



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**ARQUEOLOGIA DA IMAGEM NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL
(1960-2010)**

JOCENILSON RIBEIRO DOS SANTOS

SÃO CARLOS
2015



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**ARQUEOLOGIA DA IMAGEM NO ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL
(1960-2010)**

JOCENILSON RIBEIRO DOS SANTOS
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado
de São Paulo-FAPESP

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: **Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini**

Linha de pesquisa: **Linguagem e discurso**

**São Carlos - São Paulo - Brasil
2015**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237a Santos, Jocenilson Ribeiro dos
Arqueologia da imagem no ensino de língua
portuguesa no Brasil (1960-2010) / Jocenilson
Ribeiro dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
260 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Análise do discurso. 2. História das ideias. 3.
Imageria. 4. Semiologia. 5. Língua portuguesa. I.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Jocenilson Ribeiro dos Santos, realizada em 31/03/2015:

Profa. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini
UFSCar

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira
UFSCar

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin
UNESP

Prof. Dr. Girlene Lima Portela
UEFS

Prof. Dr. Pedro Henrique Varoni de Carvalho
UNIT

*A meus pais
que me ensinaram a redesenhar a
curva de nossa história.*

AGRADECIMENTOS

O acesso ao conhecimento se faz no espaço de encontros e reencontros com o outro em diálogo. E é no percurso que algumas pessoas marcam nossa trajetória. Por isso, merecem meus agradecimentos.

A minha mãe Bernardete e a meu pai Aristides, aos quais agradeço infinitamente por uma vida de apoio e educação em todos os sentidos e por estarem na essência do que sou.

A meus três irmãos, sempre amorosos, pelo apoio e afetos mais fraternos.

A minha orientadora Profa. Vanice Sargentini: mulher de saber e clareza, escuta e leveza, em gestos e palavras. Para além de orientação acadêmica, ela tem sido todo esse tempo exemplo humano de profissão em quem tenho me espelhado no saber, no magistério e na amizade. Agradeço-lhe pela confiança, pela construção conjunta e por todas as oportunidades que me abriu nos planos pessoal e profissional desde 2008 dentro do Laboratório de Estudos do Discurso.

A meu supervisor do estágio doutoral Prof. Christian Puech, pela acolhida na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, pelas sugestões de leitura e cursos, indicações de espaços de estudos e inclusão no *Laboratoire d'histoire des théories linguistiques* (Université Paris-Diderot 7).

À Profa. Luzmara Curcino, por me acompanhar e me inspirar na profissão e na amizade, apontando-me leituras e reflexões; pela supervisão de estágio de docência desde o mestrado e pelas inúmeras dicas para meu estágio no exterior. Agradeço-lhe, especialmente, pela generosa leitura e ricas contribuições neste trabalho desde a elaboração do projeto.

À Profa. Maria do Rosário Gregolin pela acolhida em suas inquietantes aulas desde 2009 na UNESP, pelo diálogo constante com nosso grupo e, especialmente, pelas suas ricas contribuições em meu trabalho desde a qualificação, possibilitando avanços.

Ao Prof. Pedro Henrique Varoni de Carvalho pelas contribuições em nosso grupo Labor e, em especial, pelas críticas a esta tese na condição de membro da banca de arguição.

À Profa. Girlene Lima Portela, pela inspiração nos estudos linguísticos ainda na UEFS, pelo diálogo e contribuição em torno desse trabalho em arguição.

Ao Prof. Carlos Piovezani pelas oportunidades que me abriu aqui e no exterior, pelas contribuições em nosso grupo, reflexões, leituras e críticas, pelas constantes ocasiões de saber e amizade.

Ao Prof. Nelson Viana, pelos diálogos profissionais e incentivos, pela oportunidade de atuação, formação contínua e preparo em seis anos de participação no Exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

Aos professores do Departamento de Letras Valdemir Miotello, Roberto Baronas, Soeli da Silva (Soila), Mônica Signori, além daqueles que aqui já agradecei, pela formação que tive no PPGL.

Aos professores Iderval Miranda, Norma Lúcia e Edleise Mendes pela inspiração profissional desde a graduação nos estudos linguísticos onde eu pudesse pensar teoria e prática ao refletir *linguagem, discurso, sociedade e ensino* – naquela época, domínios para mim instigantes, porém ainda muito opacos. Graças à profa. Vanice Sargentini, que sabiamente soube amarrar estas noções comigo num projeto de pesquisa, apresentando-me também a *história*, pude materializar fragmentos e vontades de saber em questões de pesquisa.

Aos professores em Paris Jean-Paul Desgoutte, Patricia von Münchow, Jean-Marie Fournier, Marlène Coulomb-Gully e Sophie Moirand pelas contribuições e sugestões de leitura para problematizarmos os saberes em ciências da linguagem.

À amiga Geisa Fróes pelos diálogos em discurso, pela amizade eterna, pelas confidências de toda ordem.

À amiga Layanna Araújo por nossas histórias desde o Núcleo de Estudos Canadenses (NEC) confundidas em amizade, cuidado, trabalho, tempo e irmandade.

Aos amigos Henrique Andrade, Cristiano Uzêda e Rogério Reis por uma história de convivência, amizade e partilhas construídas para além da UEFS.

Ao amigo Julio Machado, com quem tive a alegria em dialogar sobre vida e linguística desde outubro de 2008.

Ao Israel de Sá, pela amizade e parcerias respeitadas: das travessias do Atlântico às tardes de Belchior e outras festividades na Casa Laranja. E pela *scriptorium* que nos uniu mais.

Aos companheiros desde Paris: Luana Costa, Wyllians Borelli, Iris Ramos, Irene Ceccherini, Alexandre Goutagny, Giovanni Bonato, Alessandra Vieira, que fizeram de meus dias uma festa multicultural entre neve, frio e alegrias. E ao Enric León pelos gestos de amizade traduzidos em sotaque espano-franco-catalão-brasileiro.

À minha professora de francês Sra. Guillemette Lestang, a quem muito agradeço pelas aulas e por me conduzir gentilmente ao *Pôle Logistique du Bureau des Cours Municipaux d'Adultes de la Mairie de Paris (Médiathèque et Bibliothèque de Méthodes de Langues)*, onde tive acesso a um rico acervo de métodos e livros didáticos.

Ao Maurin Falcão, pela sinceridade de sua amizade traduzida em cada palavra de profissão e vida em Paris.

Ao amigo Christophe Chaudemanche (l'ange-gardien), por tantas ajudas e diálogos franco-brasileiros.

Ao Marcello Lima, pelo bom humor e amizade para além de Sancar.

A minha conterrânea Sidny Fernandes por ter me apresentado a UFSCar ainda na UFBA.

Aos amigos e colegas do PPGL/DL: Júlio Machado, Camila Scherma e Ricardo Scherma, Ana Dias, Hélio Pajeú, Rafael Borges, Helena Boschi, Renata Odorísio, Lígia Menossi, Marina Izaki, André Martins e Renan Bolognin pelos bons momentos de uma vida acadêmica.

À Virginia Scola por nossa amizade que se tornou madura e repleta de vida, viagem, acolhida, escrita, saber e confidências. Aos belos dias de sol em São Carlos, Paris, Córdoba, Madrid e Rosário.

À amiga Maísa Ramos pelas conversas e alegrias para além de nossas fronteiras desde 2011; entre histórias, saberes e muita escuta compartilhada entre alimentos e nossa nordestinidade.

Ao Labor por toda uma história de acolhida, aprendizados e saberes, onde pude muito dialogar com colegas como Parla Camila, Luciana Carmona, Giovana Chiari, Joseane Bittencourt, Rafael Borges, Simone Varela, Wilson Santos, Carlos Turatti, Lívia Pires, Georges Sosthene Komane Fabrícia Corsi, além daqueles que aqui já agradecei.

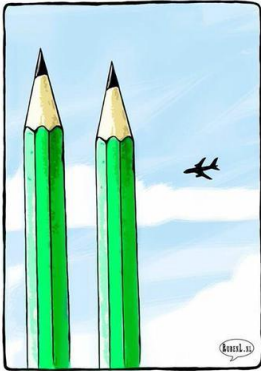
Aos Trabalhadores em Educação da UFSCar: Val Almeida, Somoni Campos, Fernando Rossit e Junior Assandre pelo apoio inegável sempre quando eu precisava.

À Universidade Federal de São Carlos, pela formação humana e crítica que ela me proporcionou.

Ao INALCO - *Institut National des Langues et Civilisations Orientales* à *BULAC - Bibliothèque Universitaire des Langues et Civilisations* pela disponibilidade de seu rico acervo impresso e digital para boa parte das leituras que aqui se refletem.

À Fapesp pelo apoio aos três projetos sem o qual seria impossível uma dedicação exclusiva de estudos e pesquisas no Brasil e na França.

A Deus, a positividade de todos os sentidos que damos à vida.



*Não tenho bens de acontecimentos.
O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:*

- Imagens são palavras que nos faltaram.*
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.*
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.*

O guardador das águas (2009)
Manuel de Barros

RESUMO

SANTOS, J. R. **Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa no Brasil (1960-2010)**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGL/CECH, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

O objetivo geral desta tese foi investigar as condições de emergência e o aumento progressivo do emprego da imageria de natureza didática em livros de língua portuguesa. Um dos objetivos específicos foi estudar os pressupostos teóricos que têm orientado o ensino/aprendizado de leitura e a interpretação de textos, de modo geral, e da imageria, de modo particular, considerando o panorama histórico de institucionalização dos estudos linguísticos no Brasil – estabelecida nas políticas educacionais iniciadas ainda no Governo Militar. A questão norteadora de nossa pesquisa tem como propósito responder: que mudanças ocorreram na produção dos textos didáticos após a década de 1960, particularmente em relação à exploração do uso da imagem, e que fatores nortearam essas mudanças no ensino de língua portuguesa? Pautamo-nos teoricamente na Análise de Discurso de filiação francesa, em especial nos desdobramentos teóricos empreendidos por linguistas do discurso, ao valerem-se da abordagem arqueogenealógica de Michel Foucault. Além disso, filiamo-nos a uma concepção de história desenvolvida por Christian Puech para uma história das ideias e das representações dos saberes em ciências da linguagem. Entre os conceitos-chave dessas duas abordagens complementares, mobilizamos, em especial, os de “enunciado”, “discurso”, “arquivo” e “semiologia”, ao passo que definimos “imageria”, haja vista nosso interesse em compreender a natureza semiológica e histórica do discurso em imagens em contexto pedagógico. Isso permitiu também observar seus usos contemporâneos nos textos didáticos e avaliativos produzidos e postos em circulação no Brasil nas últimas cincodécadas. Nosso arquivo foi então constituído de documentos político-pedagógicos (antologia, livros, manuais, documento oficial), cujo recorte foi definido em um *corpus* representado por uma antologia e doze Livros Didáticos. Como resultados desta pesquisa, constatamos três ordens de determinações discursivas que possibilitaram a progressiva emergência da imageria no ensino de língua portuguesa: i) determinação histórico-política ao observamos que o projeto educacional do regime militar influenciou diretamente na entrada das linguagens visuais no ensino; ii) determinação teórico-científica de várias ordens que apresenta ampliação do conceito de língua e de linguagem e, ao mesmo tempo, contradições do ponto de vista conceitual num mesmo livro (língua = instrumento de comunicação = constituição histórica dos sentidos). Nesse aspecto, a teoria da comunicação, implementada verticalmente no regime militar leva à escola uma concepção de língua, de texto e de linguagem como instrumento condicionante de comportamentos e práticas individuais, sendo aos poucos modificada por outros discursos científicos concomitantes à circulação de novos documentos oficiais (LDB, PCNs e DCNEB) desde 1996; iii) determinação técnico-cultural que coloca em cena a importância do uso e da leitura de diversas linguagens no ambiente escolar (particularmente, a imageria em Livro Didático), possibilitando um número expressivo de imagens fixas nos últimos dez anos.

Palavras-chave: análise do discurso; história das ideias; imageria; semiologia; língua portuguesa; livros didáticos.

ABSTRACT

SANTOS, J. R. **Image archeology in the Portuguese teaching in Brazil (1960-2010th)**. 2014. 262 f. Thesis (PhD in Linguistics) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGL/CECH, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, 2015.

This thesis' general goal was to investigate the emergency conditions and the progressive rise of the imagery usage as didactic nature in Portuguese language textbooks. One of the specific goals was to study the theoretical assumptions, which have guided the teaching/learning of reading and the text comprehension, altogether, and the imagery, in a particular way, considering the historical overview of the linguistics studies' institutionalization in Brazil – established in the educational politics started in the military government. The guiding question of our research has as proposal to answer: which changes occurred in the didactic texts' production before the 1960's, specially in relation to the usage exploration of the image, and which factors guided these changes in the Portuguese teaching? We guided theoretically in the French discourse analyses, in especial in the undertaken in theoretical development by discourse linguists, to avail themselves from the archaeological approach of Michel Foucault. Besides of that, we joined up in a history conception developed by Christian Puech for a history of ideas and of the knowledge representations in language science. Between the key concepts of these two complementary approaches, we mobilize, in especial, the “enunciation”, “discourse”, “archive” and “semiology”, while we define “imagery”, considering our interest in to understand the semiological nature and discourse history in images in pedagogic context. This also allowed to observe their contemporary usages in didactic and evaluative texts produced and put into circulation in Brazil in the latest five decades. Then, our archive was constituted by politic-pedagogical documents (anthology, books, manuals, official documents), whose snippet was defined in a *corpus* represented by an anthology and twelve textbooks. As results of this research, we found three discursive determination orders which enable the emergency progressive of imagery in the Portuguese teaching: i) historical-political determination when we notice that the educational project of the military regime influenced directly the entrance of the visual languages in the teaching; ii) theoretical-scientific determination of a lot of orders that presents extension of the language concept and, in the same time, contradictions from a conceptual point of view in a same book (language = communication instrument = feeling history constitution). In this aspect, the communication theory, implemented vertically in the military regime leads to the school a language conception, of text and of language as conditioning instrument and individual practices, being gradually modified by others scientific discourses concomitant movement of new official documents since 1996; iii) technical-cultural determination that put in scenery the importance of usage and of the reading of many languages in the scholar environment (specially, the imagery in textbooks), enabling an abuse of fixed images in the last ten years.

Keywords: discourse analyses; ideas history; imagery; semiology; Portuguese language; textbooks.

RÉSUMÉ

SANTOS, J. R. **Archéologie de l'image dans l'enseignement de la langue portugaise au Brésil (1960-2010)**. 2015. 262 f. Thèse (Doctorat em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGL/CECH, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2015.

L'objectif général de cette thèse est d'étudier les conditions d'émergence et l'augmentation progressive de l'emploi de l'imagerie de caractère didactique dans les manuels de langue portugaise. L'un des objectifs spécifiques était d'étudier les présupposés théoriques qui guident l'enseignement/apprentissage de la lecture et l'interprétation de textes, en général, et de l'imagerie, en particulier, en tout considérant le panorama historique de l'institutionnalisation des études linguistiques au Brésil - établi en politiques éducatives initiées dans le gouvernement militaire. La question principale de notre recherche vise à répondre: quelles sont les changements dans la production de manuels scolaires après les années 1960, en particulier par rapport à l'usage de l'image, et quels facteurs ont guidé ces changements dans l'enseignement de la langue portugaise ? Nous nous guidons théoriquement au terrain d'analyse du discours français – en particulier dans les apports théoriques menés par les linguistes du discours – et l'approche archéologique présentée par Michel Foucault. En outre, nous suivons une conception d'histoire développée par Christian Puech à propos de l'histoire des idées et des représentations des savoirs en Sciences du Langage. Parmi les concepts clés de ces deux approches complémentaires, nous avons mobilisé, en particulier, ceux d'« énoncé », « discours », « archive » et « sémiologie ». Nous présentons aussi la définition d'« imagerie », dans la mesure qu'il faut comprendre la nature sémiotique et historique du discours dans le contexte pédagogique. Cela nous a également permis d'observer leurs usages contemporains dans textes scolaires et d'évaluation produits et mis en circulation au Brésil au cours de cinq dernières décennies. Notre corpus a été constitué de documents politiques et pédagogiques (anthologie, livres, manuels, documents officiels) : une anthologie et douze manuels scolaires. A propos des résultats : nous avons trouvé trois ordres de déterminations discursives qui ont permis l'émergence progressive de l'imagerie dans l'enseignement de la langue portugaise : i) la détermination historique et politique lorsqu'on observe que le projet d'éducation de la Dictature Militaire brésilienne (1964 à 1985) a directement influencé l'entrée de langages visuels dans l'éducation de langues ; ii) la détermination théorique et scientifique de divers ordres qui dispose d'élargissement de la notion de la langue et du langage et, à la fois, des contradictions d'un point de vue conceptuel, dans le même livre (langue = outil de communication = constitution historique des sens). À cet égard, la théorie de la communication, mis en place verticalement par le régime militaire conduit à l'école la notion de langue, de texte et de langage comme un outil de conditionnement des comportements et des pratiques individuelles ; cela est progressivement modifié par d'autres discours scientifiques simultanées aux circulations de nouveaux documents officiels (LDB, PCN et DCNEB) depuis 1996 ; iii) la détermination technique et culturel met en jeu l'importance de l'utilisation et de lecture de différents langages à l'école (en particulier l'imagerie dans les manuels scolaires), en permettant un grand nombre d'images fixes dans les dix dernières années.

Mots-clés: analyse du discours ; histoire des idées ; l'imagerie ; sémiologie ; langue portugaise ; manuels scolaires.

RESUMEN

SANTOS, J. R. **Arqueología de la imagen en la enseñanza de lengua portuguesa en Brasil (1960-2010)**. 2015. 262 f. Tese (Doctorado en Lingüística) – Programa de Pós-graduação em Lingüística, Centro de Educação e Ciências Humanas – PPGL/CECH, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, 2015.

El objetivo general de esta tesis fue investigar las condiciones de emergencia y el aumento progresivo del empleo de la imagería de naturaleza didáctica en libros de lengua portuguesa. Uno de los objetivos específicos fue estudiar los presupuestos teóricos que vienen orientando la enseñanza/aprendizaje de la lectura e interpretación de textos, en forma general, y de la imagería, en forma particular, considerando el panorama histórico de institucionalización de los estudios lingüísticos en Brasil – establecida en las políticas educacionales iniciadas estando todavía en el poder el Gobierno Militar. La cuestión que nortea nuestra investigación tiene como propósito responder: ¿qué modificaciones se produjeron en la producción de los textos didácticos después de la década de 1960, particularmente en relación a la explotación del uso de la imagen?, y ¿qué factores nortearon esas modificaciones en la enseñanza de lengua portuguesa? Nos pautamos a nivel teórico en el Análisis de Discurso de filiación francesa, en especial en los lineamientos teóricos emprendidos por lingüistas del discurso, valiéndose del abordaje arqueológico de Michel Foucault. Además, nos filiamos a una concepción de historia desarrollada por Christian Puech para una historia de las ideas y de las representaciones de los saberes en ciencia del lenguaje. Entre los conceptos-clave de esos dos abordajes complementares, movilizamos, en especial: “enunciado”, “discurso”, “archivo”, “semiología”, y definimos “imagería”, teniendo en cuenta nuestro interés en comprender la naturaleza semiológica e histórica del discurso en imágenes en contexto pedagógico. Esto nos permitió también observar sus usos contemporáneos en los textos didácticos y de evaluación producidos y puestos en circulación en Brasil en las últimas cinco décadas. Nuestro archivo fue, por lo tanto, constituido por documentos político-pedagógicos (antologías, libros, manuales, documentos oficiales), cuyo recorte fue definido en un *corpus* representado por una antología y doce LDs. Como resultados de esta investigación, constatamos tres niveles de determinaciones discursivas que posibilitaron la progresiva emergencia de la imagería en la enseñanza de lengua portuguesa: i) determinación histórico-política al observar que el proyecto educacional del régimen militar influyó directamente la entrada de lenguajes visuales en la enseñanza; ii) determinación teórico-científica de varios tipos que presenta ampliación del concepto de lengua y de lenguaje y, al mismo tiempo, contradicciones del punto de vista conceptual en un mismo libro (lengua = instrumento de comunicación = constitución histórica de los sentidos). En cuanto a ese caso, la teoría de la comunicación, implementada verticalmente en el régimen militar lleva a la escuela una concepción de lengua, de texto y de lenguaje como instrumentos condicionantes de comportamientos y prácticas individuales, siendo de a poco modificada por otros discursos científicos concomitantes a la circulación de nuevos documentos oficiales (LDB, PCNs y DCNEB) desde 1996; iii) determinación técnico-cultural que pone en escena la importancia del uso y de la lectura de diversos lenguajes en el ambiente escolar (particularmente, la imagería en LD), posibilitando un número expresivo de imágenes en los últimos diez años.

Palabras-clave: análisis del discurso; historia de las ideas; imagería; semiología; lengua portuguesa; libros didácticos.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AD | Análise do discurso |
| ANPOLL | Associação N. de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística |
| BULAC | Bibliothèque Universitaire de Langues et Civilizations |
| CESPE | Centro de Seleção e de Promoção de Evento |
| CF | Confrontar |
| CLG | Curso de Linguística Geral |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica |
| ELG | Escrito de Linguística Geral |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAPESP | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo |
| FNDE | Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUVEST | Fundação para o Vestibular |
| GLD | Guia do Livro Didático |
| IEL | Instituto de Estudos da Linguagem |
| INALCO | Institute National des Langues et Civilisations Orientales |
| ITA | Instituto Tecnológico de Aeronáutica |
| LCT | Linguagem, Códigos e suas Tecnologias |
| LD | Livro Didático |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LDLP | Livro Didático de Língua Portuguesa |
| LP | Língua Portuguesa |
| MD | Manual Didático |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PNLEM | Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| TIC | Tecnologia de Informação e Comunicação |
| TN | Tradução Nossa |
| TRI | Teoria de Resposta ao Item |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| USP | Universidade de São Paulo |
| VHS | Video Home System |
| VUNESP | Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - A criação de Adão de Michelangelo..... | 20 |
| Figura 2 - Revista Sociologie et sociétés (1973)..... | 57 |
| Figura 3 - O amigo dos jovens patriotas ou Catecismo republicano..... | 90 |
| Figura 4 - Gravuras da série "Os desastres da Guerra", de Goya..... | 96 |
| Figura 5 - Capas de "Grammaire élémentaire de l'image" e "Grammaire par l'image"..... | 98 |
| Figura 6 - Exemplo de uso de imagens em "Grammaire par l'image"..... | 98 |
| Figura 7 - Iconografia e texto publicitário..... | 134 |
| Figura 8 - Expressões adjetivas para definir objeto de estudo..... | 137 |
| Figura 9 - Expressões nominais para nomear objeto de estudo..... | 137 |
| Figura 10 - Poema concreto He & She de Pedro Xisto..... | 140 |
| Figura 11 - Derrubada da estátua de Saddam Hussein em 2003..... | 144 |
| Figura 12 - Capa e folha de rosto de Português..... | 158 |
| Figura 13 - Sumário de <i>Português</i> - parte de gramática..... | 160 |
| Figura 14 - Concepção de língua "bonita, correta e agradável"..... | 162 |
| Figura 15 - Figura 12 - Capa Hora de Comunicação 7ª série..... | 162 |
| Figura 16 - Embraer e avião n.1000..... | 162 |
| Figura 17 - O soldado e o jacu..... | 162 |
| Figura 18 - Estudos de língua e literatura..... | 163 |
| Figura 19 - Apresentação de "Estudos de língua e literatura"..... | 163 |
| Figura 20 - Estudos de Português para o 2º Grau..... | 165 |
| Figura 21 - Conceito de linguagem em "Estudos de Português para o 2º Grau"..... | 166 |
| Figura 22 - Ilustrações de unidade do manual "Estudos de Português para o 2º Grau"..... | 168 |
| Figura 23 - Capa de "Leitura, língua e literatura"..... | 169 |
| Figura 24 - Textos mistos ilustrativos para divisão do livro em partes..... | 170 |
| Figura 25 - Análise de linguagem não verbal..... | 171 |
| Figura 26 - Exercícios linguagem verbal/não verbal..... | 172 |
| Figura 27 - Capa de LD "Hora de Comunicação" de 6ª série ginásial..... | 173 |
| Figura 28 - Capa de "Estudos de língua e literatura"..... | 175 |
| Figura 29 - Imagem como proposta de estudos em "Estudos de língua e literatura"..... | 176 |
| Figura 30 - Mona Lisa e sua releitura em "Estudos de língua e literatura"..... | 176 |
| Figura 31 - Capa de "Para entender o texto – leitura e redação"..... | 178 |
| Figura 32 - Lição de texto não verbal em "Para entender o texto – leitura e redação"..... | 180 |
| Figura 33 - Como ler um texto não verbal?..... | 181 |
| Figura 34 - Língua, literatura e redação..... | 182 |
| Figura 35 - Esquema da Comunicação: elementos e funções da linguagem..... | 184 |
| Figura 36 - Processos de Comunicação em "Língua, literatura e redação"..... | 185 |
| Figura 37 - Ilustrações das Funções da Linguagem..... | 188 |
| Figura 38 - Gramática, Literatura e Redação de Ernani Terra e José de Nicola..... | 190 |
| Figura 39 - Uso da imagem em estudos de literatura em LD (Terra e Nicola)..... | 191 |
| Figura 40 - Sumário "Gramática, Literatura & Redação para o 2º grau"..... | 193 |
| Figura 41 - Português: Linguagens..... | 194 |
| Figura 42 - Concepção de linguagem em "Português: linguagens : volume único"..... | 196 |
| Figura 43 - Apresentação de "Português: linguagens – volume único"..... | 196 |
| Figura 44 - O trabalho com a imagem em Cereja e Magalhães (2003)..... | 198 |
| Figura 45 - Distinção Linguagens verbal, não verbal e mista..... | 198 |
| Figura 46- Formato e dimensão dos LD..... | 201 |
| Figura 47 - Conceito de linguagens - verbal, não verbal e digital..... | 202 |
| Figura 48 - Coleção Abaurre: Literatura, Gramática, Produção de texto..... | 203 |
| Figura 49 - "O discurso" em Sumário do LD "Produção de Texto: Interlocução e gêneros" (Abaurre & Abaurre, 2007)...... | 217 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Quadro panorâmico de recorrência conceitual em LD..... | 211 |
| Quadro 2 - Diagrama das ideias e saberes sobre a língua e a linguagem em LD..... | 214 |
| Quadro 3 - Recorrência numérica da imageria em manuais de língua portuguesa (1967-2007) | 223 |
| Quadro 4 - Cinco tipos de imagens mais frequentes em manuais didáticos..... | 223 |
| Quadro 5 - Quadro de manifestações tipológicas da imageria em manuais didáticos de língua portuguesa (1967-2007)..... | 224 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| No princípio era o verbo, mas... e agora? | 18 |
| Da problemática e do problema de pesquisa | 21 |
| Das justificativas e de sua pertinência | 29 |
| Dos objetivos da pesquisa..... | 31 |
| Da organização da tese e dos capítulos | 31 |
| CAPÍTULO I | 33 |
| DELINEAMENTOS HISTÓRICOS PARA UMA LEITURA DE ARQUIVO DE IMAGENS | 33 |
| 1.1 Pensar com Foucault para a história de um arquivo de imagens..... | 34 |
| 1.2 A centralidade da história para a leitura do arquivo de imagens..... | 38 |
| 1.3 História das ideias e das representações sobre a língua(gem)..... | 43 |
| 1.4 A linguística dos anos 1960 e a emergência de novos campos do saber..... | 49 |
| 1.4.1 <i>Linguagem e sociologia: por uma semiologia das ideologias?</i> | 57 |
| 1.4.2 <i>Comunicação e linguagem: a ‘aventura semiológica’ no mundo das imagens</i> | 67 |
| 1.4.3 <i>Na era da comunicação de massas, é possível ler a imagem?</i> | 71 |
| 1.5 A análise de discurso e alguns apontamentos: o retorno à semiologia..... | 72 |
| 1.5.1 <i>Pêcheux “vai” a Foucault e a Barthes: discurso em imagens</i> | 76 |
| 1.5.2 <i>Foucault e Barthes e “o elogio da semiologia”</i> | 82 |
| CAPÍTULO II | 86 |
| PEDAGOGIA DA IMAGEM EM TEMPOS DA (IM)PRENSA: ENSINAR A VER, EDUCAR O OLHAR..... | 86 |
| 2.1 O passado da imageria escolar: instruir pela emoção, educar os olhares..... | 87 |
| 2.2 A pedagogia da imagem: uma vontade de ver e ler as coisas | 91 |
| 2.3 Gramática da imagem: como ler as imagens, como fazê-las falar | 96 |
| 2.4 <i>“Le professeur et les images”</i> : uma inspiração inicial para a leitura das imagens..... | 100 |
| 2.5 Imageria fixa e ensino: perspectivas contemporâneas em pesquisa | 104 |
| 2.6 Discurso, imagem, ensino: uma problemática recente no Brasil..... | 108 |
| CAPÍTULO III | 115 |
| IMAGERIA ESCOLAR EM LIVROS DIDÁTICOS: ENTRE AUSÊNCIA E PRESENÇA EXPRESSIVA DA IMAGEM | 115 |
| 3.1 A disciplina língua portuguesa: o ensino, o político e o livro didático | 116 |
| 3.2 O livro didático como objeto discursivo..... | 124 |
| 3.3 Do texto imagético à imageria: uma noção operante?..... | 131 |
| 3.3.1 <i>Relação verbo-imagem como objeto de estudo</i> | 132 |
| 3.3.2 <i>Diversidade terminológica nos estudos com imagens</i> | 135 |
| 3.3.3 <i>Imageria: história, definição e alcance</i> | 141 |
| 3.4 A inquietude sócio-histórica dos anos 60 | 147 |
| 3.5 Critérios delineadores do <i>corpus</i> | 152 |
| 3.6 Da descrição e das análises dos livros didáticos..... | 158 |
| 3.6.1 <i>Português: gramática, antologia, exercícios</i> | 158 |
| 3.6.2 <i>Estudos de língua e literatura</i> | 163 |
| 3.6.3 <i>Estudos de Português para o 2º Grau</i> | 165 |
| 3.6.4 <i>Leitura, língua e literatura</i> | 169 |

| | |
|---|------------|
| 3.6.5 Estudos de língua e literatura | 175 |
| 3.6.6 Para entender o texto – leitura e redação | 178 |
| 3.6.7 Língua, literatura e redação..... | 182 |
| 1.6.8 Gramática, Literatura & Redação para o 2º grau | 190 |
| 3.6.9 Português: linguagens | 194 |
| 3.6.10 Coleção “Literatura Brasileira, Gramática e Produção de Texto” | 203 |
| 3.7 A mudança de percurso e seus reflexos no ensino de língua..... | 204 |
| 3.8 Diagrama das ideias e saberes sobre a língua e a linguagem | 213 |
| 3.9 Recorrência da imageria em livros didáticos: entre ausência e recorrência expressiva..... | 219 |
| 3.10 Recorrência e heterogeneidade da imageria | 225 |
| 3.11 O lugar da imagem nos livros de nosso tempo..... | 227 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 233 |
| REFERÊNCIAS | 242 |
| APÊNDICE..... | 260 |

INTRODUÇÃO

**L'homme ne pense jamais sans images.
(Aristote, *De l'âme*, III, 7)**

No princípio era o verbo, mas... e agora?

Ao comentar a célebre frase “O universo é feito de história, não de átomos”¹, da poetisa e ativista política americana Muriel Rukeyser, Eduardo Galeano afirma:



Eu acredito que sim, que o mundo está feito de histórias, porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria, multiplica; são as histórias que permitem transformar o passado em presente, e as que também permitem transformar o distante em próximo, o que está distante em algo próximo e possível e visível. O mundo é isso, revelou [Muriel Rukeyser]: um monte de gente, um mar de foguinhos. Não existem dois fogos iguais.²

As palavras do escritor uruguaio são essenciais para refletirmos sobre o papel da linguagem na história do homem como superfície da memória. Elas constituem metaforicamente essa imagem do mundo do qual somos parte, mas que também ajudamos a construir: um mundo em constantes conflitos que atravessam as ações e se escorrem na língua, congelam-se nas fotografias e pulsam nas charges, as mais inquietantes. As palavras do uruguaio nos permitem pensar na potencialidade da linguagem como superfície onde se constroem e se solidificam os discursos na medida em que o homem está sempre sujeito às regras do jogo mantidas nas sociedades letradas, porque o mundo é isso: o mundo é este universo discursivo (re)constituído de histórias. Não há uma história singular que nos defina. Talvez a única história singular seja a do jogo no qual atuamos. O jogo é o próprio universo

¹Tradução Nossa (TN): “The Universe is made of stories, not of atoms”, in: *The speed of darkness* (Muriel Rukeyser, 1968).

² TN: “Yo creo que sí, que el mundo debe estar hecho de historias, porque son las historias, las que nos cuentan, que nos escucha, que nos recrea, que nos multiplica; son las historias las que permiten convertir el pasado en presente, y las que también permiten convertir lo distante en cercano, lo que está lejano en algo próximo y posible y visible. El mundo es eso, reveló: un montón de gente, un mar de fueguitos. No hay dos fuegos iguales.” GALEANO, E. *Es tiempo de vivir sin miedo* (legendado). Vídeo (9’02’’) In: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gujK5WEVG8g>>. Acesso em: 25 set. 2014. [Quando concluímos este trabalho, queríamos voltar às palavras de Eduardo Galeano nesse vídeo e escutá-lo mais tantas vezes de modo que ele nos ajudasse a pensar mais, ainda mais, sobre a história de homens e mulheres latino-americanos e, através de suas imagens, tivessésemos condições de reter algumas delas tal como tentamos reproduzir na citação acima. Impossível! Cada vez que se o escuta, as imagens mudam de lugar em nossas cabeças, ganham outras formas e dimensões, tornam-se inapreensíveis. Para nossa surpresa e dos povos de nossa América Latina, para a surpresa do mundo, 13 dias depois da defesa desta tese (no dia 13 de abril de 2015), Galeano nos deixava sua imagem viva em fotografias e em seus escritos porque seu corpo forte já havia ido; não estava mais neste mundo. Sua voz nesta introdução significou então uma homenagem antecipada ante sua partida.]

de palavras, imagens, emblemas, códigos e leis que lhe permitem construir e ler as Histórias, as histórias no plural.

Na história das ciências da linguagem, o homem aparece ora no centro, ora nas margens como seu criador: o inventor da linguagem, o inventor da história e o inventor de si mesmo. O racionalismo da idade moderna inscreve na história o conceito de homem pelo *cogito*, contrapondo-o à condição quase inexistente de *ser* face ao teocentrismo renascentista que significou o Ocidente. Não se trata do *ser* enquanto entidade da *existência* no mundo empírico, mas *ser* na condição de objeto da *experiência* do saber.

Com o *cogito, ergo sum*, Descartes põe em pauta o problema do *existir* ao passo em que instaura a dúvida a despeito do *ser do homem*— agora dividido entre a coisa (*res cogitans*) e a matéria, o mundo empírico (*res extensa*). Matéria e homem são duas realidades pensadas por R. Descartes no plano da consciência. Nada está alheio a este paradigma. E é daí que surge na história do pensamento racionalista o “sujeito cartesiano” constituído sempre na relação entre o mundo consciente (identidade) e o mundo circundante (exterioridade e diferença).

A linguagem é o elemento intermediador nesse processo de compreensão e significação dos dois mundos; ela é constituída nesta relação através da qual o homem apreende o mundo, codifica, interpreta e significa-se. Vale lembrar que, conforme nos mostram diversos trabalhos de M. Foucault, tal concepção cartesiana de homem permitiu que se produzisse a “anormalidade”, ou melhor, o *homem anormal*, o ser irracional, classificado em categorias como *o louco, o homossexual, o mostro, o selvagem, o bobo, a criança etc.* Porque estas são figuras que escapam da ordem e da “normalidade”, contrastando com o não louco, o civilizado, o racional, o homem normal.

Mas essa concepção se estabelece de fato na Modernidade, com o cientificismo determinante dos modos de produção de conhecimento moderno a partir do século XIX. Essa compreensão é fruto do rompimento de toda uma tradição (não sem suas fissuras) que vem da Idade Média e atravessa a Idade Clássica em que se concebia a linguagem – tanto em sua semiologia verbal quanto em sua semiologia pictórica – no paradigma da semelhança entre o que se diz e o que se mostra com o que se vê no mundo sem por em causa a questão do simulacro e da representação.

Laplantine (1994) escreveu que todo um conjunto de práticas, saberes e representações do século XVIII vai corroborar a invenção do homem enquanto conceito. Ele se fundamenta

em M. Foucault que já havia anunciado, a partir de suas cuidadosas análises arqueológicas, sobretudo em *As palavras e as coisas*, que, antes daquele século, o Homem não existia enquanto objeto das teorizações. Ele passa então a existir como sujeito e objeto de conhecimento. O pensamento positivista, por exemplo, tratou de dissecá-lo, ordená-lo, classificá-lo “cientificamente”, em sua natureza biológica, mas também estudá-lo como um organismo dotado de linguagem socialmente definida pelas relações institucionais, econômicas, materiais, relações de produção em sua realidade empírica, a Sociedade. É interessante pensar que, embora estejamos refletindo sobre a história recente do homem, ele próprio não havia então existido enquanto objeto de interesse nas práticas de compreensão do mundo – em longa duração – conforme nos faz saber M. Foucault. E mais curioso ainda é pensar que o homem não olhou para si mesmo com outros olhos; ou, se se olhou, viu-se na imagem de seu suposto criador, pois “Criou Deus o homem à sua imagem.” (Gênesis: 1, 27). As imagens cristianizadas do homem renascentista refletem a dualidade existente entre o homem e seu criador. No “princípio” então a imagem era Deus, daí a história deslocou o olhar do homem para o homem, este homem dividido, construído e constituído nas relações de alteridade.

Figura 1 - A criação de Adão de Michelangelo



*A criação de Adão*³, de Michelangelo, por exemplo, que nos serve de epígrafe neste trabalho é uma obra que carrega, para além de seu tempo, o discurso criacionista e representa o símbolo visual da relação entre Homem e Deus na cultura cristã-ocidental. Das inúmeras

³A criação de Adão, Michelangelo, 280 cm x 570 cm, Capela Sistina, Vaticano, Itália.

interpretações já produzidas sobre essa obra, interessa-nos, por exemplo, aquela feita por Arasse (1981) acerca dessa relação, procurando compreender o gesto enquanto signo, o gesto divino, o gesto da criação, o gesto da vida que ganha sentido no corpo piedosamente humanizado. O que nos serve aqui de problematização é o modo como as sociedades apreendem o código no qual o homem constrói o retrato de si mesmo. O homem então passou a existir não em sua natureza biológica e objetiva porque isso é inegável, mas enquanto a concepção de linguagem ao longo do tempo e nos diversos espaços foi se transformando.

Se pudéssemos tecer um paralelo sobre o modo como se teorizou o homem enquanto conceito ao longo do tempo, diríamos que, enquanto o século XIX descobriu o homem ou o reinventou na condição de objeto de saber, o século XX vai descobrir o corpo do homem enquanto palco de inscrição dos sentidos (COURTINE, 2006). É nos corpos que se materializa a subjetividade – não na razão ou na alma desprendida da carne, conforme análise de F. Nietzsche (1973), como o sujeito cartesiano, tal como destacamos na introdução, era concebido.

Das questões filosóficas que emergem dessa problemática, já há muito teorizada nas ciências humanas e na história da arte em particular, interessa-nos um aspecto particular: os estudos da linguagem (compreendida na sua amplitude semiológica que comporta língua e imagem, particularmente a imagem fixa) no interior dos quais o sujeito aparece como um problema, ora pela ausência, ora pela presença. Eis então um debate que tem acalorado muitas discussões em vários terrenos, uma vez que a linguagem e suas diversas formas de representações do homem, na esfera social, tem sido um terreno tão fértil quanto complexo para a filosofia, a antropologia, as ciências sociais, a história, a literatura, a linguística ou as ciências da linguagem de modo mais amplo.

Da problemática e do problema de pesquisa

Quando observamos, em estudos precedentes, os modos de formulação e apresentação de textos constituídos por mais de uma linguagem em manuais e livros didáticos (doravante LD)⁴e, sobretudo, em exames nacionais de avaliação da educação em consonância com as

⁴ Optamos pelo conceito de livro didático tal como têm refletido criticamente autores como Lajolo (1996), Batista (2009) e Choppin (2004), este último historiador francês da educação, vinculado ao *Insitut National de Recherche Pédagogique (INRP)*, França. Batista (2009) defende que o conceito de LD é relativamente novo na

orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), percebemos que, nas décadas de 1990 e 2010, a linguagem imagética e os textos plurissemióticos⁵ manifestaram-se com maior recorrência nesses documentos e, ao mesmo tempo, sobre eles constituíram-se discursos acadêmicos, científicos, oficiais e pedagógicos.

Tal percepção deveu-se ao fato de novas propostas de ensino de língua (materna e estrangeira) terem sido incorporadas ao currículo da educação básica no Brasil ao longo dos anos. Muitas dessas propostas seguiam modelos de ensino oriundos de uma abordagem pautada na *teoria da comunicação* – tal como constantam autores como Geraldini (1984, 1996) e Travaglia (1996) – em contexto de ensino de língua materna ou na *abordagem comunicativa audiolingual*, apontado por Almeida Filho (1993), na história do ensino de língua estrangeira no Brasil. De um modo ou de outro, havia timidamente um projeto de ensino de línguas e linguagem sob a égide da “multimodalidade textual”, a partir da qual se visava à formação de um aluno competente para desempenhar a leitura e a escrita na escola e, por extensão, na sociedade (BRASIL, 2006). Esta inclusão deveu-se também às políticas institucionais (re)formuladas a partir da abertura política brasileira resgatada após o meado de 1980, possibilitando uma concepção de língua e linguagem heterogênea, indo de encontro com as propostas até então instituídas verticalmente pelo governo repressor que conduziu o país por 21 anos. As questões político-institucionais daquela época destituíram, de certo modo, o corpo acadêmico de propiciar aos futuros profissionais de Letras uma reflexão menos ortodoxa sobre a língua e, conseqüentemente, uma prática pouco funcional quando se trata de atuação docente, conforme assegura Araújo (2002).

Em estudos recentes por nós realizados a respeito do uso da imageria⁶ em exames de avaliação nacional e sobre os efeitos de sentido produzidos por questões elaboradas de forma mista, tendo em vista práticas interpretativas específicas de textos desta natureza (SANTOS, 2011)⁷, notamos que houve uma mudança de postura frente à concepção de linguagem dessa natureza no ENEM de modo significativo. Restava-nos saber como se apresentavam os modos de sua apropriação, constituição, circulação e o exercício de estratégias de escrita e de leitura

história da educação brasileira, se comparado com a noção de “manual” fortemente difundido no Brasil até a reforma e a expansão educacionais ocorridas com o Governo Militar ainda na década de 1960. O autor vai defender ainda o fato de que tal conceituação procede segundo uma série de decisões de diversas ordens: função, uso na escola, interesse do pesquisador do livro, editores, mercado editorial, processo de produção, as facetas do próprio livro, suporte material, regidos por fatores políticos, pedagógicos, econômicos e técnicos.

⁵ Por textos plurissemióticos, compreendemos aqueles constituídos pelas materialidades significantes verbal e imagética ou pela confluência de mais de uma linguagem.

⁶ O conceito de *imageria* será apresentado no terceiro capítulo.

⁷ O projeto foi financiado pela FAPESP, número do processo: 2009/04140-6. Cf. SANTOS (2011).

empregado nos textos imagéticos empreendidos a partir das competências e habilidades dos alunos nas provas. Por meio daqueles estudos, constatamos que não há (ou não havia até então), de forma estabilizada, um arcabouço teórico-metodológico definido que possibilitasse a leitura desse tipo de materialidade numa perspectiva discursiva, até porque, somente em períodos mais recentes, novas materialidades vieram a ser mobilizadas como objetos de estudo da Análise do Discurso (AD), uma vez que se priorizava a materialidade linguística nas análises dos *corpora* discursivos desde sua fundação no final dos anos 1960 (GREGOLIN, 2001a; 2003). A centralidade do sentido, nos anos iniciais da AD, encontrava-se na língua, a principal materialidade semiológica responsável por “traduzir” outros sistemas de signos, como se assim lhe fosse possível. Por muito tempo, nos estudos discursivos que tomavam por referências os trabalhos de Michel Pêcheux questionavam-se sobre o *próprio da língua, o real da língua e da história*.

Com a recorrente frequência do texto imagético nas provas do ENEM e do ENADE, entre os anos de 2004 e 2009, foi possível notar diferenças de relações entre as linguagens, modos distintos de abordagens no que tange ao uso desse tipo de linguagem nas questões, dado o objetivo nela almejado bem como as habilidades e competências específicas para cada situação-problema (os itens). Tal disposição consta da *Matriz de referência para o ano de 2009* (BRASIL, 2009)⁸ para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). Nosso interesse naquela pesquisa era tentar responder à seguinte questão: como contribuir teórica e metodologicamente com a leitura e a interpretação dos textos plurissemióticos por meio dos estudos do discurso em um momento em que tais materialidades passam a se destacar, dada a sua complexidade, multiplicidade e recorrência em materiais didático-pedagógicos e avaliativos nas últimas décadas?

Diante de uma questão evidentemente pretenciosa como esta, seria preciso, antes de tudo, traçar um percurso histórico, cujo início estivesse muito aquém do horizonte que se mostrava além das montanhas: havia um trajeto muito longo a ser delineado. Era preciso então, nesse percurso, conhecer o problema que aí se instaurava muito de perto; acompanhar, no limiar da história do ensino de linguagem no Brasil, os tipos de linguagens que se manifestam, as condições que as fazem emergir, os modos como são tratados, as práticas de leitura oficiais e não oficiais recorrentes, bem como as determinações políticas, linguísticas, pedagógicas e técnicas que suscitavam sua emergência. Enfim, era preciso entender sua própria historicidade. Evidentemente, essa era uma tarefa que estava além de nosso alcance

⁸ Disponível em: <http://ensinomediadigital.fgv.br/pdf/matriz_novoemem.pdf>. Acesso em: 05 maio 2010.

naquele contexto de pesquisa. Dada a sua complexidade, a pesquisa que originou esta tese apenas contemplou alguns desses aspectos, muito havendo ainda por ser feito.

Por outro lado, era preciso seguir os objetivos que, à época, se colocavam, o que culminaria produtivamente no (re)conhecimento de um problema igualmente interessante: a imagem deixou de ser uma linguagem alvo da indiferença para ser objeto para onde se inclinam nossos olhares com novos interesses. Já se podia vislumbrar a seguinte assertiva: houve um momento na história do ensino de língua portuguesa em que as imagens sequer apareciam nos livros didáticos como objeto de estudo; porém, na contemporaneidade, elas parecem dominar as páginas, incitar os olhares, exigir um modo de leitura.

Após as análises fundamentadas na teoria do discurso e atentos para a contribuição de estudos semiológicos, constatamos que, quando a competência avaliada em ambos os exames centrava-se na linguagem verbal naquelas provas, havia uma fundamentação teórica e, às vezes, metodológica para a leitura e interpretação – como as teorias da gramática (sobretudo, normativa), da sociolinguística, da sintaxe etc.; mas quando as mesmas apareciam envolvendo mais de uma linguagem, esta aparecia, muitas vezes, como se o texto não verbal ou sincrético não precisasse de uma teoria para os estudos dos modos de produção e circulação de sentidos. Tal prática tinha suas bases na lógica “imperial da palavra”. Logo, delineamos alguns trajetos de leitura deste tipo de questão a fim de acompanhar os diferentes modos de abordagens nas provas sem incorrer no risco de estabelecer, e seguir, um modelo meramente classificatório capaz de reduzir a heterogeneidade constitutiva da linguagem, e do próprio exame, e desconsiderar que cada questão fora elaborada com objetivos outros diferentemente dos nossos.

Apenas a título de procedimento metodológico, procurando estabelecer as relações de proximidade, semelhança ou princípio teórico entre uma questão (itens)⁹ e outra, uma materialidade e outra, desenvolvemos o trajeto de análise (SANTOS, 2011) que aqui sintetizamos da seguinte maneira: a) leitura da imagem como *ilustração* ou com função *lúdico-didatizante*: a imagem figura a situação-problema apenas para ilustrá-la, é pouco ou quase nunca mencionada quanto ao aspecto material, e a atenção da proposta se volta para um

⁹Os cadernos estão disponíveis no portal do INEP: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Cf. cadernos analisados: 2005:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2005/2005_amarela.pdf>.; 2008:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2008/2008_amarela.pdf>; 2011:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf>. Acessos em: 11 abr. 2013.

dado campo do saber construído em disciplinas do ensino médio (ciências linguística-gramatical, biológica, geográfica ou física, por exemplo);b) leitura feita pela *relação intersemiológica*: as diferentes linguagens fazem parte da análise porque exigem do aluno capacidade de relacioná-las e compará-las tanto no que se refere ao conteúdo-tema e expressão quanto à possibilidade de “tradução” de uma pela outra. Portanto, elas se apresentam como objeto de leitura; c) *composição técnico-expressiva (código)*: a imagem nesse caso adquire uma maior atenção na análise porque se coloca como objeto de estudo, adquire um lugar central para a compreensão dos sentidos inerentes aos signos que a constituem; d) *materialidade constitutiva de discursos*: estas questões exigiam um nível de leitura e de interpretação da imagem mais complexo em relação às anteriores no que tange à constituição do sentido, tendo em vista que se inscrevia num contexto teórico onde se recobrava uma leitura histórica da imagem; é preciso portanto sair da esfera composicional do texto sem renegar seus elementos materiais (cor, forma, enquadramento) contemplando, pois, sua natureza extralinguística.

Esses modos de relações e apropriação da imagem nas provas nem sempre se apresentam de maneira alternativa. Muitas vezes, é possível visualizar, sobretudo nas últimas edições do exame, a assunção de mais de uma função ou modos de descrição e leitura numa mesma materialidade.

Antes mesmo do desenvolvimento daquela pesquisa, nosso interesse por esses estudos surgiu a partir da percepção de que diferentes linguagens passaram a compor os livros didáticos, as provas, os exames de avaliação de ensino estaduais e nacionais, os vestibulares etc. quando, do mesmo modo, tais materialidades eram lidas/olhadas sem que houvesse uma orientação na leitura que não as tomasse como uma simples ilustração. Por outro lado, partíamos da constatação de que esse dado já respondia às políticas institucionais e linguísticas regentes, às abordagens pedagógicas, às novas teorizações e, inevitavelmente, aos novos objetos e dispositivos tecnológicos promovidos com a emergência da internet.

Essa constatação configurava-se como uma hipótese, pois, evidentemente, não se notava nos exames nenhuma abordagem teórico-metodológica explícita e bem definida com preocupações em possibilitar aos examinandos um modo de ler aquelas materialidades, livrando-se de um hábito intuitivo cujo gesto de interpretação estava “à deriva” das intenções do professor. Então, se houve nos exames uma maior presença dessas materialidades e com elas não se viu uma abordagem de leitura preocupada com a formação do aluno “leitor de

imagens”, isso era reflexo da escola e da formação que precedia o ENEM, uma vez que este colocava-se como um exame, não um manual didático, uma ferramenta que “afere o saber”,enfim, o final de uma etapa da formação do aluno, não o processo dessa etapa.

Ainda que o texto imagético fosse objeto de leitura e sobre o qual o aluno devesse dirigir seu olhar a fim de responder à questão, este acaba(va) esquecendo-se que, tal como o texto verbal, a imagem é também polissêmica, pode funcionar como enunciado, na acepção de Foucault (2008), cujo processo enunciativo na ordem da história possibilita efeitos de sentido diversos, obedecendo a um modo outro de constituição dos discursos diferentemente dos textos verbais.

Constatamos que a leitura da imagem em que se a considera como representação da realidade e não lugar de construção de conceitos, consolidação de valores e ideologia, é reflexo de uma sociedade que para ela olha e a lê, muitas vezes, por relação de semelhança com o mundo empírico. Nessa perspectiva, a análise da imagem não carece de esforço interpretativo, já que seu dizer está evidente em sua própria iconicidade. Do mesmo modo, a escola por muitos anos usou a imagem para dirigir e orientar os modos de leitura do aluno e ilustrar o sistema verbal, privilegiando a discussão de um determinado gênero do discurso constituído pela materialidade linguística, mesmo que outras linguagens também compusessem o todo do texto.

Sabemos que, historicamente, tanto no Brasil quanto noutros países do Ocidente, à imagem foi relegada a um caráter lúdico no processo pedagógico. Isso não significa que à imagem não se atribuiu o mesmo valor pedagógico no processo de ensino (catequético ou laico) desde o período clássico na Europa cristã chegando às Américas. Alguns historiadores da imagem no ensino e pesquisadores da história da educação (Cf. CHRISTIN, 1995,1999, 2001; PEREIRA, 2004; BELMIRO, 2008; KOTTELAT, 2011) tem apontado para os usos históricos desses objetos na formação de leitores do texto imagético. Contudo, a entrada dessas materialidades em sistemas de avaliação e em livros didáticos, especificamente em contextos de ensino de língua portuguesa para o final da educação básica, parece ser uma questão particular de nossa época. Evidentemente a existência de sistemas de avaliação bem como a produção sistemática de LD nos é recente.

Uma das hipóteses é que as políticas linguísticas inclinadas a uma concepção de gênero discursivo que incorpora uma multiplicidade de linguagem na escola têm sido implementadas muito recentemente. Aliada a este fator, a abertura política e econômica para o

mercado editorial, nos anos 1980 e 1990, motivada pelo aperfeiçoamento das técnicas de confecção e impressão de livros foi outro ponto significativo. Contudo, se de um lado viu-se nesse contexto a necessidade de entrada das imagens nos livros de língua portuguesa; de outro, não acompanhamos tal emergência com um olhar crítico quando o interesse poderia ser também descrever e analisar estes objetos a fim de que eles não fossem tomados como ilustrados de páginas ou elementos hospedeiros.

Logo, ainda há certa dificuldade apresentada pelos alunos, na educação básica, no que concerne ao domínio interpretativo de charges, fotografias, pinturas envolvendo questões de natureza linguística e imagética, haja vista que não se questiona com mais ênfase por que determinadas imagens aparecem com regularidades nas práticas de construção de saberes e outras circulam por um tempo e deixam de fazê-lo em outras ocasiões. Mesmo no ensino médio, pouco se questiona sobre o fato de que as pinturas renascentistas e as fotografias de monumentos e construções arquitetônicas europeias ilustraram boa parte dos manuais e livros didáticos de língua portuguesa, frequentemente associados à história e às periodizações literárias.

Haveria alguma relação entre as práticas discursivas, na história do ensino de língua e literatura, concorrentes para a manutenção de textos canônicos que sustentaram um ideal de literatura erudita, uma língua homogênea normativa e as representações pictóricas de prestígio nos livros didáticos? Tem havido um aumento progressivo do emprego das imagens fixas em livros didáticos? Quais pressupostos teóricos embasam o trabalho de análise dessas imagens? Questões como estas nos conduzem a refletir sobre a permanência de determinados objetos visuais em livros didáticos – como é o caso da pintura e da fotografia –, o desaparecimento de alguns (como o diaporama¹⁰, diapositivo e as iluminuras) e o aparecimento de outros com maior intensidade, a exemplo de peças publicitárias e recortes de imagens da internet através de *deprintscreens* da tela de um computador hoje impressos em manuais e livros didáticos¹¹.

¹⁰Segundo o dicionário Houaiss da língua portuguesa (2001), o *diaporama* é a projeção de diapositivos com som sincronizado. Pode ser compreendido ainda por cada obra que se apresenta nesse tipo de projetor, constituído de uma sequência de fotos fixas em projeção óptica, geralmente acompanhado de textos escritos. O termo já foi utilizado num sentido mais amplo para definir uma obra com objetivos acadêmicos, artísticos, educacionais, instrucionais ou de entretenimento. Há quem reconheça que tal recurso deu origem ao *PowerPoint*. Para mais informações, sugerimos J.-L. Michel (1980).

¹¹Para este trabalho optamos pela terminologia *livro didático* (e sua sigla LD), evitando a confusão que ainda se faz entre tal expressão e *manual didático*, *material didático*, *manual/livro do aluno/professor*, *antologia* etc. Baseamo-nos pois em Gérard e Roegiers (1993, p.18), que o definem como sendo “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem”, e Lajolo (1996, p.), para quem “o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora

Notamos que os exames nacionais têm trazido questões que exigem do candidato habilidades para compreender o enunciado não simplesmente no nível do funcionamento do sistema, mas do sentido estabelecido na relação língua-imagem e na relação sistema semiológico com a história, o que não depende somente de uma análise do aspecto linguístico. Isso se evidencia, por exemplo, na edição do ENEM 2009¹², quando foram elaboradas duas questões nas quais se esperava do estudante uma leitura com base em conceitos como *símbolo*, *signo*, *senal*, *ícone* para a sua identificação em um conjunto de textos constituídos por imagens, símbolos e linguagem verbal. A prova disso também está no fato de que, na edição de 2009, quando se teve uma nova proposta de avaliação de ensino e, paralelamente a este objetivo, pretendeu-se a universalização dos processos seletivos (vestibulares) nas universidades federais através do Sistema de Seleção Unificada¹³, houve um significativo número de questões formuladas nas quais havia textos mistos. Para tanto, novas reflexões teóricas passaram a fazer parte desse projeto, afinal pretendia-se não somente selecionar aluno como faziam os vestibulares, mas avaliá-los, conhecer seu processo de formação através de uma avaliação de habilidades e competências desenvolvidas (ou que deveriam ter sido desenvolvidas) ao longo de sua formação básica.

Diante daqueles estudos, compreendemos que o modo como as imagens passaram a emergir nos exames revelava apenas uma parte de como elas estavam presentes, antes, nos livros e nas aulas de alunos egressos do Ensino Médio. O ENEM não representa uma cisão em relação ao livro didático, mas um dispositivo indutor do processo de ensino que se concebia na medida em que o exame institui-se como instrumento de avaliação e, na última década, condição *sine qua non* para acesso à universidade, à garantia de políticas afirmativas, além da obtenção do certificado de conclusão do último ciclo da Educação Básica.

Sob os aportes teóricos a partir do método arqueogenealógico de Foucault e acompanhado no interior da história das ideias e das representações sobre a língua e a linguagem (PUECH, 2005; CHISS, 2007) e de algumas indicações sobre os modos de apropriação e institucionalização do saber linguístico no Brasil a partir da década de 1960,

não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”.

¹²Referimo-nos aqui à primeira edição do exame, que foi cancelado em 1º de outubro de 2009, sob suspeita de vazamento de provas segundo denúncia feita pelo jornal “O Estado de São Paulo”. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,enem-vaza-e-ministerio-anuncia-cancelamento-do-exame,443835,0.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

¹³Consta do site do Ministério da Educação (MEC) a seguinte definição: “O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.” Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/inicial>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

ampliamos, a princípio, nosso *corpus* (anteriormente centrado apenas nas provas do ENEM/ENADE) bem como nossa perspectiva de análise para conhecer os processos de incorporação dos textos imagéticos no ensino de língua portuguesa. Nesta pesquisa, voltamos aos livros didáticos a fim de compreender melhor a questão que se nos impõe não em situação de avaliação de aprendizagem (exames, provas, exercícios, por exemplo) muito menos avaliação do processo de ensino-aprendizagem (o que envolve sujeitos, instrumentos e contextos de formação em vivência direta no ambiente escolar), mas a situação de formação, de construção, ainda que o LD não seja o principal nem o único instrumento do processo pedagógico em aulas.

Para iniciar os estudos que aqui nos movem, pautamo-nos no quadro que se apresenta na atualidade da problemática sobre a língua e sua relação com a imagem e na análise das questões propostas nos exames nacionais, avaliando como se sustentaram teoricamente as questões apresentadas nos exames nacionais, nos livros didáticos e que conceitos elas mobilizaram. Como dissemos, nosso olhar evidentemente voltou-se aos LD, ainda que tenhamos mobilizado algumas questões que se apresentaram no interior de exames nacionais quando em ocasiões oportunas.

Diante dessa problemática, a questão norteadora de nossa pesquisa teve como objetivo responder: que mudanças ocorreram na produção dos textos didáticos de língua portuguesa nos últimos cinquenta anos, particularmente em relação à exploração do uso da imagem, e que determinações históricas, culturais, técnicas e teóricas nortearam essas mudanças no ensino de língua portuguesa?

Nesse sentido, levamos em conta a noção de história, a natureza semiológica do enunciado e o discurso como promotor de uma ordem do dizer e do olhar que permitem que os enunciados produzam efeitos de sentido específicos e diversos, possibilitando que determinados saberes se constituam e se perpetuem numa dada época como regime de verdade em nossa sociedade contemporânea, tomando existência concreta no livro didático.

Das justificativas e de sua pertinência

Considerando a problemática que se pôs diante das inquietações que surgiram a partir de trabalho anterior (SANTOS, 2011), esta pesquisa sustenta-se pelas seguintes justificativas e pertinências:

(i) apresenta um panorama, ao longo da história das representações do saber linguageiro, da emergência de teorias, de abordagens e de perspectivas de análise, destacando-se o contexto de circulação de saberes sobre o ensino de linguagem, as regularidades, as rupturas e as discontinuidades da história do ensino de língua portuguesa no Brasil;

(ii) contribui com os estudos sobre imageria para sua inclusão na educação brasileira e, particularmente no trabalho de leitura em aulas de língua materna e estrangeira, num momento em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a mídia impressa e virtual bem como o uso de Internet são constantes em nossa atualidade;

(iii) possibilita uma maior reflexão sobre a produção e o uso de materiais didáticos que considerem o trabalho de leitura da imageria, levando em conta a natureza semântica e discursiva importantes para a sua interpretação, o que só vem a contribuir com o campo dos estudos da linguagem em *lato sensu* e dos estudos discursivos em *stricto sensu* ao se considerar a complexidade das materialidades do discurso;

(iv) por poder apontar, nesse campo de estudos linguísticos, proposições teórico-analíticas para a interpretação da materialidade imagética num viés discursivo e, por isso, histórico.

Este trabalho se justifica, também, por pretendermos trazer para o interior das pesquisas linguístico-discursivas reflexões e abordagens sobre a leitura e a interpretação de textos constituídos por uma dupla natureza: uma semiológica, que é própria do sistema de significação verbal e não verbal; e outra histórica, que possibilita que um mesmo enunciado posto em funcionamento, em diferentes ordens do discurso, produza sentidos bem distintos, ou enunciados materialmente bem diferentes apresentem semelhanças na ordem dos sentidos – o que significa dizer que tais sentidos não são imanentes à materialidade signíca, mas dependem das condições de sua emergência, do seu aparecimento ou apagamento. Nessa perspectiva, procuramos contribuir teórica e metodologicamente para o campo das ciências da linguagem e, de modo específico, para os estudos do discurso com reflexões epistemológicas acerca das novas materialidades dos textos e das práticas de leitura da imageria no ensino. O intuito é possibilitar que seja possível levar à escola reflexões que conduzam o aluno a

compreender o texto numa abordagem sócio-histórica e discursiva, não somente com base nas estruturas internas da língua ou dos elementos plásticos, gráficos ou técnicos com os quais se produziu a imagem.

Dos objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Investigar as condições de emergência, e o aumento progressivo, do emprego da imageria fixa em livros didáticos, com o intuito de compreender os pressupostos teóricos que têm orientado o ensino/aprendizado de leitura e interpretação de textos, de modo geral, e da imageria, de modo particular, considerando o panorama histórico de institucionalização dos estudos linguísticos no Brasil.

Objetivos específicos

- a) Apresentar um estudo histórico de alguns saberes que estiveram na base da emergência de um discurso e de práticas atrelados aos usos e leituras de textos imagéticos em contexto pedagógico ou extra-pedagógico;
- b) Levantar as teorias linguísticas contemporâneas e seu impacto e vulgarização no ensino de língua portuguesa de modo a identificar, na análise *docorpus*, aquelas que direta ou indiretamente abordaram a imagem como uma linguagem constitutiva de textos de origem didática;
- c) Identificar os tipos de textos (exclusivamente verbais, exclusivamente imagéticos ou mistos) presentes nos livros didáticos, para analisar a frequência e os objetivos do emprego das imagens, e a organizá-los quanto a sua apropriação nesses livros;
- d) Desenvolver um estudo discursivo do emprego da imageria escolar mobilizada com diferentes objetivos nos textos de materiais didáticos selecionados, a fim de apreender seus modos de constituição, produção e circulação e os efeitos de sentido que deles decorrem, direcionando nosso olhar para a imageria fixa nos livros da atualidade.

Da organização da tese e dos capítulos

Esta tese se apresenta em três capítulos. No primeiro, intitulado **Delineamentos históricos para uma leitura de arquivo de imagens**, desenvolvemos um estudo histórico de

alguns domínios dos saberes inscritos no que se define por ciências da linguagem que estiveram na base da emergência de um discurso e de práticas atrelados aos usos da imageria na escola. Tecemos então uma reflexão acerca dos estudos linguísticos dos anos 1960, privilegiando as discussões sobre algumas (re)leituras de Saussure, sua recepção na França, bem como a emergência de novos campos ao lado da linguística. Nesse sentido, os trabalhos de Christian Puech, no âmbito da história das ideias e das representações sobre as línguas e as linguagens, permitiram-nos compreender que a semiologia constitui-se então como um terreno onde se regava uma vontade de *ciência das ideologias*, havendo, portanto, uma ampla e complexa definição e interesse de análise do próprio campo desta ciência.

O segundo capítulo que definimos como **Pedagogia da imagem em tempos da (im)prensa: ensinar a ver, educar o olhar** apresenta uma reflexão em torno de um projeto de estudos da imagem (fixa, mas também animada) com preocupações pedagógicas. Vamos mostrar como se deu na França a política de leitura da pedagogia da imagem com a qual se procura instituir uma educação do olhar com o propósito de se ensinar a ver. Na década de 1960, naquele país, começava-se a engrossar o debate em torno desse tema e, ao mesmo tempo, foi-se criando o campo ao se instituírem instrumentos que permitem sua existência. A publicação de livros, gramáticas, ensaios e artigos trazendo em seus títulos termos e expressões como “gramática da imagem”, “pedagogia da imagem”, “ensaio de iniciação às mensagens visuais” nos serve de exemplo de como se deu esse processo de instrumentação do terreno. Esta reflexão nos permitirá compreender as razões de aqui no Brasil haver mutações no interior do livro didático onde as imagens deixam de ser apenas um objeto de ilustração para a condição de objeto de estudo no ensino de língua portuguesa.

Por fim, no terceiro capítulo – **Imageria escolar em livros didáticos: entre ausência e presença expressiva da imagem** – faremos um levantamento de livros didáticos, descrevendo-o e apresentando-o como, ao longo de cinquenta anos, as imagens apareceram e forame quais saberes metalinguísticos estiveram direta ou indiretamente relacionados a seu progressivo aparecimento. É nesse sentido que observaremos uma abertura teórica no interior do ensino de língua portuguesa e, ao mesmo tempo, uma centralidade do livro na escola. Quais determinantes estiveram na base das mutações do que entendemos por imageria é uma das questões que discutiremos ao longo deste trabalho, a começar pelo capítulo a seguir.

CAPÍTULO I

DELINEAMENTOS HISTÓRICOS PARA UMA LEITURA DE ARQUIVO DE IMAGENS

Como dizer as coisas simplesmente? Onde Foucault soube por em relação práticas e discursos, eu simplesmente acrescentei um elemento, que eram as imagens. Ora, as imagens são também uma prática. No [Hospital/Hospício] Salpêtrière, as imagens eram uma prática engajada para sustentar um mesmo discurso articulado a outras práticas. Tudo está ligado: discursos, práticas, imagens. Foucault estava evidentemente de acordo com este ponto de vista. (Georges Didi-Huberman, *Foucault contre lui-même*, 2014; *transcrição e tradução nossas*)

1.1 Pensar com Foucault para a história de um arquivo de imagens

Oriunda da história recente dos estudos de humanidades, que se delineiam numa perspectiva científica no início do século XX com a publicação do *Curso de Linguística Geral (CLG)*, mas também, mais tarde, com os *manuscritos* do genebrino F. Saussure, a linguagem – particularmente a verbal – coloca-se como um problema a partir do qual tem-se assumido mais recentemente um novo conceito de homem da modernidade: o homem político, o homem dialógico, o homem clivado pelas relações de poderes atravessadas por dissensos e consensos. É este conceito de homem que nos interessa, aquele que jamais esteve alheio ou aquém destas relações, mas resultante “dos mecanismos utilizados das relações de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 249) e das estratégias de constituição de saberes cristalizados na história do homem como verdades que sempre o preexistiram. Para romper com estes mecanismos e estratégias de poder-saber, Foucault (1995, 2008) propõe uma análise crítica dos diferentes modos como se constituem e manifestam tais relações de poder com o principal intuito de saber *quem somos hoje*. Ainda que seu foco não estivesse centrado na linguagem por ela mesma, é analisando-a enquanto materialização dos discursos que o filósofo desenvolve uma arqueogenealogia das formas de constituição do saber e sistemas de pensamento em longa e curta durações.

A tarefa impetrada por Michel Foucault em suas análises arqueológicas, desde um primeiro e segundo momentos – e assumida ainda hoje em nossas reflexões dada a sua pertinência – deve ser desenvolvida numa perspectiva filosófica e histórica inseparavelmente. Com aquela é preciso compreender o nosso mundo, analisando de maneira crítica as diferentes linguagens onde se materializam tais relações no plano simbólico-institucional, a exemplo da forma como se constituem as relações de poder e saber na instituição escolar. Com a análise histórica, através dos discursos e das práticas, a tarefa é entender quem fomos ontem (quem fomos no passado?, o que fizemos?) e recusar a identidade individualizante e totalizante que nos tem sido imposta até agora. Nas palavras do francês:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.(FOUCAULT, 1995, p.239)

Como Foucault mesmo destaca, é preciso ter uma consciência histórica da situação presente, seja com as análises das instituições onde o poder parece se evidenciar – quando a resistência insiste em dissociar as relações –, seja através das técnicas de construção do saber enquanto disciplina para “educar” os corpos e construir subjetividades individualizantes.

Desde os primeiros trabalhos de Foucault, a questão do sujeito e sua relação imprescindível com o discurso tornaram-se um problema privilegiado em seu pensamento. Basta acompanhar suas análises à luz da arqueogenealogia a respeito do discurso da clínica, da loucura, da psiquiatria, da sexualidade ou do sistema prisional. Dentre a diversidade de temas, das contradições e dispersão do arquivo de que trata Geoffroy de Lagasnerie (2014) no recente documentário *Foucault contre lui-même*¹⁴, e diante das especificidades metodológicas inerentes a cada objeto, não se pode perder de vista a grande questão foucaultiana: o que somos hoje? Mais do que isso, afirma Foucault, é preciso lutar contra as formas de individuação e totalização que se nos impuseram há séculos, dado o regime de poder em suas diversas formas e nas mais distintas práticas de atuação.

A questão que intitula o terceiro movimento do documentário a que no referimos acima (*quelle place pour l'homme?*) vai nessa direção: entender o lugar e a noção de homem nos sistemas de pensamento e constituição dos saberes e materializados em uma pluralidade de objetos semióticos – do texto escrito às imagens que ultrapassa os limites de sua tessitura. Tal questão nasce em *As palavras e as coisas* (1965) quando Foucault procura entender como se constituem os saberes de uma época e quais são as regras que os tornam legíveis. O filósofo vai estudar três grandes domínios desde a idade clássica (as ciências naturais e a biologia; a gramática e a filologia; a análise das riquezas e a economia), procurando desencavar o solo que originou certos tipos de saberes e discursos mantendo-os operantes até seus últimos momentos de circulação. Dito de outro modo, podemos afirmar que Foucault estava em vias de “descobrir” os processos de formação das ciências humanas, tendo em vista que, para ele, o homem foi uma invenção moderna que teve origem na biologia, na linguística e na economia política, ainda que seus fundamentos viessem dos três grandes campos que, respectivamente, deram existência a estas ciências. Em suas palavras, no documentário, ele afirma: “Eu acredito que o homem foi, senão um sonho ruim, um pesadelo, ao menos uma

¹⁴CAILLAT, F. *Foucault contre lui-même*. Paris : INA, 2014. DVD. Durée totale : 2h03. Format Image. Version Originale Française. 2014.

figura bem particular, bem determinada, historicamente situada no interior de nossa cultura. [...] É uma invenção o homem...”¹⁵

É bem verdade que o filme não aprofunda essa discussão, mas traça um panorama da obra mostrando como se dá a constituição dos saberes na passagem da idade clássica à moderna. De modo muito resumido como o panorama é apresentado, pode-se dizer que, dentre as distintas formas de transformações dos saberes, o filósofo estuda a relação entre *as palavras e as coisas* compreendendo três epistemes: a da *semelhança*, a da *representação* e a da *interpretação* a partir das quais o homem concebia *as coisas* desde a Idade Média, passando pela Renascença até a Modernidade.

Se na era da similitude o homem pensava *as palavras* como *as coisas* pela relação de fidedignidade entre o signo e o mundo, na Modernidade a ideia de referência prevalece, havendo então uma concepção de palavra como representante da coisa no mundo. Espera-se, nessa ótica, que a semântica das palavras apresente correspondência na etimologia, na sintaxe e no texto, negando qualquer possibilidade de equívoco e arbitrariedade entre o significado (a imagem conceitual) e o significante (a coisa empírica) e os sujeitos que as empregam. Mas é na episteme da interpretação, emergente no início do século XIX, que a questão da arbitrariedade é posta em cena, pois se põem em questão aspectos exteriores ao signo como constituintes do sentido. O problema da interpretação reclama para si – não só no campo da gramática geral mas também no interior das Ciências Humanas – o estatuto do social, do histórico e do sujeito como fundamental na apreensão do mundo simbólico, já que o homem tem apenas acesso ao mundo pela construção que ele faz de sua realidade. Logo, o mundo não é a palavra pela coisa, muito menos consegue ser representado pelas palavras; as coisas no mundo são interpretáveis e inventáveis. E o homem é uma de suas invenções. De todo modo, as coisas são estruturadas conforme um jogo de regras que as organizam. As teorias, as opiniões, as coisas, os objetos e as práticas obedecem a essas regras: tratam-se de estruturas subjacentes ao pensamento e que são repetidas sem que os homens tenham consciência de sua existência, como se afirma na película. Segundo Didier Eribon¹⁶, tal percepção vai servir de alvo de crítica da tradição marxista contra *As palavras e as coisas*, acusando Foucault como

¹⁵Tradução Nossa (TN): «Je crois que l’homme a été, sinon un mauvais rêve, un cauchemar, du moins une figure très particulière, très déterminée, historiquement située à l’intérieur de notre culture. [...] C’est une invention que l’homme...» (FOUCAULT : 31’37’’-31’54’’)

¹⁶ Cf. Entrevista de Didier Eribon no livro *Foucault contre lui-même* (2014) e no documentário homônimo dirigidos por François Caillat.

sendo um estruturalista, um filósofo de direita que negava as ações humanas e a *práxis*, enfim, um anti-humanista.

Contra críticas como essas, Foucault vai mostrar de forma mais enfática vinte anos depois, através das pesquisas que dão origem aos volumes de *História da sexualidade*, que o homem sempre se fez presente em suas questões desde a *História da loucura*. Ele vai mostrar, nos estudos do fim dos anos 1970 e início de 1980, como o homem, desde a antiguidade clássica, constitui-se enquanto sujeito, através dos *cuidados de si*. É fazendo esporte, exercícios, tendo interesses na medicina que o homem se mostra como um sujeito historicamente preocupado com seu corpo e consigo mesmo. Isso não significa que Foucault manteve-se linearmente coerente em sua abordagem; frequentemente o filósofo estava reelaborando suas reflexões em torno de seus objetos. O que é sintomático da época, no pensamento de Foucault, é a questão das técnicas de subjetivação refletidas pelo francês como um fenômeno relacionado à identidade do homem ocidental atuando em sua contemporaneidade. Conforme nos leva a pensar Eribon (2014)¹⁷, a viagem à Grécia e aos Estados Unidos, os movimentos gay e de contra-cultura, bem como os conhecimentos greco-romanos antigos, vão servir de espécie de grande arquivo no interior do qual ele vai desenvolver questões em torno da ideia de *governo de si mesmo*. Nessa problemática, inscreve-se, portanto, o lugar do homem como um grande problema em seus estudos. Nesse sentido, contrapondo-o à natureza do indivíduo enquanto sujeito biológico e psíquico, o sujeito foucaultiano fundamenta-se na história; o sujeito é histórico e, por isso, é passível de transformação política.

Essa questão em torno da noção de sujeito que aqui brevemente pontuamos nos leva a pensar a própria noção de sujeito na história; ou melhor, a noção de história que coloca o sujeito no centro das práticas de representações de leitura, seja como produtor de conhecimento, objetificado enquanto ser de conhecimento e, mais precisamente, como é de nosso intento, leitor e intérprete de saberes materializados em diversas formas de discursos. Os textos imagéticos, portanto, na condição de materialidades de inúmeros saberes e discursos, ao circular e/ou ser problematizado em ambientes escolares, além de outros espaços, precisam ser estudados em sua relação com o leitor (sujeitos de conhecimentos) e a história que veicula e sedimenta práticas discursivas inúmeras.

¹⁷ Cf. Livro *Foucault contre lui-même* (2014).

Procurando então desenvolver as análises de nosso arquivo, no interior do qual um conjunto de enunciados foram historicamente constituídos acerca das apropriações de diversas linguagens no ensino, nosso percurso aqui é refletir, inicialmente, sobre a noção de *história* com a qual mobilizaremos nossas reflexões. O segundo passo é traçar alguns delineamentos históricos, especificamente sobre os estudos que mobilizaram a questão das imagens e o caráter ideológico do signo (linguagem-cultura-sentidos) para compreender o modo a partir do qual a leitura da *imageria escolar*¹⁸ coloca-se hoje como um problema a ser melhor compreendido.

1.2 A centralidade da história para a leitura do arquivo de imagens

Os estudos foucaultianos no Brasil desdobram-se em diversas facetas no terreno das ciências humanas, uma vez que inúmeras reflexões teóricas e abordagens analíticas não se limitam a um campo apenas. Dito de outro modo, não se fizeram em nichos científicos separados. Permeavam suas pesquisas os distintos modos de construção de sistemas de pensamentos em pequenas, médias e longas temporalidades, tendo em vista a própria constituição de subjetividades como sendo da ordem das práticas de discursos. Se por um lado, concebe-se hoje Michel Foucault como o filósofo que teorizou o poder que se instaura nas relações entre sujeitos; por outro, é preciso manter sempre em vista uma concepção de poder regida nas práticas discursivas solidificadas, latentes ou esquecidas. Não lhe interessa a verdade em si, mas a construção da verdade, resultante de uma luta engendrada por sujeitos que assumem posições no dizer, que não dizem de qualquer modo, em qualquer lugar e em qualquer momento mas, enfim, que enunciam obedecendo a uma ordem do discurso. Se tomarmos, por outro, a produção científica em distintos momentos como um saber construído social e historicamente sem desconsiderar a existência de regras que permitem seu funcionamento, vamos compreender que cada paradigma que rege as análises de diferentes objetos de discurso também se inscreve nestas regras, jamais se está alheio às questões de ordem técnica, política, institucional que as orientam. Referimo-nos, particularmente, aos

¹⁸Esta expressão aqui é compreendida como um conjunto de toda e qualquer materialidade imagética e sincrética em modalidade fixa ou animada, no processo de apreensão em diversos suportes, com objetivos teóricos, homologizantes, pedagógicos, lúdicos ou ilustrativos que se apresente no interior do livro escolar e/ou em situações de uso educacional. Esta noção não é de toda definitiva, mas, a fim de superar a dificuldade com que enfrentamos ao analisar uma diversidade de materialidades tão complexas, ela parece-nos possível para sua operacionalização. O conceito de imageria será desenvolvido no terceiro capítulo, onde apresentaremos outras noções que concorrem com a pluralidade de trabalhos com a imagem.

distintos campos do saber que, no interior dos estudos linguísticos e em função dos programas de orientação do ensino e das políticas linguísticas, possibilitaram que a prática de leitura voltasse para uma diversidade de linguagens na atividade escolar, não apenas para os textos literários, jornalísticos ou de divulgação científica. Partir do conceito de discurso e de história para pensar o arquivo constituído por esta diversidade de linguagens irá nos permitir compreender como, historicamente, houve mutações e maior recorrência do texto imagético e sincrético no ensino.

No campo dos estudos linguísticos, em especial dos estudos discursivos, as leituras que se fazem do M. Foucault têm-se dirigido para reflexões sobre o que se concebe por história, arquivo, formação discursiva, discurso, enunciado, sujeito, subjetivação, entre outros conceitos. A análise arqueológica configura-se como um dos procedimentos teórico-metodológicos cruciais para a análise do arquivo – projeto epistemológico de um primeiro momento dos trabalhos do filósofo francês. Esses conceitos, embora diluídos em diversas obras de M. Foucault, podem ser apreendidos em *A arqueologia do saber* e em *A ordem do discurso*. Tais leituras demarcam três fases de seu pensamento (GREGOLIN, 2004; REVEL, 2005): a) um primeiro momento com as publicações de *Nascimento da Clínica: uma arqueologia do olhar médico* (1963), *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1969), caracterizando o método arqueológico; b) com a aula inaugural no Collège de France de 2 de dezembro de 1970, a publicação de *A ordem do discurso* (1970) marca um momento de transição para o que se concebe como fase genealógica; c) finalmente, nos anos de 1980, com a publicação do segundo volume de *História da sexualidade* (1982), os estudiosos da obra foucaultiana vão denominar uma terceira fase de seu pensamento.

O conjunto da obra de M. Foucault traz de forma mais ou menos regular reflexões sobre o discurso. O discurso sobre a loucura, as formas discursivas de construção histórica da sexualidade, os discursos e as verdades construídos historicamente, o discurso das ciências, os contratos discursivos de construção de sistemas de pensamento, tudo isso perpassa os trabalhos de M. Foucault, apresentando-nos uma série de problemas da ordem da linguagem, lugar de materialização das práticas discursivas. Na leitura de Rouanet et al. (1996):

Podemos dizer que o funcionamento do discurso na obra de Foucault é em suas grandes linhas homólogo ao seu funcionamento na sociedade industrial moderna. Esse funcionamento comporta dois aspectos, superficialmente contraditórios, mas na verdade solidários: a onipotência do discurso, e sua fragilidade. (ROUANET et al., 1996, p. 12)

Ao buscar descrever as práticas discursivas de uma sociedade em uma dada época, Foucault (2008) se propõe a fazê-lo a partir de um princípio teórico-metodológico para compreender como determinados enunciados emergiram e não outros. Para isso, ele toma como procedimento de análise a própria análise do discurso que descreve e procura compreender esses enunciados materializados num interior de formações discursivas e que mantêm relações com enunciados já ditos. Sobre esse ponto, o filósofo nos apresenta, no quarto volume da coleção *Ditos e Escritos*:

Eu me dei como objeto uma *análise do discurso* [...]. O que me interessa no problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que eu chamo de *acontecimento*. Para mim, trata-se de *considerar o discurso como uma série de acontecimentos*, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de *acontecimentos discursivos* – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. [...]. O fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história [...]. Se faço isso é com o objetivo de saber o que somos hoje. (FOUCAULT, [1973] 2003, p. 255, *grifos nossos*).

No excerto acima, o filósofo reconhece o discurso como uma série de acontecimentos inscritos na história com vistas a compreender, na atualidade, as relações de subjetividade, os sujeitos e os saberes construídos discursivamente. Não se trata de estabelecer a verdade de uma época, nem julgar certo ou errado um dado enunciado no interior de um discurso, mas de descrever as séries de enunciados, compreender as relações com outros, o que os produz, o que os faz perdurar como verdade de determinados grupos ou sociedade. É nas relações entre os enunciados que se nota a regularidade no interior de sua dispersão; isso só é possível porque tais enunciados só significam quando inscritos em formações discursivas.

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2008) postula que a análise enunciativa deve ser feita levando-se em conta o efeito de raridade, exterioridade e acúmulo. Nesse sentido, ele compreende por lei da raridade o fato de que nem tudo pode ser dito: “estudam-se os enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros” (p.135); portanto, devem ser estudados em seu lugar próprio, “não como se estivessem no lugar de outros caídos abaixo da linha de emergência possível” (p.135). Quanto à sistemática da exterioridade, a análise enunciativa deve ser feita através do empreendimento da história, porque é através dela que se pode retomar enunciados que foram

ditos e permanecem “conservados ao longo do tempo e dispersos no espaço, em direção ao segredo interior que os procedeu, neles se depositou e aí se encontra (em todos os sentidos do termo) atraído.” (p.137) Nessa perspectiva, a história não é vista como continuidade de série de acontecimentos factuais homogêneos nem os sujeitos vistos como indivíduos “em sua subjetividade transcendental”, soberana, “mas reconhece(r), nas diferentes formas de subjetividade que fala, efeitos próprios do campo enunciativo” (p.138), cuja história é discursivizada, heterogênea e descontínua; é um constructo social elaborado por discursos recitados, ditos antes, levados à repetição. A lei do acúmulo corresponde, por fim, ao terceiro traço da análise enunciativa: é o resultado de enunciados produzidos e acumulados na dispersão de discursos.

Se o enunciado é a unidade molecular do discurso e não deve ser confundido como unidade mínima de uma sentença linguística, uma frase, proposição ou atos de fala, o *arquivo*, por seu turno, também não deve ser compreendido como um lugar em que se podem encontrar todos os documentos disponíveis para análise. A noção de arquivo para Foucault (2008) tem outra dimensão conceitual. Antes de procedermos à discussão acerca dessa noção, é importante fazer um breve recuo na história da epistemologia da Análise do discurso para melhor situarmos a escolha de tal conceito e procedimento de análise de nosso objeto desde trabalhos anteriores (SANTOS, 2011).

De acordo com Sargentini (2008, p.104), no início dos estudos da AD, o objeto de análise pautado no discurso político definia-se mediante “um *corpus* considerado como um conjunto determinado de textos sobre os quais se aplicava um método definitivo”. É nessa época que as preocupações dos analistas de discurso voltavam-se para grandes *corpora* no interior dos quais se analisavam séries de enunciados linguísticos via dispositivo automático capaz de evidenciar as marcas ideológicas (PÊCHEUX, 1995). Havia um intenso rigor metodológico a partir do qual o método de descrição destes enunciados obedecia aos parâmetros estabelecidos pela linguística estrutural (ROBIN, 1977). Eis o tempo, por exemplo, dos estudos das subordinadas adjetivas nas análises das discursividades.

À medida que os estudos do discurso atingiram novos domínios, o que exigia outras reflexões, a concepção que se tinha de *corpus* de análise foi mudando. Nesse sentido, o conceito de arquivo foucaultiano possibilitou que se fizesse uma análise de discurso não com essa ânsia pela totalidade, por agrupamentos em série de textos fechados num arquivo, já que sua preocupação não se dá pela quantidade nem somente pelas sequências discursivas, mas pela análise de enunciados sempre em relação a outros.

Mas como poderemos compreender a noção de arquivo e a partir de sua concepção como é possível mobilizá-la?

O conceito de arquivo, portanto, aparece na *Arqueologia* como sendo

a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se acompanham umas com as outras segundo múltiplas relações. (FOUCAULT, 2008, p. 149)

O arquivo mantém o controle de sua emergência, faz com que alguns entrem na ordem do discurso. Esta noção é imprescindível para a análise do discurso porque vai romper com a tradição linear e cronológica dos estudos da história dos grandes acontecimentos que leva somente em conta a continuidade dos fatos, a linearidade destes acontecimentos. De acordo com Sargentini (2004, p.88), “Foucault atribui ao conceito de arquivo o vínculo imediato ao sistema da enunciabilidade, às regularidades específicas inscritas nos textos.” Ela defende ainda que o filósofo não propõe uma análise plana destes textos para buscar as regularidades, mas considera o valor do arquivo na especificidade do texto. Nesse viés, a linguista conclui que o “método arqueológico focaliza as práticas discursivas que constituem o saber de uma época, a partir dos enunciados efetivamente ditos e o funcionamento dos discursos” (SARGENTINI, 2004, p.88).

Essa noção de arquivo como processo de montagem do *corpus* vai romper, de fato, com a tradição de análise clássica do discurso segundo a qual os pesquisadores se debruçavam sobre séries textuais, muitas vezes já lidas pelos historiadores de longa duração (Cf. GUILHAUMOU, MALDIDIER, ROBIN, 1994). Conforme estes historiadores, o arquivo jamais é determinado, desde já previsto, e seu vínculo institucional está relacionado a um nome próprio, uma data; é insuficiente porque isso não revela quase nada do funcionamento do arquivo. Portanto, a constituição do *corpus* na perspectiva de arquivo prevista na *Arqueologia* deve ocorrer a partir dessa rede de formulações e de um domínio associado. E o enunciado distinto da aceção puramente linguística nos permite traçar essa rede discursiva sem, obviamente, ter uma gana de totalidade, de completude, de esgotamento do arquivo, o que nos seria impossível. Trabalhar com a noção de arquivo, afirma Sargentini (2004, p.89), é “flagrar o sistema da formação e da transformação dos enunciados obtidos a partir de uma grande diversidade de textos, de um trajeto temático, de um acontecimento discursivo.” Em

nosso caso em específico, o arquivo compreende o conjunto dos textos (nas mais diversas formas de expressão e composição) que passaram a circular desde o processo de institucionalização político-institucional da linguística no Brasil, permitindo a emergência de uso de imagens em contexto didático-pedagógico. Nessa perspectiva, as questões de políticas de ensino – como leis, normas, parâmetros, currículos, regimentos, diretrizes etc.; orientações teóricas, políticas editoriais, desenvolvimento de aparelhos; normas e ferramentas, bem como a própria materialidade imagética, passam a circular acerca de/em livros didáticos. Tudo isso se configura como elementos constituintes do arquivo e funcionam como uma rede de manutenção de discursos acerca de uma *imageria escolar*.

1.3 História das ideias e das representações sobre a língua(gem)

Com intuito de responder a algumas questões em torno dos procedimentos metodológicos, e outras que se colocam ao longo desta parte da pesquisa, inscrevemo-nos no interior do campo da história das ideias linguísticas e das representações dos saberes em ciências da linguagem. Tal inscrição procura seguir as abordagens teóricas e metodológicas desenvolvidas na França e no Brasil, reconhecendo seus constantes diálogos bem como as diferenças constitutivas da produção científica em estudos de linguagens em ambos contextos.

Assim, diante dessa questão, é preciso compreender a seguinte reflexão epistemológica para evitar interpretações por vezes contraditórias na esteira de nossas leituras. Trata-se de três aspectos fundamentais: a) o trabalho historiográfico quanto à constituição do *corpus*, às escolhas; b) a compreensão do objeto a partir de determinadas “lentes” teóricas; e c) o papel do historiador na constante prática de descrição/interpretação.

O primeiro aspecto diz respeito àquilo que compreendemos por *fazer historiográfico* quando a tarefa se desenvolve em história das ideias linguísticas. Ela diz menos respeito ao objeto *linguagem* em si que se pretende estudar e mais à concepção de história com a qual se pretende trabalhar. Ela está ligada ao que compreendemos por saber, ideia e teoria em ciências da linguagem. O uso do termo historiografia não tem relação direta com uma prática histórica das grandes invenções, das teorias, do espírito de uma época e das mentalidades e das grandes temporalidades, muito menos requer uma tradição de escrita linear do pensamento histórico. Trata-se de uma história das representações, compreendendo as

condições técnicas, institucionais e sociais que possibilitaram determinadas práticas que permitem a leitura da imagem.

O segundo diz respeito à noção de representação¹⁹ ligada à natureza do objeto (em nosso caso específico a *presença da imagem e os conceitos* a eles relacionados), evitando, portanto, o conceito de *fato histórico*. Do ponto de vista discursivo, o fato é também de natureza representável e, por isso, um construto histórico sujeito a distintos processos de interpretação, o que nos afasta da noção de verdade absoluta e empiria. Portanto, ele tem tanto a ver com o trabalho de descrição e de interpretação dos “fatos” e fenômenos linguageiros quanto com seus distintos modos de recepção e reprodução.

Quanto ao trabalho do historiador das ciências da linguagem, sua tarefa é então criar condições de reflexões sobre a epistemologia dos estudos de linguagem através de informações fiáveis de três ordens (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2010, p.13): as teorias antigas, os conhecimentos que elas produzem e os conceitos por elas elaborados; o modo como os problemas foram postos e difundidos e, finalmente, os problemas mais gerais e fundamentais que se nos apresentam. Nessa tarefa, cabe ao historiador dos saberes linguísticos e das representações linguageiras relativizar os fatos sob pena de desconhecer a própria historicidade constitutiva dos fenômenos que ele se propõe descrever.

Inspiramo-nos então nas reflexões traçadas por Colombat, Fournier e Puech (2010), quando afirmam que, ao se procurar (des)escrever uma parte da história da linguística, deseja-se menos fazer um trabalho normativo ao se assumirem fazendo uma *história das teorias linguísticas*. Para estes linguistas, a própria noção de *teoria* convoca uma série de domínios que requer levantamento de conceitos, procedimentos, ferramentas e técnicas a fim de

¹⁹Valemo-nos aqui do conceito de *representação* tal como tem posto Colombat, Fournier e Puech (2010) para uma história das ideias e das representações dos saberes linguísticos no Ocidente. Esses autores concebem-na em um universo crítico da pesquisa histórica em que considere as condições sócio-históricas de emergência de determinadas práticas de saberes, a história das ideias linguísticas na sociedade ocidental é uma delas, do mesmo modo a história das práticas de leitura na perspectiva de Chartier (1991). Assim, a ideia de representação coletiva de R. Chartier é entendida como divisão e classificação como processos de organização do mundo coletivo para sua compreensão em categorias inteligíveis para a apreensão do real. É um gesto construtivo e interpretativo ao mesmo tempo e nas sociedades de que os sujeitos fazem parte como produtor de discurso e práticas e afetados por ambos. No caso específico das práticas de leitura, Chartier (1991) nos lembra que leitores diferentes apresentam modos distintos de leitura de um mesmo livro dadas as experiências e condições a que cada um tem acesso. Do mesmo modo, os suportes e dispositivos gráficos modificam o processo de significação da leitura dos textos e livros, o que exclui a ideia de que os sentidos são imanentes ao texto independentemente dos sujeitos que o apreende; e isso depende tanto do suporte em que os textos são veiculados quanto das representações de leituras ao longo da história. É, pois, nesse sentido de representação do objeto que o autor trata do suporte dos textos: “*Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segunda a qual o texto existe em si, separado de toda a materialidade, é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor.*” (CHARTIER, 1991, p. 182).

justificar, talvez, uma escrita da história mais hermética e contínua. Todavia tal questão fica longe de seus propósitos e, do mesmo modo, da forma como neste trabalho concebemos a história. Afastando-se desse projeto então, os linguistas preferem descrever práticas da história linguística, ou melhor, das histórias que foram sendo construídas em matéria de ciências da linguagem e as representações desse domínio no desenrolar das produções nestas áreas. Assim, os linguistas se justificam:

preferimos o termo *ideias sobre a linguagem e as línguas*, que têm a vantagem de ser epistemologicamente menos comprometedor ou, mais exatamente, que se reporta a um engajamento diferente, menos normativo, e mais respeitoso da diversidade das formas que tomam o saber na história ou em outras culturas. (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2010, p.11, *grifo e tradução nossos*)²⁰

Respondendo então a uma das primeiras questões postas no livro *Histoires des idées sur le langage et les langues* (2010), “O que se faz quando se faz história das ideias linguísticas?”²¹, entre outras respostas, os linguistas afirmam que se “exploram textos (às vezes esquecidos) e se restaura ou repara o esquecimento no qual são o objeto das teorias e das ideias que se expõem” (p.12). Além disso, procura-se analisar “os saberes construídos na longa duração, sobre a língua e a linguagem, observa-se a acumulação de conhecimentos nas disciplinas que se ocupam destes domínios, como a gramática e a retórica – transmitindo conhecimentos antigos e relativamente estáveis”. Nesse percurso, não se deve perder de vista que, na própria “transmissão de conhecimentos” sobre a língua e a linguagem, é preciso reconhecer e analisar o esquecimento na memória cumulativa (COLOMBAT, FOURNIER, PUECH, 2010, p.12).

Quando se faz história das ideias e das representações, exploram-se textos às vezes esquecidos, restauram-se e observam-se não somente os saberes dados a circular, mas aqueles que saíram de cena ao longo da história devido a distintos fatores. As teorias e as ideias, os suportes de circulação, as leis que regem seu aparecimento ou seu esquecimento, tudo isso adquire status de objeto do historiador das ideias. É preciso levar em conta o fato de que os

²⁰TN: « nous préférons le terme d'idées sur le langage et les langues, qui présente l'avantage d'être moins engagé épistémologiquement ; ou plus exactement qui relève d'un engagement différent, moins normatif, et plus respectueux de la diversité des formes que prendre le savoir dans l'histoire, ou dans d'autres cultures. » Cf. Colombat; Fournier; Puech (2010)

²¹TN:« Que fait-on quand on fait de l'histoire des idées linguistiques? »

saberes são construídos em curta e longa durações e que existe uma “certa forma de acumulação dos conhecimentos das disciplinas que se ocuparam das línguas e da linguagem” (*idem*, p. 12). Tais conhecimentos são construídos e (re)transmitidos tanto em disciplinas – como a gramática, a retórica, a semiótica – quanto em instrumentos onde tais conhecimentos circulam, por exemplo, os dicionários, enciclopédias, antologias e livros didáticos. Estes linguistas vão dizer ainda que ao lado da produção e circulação dos saberes sobre a língua e a linguagem há também o esquecimento (uma espécie de lacuna na memória cumulativa) que não está ligado necessariamente à falsificação das teorias nem ao mascaramento dos resultados.

Por outro lado, o historiador acompanha as manifestações e as transformações dos saberes e das ideias ao longo do tempo no interior dos campos de análises percorrendo os próprios conceitos que se manifestam de forma recorrente ou até mesmo deixando de aparecer, reconhecendo as continuidades e as rupturas que definem a tal história. Daí a própria necessidade de esclarecer seu entendimento de *conceito* nesta perspectiva de análise. Para os linguistas:

Um conceito, para o historiador das ideias linguísticas, não corresponde necessariamente a um conteúdo ideal idêntico qualquer que seja o período observado, mas se apresenta em primeiro lugar através de um certo número de manifestações discursivas: um conjunto de definições (mais ou menos estáveis, submetido ao mesmo tempo a um trabalho de reescrita), uma rede terminológica mais ou menos ampliada, um conjunto de exemplos e de regras. (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH; 2010, p. 240-241)

Daí o fato de que a própria ocorrência do objeto de estudo caracterizado nesse conjunto de definições e os modos como aparecem ao longo do tempo vão definir o arquivo. Diante desta reflexão de ordem metodológica, pensando na própria definição de um fazer historiográfico que se afasta da exausta descrição fidedigna do arquivo, onde se poderia ter acesso a tudo que se produziu sobre uma determinada esfera das ciências da linguagem, desde sua emergência numa dada época e sociedade, pensamos fazer dois recortes para melhor responder aos objetivos aqui definidos. Certamente que tal orientação nos serve de procedimento metodológico e analítico para nos afastar do risco de uma pretensão ingênua de querer dizer e mostrar tudo – como se isso fosse possível neste ou em qualquer outro campo do saber. O primeiro recorte já explícito no próprio problema refere-se à natureza do objeto: a exploração do uso da imagem em livros didáticos de língua portuguesa, mais precisamente, da

imagem que, frequentemente, aparece associada direta ou indiretamente ao texto verbal. Em seguida, nosso segundo recorte define-se no seio do próprio campo *ciências da linguagem*, que reconhecemos por definição uma noção generalista e pouco clara.

Sem pretender então desenhar fidedignamente seus limites, o que seria inapropriado em matéria de estudos de linguagem, levantamos então um conjunto de trabalhos publicados em sua maioria na França – boa parte deles publicados em artigos e livros – que trouxeram em maior ou menor grau a questão das imagens como um problema que merecia estudo científico mais elaborado, seja no campo da comunicação, da cultura, das artes e da história, seja no das ciências sociais ou mais especificamente na jovem *semiologia*. Alguns desses trabalhos têm sua origem no movimento estruturalista europeu dos anos 1950 e 1960, motivados pelas novas recepções de Saussure (PUECH, 2014), seja para sustentar o método vigente seja para refutá-lo. Desse movimento inicial, tais trabalhos eram inspirados em semiólogos, linguistas, teóricos da comunicação e da linguagem como Martinet e Jakobson, que defendiam a língua como um tipo de comunicação, ressaltadas aí as suas diferenças particulares.

A linguista Anne-Gaëlle Toutain, que defendeu uma tese de pouco mais de seis mil páginas em 2012, depois de feito um exaustivo estudo epistemológico abordando a história do estruturalismo europeu de filiação saussuriana (Hjelmslev, Jakobson, Martinet, Benveniste), vai pontuar estas diferenças. Porém, o que ela recupera de concordâncias entre eles é o fato de que se procurava pensar as relações existentes entre a língua e outros sistemas de signos bem como o lugar da linguística no seio das ciências humanas e sociais. Assim, conforme Toutain (2012, p. 3065):

O horizonte semiótico é contudo assegurado, tanto para Benveniste quanto para Jakobson, por um questionamento sobre a relação entre língua e outros sistemas de signos e sobre o lugar da linguística entre as ciências humanas, o que diferenciam esses dois linguistas de Martinet. A semiótica de Benveniste se diferencia por outro lado da semiótica de Jakobson pela sua tentativa de ordenamento do campo semiótico, no qual é, em alguns aspectos, análoga à semiótica de Hjelmslev, que se apresenta neste caso como uma nova figura de encontro objetal da teorização saussuriana²².

²²« L'horizon sémiotique est cependant solidaire, chez Benveniste comme chez Jakobson, d'un questionnement sur les rapports entre la langue et les autres systèmes de signes et sur la place de la linguistique parmi les sciences de l'homme, qui distingue ces deux linguistiques de celle de Martinet. La sémiotique benvenistienne se distingue par ailleurs de la sémiotique jakobsonienne par sa tentative d'ordonnement du champ sémiotique, ce en quoi elle est à certains égards analogue à la sémiotique hjelmslevienne, qui fait quant à elle à nouveau figure de répondant objetal de la théorisation saussurienne. »

Mas é preciso pensar, dessa reflexão, em *semiologia* e *semiologia*²³ (para usar a expressão-título de um artigo do Marc Décimo)²⁴, ou seja, as diferenças e os problemas que se originam do uso desse termo bem como os cuidados que se deve ter ao abordá-lo. Apresentando um estudo histórico sobre o uso da noção de semiologia como ciência do signo – por vezes tal domínio estando associado aos campos militar, médico ou linguístico–, Décimo (1992, p.69) faz a seguinte afirmação:

Como todo leitor de Foucault (aquele de *O nascimento da clínica*, 1963), Roland Barthes não hesita: a natureza semiológica do campo das doenças corresponde a uma certa história da noção de signo; a cultura da noção de signo corresponde a uma fase ideológica de nosso saber (BARTHES, R. *Sémiologie et médecine*, 1972). (Tradução nossa)²⁵

Recentemente, veio a público um artigo do Alessandro Chidichimo, sob o título *L'évolution du terme 'sémiologie' chez Saussure: 1881-1891*²⁶, no qual ele defende que o interesse do genebrino pela semiologia é muito mais antigo do que se imaginava, despertando retorno aos manuscritos e novos questionamentos na comunidade científica representada por pesquisadores em histórias das ideias linguísticas e das ciências da linguagem²⁷. Após

²³ O termo “semiologia” tem sua origem na Antiguidade Grega quando aparece associado a uma disciplina médica com o objetivo de interpretar os sintomas através dos quais se manifestam os supostos traços de diferentes doenças. Na modernidade, surgem os termos *semiologia* e *sintomatologia* dentro de uma discursividade científica. Do grego *semeion* (signo) e *-logia/logos* (estudo, teoria), tal domínio vai ser compreendido como teoria ou ciência dos signos. Domenjoz (1998) afirma que, no terreno da filosofia antiga, o problema do signo vai aparecer no século III a.C com os Estoicos, mas é o filósofo John Locke (1632-1704) que utiliza pela primeira vez *semiotikè* de onde deriva o termo *semiótica* como domínio de *conhecimento dos signos*. Domenjoz (1998) pontua ainda que, na França, o termo *semiotique* é mais frequentemente empregado no sentido de “semiótica geral” enquanto *semiologie* se aproxima, por sua vez, a uma ideia de semiótica específica, ou seja, *semiologia da imagem* desenvolvida a partir de um interesse pela teoria da significação das imagens e suas aplicações práticas, do mesmo modo uma semiologia da moda, da comunicação etc.

²⁴ DOMENJOZ, J.-C. *L'approche sémiologique: contribution présentée dans cadre de la session I du dispositif de formation 1998-1999 « catégories fondamentales du langage visuel »*. Paris : Formation Image et médias, 1998. p.1-26. Disponível em: <http://www.edu.ge.ch/dip/fim/ifixe/Approche_semiologique.pdf>. Acesso em: 22 maio 2013.

²⁵ « Comme tout lecteur de Foucault (celui de *La Naissance de la clinique*, 1963), Roland Barthes n'y hésite pas : la nature sémiologique du champ des maladies correspond à une certaine histoire de la notion de signe ; la culture de la notion de signe correspond à une phase idéologique de notre savoir (« Sémiologie et médecine », 1972) ». Cf. Décimo (1992)

²⁶ CHIDICHIMO, A. *L'évolution du terme 'sémiologie' chez Saussure: 1881-1891*. In: KASEVICH, V.; KLEINER, Y.; SERIOT, P. (ÉD.) **History of Linguistics 2011: Studies in the History of the Language Sciences**, 123. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University/University of Lausanne; John Benjamins Publishing Company, 2014. p.103-113.

²⁷ Referimo-nos aqui, particularmente, à *12th International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS XII)* que ocorreu em Saint-Petersburg, na Rússia, entre 28 de agosto e 2 de setembro de 2011. Os demais trabalhos apresentados nessa conferência, além daquele de autoria de Alessandro Chidichimo, estão disponíveis no livro *History of Linguistics 2011* lançado na 13ª edição do evento ocorrida em agosto de 2014 em Portugal.

cuidadosos estudos dos cadernos de anotações de Saussure, que não chegaram a ser conhecidos em tempos de edição do CLG, o linguista italiano vai defender que

a partir de 1881, a semiologia está presente nos manuscritos saussurianos com uma única variante (*signologie* [...]) e sem grandes oscilações terminológicas. O único momento em que ela [a variante] não parece estar presente, ao menos no que concerne às fontes conhecidas até hoje, é o período antes de 1881. Esta presença testemunha a importância da semiologia para Saussure. (CHIDICHIMO, 2014, p. 103-104, *tradução nossa*)²⁸

Chidichimo (2014) sustenta que as anotações concernentes ao período em que Saussure lecionou em Paris, na École des Hautes-Études (1881-1885), vão mostrar a ocorrência do termo *sémiologie* a partir da qual Saussure procura definir o fonema, utilizando, naquele contexto histórico, a expressão *phonétique sémiologique*. Porém, mais tarde, ele vai afastar-se desta relação em seus escritos, atribuindo à semiologia o tema do *valor* e do *ponto de vista* no texto de *L'essence double du langage* escrito em 1891.

Dessa reflexão histórica então é preciso pensar em dois vieses levando em conta seu reaparecimento na Modernidade. Em primeiro lugar, é preciso pensar na distinção que sempre é feita para designar o campo “anunciado” por Saussure (1916) e aquele da *semeiotic* (Jonh Locke, 1664 apud TOUTAIN, 2012) desenvolvida por C. S. Peirce como semiótica – ciência do signo e da significação; em segundo lugar, mesmo a partir do desenvolvimento da semiologia moderna francesa, há que se levar em conta duas perspectivas: i) uma *semiologia estruturalista*, que se inspira na noção de sistema de signo linguístico postulada pelo genebrino e ii) uma *semiologia materialista* preocupada com as questões do ideológico. Esta última aparece atrelada às ideias marxistas e a uma nova noção de história, a partir da qual se procura “empreender uma leitura materialista da linguística saussuriana” (KOGAWA, 2012, p.146), marcando uma descontinuidade no projeto estrutural que, de certo modo, inscreveu a linguística no posto de ciência piloto.

1.4 A linguística dos anos 1960 e a emergência de novos campos do saber

²⁸« À partir de 1881, La sémiologie est présente dans les manuscrits saussuriens avec une seule variante (*signologie*, cf. Ms.fr. 3951/24, f. 13 ; CLG/E :3342.6 ; Emgler 1968 ; 44-46) et sans grandes oscillations terminologiques. Le seul moment où elle ne semble pas être présente, ou moins pour ce qui concerne les sources connues jusqu'à aujourd'hui, est la période avant 1881. Une telle présence témoigne de l'importance de la sémiologie pour Saussure. » (CHIDICHIMO, 2014, p. 103-104).

Como se sabe, a linguística moderna desenvolvida inicialmente na Europa a partir do *Curso de Linguística Geral (CLG)* adquiriu um status de ciência modelo para diversas outras disciplinas em matéria de ciências humanas. Num momento tardio, alguns pesquisadores viram nela um modelo em que se espelhar quando se tratava de uma metodologia coerente para analisar as linguagens e os fatos históricos e sociais, constituída então como terreno fértil em que se poderiam descrever e explicar tais fatos livres de um posicionamento ideológico. Essa visão vai-se acentuar sobretudo por volta dos anos 1960.

Essa passagem, portanto, não ocorre de forma automática, mas se dá um pouco tarde num contexto de releitura e distintas recepções de F. Saussure em um movimento de retorno – seja para recitá-lo seja para recusá-lo. A partir das leituras de Puech (2014), sabemos que se atribui ao filósofo Maurice Merleau-Ponty o papel de grande destaque ao difundir as ideias do genebrino fora do estrito círculo dos linguistas, ou seja, em disciplinas ligadas às ciências humanas na França. É preciso aqui esclarecer de modo sumário, tal como desenvolveu Puech (2014), em que momento das recepções de Saussure ocorrem tais inspirações nas ciências humanas e o que emergiu, sem deixar de reconhecer os riscos que tal resumo possam provocar como, por exemplo, o apagamento da complexidade em que se procederam as releituras e o “esquecimento” de que Saussure não chegou a publicar formalmente suas ideias senão seus discípulos C. Bally e A. Sechehaye. A esse respeito, Puech (2014, p. 6) afirma que “em numerosas histórias da linguística dos anos 1960, Saussure é na maioria das vezes representado como a origem e o fim das teorizações linguísticas, num esquecimento das mediações e, sobretudo, dos *prismas de recepção* que se interpõem entre ele e nós.” (*grifos do autor*)

Puech (2014) vai descrever estas recepções em quatro principais fases sem desconsiderar as contradições, os entremeios, as continuidades e as rupturas constitutivas da própria história das ideias. Sumariamente, tais fases se caracterizam nos seguintes aspectos.

A **primeira recepção** ocorre com a publicação do *CLG*, em 1916, quando este ainda era desconhecido na comunidade linguística europeia. Segundo Normand (1978, 2009) e Puech (2014), naquele momento, um dos editores do Saussure (A. Sechehaye) exerce uma importância singular na difusão de algumas noções inovadoras do genebrino como *valor*, *oposição*, *diferença* e *arbitrário relativo do signoe* por ter concluído que “a ciência da língua será uma ciência dos valores” (apud PUECH, 2014).

A **segunda recepção** vai se definir nos anos 1920, sobretudo a partir do 1º *Congresso Internacional dos Linguistas em Haia*, em 1928, quando o *CLG* serve de argumento de apoio aos linguistas de “periferia” (termo cunhado por C. Puech) para a inscrição das ideias saussurianas em instituições mais centrais ainda que esses linguistas fossem de instituições isoladas na França, não pertencendo a uma comunidade organizada de pesquisadores. Somente após a Segunda Guerra é que as ideias saussurianas vão circular em contextos exteriores ao círculo fechado de linguistas, definindo então um **terceiro momento** de recepção. Sobre este terceiro momento, Puech (2014, p. 6) vai dizer que

o *CLG* se torna então propriedade comum de linguistas, sociólogos, antropólogos, filósofos. É sem dúvida o filósofo Maurice Merleau-Ponty que desempenha aqui o papel de maior destaque: um papel de mediador entre, particularmente, Lévi-Strauss, Jakobson, Lacan (cf. sua aula inaugural no *Collège de France*, mas também seus cursos de psicologia da criança na Sorbonne).

Assim, segundo o linguista francês, nesse momento, as dicotomias de Saussure passam a ser noções de grande generalidade “em debates que dizem respeito aos contornos e ao estatuto da semiologia” (*idem*). Parte dessa generalidade deve-se, entre outros fatores, ao fortalecimento do modelo científico estruturalista que ganhou existência nas cadeiras de ciências humanas na França do pós-guerra. Por fim, a **quarta recepção** é definida pelo retorno ao “verdadeiro” Saussure. Isso se evidencia com os trabalhos de R. Godel (1957) a respeito das fontes manuscritas do *CLG* e com as respectivas edições críticas de R. Engler e Tullio de Mauro, o que vai provocar um série de pesquisas filológicas (a exemplo dos *Escritos de linguística geral*, organizado por S. Bouquet e R. Engler e publicado em 2002), enfatizando ainda mais o valor do pensamento de Saussure para outros campos do saber em ciências humanas e estudos filosóficos.

Desse processo complexo onde Puech (2014), metodologicamente, identifica as recepções de Saussure na França, seja do Entre Guerras, seja após, emergem novas questões em torno da língua e fundam-se novos campos. Concentremo-nos no problema da afirmação saussuriana acerca do *caráter social da língua* e dos *fatos linguísticos* retomado por A. Meillet que, de certo modo, desloca a problemática do estatuto semiológico da língua (a questão do arbitrário do signo) para a questão da *causalidade externa* que possibilita as mutações linguísticas. De um lado, vê-se emergir uma reflexão sobre a linguagem e os fatos linguísticos que beira uma sociologia da linguagem mobilizada pelo trabalho de Meillet; de outro, nota-se

a semiologia como [a grande] ciência geral dos signos (linguísticos e não linguísticos) anunciada pelo genebrino, mas que restava ainda por se desenvolver. Tzvetan Todorov e Roland Barthes tornam-se então conhecidos como dois dos principais expoentes desse terreno por levarem a cabo esta tarefa na França desde meados da década de 1950, sobretudo no terreno da teoria literária e da literatura. Barthes começou com sua *aventurasemiológica* em 1953 com *Le degré zéro de l'écriture*, tendo dedicado sua vida inteira – não sem transformações e abandonos – à questão do semiológico até 1980, quando morre, no auge de sua carreira, havendo ocupado desde 1977 a *Chaire de Sémiologie du Collège de France* (BOCCA, 1994, 2001, 2003).

Mas é nesse movimento de retorno a Saussure, a que nos referimos acima – a partir das terceira e quarta leituras de que trata Puech (2014) –, que emerge no final dos anos 1960 um outro campo na França, aquele referente ao *discurso*, motivado por uma tomada de posição epistemológica (mas também política) ao se pensar as questões do sentido na língua e sua materialidade constitutiva em dimensão social e histórica contra um psicologismo individualizante do falante. Retomaremos esta questão no último item deste capítulo quando nos voltarmos para o problema das materialidades imagéticas como objeto discursivo na análise do discurso pecheutiana. Por ora, concentramo-nos no campo dos estudos semiológicos e seus diálogos com outros domínios no seio das ciências humanas.

Como dissemos, a partir do movimento de retorno a Saussure na efervescência das reflexões estruturalistas do pós-Guerra, emerge o campo da semiologia, como uma promessa de analisar, compreender, explicar algumas questões sociológicas e históricas que a linguística até então talvez pouco pudesse responder (TODOROV, 1966; KRISTEVA, 1971, 1977; VERÓN, 1973a, 1973b, 1994), uma vez que muitas destas questões exigiam uma resposta que estivesse além do sistema semiológico da língua propriamente dito, ou seja em sua exterioridade constitutiva. No entanto, é preciso lembrar, a semiologia estrutural de início não conseguia desvincular-se do modelo linguístico, haja vista as análises que se faziam do texto literário, dos mitos e de outras linguagens das quais se seguiam à risca as dicotomias linguísticas do CLG como se vê em *Elementos de semiologia* (1964) de R. Barthes.

Interessa-nos então pensar como tal domínio tornou-se um objeto de interesse e diálogo com outras disciplinas, sobretudo aquelas que puseram a problemática do texto imagético como um dos seus pontos de interesses, indo de encontro a dois argumentos recorrentes. O primeiro, o de que a imagem não carregaria um discurso de mesma validade

que a linguagem verbal (o imperialismo da palavra escrita); o segundo, o de que a imagem de caráter referencial serviria, em boa parte dos casos, para legitimar e validar aquilo que a escrita teria por revelar.

No artigo *Les épistémologies de la linguistique*²⁹, publicado em 1971, na revista *Langages*, Kristeva (1971) tece uma importante reflexão sobre os rumos do pensamento científico que definia uma Linguística como ciência jovem em relação ao contexto de produção de saberes em ciências humanas àquela época. Nesse sentido, fazendo um contraponto entre o domínio de trabalhos até então produzidos no campo da linguística – de um lado, no terreno da *linguística gerativa*, por exemplo, e de outro no procedimento analítico da linguística no campo das ciências humanas, – ela apresenta dois problemas significativos para aquele contexto e que, se fizermos uma análise semelhante, hoje estes problemas ainda nos são atuais. O primeiro trata-se da questão da epistemologia da ciência linguística, o que levou muitos linguistas a revisarem a própria ciência; o segundo refere-se ao próprio estatuto desta jovem ciência no interior ou ao lado da qual surgiam alguns domínios como uma *teoria dos discursos* e uma *ciência geral das ideologias* ou espécie de *ciências dos discursos ideológicos* (ESCOBAR, 1973; 1975). No Brasil, por exemplo, na década de 1970, como nos faz saber Kogawa (2012, p.146),

A re-leitura da Linguística e da Semiologia saussurianas à luz da problemática [empirista da língua] permite a constituição de uma teoria das ideologias. Essa teoria do ideológico sustenta-se por uma teoria marxista do discurso que possibilita o diagnóstico das estratégias de inserção da ideologia dominante nas ciências humanas. O lugar central para essa crítica é justamente as ciências sociais, notadamente, a Psicologia Social que, para Escobar, é o ponto de inserção do discurso ideológico burguês nas ciências humanas. A partir daí, o autor propõe [...] uma Ciência dos Discursos Ideológicos.

Analisando o primeiro problema concernente à epistemologia da ciência linguística, a autora apresenta três argumentos relacionados à maneira como se conduzia a produção de saber do ponto de vista filosófico e epistemológico na França e em contexto anglo-saxão. Segundo Kristeva (1971), a tradição francesa à época não lhe parecia fazer distinção entre filosofia da ciência, epistemologia e metodologia. Este era um problema tanto dos franceses

²⁹Este artigo foi traduzido para o português e publicado no Brasil pela editora carioca Pallas, em 1975, no livro *Semiologia e linguística hoje*, organizado por Carlos Henrique Escobar, ex-professor da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Instituto de Arte e Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

quanto de autores anglo-saxões. Esta crítica é sustentada a partir da leitura de alguns pensadores como Comte, Bachelard, Canguilhem em história das ciências humanas. Assim, alguns deles fortemente inscritos numa tradição positivista concebiam *metodologia* como sendo “geralmente compreendida como estudo dos princípios técnicos e métodos de pesquisa em uma disciplina concreta”³⁰ (KRISTEVA, 1971, p.3), enquanto a *filosofia da ciência*, que engloba a metodologia da ciência, tem por objetivo propor “um resultado claro e geral da explicação científica, da inteligibilidade dos princípios científicos e do confronto entre tais princípios e a ‘experiência’³¹ (SCHEFTLER, 1963, apud KRISTEVA, 1971, p. 3-4).

Partindo de uma concepção mais recente de história das ciências humanas, de inspiração em Bachelard (1938) e/ou mais recentemente (pós Bachelard), em Michel Foucault de uma fase arqueológica, Kristeva (1971) faz uma avaliação desta mudança de paradigma e de concepção de “fazer científico” que põe em destaque um argumento fundamental para o contexto histórico por que passava a produção científica em ciências humanas de modo geral, e a linguística, em particular. Tratava-se, pois, de i) repensar o fazer científico num viés em que se possa avaliar a função “ética”, que a epistemologia positivista, porém, manteve de lado; ii) a linguagem-objeto e a metalinguagem como requisitos para a construção do saber; iii) o papel do sujeito como produtor e intérprete de significados e, por fim, iv) as condições sócio-históricas em que se produz tais saberes.

Diríamos que a autora conduz esse debate a partir de uma noção de história que se aproxima daquela problematizada por Michel Foucault em *As palavras e as coisas*, em cuja obra desenvolve uma arqueologia das ciências humanas mostrando que o homem nasceu como objeto de estudo da modernidade. Portanto, o homem é uma invenção de nossa era em que se consolida como objeto de saberes e das práticas de discursos. Foucault (1966) então vai estudar como se deram as formas de construção de sistemas de pensamento com base numa noção de rupturas históricas partindo da investigação da relação do homem com os saberes sobre a vida, o trabalho e a linguagem.

³⁰TN: “[...] généralement comprise comme étude des principes techniques et méthodes de la recherche dans une discipline concrète.” (KRISTEVA, 1971, p.3).

³¹TN : «un résultat clair et général de l'explication scientifique, de l'intelligibilité des principes scientifiques, et de la confrontation entre de tels principes et l' « expérience ». (SCHEFTLER, 1963, apud KRISTEVA, 1971, p. 3-4).

Para sustentar sua crítica, a autora, por outro lado, faz referência ao célebre artigo³² de Cl. Haroche, P. Henry et M. Pêcheux afirmando:

O trabalho conjunto de Cl. Haroche, P. Henry et M. Pêcheux é uma das primeiras tentativas de abordagem da semântica a partir das condições sócio-históricas nas quais se produzem os textos.

Começamos por lembrar as definições positivistas da epistemologia; depois evocamos a abordagem histórica na teoria da ciência; finalmente, esboçamos as tentativas modernas de síntese materialista dessas duas tendências. Acrescentando a esta última acepção da epistemologia como “teoria da produção específica dos conceitos e da formação de teorias em cada ciência”, a necessidade de separar a constituição de seu dispositivo em atenção ao *sujeito* e à *história* (sociedade e ideologia), obtivemos uma concepção de epistemologia que ultrapassa os limites do positivismo e *realça as condições reais*, quer dizer, intracientíficas e econômicas (no sentido de economia do sujeito e de economia da história) de elaboração de uma ciência concreta. (KRISTEVA, 1971, p.6-7)³³

A leitura da linguista apresentada neste artigo, após ter situado a noção de epistemologia segundo os parâmetros de uma história da ciência à época de produção deste artigo (início dos anos 1970), indica que é preciso questionar ou mesmo avaliar o estatuto da linguística. Nesse viés, diante dos procedimentos mais variados de descrição e análise de linguagem e etapas históricas distintas, não se vê uma mesma concepção de “Linguística”: ou seja, a gramática do século XVIII, a linguística histórica do século XIX e a gramática gerativa não pertencem à Mesma Linguística³⁴ (destaque da autora). Logo, depois desta última, a ciência linguística torna-se uma teoria descritiva e explicativa.

³²Cf. HAROCHE, C. ; HENRY, P. ; PECHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne : langue, langage, discours. In: **Langages**, 6e année, n°24, 1971. pp. 93-106. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1971_num_6_24_2608>. Acesso em : 20 set. 2011. Este texto foi publicado no Brasil em BARONAS, R. L. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

³³TN: Le travail de Cl. Haroche, P. Henry et M. Pêcheux [...] est une des premières tentatives d'approche de la sémantique à partir des conditions socio-historiques dans lesquelles se produisent les textes.

Nous avons commencé par rappeler les définitions positivistes de l'épistémologie; puis nous avons évoqué l'approche historique dans la théorie de la science; enfin nous avons esquissé les tentatives modernes de synthèse matérialiste de ces deux tendances. En ajoutant à cette dernière acception de l'épistémologie comme « théorie de la production spécifique des concepts et de la formation de théories dans chaque science », la nécessité de dégager la constitution de son dispositif eu égard au sujet et à l'histoire (société et idéologie), nous obtenons une conception de l'épistémologie qui dépasse les cadres du positivisme et relève les conditions réelles, c'est-à-dire intracientífiques et économiques (au sens d'économie du sujet et d'économie de l'histoire) de l'élaboration d'une science concrète. Cf. Kristeva (1971, p.6-7)

³⁴ Os termos “Linguística” e Mesma Linguística aparecem, respectivamente, no artigo original com as aspas e iniciais maiúsculas. Cf. Kristeva (1971, p.7)

A autora sustenta ainda que há somente epistemologia como análise da produção dos conceitos e das teorias linguísticas ao olhar de uma teoria do sujeito. À guisa de orientação de suas conclusões neste artigo, a autora defende que se pode *conceber* por *epistemologia da linguística* uma análise que levanta três pontos básicos: *a) o processo de compactificação-decompatificação de teorias de base através do conjunto de articulação que constituem as teorias seguintes bem como no interior de suas formulações; b) a produção de conceitos através de acumulações, mutações e rupturas ideológicas; e c) a focalização deste processo em última instância na topologia do sujeito falante em relação ao sujeito da metalíngua.* Em suma, a epistemologia da linguística será assim a constatação do modo de produção de seus conceitos e de teorias iniciais e posteriores fundadas na ideologia e no olhar do sujeito. (KRISTEVA, 1971, p.10-11)

Assim, dada a crise epistemológica na linguística estrutural que acabou inevitavelmente provocando algumas fissuras, surgiam então consequências de diferentes ordens. Relações interdisciplinares como linguística e sociologia, semiologia estrutural, linguística e comunicação, em seus diálogos (mas também conflitos) com a psicanálise e a história parecem ter produzido avanços para o que se concebe como ciência da linguagem hoje.

De um lado, a difusão do pensamento saussuriano no pós-Guerra, sobretudo no que diz respeito à noção de sistema abarcado por alguns campos das ciências humanas e generalizado no e através do próprio modelo estruturalista, possibilitou uma aplicabilidade das fórmulas estruturantes para análise dos documentos, das fontes, dos mitos e narrativas (DOSSE, 1994), o que vai confirmar o quão respeitoso tornou-se tal modelo na comunidade científica. O antropólogo francês C. Lévi-Strauss chegou a elogiar a linguística (dado seu grau de “cientificidade” pelas análises das estruturas) chegando a dizer que, no conjunto das ciências sociais a que pertence de modo indiscutível,

a linguística ocupa, entretanto, um lugar excepcional: ela não é uma ciência social como as outras, mas a que, de há muito, realizou os maiores progressos: a única, sem dúvida, que pode reivindicar o nome de ciência e que chegou, ao mesmo tempo, a formular um método positivo e a conhecer a natureza dos fatos submetidos à sua análise.” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p.45).

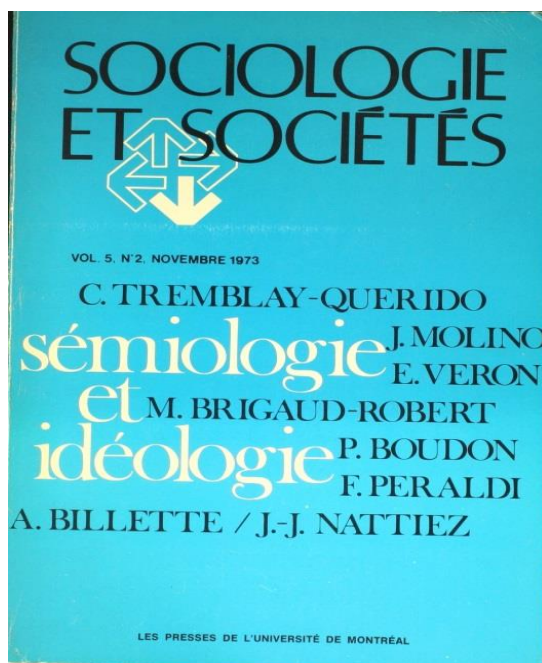
Noutra perspectiva, estes novos campos também emergem em meio à própria crise que se instaurou em face de tal modelo metodológico que não se sustentava como referência em análises e respostas. Filósofos, sociólogos e historiadores de formação marxista, por exemplo, punham algumas questões à antropologia, à linguística e à psicanálise a respeito das articulações entre acontecimento e estrutura, sincronia e diacronia, novidade e repetição, consciência e inconsciente, singular e universal, determinados pela função sujeito, questionando seu apagamento no pensamento estruturalista.

Desse movimento de recitação e rejeição das ideias saussurianas, mas também um olhar interessado no que linguistas e semiólogos apresentavam desde os anos 1950, as ciências sociais e os estudos de comunicação de massa e informação parecem ter reavaliado a pertinência de alguns conceitos, entre os quais a questão do ideológico se colocava como um problema.

1.4.1 Linguagem e sociologia: por uma semiologia das ideologias?

Em 1973, no Canadá, veio à circulação o quinto volume da revista *Sociologie et Sociétés* da Universidade de Montreal, dedicada ao tema *Sémiologie et idéologie* (Figura 2). Neste número, autores como C. T. Querido, J. Molino, E. Verón, J.-J. Nattiez, F. Peraldi e P. Boudon publicaram artigos em que a problemática em torno da ideologia lhes era, naquele momento, central, fazendo um balanço dos principais trabalhos apresentados na década anterior e os problemas que lhes eram postos. Como se pode observar, a semiologia por sua vez era a responsável por permitir então a compreensão dos fenômenos ideológicos que, muitas vezes, eram entendidos como anomalias “impregnadas” à “ciência pura”, à “verdadeira ciência”.

Figura 2 - Revista *Sociologie et sociétés* (1973)



Muitos dos autores em ciências humanas, como dissemos acima, espelhavam-se nos modelos teóricos fortemente consolidados no terreno da ciência linguística pós-saussuriana,

sobretudo quando esta, pouco a pouco, adquire o estatuto de ciência modelo³⁵ para as ciências humanas em contexto europeu (QUERIDO, 1971; DOSSE, 1994; PUECH, 2014). Isso vai se refletir, nos anos 1950 e 1960, na França, em diferentes disciplinas como História, Literatura, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Teoria da Informação, Comunicação, Cinema, entre outras, ao procurarem conhecer e definir melhor seus objetos de estudo, partindo da concepção de signo da cultura. Logo a *ideologia* afirmava-se como um promissor campo de trabalho, o da linguagem, que saltava aos olhos dos pesquisadores dessas disciplinas.

Todavia, para analisar o campo complexo e desconhecido da linguagem e compreender seu funcionamento, era preciso buscar as *ferramentas* com quem bem a entendia, *i.e.*, os linguistas, ainda que esta se restringisse ao conceito de língua como sistema de signos. Almejava-se desenvolver um arsenal teórico metodológico que pudesse servir de instrumento de análise das ideologias nas formas de expressão; em outras palavras, tratava-se do texto em suas diversas manifestações, uma vez que se o apresentava como fonte e matéria prima onde seria preciso “escavar” até seu interior onde residia a *ideologia*.

De acordo com Querido (1973), o problema da significação situava-se no centro das preocupações de especialistas em ciências humanas, influenciados pela linguística que, por vezes, aparecia associada aos estudos de lógica, psicologia, antropologia e teoria da informação. Estes campos, segundo a autora, vinham possibilitando o desenvolvimento de uma “ciência da cultura de inspiração semiológica (p.7)”. Num primeiro momento, a semiologia era definida pela convergência de dois objetivos básicos: de um lado, ela deveria orientar-se como ciência dos sistemas simbólicos e, de outro, constituir-se como uma metodologia qualitativa para as ciências humanas (QUERIDO, 1973).

No interior dos discursos científicos, sejam eles da sociologia, da antropologia ou da psicologia, residia um problema fundamental: a existência do fator ideológico de uma arquitetura simbólica nos textos de história e ciências sociais. A própria noção de *discurso* como constituinte ideológico e a *análise de discurso*, que punha as primeiras questões em

³⁵ Para aprofundamento sobre esta questão, sugerimos a leitura do número 23 e 24 de *Langages*, sobretudo o último número (dirigido por J. Kristeva) em que se trata de epistemologia da linguística. O texto *Les épistémologies de la linguistique*, de J. Kristeva (1971), e *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours*, de C. Haroche, P. Henry e M. Pêcheux (1971) são bastante esclarecedores. Este último, por exemplo, põe em perspectiva a questão do *corte saussuriano* e o papel da enunciação e da semântica enquanto categorias a serem levadas em conta naquele momento histórico num olhar descontínuo da história. Tal discussão defende uma semântica discursiva quando se deve fazer uma releitura da noção de valor em Saussure em oposição a uma ideia de signo como unidade de sentido na língua enquanto sistema. Cf. HAROCHE, C. ; HENRY, P. ; PECHEUX, M. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. Langages*, n.24, Paris, p. 93-106, 1971.

torno da materialidade do ideológico e do funcionamento do discurso político, surgem neste contexto histórico, fundando-se no fim dos anos 1960 como um campo de estudo. Naquela época, antes mesmo de a Análise do Discurso ter sido mais claramente definida como um campo epistemológico com objeto, metodologias, problemas e abordagens teóricas mais definidos, a semiologia (estrutural, vale ressaltar), aparecia então como *science du discours*³⁶. Sobre este aspecto, Querido (1973) pontuava que ainda não existia uma teoria do discurso nem uma ciência do texto, restando então por fazer com a semiologia aquilo que a linguística estrutural bem soube fazer no que tange ao estudo da língua, o que seria descrever e explicar o funcionamento da linguagem verbal. A autora desconhecia alguns trabalhos que reivindicavam tal problema como de um domínio da análise do discurso tal como se viu mais tarde no decorrer da década de 1970? Ou tal concepção de semiologia como ciência da significação confundia-se com um outro domínio que se constituía quase que na mesma época sobre o nome de análise do discurso pensada por Michel Pêcheux e seu grupo?

Mais à frente, Querido expõe um problema que parece confirmar a própria confusão de interesses e problemas que não estavam tão definidos ao afirmar:

A semiologia é vista aqui como uma ciência crítica que deveria desvendar como a ciência que nasce na ideologia e assim tornar-se o lugar onde se possa questionar o discurso científico, incluindo o seu próprio discurso, e isso a partir de um procedimento que busca integrar ao mesmo tempo a linguística, a psicanálise lacaniana e o materialismo histórico. Nesta perspectiva, a semiologia não é vista então unicamente como ciência do

³⁶TN: “Definida como ciência dos signos, a semiologia aparece hoje então como ciência do discurso. Esta distinção é evidentemente muito positiva para quem quer descrever e explicitar os fatos humanos; mas como não existe ainda teoria linguística do discurso e ciência do texto, a semiologia se encontra confrontada com um problema maior: aquele dos limites enquanto modelo descritivo. Pareceu-nos então pertinente, como introdução dessa discussão sobre a justificativa de uma teoria semiológica, fazer o balanço, de modo que se colocou desde o acontecimento do estruturalismo, do problema de análise das significações. Uma determinação correta do objeto científico exige, ao que nos parece, que não se reduza o estruturalismo metodológico ao estudo de tudo o que é humano, assumindo que o mundo humano não é apenas fato de linguagem, mas uma espécie de panlinguística que se deveria tomar como objeto.” [*Définie d’abord comme science des signes, la sémiologie apparaît donc aujourd’hui comme science du discours. Cette distinction est évidemment très positive pour qui veut décrire et expliciter les faits humains ; mais comme il n’existe pas encore de théorie linguistique du discours ou de science du texte, la sémiologie se trouve par le fait confrontée à un problème majeur : celui de ses limites en tant que modèle descriptif. Il nous a donc paru pertinent, comme introduction à cette discussion sur la justification d’une méthode sémiologique, de faire le bilan de la façon dont s’est posé depuis l’avènement du structuralisme de problème de l’analyse des significations. Une détermination correcte de l’objet scientifique exige, il nous semble, qu’on ne réduise pas le structuralisme méthodologique à l’étude de tout ce qui est humain, en prenant pour acquis que le monde humain n’est fait que le langage qu’une sorte de panlinguistique devrait prendre pour objet.*]Cf. Querido (1973, p. 6)

discurso; mais que isso, ela requer uma teoria materialista do discurso.³⁷
(QUERIDO, 1973, p. 6)

A noção de discurso na década de 1960 e 1970 era tão heterogênea quanto eram os domínios que a reclamavam como objeto inscrito no interior de suas preocupações. A autora havia então lido o número 23 da revista *Langages*, consagrada à análise do discurso político, em que M. Pêcheux (1969) trazia aos estudiosos de linguagem a *Analyse Automatique du Discours* (AAD-69). Logo nesta obra, a questão do discurso e do ideológico estava posta como uma das preocupações do filósofo, como o era naquele contexto histórico para outros pesquisadores. Evidentemente, as preocupações naquela época povoavam vários espaços acadêmicos e institucionais, sobretudo quando as universidades francesas passaram por um processo de democratização pós-Maio de 1968 e outras criadas. Assim, temas e domínios teóricos como história, ideologia, discurso, ciência, comunicação marcavam seus pertencimentos a partir do lugar institucional em que eram refletidos. A exemplo disso, conhece-se o campo da comunicação onde se discutiam questões de ordem *ideológica* na *École des Hautes Études em Sciences Sociale* e de onde surge a importante revista *Communications*.

Percebe-se, portanto, que, na medida em que diferentes disciplinas em ciências humanas exigiam um modelo teórico que pudesse lhes ajudar a analisar textos num empreendimento quase arqueológico da significação, se ampliava uma lacuna que talvez fosse preenchida (senão, resolvida) por esta ‘ciência das ciências’³⁸; uma ciência modelo das ciências humanas, mais que o projeto, ela seria inspirada no estruturalismo linguístico. Não percamos de vista que na emergência da AAD-69, Pêcheux (1969) também vislumbrava um possível modelo automatizado de análise do texto em função de cientificidade metodológica para a leitura de grandes *corpora* discursivos.

A grande questão que perpassava os trabalhos em diversas disciplinas e provocava inquietações estava ligada ao modo como se deveria compreender o fenômeno ideológico. Daria o método linguístico estrutural alguma resposta eficaz?

Querido (1973) afirma que:

³⁷TN: « La sémiologie est perçue ici comme une science critique qui devrait dévoiler comment la science naît dans l’idéologie, et ainsi devenir le lieu de la remise en question du discours scientifique, y compris de son propre discours, et ceci à partir d’une démarche qui cherche à intégrer à la fois la linguistique, la psychanalyse lacanienne et le matérialisme historique. La sémiologie n’est donc pas uniquement perçue, dans cette optique, comme science du discours ; elle se veut en plus une théorie matérialiste du discours ». Cf. Querido (1973, p. 6)

³⁸Cf. Kristeva (1968).

Antes de ser uma teoria, alguns dirão que mais que uma ideologia, o estruturalismo é um método de análise. É somente sob este aspecto que queremos considerá-lo. Porém, mesmo como objeto de análise, o estruturalismo foi objeto de inúmeras interpretações, debates e até mesmo polêmicas por causa de suas diversas facetas e, sobretudo, das múltiplas utilizações de que foram feitas³⁹(QUERIDO, 1973, p.8)

Estariam aí então ancorados muitos dos trabalhos científicos desenvolvidos nas décadas de 1950 e 1960 no contexto europeu. Por exemplo, na antropologia e estudos etnológicos com C. Lévi-Strauss, na psicanálise com J. Lacan, na geografia com Roger Brunet, na crítica e teoria literárias com G. Genette e R. Barthes (este como percussor da semiologia francesa inspirada na proposição saussuriana), bem como na própria linguística com L. Hjelmslev, R. Jakobson e A. Martinet como sendo os principais nomes do estruturalismo europeu, em quem pesquisadores em diversas áreas se inspiravam devido ao rigor de método que até então parecia apresentar alguns resultados (DOSSE, 1994).

Dito isso, é preciso destacar que em meios a estas disciplinas, as críticas contra tal modelo metodológico engrossavam as discussões na academia quando cada vez mais se percebia que os princípios de análise baseados em noções dicotômicas como *langue e parole* (F. Saussure), *plano de expressão e plano de conteúdo* (L. Hjelmslev) não respondiam às questões postas sobre pontos que iam além do texto em sua constituição material. O problema da exterioridade da língua como unidade indispensável do sentido, além do próprio conceito de sujeito histórico que não se restringia à noção de falante e sujeito da frase (maior unidade de análise linguística), tornava-se um desafio para os próprios linguistas. Assim, analisar os fenômenos da significação em ciências humanas acabava sendo uma questão para uma ciência que vinha se definindo num momento em que era preciso apresentar respostas em torno de dois fenômenos que se tangenciavam em matéria de linguagem: o discurso e a ideologia.

Em um pequeno artigo, escrito no tempo em que era professor da Universidade de Sofia, Bulgária, Todorov (1966) mostra algumas perspectivas que nos permitem melhor compreender alguns aspectos históricos e epistemológicos da semiologia que, segundo ele, teve espaço na academia americana (EUA) e europeia (antiga URSS) já em meados dos anos

³⁹TN: « Avant d'être une théorie, certains diront plus brutalement une idéologie, le structuralisme est une méthode d'analyse, et sous cet aspect uniquement que nous voulons le considérer. Mais même comme méthode d'analyse, il a été sujet à maintes interprétations, débats, voire même polémiques, à cause de ses nombreuses facettes et surtout des utilisations multiples qui en ont été faites ». (QUERIDO, 1973, p.8)

1960 com duas conferências. Pouco mais tarde, ocorria em 1966 o primeiro *Congrès International de Sémiologie* em Varsóvia. Tais eventos abordaram temas em torno da *língua natural como sistema de signos, o sistema de signo escrito, as línguas artificiais, os estudos da sociedade, a arte como sistema semiológico, o estudo matemático e estrutural da literatura*, destaca Todorov (1966). Era preciso então que se definissem os limites dos estudos semiológicos, já que havendo a antropologia, a psicologia, a poética, a musicologia, a sociologia (e a linguística), a semiologia era então a ciência unificadora destas outras às quais apresentaria as formulações mais precisas de seus postulados. Como se sabe, este já era um problema posto por Saussure desde o início do século quando refletia acerca do pertencimento da linguística àquela mais ampla, ainda que ela – já desenvolvida – servisse-lhe de parâmetro analítico e modelo.

Numa visada mais sociológica e histórica da questão dos limites da semiologia, exigiam-se, portanto, explicações e formulações de ordem talvez mais abstrata e complexa como era o problema da ideologia e do sentido como fenômenos discursivos (leia-se discurso numa definição mais textual, linguístico, histórico conforme pensavam M. Pêcheux e seu grupo mais tarde).

A semiologia e a teoria do discurso eram dois campos embrionários que, aos poucos, vinham sendo definidos por seus interesses distintos, ainda que ambos tivessem emergido de momento histórico, científico e político francês delineado por inquietações de mesma ordem, como por exemplo, o posicionamento ideológico inscrito num texto científico e político. Se, de um lado, reivindicava-se à linguística um projeto de leitura capaz de decifrar o fenômeno ideológico do científico, utilizando-se de procedimento outrora classificatório e empirista da pesquisa semiológica (MOLINO, 1971); por outro, por via de uma análise do discurso oriunda de uma base interdisciplinar (linguística, história e psicanálise), numa abordagem histórico-marxista, procuravam-se analisar enunciados formulados em sequências discursivas, ainda que tais procedimentos estivessem fortemente ligados a noções e práticas de uma análise linguística estrutural⁴⁰, diga-se de passagem.

Na mesma revista *Sociologie et Sociétés*, J.-J. Nattiez (1971) publica o artigo *Problèmes sémiologiques de l'analyse des idéologies*, onde ele apresenta alguns percalços que a própria “ciência das ideologias” enfrentava. Segundo ele, a análise ideológica expunha um

⁴⁰Cf. Guespin, L. « Problématique des travaux sur le discours politique » e MALDIDIER, D. « Le discours politique de la Guerre d'Algérie : approche synchronique et diachronique ». Ambos os textos foram publicados na revista *Langages*, n. 23, setembro de 1971. Na mesma revista, há outros trabalhos de temática semelhante.

paradoxo curioso, uma vez que a própria noção de ideologia carregava em si mesma um caráter ideológico. Uma de suas questões era a própria noção de neutralidade da ciência. Seja ela oriunda de uma discussão positivista, de um lado, ou marxista, de outro, o fenômeno ideológico residia dentro de outro problema: o da ideia de paradigma⁴¹ científico a partir do qual se questionava o estatuto da linguística como ciência que pudesse servir de paradigma único para pesquisa do fato ideológico. Na verdade, a crítica de Nattiez (1973) se volta àqueles que viam no projeto semiológico, fortemente desenvolvido a partir de métodos linguísticos, uma saída para compreender fenômenos de ordem sociológica e histórica – o que talvez podemos entender como uma linguística mal feita. Ao referir-se aos textos de R. Barthes (1964, 1968), *Rhétorique de l'image* e *Linguistique et littérature*, ambos respectivamente publicados nas revistas *Communications* e *Langages*, Nattiez (1973, p. 78) chega a afirmar que “convém se perguntar se o problema tratado por Barthes, a crítica das ideologias, é de natureza linguística.” Mais à frente, ele declara que “a análise ideológica de Barthes não é outra coisa senão uma explicação de textos, orientada por uma escolha crítica clara, mas carregada de uma terminologia inapropriada.” (idem)⁴².

Assim, o semiólogo J.-J. Nattiez parece ver na linguística estrutural à época uma possibilidade apenas de colocar-se como uma metodologia limitada a levantar aspectos semânticos do texto, deixando aos historiadores, filósofos e sociólogos a tarefa de interpretar e explicar cientificamente o sistema ideológico. Ele acreditava que os fenômenos ideológicos pudessem ser divididos em dois conjuntos: um ligado aos traços semânticos ideológicos reconstituídos através dos enunciados onde se poderiam detectar as marcas ideológicas (que formavam um sistema de pensamento) e outro com o qual se poderia detectar *as condições de formação e de interpretação de um sistema ideológico*, cabendo às ciências sociais explicar tal funcionamento.

Quase na mesma direção das ideias de Nattiez (1973), posiciona-se Jean Molino (1973) com o artigo *Critique sémiologique de l'idéologie*, publicado na mesma revista canadense, em que ele defende que a semiologia possa contribuir de maneira eficaz para uma

⁴¹ Nattiez (1973) discute então o conceito de paradigma científico apresentado por Thomas S. Kuhn em *La structure des révolutions scientifiques*, edição francesa de 1972. Nos termos de T. Kuhn, segundo J.-J. Nattiez, nem a própria linguística seria uma ciência, uma vez que ela própria não se constituiria em um campo de pesquisa que se organizaria em torno de um único paradigma como foi o paradigma marxista. Na crítica de Nattiez (1973, p.75), “um paradigme idéologique serait donc constitué par une constellation de traits qui le distingueraient de ses voisins.”

⁴² « il convient de se demander si le problème traité par Barthes, la critique des idéologies, est de nature linguistique [...] L'analyse idéologique de Barthes n'est pas autre chose qu'une explication de textes, orientée par une choix critique clair, mais alourdie d'une terminologie linguistique inappropriée. » (NATTIEZ, 1973, p. 78)

definição de ideologia como funcionamento do simbólico na sociedade. À luz deste campo, ele faz então um estudo histórico do conceito de ideologia procurando compreendê-lo como produto das práticas simbólicas, cujos textos mantêm o papel de materializá-lo. Para ele, tudo está no texto, nada pode existir em matéria de simbólico fora dele: “a linguagem é um filtro através do qual e pelo qual se manifestam significações, mas a linguagem na concepção da ciência linguística não é a significação.”⁴³ (MOLINO, 1973, p.42). Esta noção de ideologia como materialização simbólica vai se afastar daquela defendida, por exemplo, por Houle (1973) na mesma revista *Sociologie et Sociétés*⁴⁴(vol.11), quando a define como uma teoria do conhecimento com valor semelhante ao conhecimento científico, afastando-se da crença da ideia de que tal problema se colocava na esteira de uma teoria do discurso ou das ideologias políticas. Ainda que procurasse afastar-se desses dois domínios marcados por um suposto modismo metodológico dos anos 1960 e 1970, o autor mobiliza noções da semântica estrutural e da análise do conteúdo para analisar o objeto – a sociedade quebequense – descrevendo-o a partir do que ele chama de “mecânica do texto”.

No terreno de uma sociologia atravessada por pretensões metodológicas precisas, como aquelas oferecidas por uma ciência geral dos signos, a semiologia, nos anos 1960, viam-se muitos trabalhos em meio a uma série de problemas. Seja pelo fato de a própria linguística, na qual outras ciências se espelhavam, não poder responder às questões quando suas análises encerravam-se em categorias estritamente linguísticas; seja pelo problema próprio de definição, clareza, limites e legitimação de um novo domínio, a semiologia, já em sua emergência, cujo projeto translinguístico suscitava desconfiança na academia dado o grau de generalidade senão de falta de clareza epistemológica (VERÓN, 1973a, p. 46).

O artigo de Verón (1973a), intitulado *Remarques sur l'idéologique comme production de sens*, também publicado no quinto volume de *Sociologie et sociétés*, vai melhor descrever a história do desenvolvimento da semiologia frente ao problema do ideológico no seio das materialidades significantes. Segundo o autor, era o tempo em que o objeto *discurso* (e por que não acrescentar o objeto *ideologia*?) era disputado no debate pela linguística, pela semiologia e pela teoria marxista das ideologias, engendrada pelas leituras althusserianas.

⁴³Cf. Original : « Le langage est un filtre à travers lequel et par lequel se manifestent des significations ; mais le langage au sens de la science linguistique, n'est pas la signification. » (MOLINO, 1973, p.43).

⁴⁴Sugerimos a leitura de toda a revista *Sociologie et Sociétés* sob o tema *critique sociale et création culturelle*, vol.11, n.1, 1979, especialmente o artigo *L'idéologie : un mode de connaissance*, de Gilles Houle. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/socsoc/1979/v11/n1/001352ar.html?vue=resume>>. Acesso em: 05 abr.2013.

Verón (1973a) então destaca dois momentos principais da semiologia: um primeiro corresponde à sua fundação quando fortemente atrelada à linguística estrutural procurava demarcar seu terreno cujas fronteiras eram as mais delicadas, além, evidentemente, de definir seu objeto, como aquele constituído pela diversidade de materialidade significativa não linguística como, por exemplo, gestos, imagens, pintura, textos publicitários etc.⁴⁵ Já um segundo momento do projeto semiológico francês coincide com a teoria gerativo-transformacional a partir da recepção das ideias de N. Chomsky. É neste momento também que novas releituras do *CLG* punham em pauta o problema da noção de valor em oposição à noção positivista de signo, outrora aclamada, uma vez que agora o valor estava atrelado à concepção de ideologia como fenômeno sócio-histórico, não apenas restrito à materialidade formada por duas faces: significado/significante.

Sabemos que, de um conjunto de trabalhos de R. Barthes, alguns deles têm sido fortemente revisitados até hoje nos trabalhos de história da semiologia e de análise de textos de comunicação por ter influenciado uma série de outros trabalhos. As ideias de Barthes foram fundamentais na constituição inicial dessa disciplina, tendo como arena a *École Pratique des Hautes Études* onde o semiólogo lecionava. Podemos destacar *Mythologies* (1957); *Le message photographique* (1961) publicado no primeiro número da revista *Communications -Recherches sémiologiques*; *Eléments de sémiologie* (1964a) e *Rétorique de l'image* (1964b), ambos publicados no número 4 da mesma revista, além de *A Câmera clara* (1984) e *O óbvio e o obtuso* (1990) que trazem uma série de ensaios e críticas possibilitando uma melhor compreensão do terreno da semiologia e seu alcance, enfrentando as limitações como as questões que a própria história e a psicanálise lhe puseram. Ainda que fortemente ancorada em noções da linguística estrutural no início como, por exemplo, as dicotomias tão debatidas a partir do *CLG* e do esquema de comunicação e das funções que cada elemento deste esquema assume, Barthes (1964b) avança com a noção de mensagem conotada (conotação/denotação) introduzindo um tema pouco explorado nos debates linguístico-semiológico como a noção de cultura, exterioridade do texto para a constituição do sentido e sujeito leitor do texto publicitário.

Esta fase embrionária do campo, rotulada sob a vulgata de “aventura semiológica”, levou alguns pesquisadores como Greimas, Todorov, Genette, Metz, além do próprio Barthes,

⁴⁵Na primeira nota de seu artigo, Verón (1973) chama a atenção para esta questão apresentando três dos principais textos do principal autor da teoria semiológica, R. Barthes, onde ele assume as dificuldades desse primeiro momento de fundação, a saber: *Introdução à analyse structurale des récits* (*Communications*, n.8, 1966); *Système de la mode* (1967) e *S/Z* (1969).

a comungar da mesma opinião sobre dois pontos principais na definição do objeto de análise e consolidação do próprio terreno tanto no aspecto teórico quanto metodológico: os textos escritos e as imagens midiáticas podem ser considerados como mensagens, desconsiderando a ideia de que tais textos são objetos à parte da própria realidade social. Seguindo esse raciocínio, não há melhor ou pior objeto, pois todos eles servem de materialidade aos estudos uma vez entendidos como constituintes de mensagens produzidas e veiculadas entre sujeitos no “seio da vida social” (retomando seu idealizador Saussure). Assim, a história em quadrinho, as tirinhas, as charges, o romance popular, o desenho ou a televisão – para alguns vistos aos olhos enviesados quanto à natureza do objeto de estudo como parentes pobres de iconografias prestigiadas como a pintura, a fotografia, o cinema etc. –, todas aquelas imagens “são dignos de atenção tanto quanto as grandes obras literárias e evidenciam métodos semelhantes.” (BONNAFOUS; JOST, 2002, p.531)

Evidentemente, não se está dizendo aqui que estes pesquisadores não tivessem naturalmente alguma divergência, uma vez que cada um tinha preocupações, interesses e objetos por vezes bem distintos. Genette e Metz preocupavam-se com as questões narratológicas respectivamente no texto literário e no cinema.

Por outro lado, o artigo *Le message photographique*, de Barthes, vai apontar para questões delicadas para o próprio campo à época quando se tratava da noção de *meio receptor* e público num contexto de leitura, recepção e “consumo” da fotografia, beirando o debate entre análise sociológica e linguística do objeto iconográfico a partir do quais, a nosso ver, fundava a *semiologia da imagem* ou uma *semiologia das mensagens visuais*.

Os pontos sobre linguística e sociologia, no meio das quais Verón (1973b) discute acerca de uma *teoria geral da análise ideológica*, são mais claramente desenvolvidos no posfácio do número 20 da revista *Communications* (1973). Nesse texto, ele discorre sobre as condições de emergência de dois campos que, de certo modo, tangenciavam-se e, às vezes, confundiam-se dado o interesse pelas questões ideológicas e a tentativa de avançar numa análise da materialidade que ultrapassasse os limites da frase naquele momento. Trata-se, pois, de um lado, da semiologia tal como concebia R. Barthes a partir da profecia saussuriana anunciando o futuro de uma ciência geral dos signos; de outro, a análise do discurso como uma teoria da linguagem capaz de analisar os fatos discursivos como, por exemplo, a ideologia nos discursos políticos – atividade feita a partir das sequências discursivas de textos majoritariamente políticos.

O percurso que fizemos até aqui reconhecendo a heterogênea e complexa história da *aventura semiológica* (utilizando-nos da própria expressão postulada por Barthes) possibilita-nos que cheguemos a três conclusões fundamentais quando atentamos para os próprios objetivos que nos levaram a percorrer esse trecho: primeiro, a semiologia francesa enfrentava, entre outros desafios, o problema da definição do seu objeto de análise, uma vez que, interessada em analisar outras linguagens que não a verbal, muitas das noções emprestadas de sua “genitora” não davam conta metodologicamente para compreender o funcionamento de uma fotografia e de um filme, do gesto e da imagem publicitária no mesmo nível de análise. A segunda conclusão (talvez uma extensão da primeira) corresponde à pouca diversidade das materialidades languageiras, restando, pois os textos fundadores *Réthorique de l'image* (1964b) e *Le cinéma: langue ou langage?*, de C. Metz (1964). Por último, concluímos que o tema do ideológico parecia vir muito mais de um interesse das várias ciências humanas, principalmente a história, a filosofia e a sociologia – as três portando uma noção marxista de ideologia – do que do projeto semiológico por si só. Assim, tais disciplinas procuravam instrumentos para “escavar” seus textos majoritariamente escritos em busca das marcas ideológicas, seja com a linguística vista anteriormente como modelo, seja com a própria semiologia que arriscava traçar seu próprio caminho em um momento em que a era da comunicação, fortemente determinada pelas imagens, parecia ser um terreno fértil e promissor para a jovem ciência que se aventurava a analisar o universo das imagens.

1.4.2 Comunicação e linguagem: a ‘aventura semiológica’ no mundo das imagens

Se a semiologia estrutural enfrentou grandes desafios num primeiro momento em função da constituição de seu campo apresentando os limites que margeavam com a clássica e já consolidada ciência linguística, mais tarde, nos fins dos anos 1960 e início da década de 1970, nota-se um grande número de trabalhos que melhor definem a jovem ciência, sobretudo em matéria do próprio objeto de análise. A revista *Communications*, fundada por R. Barthes, E. Morin e G. Friedmann, tornou-se desde sua fundação, na *École Pratique des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, o principal periódico difusor dos trabalhos envolvendo, inicialmente, estudos em torno da semiologia e da comunicação de massa no que podemos chamar a era da *civilização da imagem* (expressão problematizada por pensadores como Fresnault-Deruelle, 1970; Metz, 1970; Verón, 1970; Eco, 1970; Marin, 1970, além do próprio R. Barthes, que avaliou sua pertinência, anacronia e contradição).

No prefácio de *Le verbe et l'image*, Desgoutte (2003) sumariamente resume a emergência deste novo domínio no interior das ciências sociais e humanas da seguinte forma. Se nos anos que antecederam a década de 1960 via-se a notável força da linguística estrutural; nos anos seguintes, surgiam então, respectivamente, a semiologia, a teoria do discurso e a comunicação de massa como campos caracterizados por um modismo da época resultantes de uma certa metamorfose disciplinar, o que marca a evolução da história das ideias. Para ele, a teoria da comunicação ganhava força, sobretudo, naquela última década, pondo aos escanteios o projeto semiológico francês que muito prometia desde sua emergência. Isso só vem confirmar a questão de que tratava Kristeva (1971) quando fez uma precisa avaliação acerca dos destinos epistemológicos da linguística.

Por outro lado, os movimentos de Maio de 1968 asseguraram, entre outras conquistas, o direito à fala pública e do panfleto nos espaços sociais como as ruas, permitindo nas décadas seguintes uma maior exploração desses recursos áudio-imagéticos, inscrevendo o sujeito falante (mas também leitor-consumidor de imagens) neste universo do “poder falar, dizer, mostrar” (DESGOUTTE, 2003). O semiólogo e cineasta francês afirma:

Maio de 68 é frequentemente celebrado como um momento de liberação da fala, em seguida os anos 70 marcam a epifania da imagem publicitária (e particularmente da imagem pornô-erótica) e finalmente os anos 80 inauguram a era do vídeo portátil e da microinformática. Cada um destes acontecimentos manifesta, a sua maneira, uma transformação da relação que a sociedade mantém com sua própria linguagem, como ferramenta de representação e de intercâmbios.⁴⁶ (DESGOUTTE, 2003, p.9)

Em oportunidade de conversar pessoalmente com o professor Jean-Paul Desgoutte, na época em que seguia seu seminário *Sémiologie et rhétorique des images*, em 2012, na Faculdade de Comunicação da Université Paris 8 - Saint-Denis, pudemos discutir sobre algumas questões em torno da história da semiologia e da linguística durante e no pós-estruturalismo. Uma das questões que ele pôs – tanto a ele mesmo quanto a mim – era :*Por*

⁴⁶Mai 68 est souvent célébré comme un moment de libération de la parole, puis les années 70 marquent l'épiphanie de l'image publicitaire (et singulièrement de l'image porno-érotique) et enfin les années 80 inaugurent l'ère de la vidéo portable et de la micro-informatique. Chacun de ces événements manifeste, à sa façon, une transformation du rapport que la société entretient à son propre langage, comme outil de représentation et d'échange. (DESGOUTTE, 2003, p.9). Para outras informações sobre o cineasta bem como seus trabalhos atuais, ver site «<http://jean-paul.desgoutte.pagesperso-orange.fr/ressources/itw/itw.htm>». Acesso em: 11 out.2012.

que a pesquisa semiológica, tão promissora, dos anos 60-70, acabou se afundando nos pântanos universitários (a comunicação) dos anos 80?⁴⁷

Esta questão nos persegue em toda a pesquisa como um dos pontos intrigantes, tendo em vista que, enquanto a semiologia encontrava um terreno fértil na suposta era das imagens – o que poderia contribuir para a sua consolidação – esfacelava-se na confluência de tantos interesses, o que poderíamos dizer que a fez perder o fio epistemológico para a teoria da comunicação e da informação. Seria então a crise do método estruturalista que a levou junto para o escanteio dos espaços acadêmicos franceses? Ou seria, na verdade, o reflexo tardio (mas inevitável) dos acontecimentos engendrados pelo movimento de Maio de 1968, bem como as lutas políticas entre as quais deram força à ideologia político-socialista que elegeu F. Mitterrand na 5ª República Francesa, em 1981?

Estas são algumas das questões que nos permitem pensar a própria complexidade da história das ciências da linguagem desde a emergência da semiologia na França desenvolvida com afinco por Barthes e seus seguidores a partir de uma terceira recepção de Saussure (PUECH, 2015).

A partir da posição de Desgoutte (2003) sobre essa questão, diríamos então que a semiologia estrutural perde espaço para a teoria da comunicação? A maneira talvez superficial de descrever tal história, pontuando uma cronologia que encerra momentos sucessivos destes acontecimentos, produz um risco na compreensão da própria história das ciências da linguagem, uma vez que a própria teoria da comunicação de massa e informação reproduziu, senão incorporou, categorias de análise tanto da linguística estrutural (Cf. esquema de comunicação de R. Jakobson⁴⁸) quanto da semiologia a partir dos trabalhos de R. Barthes, C. Metz, U. Eco entre outros (MEUNIER; PERAYA, 1993). Na esteira desta história, é preciso confessar que o projeto semiológico outrora tão promissor, como afirma Desgoutte (2003), foi adquirindo novas abordagens. Nos anos 1990 e muito recentemente, há quem justifique seus trabalhos sob diferentes rótulos, como *semiótica da comunicação* sobre influência das ideias de C. S. Peirce (SANTAELLA, NÖTH, 2004); *sociosemiótica das imagens e da comunicação* (DAVALLON, 1984, 1990, 1999), *semiologia do discurso*⁴⁹, da

⁴⁷Email de 12 de setembro de 2012 :«Pourquoi la recherche sémiologique, si prometteuse, des années 60-70, a-t-elle sombré dans le marais universitaire (la communication) des années 80?» (sic)

⁴⁸ Cf. Jakobson (1969); Meunier e Peraya (1993).

⁴⁹ A revista francesa *Semen*, fundada em 1983, é um dos principais periódicos responsáveis por publicar artigos e ensaios envolvendo os temas semiologia moderna (ou semiótica), linguística, discurso, comunicação e informação em direção ao que se definem por semiolinguística. No site da revista, pode-se ler a seguinte definição: “*Semen* est une revue de sciences du langage qui propose un espace de réflexion sur le(s) discours, en

comunicação e da informação (CHARAUDEAU, 1995, 2007). Ressalvadas as diferenças epistemológicas, todos estes domínios em maior ou menor grau voltaram-se para a questão das imagens, da relação estabelecida entre a fala, o texto verbal e a imagem, sendo estas duas últimas dimensões da linguagem preocupações dos pesquisadores que procuravam e ainda procuram compreender o funcionamento do sentido quando resultante da relação verbo-imagem. É justo mencionar, a esse respeito, C. Metz, que se voltava à compreensão da imagem cinematográfica (GAGNE, *s.d*)⁵⁰, o próprio R. Barthes, com os estudos da imagem fotográfica e do texto publicitário, L. Marin com a relação escritura-pintura, M. Martin (1982) com estudos semiológicos para a leitura da imagem com fins pedagógicos.

Aos poucos, tanto os estudos de ordem semiológica quanto aqueles que iam em direção a uma abordagem comunicativa da leitura das diferentes linguagens chegam à escola orientando um trabalho feito aos modos tradicionais de leitura do texto verbal em maior grau, mas também em materialidades imagéticas ou verbo-imagéticas. Exemplo disso passou a ser visto com mais frequência com as histórias em quadrinhos (*la bande dessinée, BD*) em manuais didáticos do ensino básico e médio na França e no Brasil. Este fenômeno é consequência de diversas ordens: dos meios de produção de recursos imagéticos em maior escala, o que chamaríamos de tempo de vulgarização dos textos iconográficos com o desenvolvimento dos recursos audiovisuais (vulgarização do cinema em cores, METZ, 1971); o advento da televisão que aos poucos chega nos espaços domésticos nos anos 80 em maior escala; a maior facilidade de captação das imagens que veio auxiliar e possibilitar o trabalho do analista. Mas ao lado desses eventos, numa perspectiva teórica, os saberes produzidos nas universidades e centros acadêmicos vieram refletir nos modos de recepção, consumo e leitura dessas linguagens. Tais questões vão ao encontro daquilo que postulou Desgoutte (2003) ao afirmar:

A imagem posta ao lado do texto e da fala transformando a conveniente fronteira entre o verbal e o não verbal estruturou por muito tempo não somente a organização dos campos de conhecimento, mas também e,

dialogue avec les sciences humaines et sociales et dans les sciences de l'information-communication. » Disponível em : <<http://semen.revues.org>>. Acesso em : 05 mar.2013. Tivemos acesso em formato impresso e digital deste periódico na BULAC/INALCO – Bibliothèque Universitaire des Langues et Civilisations/Institute National des Langues et Civilisations Orientales, ligados às Universidades Paris-Sorbonne (Paris 1), Panthéon-Sorbonne (Paris 2), Sorbonne-Nouvelle (Paris 3), Paris Diderot (Paris 7). ,

⁵⁰ Cf. Gagné, R. *Sur les traces de la sémiologie*. Disponível em:

<https://www.fgimello.gree.fr/enseignements/metz/textes_theoriques/semiologie.htm>. Acesso em: 6 mar.2013. Ou <<http://pt.scribd.com/doc/38005194/Sur-les-traces-de-la-semiologie-du-film>>. Acesso em : 22 mai 2013.

sobretudo, os mesmos modelos do comportamento social.⁵¹(DESGOUTTE, 2003)

1.4.3 Na era da comunicação de massas, é possível ler a imagem?

No artigo *L'image, un art de mémoire?*⁵², apresentado no colóquio *Linguagem e Sociedade* em Paris em abril de 1983, Davallon (2007) afirma que entre o registro da realidade e da memória social, entre a produção de um acontecimento e a função social de instituição ou reinstituição do tecido social atribuída à memória, existe um distanciamento que separa a “realidade” do “fato de significação”. É a partir deste postulado que ele constrói uma importante questão: “faria essa distância pensar, em suma, que a memória, como fato social, comportaria uma dimensão semiótica e simbólica que lhe seria intrínseca?”

Nesta perspectiva, Davallon (2007) conclui que a imagem, por poder operar o acordo dos olhares, apresentaria a capacidade de conferir ao quadro da história a força da lembrança, já que, de certo modo, a imagem passa a ser o registro das relações intersubjetiva e social. Por outro lado, tal como destaca R. Barthes, a sociedade contemporânea (contemporânea a ele no desenrolar das décadas de 1960 e 1970) tem apresentado uma infinidade de textos, em número muito maior que antes, cujas linguagens revelam a complexidade de uma sociedade que cada vez mais desenvolveu tecnologicamente suas formas de comunicação e relação social.

Para uma análise semiológica da imagem, Barthes (1964), em *Rhétorique de l'image* postulava que se deveria compreender a estrutura da imagem em seu conjunto, isto é, o funcionamento das mensagens linguística, icônica codificada (cultural) e não codificada (perceptiva) concomitantemente.

Assim como os modos de significação pautados numa linguagem verbal estão sob a égide de uma ordem do discurso, não nos é estranho pensar que os sentidos construídos e constituídos via linguagem não verbal também respeitem a uma ordem do olhar em nossa sociedade contemporânea, em que produzimos diversas formas de nos expressar, de nos significar e interpretar nossos códigos. Os diversos usos dos recursos visuais estiveram historicamente atrelados a objetivos outros que não somente à validação da retórica

⁵¹TN: « L'image prend place à côté du texte et de la parole en bouleversant la frontière convenue entre verbal et non verbal, qui a longtemps structuré non seulement l'organisation des champs de la connaissance, mais aussi et surtout les modèles mêmes du comportement social .» Cf. Desgoutte (2003, p.15)

⁵²Cf. P. Achard, M.-P. Gruenais, D. Jaulin (éd.). Histoire et linguistique, Actes de la Table ronde "*Langage et société*", 1983, Edition de la Maison des Sciences de l'Homme. (Este artigo é publicado em português em *O papel da Memória*, Pêcheux, M. In :PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, P. et al. *Papel da memória* (Nunes, J.H., Trad. e Intr.). Campinas: Pontes, 1999.

constituída no verbo, mas à certificação e a não contestação dos fatos, tendo em vista que a imagem “convence” por sua similitude ao mundo real. Assim, é [seria?] sua função mostrar, confirmar o dito e o escrito, ilustrar, servir de exemplos e provas, caminhando então para uma educação do olhar. Mas é preciso, por outro lado, pensar que em meio a heterogeneidade do texto imagético, perdemo-nos e encontramos-nos pela própria natureza estética da imagem. O que se concebe por imagem adquire diversos tons e sentidos porque ela mesma inscreve-se na história e na arte. Eis então o desafio aqui em trazer para os estudos discursivos um problema que quase sempre foi estudado no campo das artes, da semiologia estrutural francesa, da semiótica contemporânea e da história cultural quando não na própria *história da arte*.

1.5 A análise de discurso e alguns apontamentos: o retorno à semiologia

Na história da Análise do discurso, podem-se constatar diversas revisões teóricas do campo da linguística proposta. Uma delas diz respeito à natureza do próprio objeto da linguística, a língua, o que também afetou o modo como se concebia o objeto da AD, o discurso. Enquanto os estruturalistas de até então, sem consenso, preocupavam-se com um modelo analítico centrado na língua enquanto sistema descrevendo seu funcionamento no nível da frase (paradigma e sintagma), alguns linguistas reclamavam para o interior de suas pesquisas o primado inegável da exterioridade da língua como constituinte do próprio sentido, negando, portanto, qualquer imanência do sentido no interior de frases isoladas. Michel Pêcheux e Jean Dubois eram aqueles que reivindicavam uma nova interpretação dos fatos da língua tentando trazer para o campo dos estudos linguísticos reflexões psicanalíticas, históricas e linguísticas. Trata-se de uma “época quando o estruturalismo triunfante, em que a “ciência” linguística promete novos avanços com a chegada da gramática gerativa” (MALDIDIER, 1993, p.1.). Dois textos são então fundadores: o artigo *Lexicologie et analyse d'énoncé*, de Jean Dubois, apresentado no *Colloque de Lexicologie Politique* de Saint-Cloud em abril de 1968 (apesar de seu título) e a tese *Analyse automatique du discours* defendida por Michel Pêcheux em 1968 e publicada no ano seguinte (conhecidamente no Brasil por AAD-69).

Parece-nos singular o modo como a noção de discurso adquire espaço nas discussões acadêmicas de roupagem política (acalorada pelos Movimentos de Maio de 1968) bem como nos trabalhos científicos na França. O contexto em que emerge a noção de discurso na França,

como defende Puech (2014), é marcado, entre outras razões, pela crise do estruturalismo, pela resistência a uma noção de língua como sistema que ordena e controla o dizer e a um sujeito ideal todo “autor de seu dizer”, a rejeição ao *eu* psicológico, bem como aproximações de teses enunciativas, como aquelas postuladas por linguistas como E. Benveniste e A. Culioli (MAZIÈRE, 2007), em que restitui à “ordem da língua” o sujeito historicizado. Recusando a noção de língua enquanto sistema estruturante da fala individual, cuja oposição muito se atribuiu a Saussure, M. Pêcheux vai defender que o “discurso propriamente não é individual. Ele é a manifestação atestada de uma sobreteterminação de toda fala individual”, nas palavras de Mazière (2007, p.13).

Desde suas preocupações iniciais ao lado de Michel Plon e Paul Henry, Michel Pêcheux questiona a Linguística, “interrogando-a pela historicidade que ela exclui, e, do mesmo modo, ela interroga as Ciências Sociais questionando a transparência da linguagem sobre a qual elas se sustentam.” (ORLANDI, 2005, p.10). Assim, o sentido materializado na linguagem nunca é transparente porque ele se define na história através da atuação da memória, pois constantemente o “novo” é constituído na repetição, no retorno do já-dito. Esta concepção de linguagem vai se contrapor ao logicismo e ao sociologismo⁵³ que polarizavam epistemologicamente os trabalhos em Linguística; enquanto a noção de discurso vai situar-se – segundo Michel Pêcheux – em um outro lugar ou no entre lugar, fazendo do “*discurso* um objeto de enfrentamentos teóricos e políticos.” (GREGOLIN, 2005, p.109).

A Análise do Discurso surge, portanto, como um domínio do saber interpretativo, transversal e de *entremeio*, cujo objeto não é a *língua* como reclamava para si a linguística tradicional, ou pelo menos não é a *língua enquanto unidade imanente de sentido*, mas o *discurso* concebido como *efeito de sentidos que se constituem na relação entre interlocutores*, estando cada interlocutor assumindo uma posição sujeito determinada. Um dos objetivos da Análise do Discurso era compreender o funcionamento da língua operada por sujeitos na sociedade e na história, opondo-se a uma noção de língua transparente e lógica. Este projeto se mantém até hoje mesmo depois de notáveis reconstruções das bases teóricas.

Assim, para seus fundadores, compreender este funcionamento se faz numa tentativa de levar em conta o papel do sujeito ‘laciano’ (e não do indivíduo falante, o interlocutor da comunicação) e o materialismo histórico tal como concebia L. Althusser a partir da teoria

⁵³Esta discussão é apresentada por Michel Pêcheux em dois textos, ambos apresentados em 1977: a) PÊCHEUX, M.; GADET, F. *Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo?* (1977a) – Trad. Eni. P. Orlandi; b) PÊCHEUX, M. *Remontemos de Foucault a Spinoza*(1977b), Trad.: Maria do Rosário Gregolin.

marxista sobre a produção dos enunciados. A análise do discurso, de certo modo, inaugura um novo terreno de pesquisa que provoca bastante interesse nos linguistas bem como nos pesquisadores das ciências humanas, sociais e historiadores das ciências, dada sua própria natureza interdisciplinar na compreensão dos problemas em ciências da linguagem.

De acordo com D. Malidier (1990; 1993), as transformações e as constantes revisões pelas quais passaram a teoria do discurso podem ser destacadas em três momentos do trabalho exaustivo de M. Pêcheux: i) o momento das grandes construções quando ele começa com o projeto de uma maquinaria discursiva, fruto de sua tese de doutorado; ii) um segundo momento (1970-1975) marcado pela construção da teoria do discurso quando ele passou a construir “uma teoria do discurso articulada a uma teoria das ideologias no terreno do Materialismo Histórico⁵⁴” (MALDIDIER, 1993, p.4); iii) finalmente, a época das desconstruções e reconfigurações, a partir de 1976, quando naquele contexto histórico via-se abater na França uma crise política e teórica que, de certo modo, tinha suas origens no movimentos de Maio de 68 ou em acontecimentos históricos de impacto internacional como a Guerra da Argélia. Daí porque era chegada a hora de rever as bases epistemológicas nada tão sólidas, o que acabou por fazer com que o filósofo propusesse uma espécie de “desconstruções das máquinas discursivas” (PÊCHEUX, 1981).

Ele mesmo assumiria isso claramente em dois textos: em 1981 com *L'étrange miroir de l'analyse de discours*, prefácio da tese de J.J. Courtine (1981) *a propósito do discurso comunista endereçado aos cristãos* e em 1983 com o artigo *Analyse du discours: trois époques*. Nesse momento, M. Pêcheux estava desenvolvendo uma nova análise do discurso e, portanto, com novas preocupações até então impensadas. Por exemplo, os grandes *corpora* constituídos por textos doutrinários de ordem política deixavam de ser centrais em face de outras materialidades e formas discursivas. A esse respeito, Malidier (1993, p.9) afirma:

Trata-se, a partir de agora, de construir « máquinas paradoxais » que permitam, em um incessante movimento, a produção de novos momentos do *corpus*, a formulação de novas hipóteses, a abertura de novos trajetos na descoberta das redes que constituem o enunciado. Por um estranho percurso, Michel Pêcheux encontra finalmente o Foucault que ele nunca pode encontrar.⁵⁵

⁵⁴TN: “une théorie du discours articulée à une théorie des idéologies dans le cadre du Matérialisme Historique.”

⁵⁵TN: « Il s'agit désormais de construire des "machines paradoxales" qui permettent, par un mouvement incessant la production de nouveaux moments de corpus, la formulation de nouvelles hypothèses, l'ouverture de nouveaux trajets à la découverte des réseaux qui constituent l'énoncé. Par un étrange cheminement, Michel Pêcheux retrouve à la fin le Foucault qu'il n'avait pu rencontrer. »

No artigo *Spécificité d'une discipline d'interprétation*, publicado em 1984 na revista *Buscila*, após seu desaparecimento em 1983, Pêcheux ([1984] 2011) evidencia alguns apontamentos os quais ele não teve mais tempo para (ou, por razões desconhecidas, não quisera) levar adiante. O primeiro deles refere-se à sua notável paixão pelos computadores e sistema informatizado, quando sugere uma análise discursiva que leve em conta a *tradição lexicométrica* para a construção do *corpus*. Em seguida, ele aponta para o fato de que a AD partilha, com as tradições semiológicas e semióticas, o cuidado de “descrever as condições estruturais de existência do sentido” sem com isso querer uma análise que se restrinja a estruturas lógico-semânticas das sequências discursivas. Para nós, esse novo momento da teoria nos é muito caro porque se está refletindo sobre novos pressupostos metodológicos para fazer as análises e apontando para outros problemas e novas materialidades igualmente provocadoras dentro ou fora das discursividades políticas como eram outrora levadas em conta.

Frente a essa nova perspectiva, M. Pêcheux agora parece preocupado com uma análise do discurso pautada na leitura e na interpretação de textos num espaço mais amplo. Em suas palavras,

as práticas do historiador (por exemplo, a história social das mentalidades ou a arqueologia foucaultiana), do sociólogo (por exemplo, o estudo do simbólico nas relações sociais), do filósofo (por exemplo, a filosofia da linguagem), do escritor etc. engajam de maneira crucial posições de trabalho diante da discursividade. (PÊCHEUX, 1984[2011], p.99)

É então uma visada significativa num momento em que, em face da heterogeneidade material da constituição, produção e circulação de discursos em múltiplas materialidades, formas e suportes, é preciso fazer algumas questões tanto de ordem epistemológica – quando nosso interesse recai sobre o trabalho do analista do discurso –, quanto de ordem das experiências enquanto leitor imerso em um universo textual que nos atinge diretamente, dadas as condições atuais de produção e circulação de sentidos materializados em textos, digitalizados, *on-line* (digital, *numérisés*) ou impressos, constituídos por uma única linguagem (a verbal) ou mais (verbal e iconográfica).

Certamente, as indicações de Pêcheux (1984[2011]), diante de uma configuração metodológica no tratamento do *corpus* (linguístico/semiológico), contribuem por um lado para se pensar também em materialidades não linguísticas (ou em sua relação direta com a

língua) e, por outro, para se adotar a metodologia de constituição, descrição e análise/interpretação de discursos numa perspectiva arqueológica foucaultiana (FOUCAULT, 2001, 2008).

1.5.1 Pêcheux “vai” a Foucault e a Barthes: discurso em imagens

Os trabalhos que se seguiram ao período das desconstruções e reconfigurações na teoria do discurso na França, ainda nos anos 1980, já apontavam para uma aproximação de pesquisas com diferentes linguagens (os estudos semióticos, por exemplo), e isso vai confirmar que, de fato, era o tempo de novos desdobramentos teóricos. Mas este é um tema que se encontra pouco desenvolvido em Michel Pêcheux, pois, desde seu percurso inicial, suas questões voltavam-se para a língua, questionando sua espessura histórica e ideológica, a fim de entender qual é o próprio da língua, o “verdadeiro” real da língua e da história (contra uma “língua inatingível”), tão defendido pelos formalistas e estruturalistas europeus. Em 1981, em parceria com F. Gadet, ele torna público *La langue introuvable*(1981)escrito, segundo Maldidier (1990), entre 1976/77, onde vão discutir a natureza do objeto da linguística na história e o lugar da língua na problemática da teoria das ideologias.

Portanto, a problemática em torno do funcionamento das imagens como materialidade dos discursos (tal como a língua) e o caráter semiológico do enunciado não pareciam figurar no horizonte das reflexões pecheutianas como temas fundamentais, ainda que nomes como R. Barthes, C. Metz, T. Todorov, J. Kristeva, J. Davallon, entre outros, lhe fossem contemporâneos. A semiologia (não aquela dos anos 1950/1960), para estes últimos, parecia uma saída teórica promissora para se analisar a fotografia, o sistema da moda, a peça publicitária, vídeos e objeto da comunicação numa visada sócio-ideológica. Então, o que Michel Pêcheux estava desenvolvendo enquanto a semiologia (sobretudo aquela feita por R. Barthes) parecia ser um terreno fértil para muitas questões em torno da constituição dos sentidos materializados em múltiplas linguagens é uma questão que nos resta a pensar. Contudo, é preciso reconhecer que, embora as mesmas questões postas por Pêcheux também coubessem no terreno da semiologia do não linguístico, esse não era seu objeto, não estava no horizonte de suas questões, posto que o problema do simbólico, do ideológico na língua e na história figurava em suas reflexões um lugar primordial. Talvez nos coubesse outra questão: seria possível levantar as mesmas questões de pesquisas questionando o “real da imagem” ou o “real do sentido do iconográfico” (aspas nossas) tal com Pêcheux havia posto naquele

momento? Em um terceiro momento da produção do Pêcheux, é possível localizar indicações para a materialidade não linguística, a exemplo do texto *Le rôle de la mémoire* (1984).

No conjunto de trabalhos desenvolvidos por M. Pêcheux, não é raro perceber o modo como procurava pensar o discurso em relação à história e ao sujeito, dois elementos imprescindíveis à constituição do sentido na política da leitura que o estruturalismo dito saussuriano desconsiderou. Talvez isso seja uma das razões que justifique o distanciamento do filósofo à uma certa semiologia desde outrora conhecida como a *ciência geral para o estudo das ideologias*, em oposição a uma leitura histórico-marxista das ideologias. A semiologia francesa, nessa perspectiva, carregava ainda desde seu passado o rótulo de “alheia às questões de subjetividade” das quais a linguística formalista responsável pela análise do sistema da língua se absteve. Mas é verdade que tanto a análise do discurso proposta por Michel Pêcheux – entre delimitações, desconstruções, retornos e deslocamentos – quanto a semiologia barthesiana muito se afastaram de seu projeto inicial. No momento das “desconstruções” (1980-1983), definida por Maldidier (1990), M. Pêcheux vai considerar alguns aspectos das formas de materialização do discurso reconhecendo-o como o efeito da apropriação de enunciados que têm sempre uma espessura histórica e uma determinação ideológica na própria formulação da língua.

Dois textos do filósofo vão apontar para o que, particularmente, nos interessa nesse trabalho: *Remontons de Foucault à Spinoza* (1977)⁵⁶ e *Spécificité d'une discipline d'interprétation* (1984)⁵⁷. No primeiro, Pêcheux desenvolve uma discussão a partir de dois temas que muito lhe interessavam – a teoria e a política – fazendo uma leitura crítica de Foucault e Spinoza. Esses temas jamais estiveram inteiramente isolados em sua obra; ao contrário, serviram-lhe de válvula motivadora em todo um trabalho sobre a noção de discurso. No evento do México, em 1977, suas críticas dirigem-se, antes disso, a uma prática de estudos linguísticos distanciada da política, portanto apática à luta de classe. Essa era uma postura do sociologismo⁵⁸ linguístico que se fazia no interior da própria sociolinguística francesa apropriando-se da expressão “análise do discurso”. Mas em que tal leitura de Foucault e

⁵⁶Este texto foi apresentado em um congresso no México, em 1977, sob o tema “El discurso político: teoría y análisis” e publicado juntamente com os outros trabalhos apresentados no evento por Mario Monteforte Toledo (coordenador da obra) num livro intitulado *El discurso político*. Cf. PÊCHEUX, Michel. *Remontémons de Foucault a Spinoza*. *El discurso político*. MONTEFORTE, M. (Coord.), México: Editorial Nueva Imagem, 1980.

⁵⁷PÊCHEUX, M. *Spécificité d'une discipline d'interprétation*, *Buscila* (Paris), 1, 1984, p. 56-58. (Tradução brasileira: Sargentini, V.; Piovezani, C. In: *Legados de Michel Pêcheux*. São Paulo, Contexto, 2011).

⁵⁸ Esta discussão é apresentada por Pêcheux e Gadet na ocasião de um colóquio em Bruxelas sob o título “Y-a-t-il une voie par la linguistique hors du logicisme et du sociologisme ?” (Tradução brasileira: PÊCHEUX, M.; GADET, F. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? Trad. Eni Orlandi. *Escritos* (3), Campinas-SP: Labeurb; Nudcri, 1998. p. 5-16.)

Spinoza tem a ver com esta questão se, como se sabe, ambos não tinham – em três séculos de diferença – nenhuma pretensão linguística no sentido estrito da expressão?

Sabe-se que Pêcheux e Foucault, além de terem sido alunos, eram leitores de L. Althusser, mas suas leituras em muito se diferenciavam sobretudo no que tange à leitura marxista da história. Por outro lado, ambos militaram na esquerda francesa sobretudo no contexto dos movimentos estudantis de 1968, vindo Foucault a afastar-se dela anos depois, num momento em que tal esquerda se esvaece no fim dos anos 1970. Aí está uma das primeiras razões de Pêcheux (1977) acusá-lo de fazer uma história sem vínculo direto com a militância.

Ao pensar a relação entre militância (prática política) e ciência (prática acadêmica), ele afirma: “Não se pode pretender falar de discursos políticos sem assumir uma posição, simultaneamente, na luta de classes já que esta tomada de posição na realidade determina o modo de conceber as formas materiais concretas a partir das quais as ideias entram em luta na história.” (PÊCHEUX, 1980, p.182)⁵⁹ O filósofo destaca esta questão desde o início de sua exposição pelo fato de que, para ele, esse é um ponto muito claro para os militantes marxistas, o que não o é necessariamente aos linguistas e estudiosos da linguagem “acostumados a pensar seu objeto sob filosofias espontâneas da linguística”⁶⁰ (p.182). É a partir desse contexto que Pêcheux expõe três correntes linguísticas: a) a lógico-formalista (a-histórica) desde os primeiros gramáticos em que a tradição dos estudos linguísticos concebia a língua como sistema em funcionamento; b) a historicista (evolutiva e continuísta), em que se espelham os filólogos neogramáticos e os linguistas comparativos, contrapondo-se à primeira corrente; c) e aquela em torno dos “perigos da fala”: esta tendência apresenta alianças com as duas primeiras sem que carregue uma autonomia filosófica. Pêcheux tece uma dura leitura do Foucault situando-o na segunda corrente, ou seja, como um historiador reformista [das ideias], o que sugere, naquele decorrer da segunda metade de 1970, uma leitura apressada de Foucault, uma vez que era contra uma concepção de leitura evolutiva e continuísta da história que estese posicionara. Diante desses *dialogos e duelos*, em alguns de seus trabalhos, Gregolin (2003a, 2004, 2005b) desenvolve uma criteriosa análise da leitura de Foucault por Pêcheux num momento histórico em que se seguiram os conflitos de 1960 em Paris e o paulatino enfraquecimento das lutas de esquerda nas duas décadas procedentes. A respeito do texto de

⁵⁹TN: “No se puede pretender hablar de discursos políticos sin tomar posición, simultáneamente, en la lucha de clases, ya que esta toma de posición en realidad determina el modo de concebir las formas materiales concretas bajo las cuales las ideas entran en lucha en la historia.”

⁶⁰TN: “acostumbrados a pensar su objeto en el marco de las filosofías espontáneas de la linguística”.

1977, na ocasião do *Primerio SEAD – Seminário de estudos do Discurso*, ocorrido em 2003 em Porto Alegre, a linguista afirma:

[...]Pêcheux identifica Foucault com a corrente “historicista” ou “reformista” e, através de citações paralelas, compara sua prática teórica e política com aquela desenvolvida por Spinoza. Assim, esse momento de crítica a Foucault precisa ser interpretado dentro do amplo movimento de refacções operadas por Pêcheux no edifício teórico da Análise do Discurso. Trata-se de um dos momentos em que os pensamentos inquietos desses dois pensadores entraram em conflito, **espécie de ensaio para que Pêcheux, que pensava a teoria e a política a partir de fundações flexíveis, a partir de 1980, se encontrasse com as problemáticas abertas pela obra foucaultiana.** A exposição dos painelistas [no evento do México] apontam elementos essenciais para compreendermos os diálogos entre Pêcheux e Foucault. (GREGOLIN, 2003a, p.2; *destaque nosso*)⁶¹.

Confirmando a leitura da linguista sobre o aspecto de que as críticas de Pêcheux dirigidas a Foucault funcionam como uma espécie de ensaio para as leituras seguintes, temos nesse sentido um segundo texto onde o primeiro parece ter melhor compreendido a proposta de análise de discurso de *A arqueologia do saber*. Em *Spécificité d'une discipline d'interprétation*, publicada *post mortem*, ele vai assumir, ainda que timidamente, as contribuições de Foucault para uma *disciplina de interpretação*. Como dissemos anteriormente, este é um ponto que nos interessa diretamente neste trabalho, por duas razões: a primeira diz diretamente respeito ao fato de que Pêcheux parecia tangenciar uma questão que já era sensível a alguns analistas do discurso, da história das ideias e do fenômeno ideológico. Trata-se da consideração do aspecto semiológico do enunciado que conceitualmente ultrapassava as bordas do signo linguístico. Pensar o discurso e o enunciado como *locus* fértil da materialização do fenômeno ideológico não significava, portanto, manter-se [*mais e ainda*] dentro do formato estruturalista no qual Barthes havia se espelhado inicialmente; muito menos significava manter a análise restrita ao sistema linguístico ainda que se considerasse as condições históricas de produção. Na proposta arqueológica foucaultiana, tal como Pêcheux neste último texto acaba por considerar, é preciso fugir de um conceito de enunciado (seja a frase, sejam os atos de fala) tal como tem sido considerado por certas correntes de estudos linguísticos. A segunda razão reside no fato de que Pêcheux, nos anos 1980 até seu desaparecimento, sabia que, considerar o discurso em sua espessura histórica, nesse novo tempo, não apenas como lugar linguístico-estruturante do fenômeno

⁶¹Gregolin (2003a, 2005)

ideológico era voltar a Barthes. E voltar a Barthes não significava beber na “fonte das boas intenções científicas” do estruturalismo, mas apreender aquilo que a semiologia ao lado da história poderia nos ensinar.

Em 1983, M. Pêcheux debate os trabalhos de pesquisadores numa sessão temática intitulada *Le rôle de la mémoire*⁶² na ocasião de uma mesa redonda intitulada *Linguagem e sociedade* na *École Normal Supérieur de Paris* (ENS) dialogando com analistas de discurso, semioticistas, sociosemioticistas e sociolinguistas. Ali Pêcheux discute muito brevemente sobre a questão da relação entre o texto verbal e a imagem, questionando-se e questionando os próprios membros da mesa redonda sobre o lugar e em que estágio encontrava-se tecnicamente e teoricamente em suas pesquisas o problema da imagem e, sobretudo, o papel da memória constituída, lembrada ou esquecida por via das imagens. Vale ressaltar que Pêcheux é chamado a debater numa mesa interdisciplinar em que constava um semioticista dos gestos (J.-L. Durand), um (sócio)semiolicista do espaço e da comunicação (J. Davallon) e um analista de discurso e sociolinguista (P. Achard).

Naquela mesa entreos presentes, ele se questiona:

Em que pé estamos em relação a Barthes? Barthes era tanto linguista dos textos quanto teórico das imagens, ou de preferência não era nem um nem outro (quer dizer, nem linguista, nem semiólogo, nem analista [do discurso] mas antes de tudo o esboço contraditório de gestos que tentamos hoje reencontrar, e que ele soube agenciar à sua maneira talvez única, quer dizer, em pessoa – logo também, e de maneira equívoca: como pessoa? (PÊCHEUX, 2010, p. 56)

Décadas anteriores ao evento da ENS, no qual M. Pêcheux começava a perceber a questão iconográfica como materialidade que merecia atenção nos estudos discursivos, na França já se notava o empenho de pesquisadores que inspirados na tradição linguístico-estrutural preocupavam-se com o texto imagético. A semiologia/semiótica e a comunicação empenhavam-se numa “aventura semiológica” que percorria os anos 1970, ganhava força em 1980, tendo seus reflexos na atividade escolar, ainda que não fosse essa sua pretensão. No texto aqui em questão, Pêcheux parece voltar ao que se poderia aproveitar dessa aventura num gesto de sugestão para se pensar a análise do discurso como disciplina de interpretação, considerando, por exemplo, o papel da memória das imagens. Portanto, ele considera dois

⁶²Texto publicado no Brasil em 2010 com edição de Eni Orlandi, cujo livro de mesmo nome - *O papel da memória* – traz outros textos de participantes do colóquio..

pontos que para nós se traduzem numa importância fundamental. Num primeiro momento de sua exposição, observamos a abertura do campo da análise do discurso para outras linguagens, considerando que a memória seja um elemento constituinte e revelador dos sentidos do texto, independentemente da materialidade significante (verbal ou imagética). Já na sequência desta mesma linha argumentativa, ele considera a relação entre a imagem e o texto [verbal], abrindo uma questão para refletirmos sobre o termo “significância” proposto por Barthes. Vejamos em suas palavras:

A questão da imagem encontra assim a análise do discurso por outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto da leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições). (PÊCHEUX, 2010, p.55)

[...]

Reencontramos assim, para finalizar, a questão da relação entre a **imagem** e o **texto**: no entrecruzamento desses dois objetos, onde estamos, tecnologicamente e teoricamente, hoje, com relação a esse problema que, após Benveniste, Barthes designou com o termo “significância”⁶³? (*idem*; *grifo nosso*)

Diante desses dois excertos, cabe-nos a seguinte questão: após o colóquio de abril de 1983, estaria Pêcheux nos abrindo um caminho para desenvolver análises sobre *corpora* constituídos por textos imagéticos em sua diversidade “rompendo” com uma tradição em que muito fortemente debruçou-se sobre textos linguísticos?

Ao menos na França, naquele início dos anos 1980, o analista de discurso J. J. Courtine foi quem melhor soube encontrar, interpretar e construir o terreno frutífero de uma análise das discursividades que pudesse considerar uma concepção de enunciado para além da materialidade linguística sem desconsiderá-la portanto. A noção de semiologia histórica vem, nesse sentido, possibilitar, em nossos trabalhos, um retorno à Barthes para avançar naquilo que tradicionalmente a análise do discurso pecheutiana desconsiderou desde a década de 1980: a natureza semiológica do enunciado. E nessa consideração, a abordagem foucaultiana

⁶³Em “O prazer do texto” ([1973]1987), Barthes apresenta a sintética definição para o termo: “O que é a significância? É o sentido *na medida em que é produzido sensualmente*.”(BARTHES, 1987, p.79; *grifo do autor*). Portanto, o texto em sua experiência prazerosa, sensual. Não se trata de uma única significação do texto, mas do que faz da experiência do texto uma produção. Não é o significado desse texto, pois a condição estruturante do texto é a enunciação que lhe confere sentidos para sujeitos distintos na experiência da leitura e da escritura. Cf. BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

de discurso e história tem uma contribuição crucial para o campo da AD desde a tese de J.-J. Coutine, em 1981, e com incisivos reflexos nos trabalhos e pesquisas que se produziram no Brasil inspirados nesta nova relação.

1.5.2 Foucault e Barthes e “o elogio da semiologia”

Os estudos semiológicos de meados até o fim do século XX na França, em suas tentativas e descontinuidades, enfrentaram alguns percalços na academia onde intelectuais avessos a esse campo entendiam-no como um modismo, quando não um terreno que pouco gozava de cientificidade, se comparado com sua vizinha “madrasta”, a linguística, na qual em muitas vezes se espelhou. Esse problema também não foi diferente para os estudos linguísticos se seguirmos a genealogia da linguística que enfrentou a resistência institucional em face da filologia e das orientações dos estudos gramático-comparatistas. Diante disso, a semiologia francesa (com abordagens, interesses e objetos distintos), desde sua emergência, carecia de uma melhor visibilidade para sua institucionalização, haja vista o número de trabalhos de Barthes e de adeptos desse domínio que se acumulavam há quase três décadas. Ela não gozava de tanto prestígio nas renomadas universidades francesas como esperava seu pioneiro.

Eribon (1996) afirma que a aproximação de Barthes a Foucault e a nutrida amizade entre eles (não sem ruptura), do fim de 1960 a meados de 1970, vai muito favorecer este reconhecimento institucional, sobretudo num momento quando este último era alvo de críticas ferinas de historiadores e pensadores marxistas após a publicação de *As palavras e as coisas* (1966). Antes disso, Barthes já lhe devotava muito apreço, e isso ficara marcado com a elogiosa resenha à *História da loucura*, demonstrando uma absoluta simpatia às ideias provocadoras do “historiador das margens”. Foucault reconhece a atenção do semiólogo em detrimento do criterioso trabalho de crítica dos intelectuais dos anos 1950 e 1960, entre os quais via em Barthes e em Blanchot dois expoentes no pensamento francês nesse aspecto. Para Foucault, estes eram intelectuais que apresentavam uma concepção de cultura inovadora e num tempo em que era preciso “sacudir uma certa forma de saber universitário, que não era saber.” (apud ERIBON, 1996, p.129)

Em 1975, Foucault⁶⁴ apresentava oficialmente a candidatura de Barthes ao Collège de France para suceder Louis Robert, o renomado catedrático dos estudiosos de epigrafia e antiguidades gregas. Tal candidatura enfrenta muita resistência: primeiro devido ao fato de que o sucessor deveria apresentar o mesmo status de cientificidade com que o helenista conduzia a cadeira; segundo, porque, na visão de boa parte dos tradicionais eleitores do Collège, a personalidade de Barthes, ao propor uma cadeira de “semiologia literária”, bem como seus rótulos pejorativos (“pensador da moda” e “escritor mundano”), passava longe dos méritos e prerrogativas esperados para aquele panteão do saber imbuído de um discurso científico. Nesse contexto, a semiologia então era vista como um “modismo barato” se comparada aos “emblemas helênicos” da cadeira antecessora.

Assim, Eribon (1996) afirma que, no ato de defesa da candidatura do semiólogo, entre duas outras propostas concorrentes – *epigrafia grega e linguística geral e românica* –, Foucault faz um longo discurso ao apresentar a genealogia das ciências da linguagem, argumentando sobre os modos de apropriação e constituição da filologia, da linguística e da semiologia, sendo esta última, mais que uma ciência nova, uma área que tratava dos fenômenos da cultura. Na definição de Foucault, “começou há três quartos de século aproximadamente o desmonte da grande maquinaria do sentido, que é um dos grandes empreendimentos do saber contemporâneo, e do qual a semiologia, como teoria geral dos signos, seria a análise mais envolvente.” (apud ERIBON, 1996, p.133)

O filósofo comunicava então depois de Vuillemin (inclusive responsável pela candidatura do próprio Foucault), que até ironicamente argumentava contra a entrada de Barthes no Collège e em favor da importância do cientificismo da disciplina helênica para a manutenção do *status quo* do panteão. Isso fez uma diferença no modo como Foucault conduzia a defesa, rebatendo os argumentos baseados numa concepção de história, de ciência e de seus efeitos na academia contra os quais ele muito se posicionara ao longo de seus trabalhos. Numa dessas críticas, ele diz que a pretensa cientificidade no interior das ciências humanas já era uma prática vencida e uma retórica desgastada desde o século XIX, destacando “os efeitos de poderes que nossa civilização empresta ao discurso científico” (apud ERIBON, 1996, p.1344). Daí porque o projeto estruturalista também bebeu na fonte desse discurso. É nesse sentido que Eribon (1996) escreve:

⁶⁴ Eribon (1996), na nota 24 do capítulo intitulado *O Jogo da Literatura (Foucault e Barthes)*, afirma que ele teve acesso ao *Rapport de M. Foucault pour proposer la création d'une chaire de sémiologie littéraire*, sob o domínio de G. Dumézil a quem ele confiou. Portanto, nossa leitura desse processo se faz apenas através dos escritos de D. Eribon.

Foucault traça então a história desse “projeto semiológico”, que “caminhou em surdina” até os anos 1950. Nesse momento, produziu-se um “desbloqueio”, sob o efeito de dois fenômenos distintos. Por um lado, o aparecimento de uma “tecnologia nova dos sistemas significantes, das comunicações e das mensagens”: viu-se a informática, a biologia, a zoologia levantarem, cada uma a seu modo, “o problema dos sistemas de signos e de seu funcionamento concreto”. É o que Foucault chama de “pólo semiótico”. Um outro caminho se desenhou para semiologia, “não acima da lingüística ou ao lado das ciências da linguagem, mas de certo modo através delas”. Foucault o chama de “pólo da linguagem” da semiologia. Evidentemente Barthes se situa nesse lado.” (DIDIER, 1996, p.133, *aspas do autor*)

Opondo-se ao pólo semiótico, Foucault não defende “uma semiologia preocupada com a comunicação, mas com o discurso, com a retórica e com a interlocução”, como cita Eribon (1996).

Em uma disputa acirrada que vai a segundo turno, Barthes vence as eleições, confirmando a luta eloquente de seu defensor em favor da abertura institucional de uma disciplina nova no Collège de France. Essa recusa aos novos saberes – a exemplo da semiologia –, aliada ao prestígio simbólico e institucional do Collège, vai ao encontro daquilo que afirmam Eribon e Bersani no recente documentário *Foucault contre lui-même* (2014). Entre os que falam no documentário, estes afirmam que Foucault havia sido um historiador das margens e que, inscrito no interior das instituições mais “inabaláveis” da França, senão hiperconservadoras, aproveitou-se sabiamente da instituição para rompê-la, inaugurando uma nova prática de produção e crítica dos saberes. De um lado, o apoio a Roland Barthes, que gozara daquela cadeira por apenas três anos após sua aula inaugural de 1977 (*Leçon*), significou um desses rompimentos traduzidos numa espécie de “elogio da semiologia”. Tal elogio no recinto do Collège representava uma possibilidade de fazer dos estudos semiológicos um novo campo para pensar as linguagens, em suas múltiplas facetas, como materialização de sentidos na cultura. Por outro lado, ao defender uma cadeira de semiologia, a fala de Foucault ressoava como um gesto que aponta para um trabalho histórico que considera a natureza semiológica do enunciado. Nesse sentido, as reflexões de Barthes para uma semiologia da cultura, de certo modo, respondiam à abordagem sobre o discurso, com ressalvas às diferenças entre os dois, bem como no que ambos compreendiam por discurso.

No texto de 1984 (publicado *post mortem*), Pêcheux verá tanto em Foucault quanto em Barthes uma possível saída para uma disciplina de interpretação que considerasse então a linguagem para além da língua. Na reflexão de Pêcheux (1984), era preciso ir além no trabalho de análise dos discursos concebendo-os tanto na dimensão da estrutura de sua

materialidade quanto em direção do acontecimento histórico em que emergem. E ir além nesse viés é retornar à semiologia barthesiana, ou melhor, voltar à Barthes, como nos convidou Pêcheux ([1984] 2010), para compreendermos o que com ele se avançou, o que dele se herdou ou ainda nos resta ainda a recuperar para o avanço da análise do discurso diante dos objetos multissemióticos de nossa contemporaneidade, definida por um momento epistemológico a que nos arriscamos a chamar de “virada iconográfica” ou “virada pictórica”. Daí faz sentido sua questão posta em *Papel da memória*, ao se questionar “em que pé estamos em relação a Barthes?” Eis uma questão um tanto ambígua posto que, ao mesmo tempo em que nos parece um convite a revisitá-lo, mais ainda, nos convida a avaliar a teoria do discurso a partir do que se fez ou deixou de ser feito na semiologia de Barthes.

CAPÍTULO II

PEDAGOGIA DA IMAGEM EM TEMPOS DA (IM)PRENSA: ENSINAR A VER, EDUCAR O OLHAR

As imagens são matérias dinâmicas derivadas da nossa participação ativa no mundo. (Gaston Bachelard)

2.1 O passado da imageria escolar: instruir pela emoção, educar os olhares

A história dos saberes sobre a apropriação e uso das imagens para fins pedagógicos é recente, ainda que a prática remonte a tempos imemoráveis. Ela começa a ganhar contornos por volta de meados do século XX, paralela à *história das ideias pedagógicas* (SAVIANI, 2007), que incorpora os estudos das práticas e das representações das formas de construção de conhecimento. Algumas das preocupações da *história da educação moderna* na França (PROST, 2004), por exemplo, estão relacionadas aos estudos dos modos como historicamente desenvolvia-se, nas sociedades letradas eclesiásticas e laicas, o ensino em diversos níveis, envolvendo aí os sujeitos da construção do conhecimento (professores e alunos); a instituição familiar, escolar e universitária; as políticas e regimentos educacionais; a infraestrutura da instituição formadora; os suportes/materiais e os objetos instrumentais através dos quais se promoviam o saber escolar em diversos domínios.

É bem mais recente o olhar atento às materializações imagéticas no processo educativo em várias disciplinas com interesse *pedagogizante*, ainda que tal prática remonte ao Medievo quando se fortaleceu uma política no interior do ensino religioso (cristão por bem dizer) sob o prisma de um olhar comovente, tendo em vista que, naquele processo de ensino sob o uso da imagem, se fazia apelo à emoção na contemplação dos objetos iconográficos. Renonciat (2011) nos lembra que desde a Renascença já se evocava a imagem para fins pedagógicos, cujos poderes eram *instruir, agradar e emocionar*. Assim, a imagem funcionava como um poderoso instrumento de comunicação, pois era uma linguagem de funcionamento imediato e universal. Conforme nos apresenta a autora:

A imediatez da imagem lhe confere, aos olhos de seus partidários, duas outras vantagens específicas no domínio pedagógico fortemente destacadas nos tratados de educação, os prefácios e advertências dos livros e manuais ilustrados: seu poder mnemônico, útil às aprendizagens, explorado desde a Antiguidade nas artes da memória; e sua potência emocional, suscetível de produzir impressões fortes no espírito e no coração, amplamente solicitada pelos poderes religiosos no quadro da Contra Reforma.⁶⁵ (RENONCIAT, 2011, p. 10-11)

⁶⁵TN: « L'immédiateté de l'image lui confère, aux yeux de ses partisans, deux autres atouts spécifiques dans le domaine pédagogique abondamment soulignés dans les traités d'éducation, les préfaces et avertissement des livres et manuels illustrés: son pouvoir mnémorique, utile aux apprentissages, exploité depuis l'Antiquité dans les arts de la mémoire ; et sa puissance émotionnelle, susceptible de

O reconhecimento dos poderes da imagem fortalece-se na medida em que ela adquire estatuto de verdade incontestável, sendo um dos principais instrumentos de promoção do conhecimento principalmente para quem não sabia ler nem escrever. Suplantando as diferenças culturais e linguísticas dos homens “ignorantes” nos tempos da Contra Reforma, os teóricos católicos faziam uso da imagem para difundir o ensino da igreja e da fé cristã apelando para recursos memoriais e emocionais.

A partir da segunda metade do século XVI, uma nova concepção de imagem impõe-se atravessando toda a história da educação (da pedagogia do olhar). Trata-se da imagem enquanto substituto daquilo que ela representa. Nesse sentido, a confiança da imagem adquirida com seu “alto” grau de veracidade contenta aos olhos daqueles que a veem nas demonstrações de figuras e na pintura das coisas (d)escritas, pois ela carrega o poder de representar o real ausente como se estivesse presente.

Embora Renonciat (2011) não faça referência a M. Foucault, que teve um papel fundamental em sua fase arqueológica ao estudar os modos como, na história do homem ocidental, produziram-se os discursos científicos (*épistémé*), a questão da representação e da similitude entre *as palavras e as coisas*, a linguagem e os objetos no mundo, na abordagem da autora, evidencia um problema que o filósofo francês apresentou já no primeiro capítulo de *As palavras e as coisas* (1966), onde ele se concentra na ideia de *representação da representação* quando analisa o quadro *As meninas*. Para Foucault (2000), na Renascença, os sistemas de saberes eram constituídos pela relação de similitude e verossimilhança entre objeto e linguagem, mas esta relação não se efetiva do mesmo modo na Idade Clássica, quando o conhecimento estava ligado à ordenação das representações em parte dos discursos; o discurso é, portanto, a representação de representações como ele mostra no quadro de Velásquez. Na modernidade, Foucault mostra-nos que houve uma mudança nas formas de constituição dos saberes ao longo do tempo, nesse momento mais recente da história do homem, o conceito de *homem* é dado no cruzamento entre sujeito pensante e objeto do conhecimento na episteme da interpretação, não mais na da semelhança como outrora visto.

A concepção de representação coloca-se então como um problema a ser melhor compreendido a partir do século XVI, conforme A. Renonciat, pois isso punha em pauta um

produire des impressions fortes dans l'esprit et dans le coeur, largement sollicitée par les pouvoirs religieux dans le cadre de la Contre-Réforme. »

problema filosófico secular: aquele sobre a relação do “mundo real” com o “mundo representado”.

O que nos interessa aqui, por enquanto, é situar o papel da imagem quando ela passa a ser concebida como fonte de conhecimento na modernidade com função pedagógica. Renonciat (2011) afirma que, nesse contexto, são notáveis duas posturas face à concepção da imagem com fins didáticos. Por um lado, considerava-se como somente *um suporte de aprendizagem* quando ela passa a incitar a observação do real, assumindo um papel propedêutico na formalização dos saberes. Esta postura vai ser notável ainda com o cientificismo do século XIX como afirma a autora.

Reencontra-se esta posição, no século XIX, nos defensores de lições de coisas para os quais o estudo da imagem, substituta de um objeto ausente, visa a desenvolver as capacidades de observação dos alunos e constitui a primeira etapa de aquisição de conhecimentos.⁶⁶ (RENONCIAT, 2011, p.11)

Por outro lado, a segunda postura, que emergiu no meado do século XVI com o surgimento do realismo das representações, considerava a imagem como um *suporte de conhecimento por si só*.

É no século XVII então que a pedagogia pela imagem começa, de fato, a se desenvolver, pois, dentre outros fatores, ela sai do contexto eclesiástico apenas e passa a servir também como instrumentos de construção do saber em outros espaços educativos. Há toda uma preocupação em adequar a imagem de modo particular à juventude, ainda que esta *vontade de saber e ver* se repousasse na concepção aristotélica, fortemente difundida, de que a criança era uma *tabula rasa*, uma alma virgem que deveria ser exposta à experiência do mundo sensível para apreendê-lo, vindo a pertencer, portanto, ao espaço construído da *intelligentsia*⁶⁷.

Este projeto ganha força, conforme esclarece Renonciat (2011), no Antigo Regime, sob os tempos da Revolução Francesa, quando a imagem tinha por função criar uma

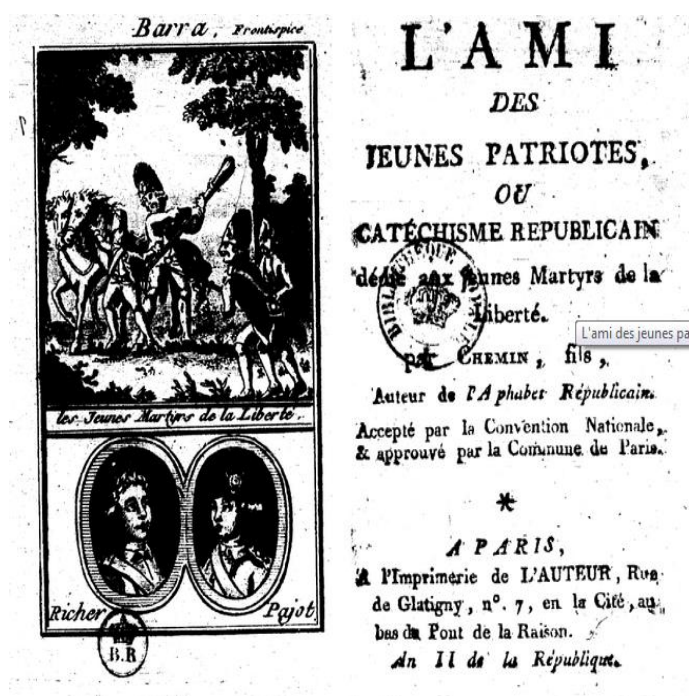
⁶⁶TN: “On retrouvera cette position, au XIXe siècle, chez les tenants de la leçon de choses pour l’équel l’étude de l’image, substitut d’un objet absent, vis à développer les capacités d’observation des élèves et constitue la première étape de l’acquisition des connaissances. »

⁶⁷A acepção aqui é tomada como conjunto de atributos racionais, progressistas e intelectuais que define um sujeito como portador de certos saberes, opondo-se à ignorância e à irracionalidade. Atribui-se o termo ao filósofo e ativista polonês Karol Libelt, em 1844, que o apresentou pela primeira vez no livro *Filozofia i krytyka* (Filosofia e Crítica). Cf. GELLA(1976).

consciência nacional e patriótica que transitava entre uma educação moral religiosa predominante e uma “moral universal” guiada pela razão, um dos ideais republicanos (Figura 3)⁶⁸.

Os alfabetos e “catecismos republicanos” que buscam substituir os anteriores, ampliam seu ensino às virtudes cívicas, à formação da consciência nacional e patriótica. Novos modelos de identificação são propostos à juventude, elaborados e veiculados pela propaganda revolucionária⁶⁹. (RENONCIAT, 2011, p.61, *aspas da autora*)

Figura 3 - O amigo dos jovens patriotas ou Catecismo republicano



Fonte: Gallica Bibliothèque Numérique (BnF)

Contudo, é com a passagem de uma educação própria das elites e da burguesia europeia à instrução popular que chegava, aos poucos, às camadas mais pobres no decorrer do

⁶⁸Imagem constante em Renonciat (2011, p.61), disponível em [gallica-Bibliothèque Numérique da BnF-Bibliothèque Nationale de France “François Mitterrand” de onde reproduzimos esta réplica](http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k490270). Acesso em: 19 mar.2014.

⁶⁹TN: “Les alphabets et “catéchismes républicains”, qui visent à se substituer aux précédents, élargissent leur enseignement aux vertus civiques, à la formation de la conscience nationale et patriotique. De nouveaux modèles d’identification sont proposés à la jeunesse, élaborés et véhiculés par la propagande révolutionnaire . »

século XIX que se vê um ensino “pelos olhos” que caracterizará uma certa *pedagogia pela imagem*. É bom lembrar que esta passagem se dá por via de condições de emergência que vão desde questões técnicas às políticas de anseio republicano. Nesse viés, tal pedagogia – processada por via dos olhares atentos às imagens – se desenvolve por meio do favorecimento de condições técnicas, como a invenção da litografia⁷⁰ criada pelo tcheco-alemão Alois Senefelder (1771-1834). Isso permite “a reprodução fiel dos desenhos, contribuindo com a emergência e desenvolvimento de álbum, um novo tipo de livro dedicado às imagens”⁷¹ (RENONCIAT, 2011, p.65). Do ponto de vista da vulgarização dos saberes e das técnicas de produção do verbo-imagético num período que vai da Renascença, passando pela Reforma e chegando à Revolução Científica, podemos dizer portanto que a invenção da imprensa por J. Gutemberg e da litografia por A. Senefelder fazem do verbo e da imagem impressos, respectivamente, um elemento-chave para a vulgarização do conhecimento, da instrução e da educação popular na era moderna em que o discurso científico (de Augusto Comte) passaria a ter mais validade num contexto em que *as provas estavam com Deus* ou *advinham de Deus* (saber teocêntrico), isto é, o discurso hegemônico era o religioso frente ao controle e produção do saber.

Aliada a esse progresso, a difusão da educação popular faz parte de um projeto político, conforme nos referimos acima, que visava aos investimentos educativos em prol da criança e da juventude no seio familiar e na conjuntura social. Assim, “livros e revistas, álbuns, imageria em folhas, jogo de tabuleiro, bingo, cubos, quebra-cabeças” (RENONCIAT, 2011, p.65) ricamente ilustrados, coloridos e atraentes chegam às famílias abastadas, permitindo aos pequeninos aprender estudando e se divertindo com as fábulas ilustradas, por exemplo.

2.2 A pedagogia da imagem: uma vontade de ver e ler as coisas

Mais de duas décadas antes dos trabalhos de J. Davallon (1984, 1990, 1999)⁷², L. Péyrègne (1963) publicava na recém-fundada revista francesa *Communications*⁷³ um artigo

⁷⁰Cf. Paciornik (2011)

⁷¹TN: « la reproduction fidèle des dessins, contribuant à l'émergence et au développement de l'album, un nouveau type de livre voué aux images. » (RENONCIAT, 2011, p.65).

⁷²DAVALLON (1984, 1990, 1999).

intitulado *Pour une pédagogie de l'image*, no qual apontava – já naquela época – algumas questões que até hoje apresentam-se atuais e outras preocupações para estudos no domínio da educação linguístico-imagético. Seu texto serve mais a uma chamada de atenção aos pesquisadores em linguagem e professores a um tema contemporâneo e pouco estudado do que fruto mesmo de um trabalho de pesquisa com noções, conceitos e metodologias claramente abordados.

A tese de Péyrègne (1963) é categórica: é preciso ensinar aos alunos a lerem a imagem, as mais diversas formas, livrando-os de um olhar ilustrativo. Argumentando nessa direção, ele apresenta um breve percurso histórico sobre a manipulação da imagem pelo homem, desde a pré-história, passando pelo medievo, em que as imagens e diversos documentos iconográficos apresentavam-se como notáveis instrumentos de pedagogização do saber pela igreja católica. Mais tarde, a inversão da prensa e da fotografia amplia as possibilidades do uso da imagem para diversos fins, sobre o qual, segundo o autor, “cria-se a ilusão da vida com movimento, a cor e ainda o relevo.”⁷⁴ (PÉYRÈGNE, 1963, p.158) Ainda nessa perspectiva, não perdemos de vista que tais eventos promovem uma revolução nos processos de produção do saber e nos modos de leitura da imagem, já que os livros ilustrados, o cinema, a televisão (não necessariamente na mesma época) promovem consequências para além do imaginável. Mas as imagens então assumem funções das mais diversas, e é preciso que conheçamos seu papel, que desenvolvamos uma consciência de seu poder enquanto linguagem passível de leituras. É nessa perspectiva que Péyrègne (1963, p. 159) afirma que “há lugar de se distinguir o papel que assumem as imagens como *meio de informação e conhecimento*, e aquilo que faz delas *uma forma de expressão* concorrente da expressão escrita”⁷⁵. Inicialmente, a função da imagem como agente de informação se justifica pela sua qualidade documental, ou seja, fotos, slides, filmes, reportagens televisivas que tendem a servir de documentos e fontes dada a objetividade da informação; ela vale também como

⁷³Cf. Péyrègne, L. *Pour une pédagogie de l'image*. *Communications*, n.2, v.2. p.158-165. 1963. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1963_num_2_1_957.

“Revue thématique semestrielle, *Communications* a été créée à l’automne 1961 par Georges Friedmann, Roland Barthes et Edgar Morin. Devenue une publication de référence sur l’étude des communications de masse et les analyses sémiologiques en France, elle a rapidement acquis un rayonnement international. Depuis les années 1980, elle a élargi ses thèmes aux questions anthropo-sociales. Elle publie des articles inédits de scientifiques renommés comme de jeunes chercheurs, en ouvrant des pistes de recherche nouvelles et en privilégiant une transdisciplinarité exigeante. ».Disponível em :<<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/comm>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

⁷⁴TN :« crée l’illusion de la vie avec mouvement, la couleur et même le relief. (PEYRÈGNE, 1963, p.158.

⁷⁵TN :« il y a lieu de distinguer le rôle que jouent les images comme *moyen d’information et de connaissance*, et celui qui fait d’elles *une forme d’expression* concorrente de l’expression écrite » (PEYREGNE, 1963, p. 159, grifos do autor, tradução nossa).

instrumento de investigação científica e jurídica. O papel da informação também se encontra no aparato publicitário em que se mistura o desejo de convencer e a sedução pelo olhar. Assim, sendo *agente de informação*, tanto na condição de documento objetivo quanto publicitário, a imagem exige um olhar mais atento à sua função, que vai além da contemplação, exigindo então um ensinamento da leitura, da explicação e da *crítica iconográfica* (PÉYRÈGNE, 1963, p.159).

Ainda na esteira das reflexões do Péyrègne (1963), a imagem tem outro papel – o de *meio de expressão*: ela é obra-prima dos artistas, que lhes atribuem valor estético e poético. Uma vez vista como de meio de expressão bem como de *médium*-comunicante, a leitura crítica da imagem não deve ser negligenciada na escola.

Assim aparecia o duplo alcance, subjetivo e social, das imagens de arte consideradas como um meio de expressão e de comunicação entre os homens. Todavia, é claro que, apesar de suas ambições humanistas, a educação em geral, como é ainda conhecida na maioria dos países, negligencia, de um modo que não se deve hesitar em qualificar como aberrante, o estudo plástico e a significação humana de belas artes.⁷⁶(PÉYRÈGNE, 1963, p.160)

Esta preocupação acentua-se nas reflexões de Péyrègne (1963) e adquire maior clareza enquanto problema de estudo quando ele propõe um trabalho com a imagem na escola para ser levada em conta do mesmo modo como tem sido a leitura do texto verbal. Portanto, a leitura da imagem promove a ampliação de conhecimento, o exercício do julgamento e do senso crítico, a formação do gosto e o desenvolvimento do senso cívico e social (PÉYRÈGNE, 1963). Estes argumentos se reforçam nas palavras do autor quando defende que

Assim como a difusão dos livros e da imprensa tornou-se necessária no passado, bem como uma pedagogia da leitura e da explicação de textos, do mesmo modo hoje a difusão das imagens exige que o professor considere seu emprego não mais de modo episódico e empírico mas segundo um programa sistemático acompanhado de métodos apropriados. Tendo em vista que os jovens e adultos encontram, de agora em diante em todos os

⁷⁶TN: Ainsi apparaît la double portée, subjective et sociale, des images d'art considérées comme un moyen d'expression et de communication entre les hommes. Pourtant, il est clair que, malgré ses ambitions humanistes, l'éducation générale, telle qu'elle est encore conçue dans la plupart des pays, néglige, d'une façon qu'on ne doit pas hésiter à qualifier d'aberrante, l'étude plastique et la signification humaine de beaux-arts. Cf. Péyrègne, 1963, p.160.

momentos de sua via cotidiana, informações, tentações e as quimeras deste universo visual onde a trucagem apresenta a mais perfeita ilusão de objetividade, e onde o melhor é, às vezes, apenas uma forma pura, é importante defender e promover uma verdadeira pedagogia da imagem.⁷⁷ (PÉYRÈGNE, 1963, p.161)

À época, Péyrègne (1963) colocava mais como uma proposta a se pensar que o trabalho de educação da leitura da imagem poderia promover a *ampliação do conhecimento, o exercício do julgamento e do senso crítico, a formação do gosto e o desenvolvimento do sentido cívico e social*. O autor então esclarece esta questão destacando algumas condições para que a imagem sirva de meio educativo de informação e fonte de conhecimento (PÉYRÈGNE, 1963): a escolha das imagens e sua *legibilidade* e acessibilidade. A partir dessas duas condições, é preciso então fazê-la servir de exercício de julgamento e de espírito crítico. Quanto à formação do gosto, ele destaca que numa sociedade de imagens (*mass media*) em que a fotografia e a pintura são produtos de leitura e consumo cada vez mais crescentes, mas também o cinema e a televisão – com imagens em movimento –, o sujeito adulto tem sido mais exigente. Assim, jornais, cinemas, televisão e outras fontes de informação e propaganda deveriam levar em conta tal exigência sob pena de perder parte da clientela. Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento do senso cívico e social, ele faz a seguinte questão: “Não poderíamos imaginar [...] uma educação sistemática das massas por meio de um cinema e uma televisão que renunciariam firmemente a banalidade e a propaganda?⁷⁸” (PÉYRÈGNE, 1963, p. 164)

A tal problema, ele responde desenvolvendo uma pequena reflexão, mais como sugestão, de como se pode ler a série *Os desastres da guerra*, do pintor espanhol Francisco José de Goya Lucientes, a partir de dois pontos de vista: um histórico e outro moral. Vale então entendê-la em suas próprias palavras:

⁷⁷TN: De même que la diffusion des livres et de la presse a rendu nécessaire, dans le passé, une pédagogie de la lecture et de l'explication des textes, de même aujourd'hui la diffusion des images exige que l'enseignement considère leur emploi, non plus de façon épisodique et empirique, mais selon un programme systématique, assorti de méthodes appropriées. Puisque jeunes et adultes rencontrent désormais à tous les instants de leur vie quotidienne les informations, les tentations et les chimères de cet univers visuel où le truquage peut donner la plus parfaite illusion de l'objectivité, - et où le meilleur n'est parfois qu'une forme de pure, il importe de préconiser et de promouvoir une véritable dédagogie de l'image. Cf. Péyrègne (1963, p. 161)

⁷⁸TN: Ne peut-on imaginer [...] une éducation systématique des masses par un cinéma et une télévision qui renonceraient résolument à la banalité et à la propagande ? Cf. Péyregne (1963, p. 164)

Suponhamos que temos nas mãos reproduções de gravuras de Goya: *Os desastres da guerra*. Se nos atentarmos principalmente para seu contexto histórico, procuraremos nela a testemunha de um acontecimento em que as consequências pesaram duramente sobre os destinos do regime napoleônico. Mas se tivermos, sobretudo, preocupações morais, examinaremos com um outro olhar – e com uma outra alma - estas poderosas oposições de preto e branco, de trevas e de luz: nestes horrores quase autenticados por uniformes que o artista tem feito conscientemente bem aproximativos, não procuraremos somente a revolta de um patriota contra os excessos de um exército inimigo, mas também e muito mais, como justamente notou Élie Faure, “as alternativas de desespero e de esperança às quais nossa espécie é submissa pela eternidade”, o protesto de um homem contra o Mal que se insiste sobre o homem em seu espírito e em sua carne. (PÉYRÈGNE, 1963, p. 165)⁷⁹.

Merece aqui um parêntese: para compor a série, Goya produziu 84 gravuras para homenagear os revoltosos espanhóis fuzilados em maio de 1808 ⁸⁰sob a ordem de Francês Joachim Murat, marechal do Império Napoleônico à época das invasões ibéricas contra Portugal e Espanha (Figura 4).

⁷⁹TN : Supposons que nous avons en mains des reproductions des eaux-fortes de Goya : *Les désastres de la guerre*. Si nous avons souci, principalement, de leur contexte historique, nous y chercherions le témoignage d'un événement dont les conséquences ont pesé lourdement sur les destins du régime napoléonien ; mais si nous avons surtout des préoccupations morales, nous examinerons d'un autre oeil — et d'une autre âme — ces puissantes oppositions de blancs et de noirs, de ténèbres et de lumières : dans ces horreurs à peine authentifiées par des uniformes que l'artiste a faits consciemment très approximatifs, nous ne chercherons pas seulement la révolte d'un patriote contre les excès d'une armée ennemie, mais aussi et beaucoup plus, comme l'a justement noté Élie Faure, « les alternatives de désespoir et d'espérance auxquelles notre espèce est soumise pour l'éternité », la protestation d'un homme contre le Mal qui s'acharne sur l'homme, dans son esprit et dans sa chair.

⁸⁰ Disponível em: <<http://laarquitecturadetushuesos.files.wordpress.com/2008/05/s3411.jpg/>>e <<http://dharaeduardopriscila.blogspot.com.br.>>. Acesso em: 26 fev. 2013

Figura 4 - Gravuras da série "Os desastres da Guerra", de Goya



Frente a essa rápida referência às obras históricas do pintor espanhol, Péyrègne (1963) então conclui defendendo uma *pedagogia da imagem* desenvolvida por meio de estudos baseados numa cultura iconográfica, em uma educação do olhar para diversas imagens tão ricas quanto o texto literário, a partir da qual se repousa a atitude individual e coletiva do sujeito para compreendê-las, julgá-las e senti-las em um momento em que os meios mecânicos, os aparelhos, as máquinas têm vulgarizado [sua reflexão é um tanto de cunho moral] titudes de análise, através das massas, o que ele reconhece como perigosos instrumentos de “*conditionnement*” *mental* (sic). Esse trabalho deve ser desenvolvido com estudo, pesquisa e métodos, evitando primeiramente a concepção de que a imagem seja uma mera ilustração e auxiliar do texto escrito, e finalmente, o entendimento de que ela sirva apenas à recreação e à lucidez do aprendizado. Em outras palavras, isso também evitaria a ideia baseada na primazia absoluta dos textos verbais como única e válida fonte de produção e materialização dos discursos.

2.3 Gramática da imagem: como ler as imagens, como fazê-las falar

Como vimos anteriormente, muitos trabalhos em ciências humanas na Europa nos anos 1950 e 1960, influenciados seja pelas ideias do *CLG*, nas primeiras três décadas após sua publicação, seja pelas novas releituras no advento de um estruturalismo inspirador, acabaram produzindo alguns reflexos que, de certo modo, prometiam sair de um terreno estrito aos linguistas – a língua – mas, ao mesmo tempo, inspirados neles procuravam seguir ou repetir

alguns modelos. Daí um projeto pensado, por exemplo, por Albert Plécy, na França, para se ler imagens fixas e em movimento.

Com a *Grammaire élémentaire de l'image*⁸¹, editada e publicada em dois momentos pela Marabout Université em 1962 e 1968, A. Plécy propõe entre outros objetivos, construir uma metodologia de organização e classificação de imagens, sobretudo imagens fotográficas, procurando assim ajudar os pioneiros da fotografia, bem como de outros objetos imagéticos, no manuseio destes objetos. Segundo o autor, seu trabalho tem também por objetivo enumerar os meios que permitem empreender a elaboração de um projeto de leitura do texto imagético.

No início da obra, o autor apresenta sumariamente algumas definições a fim de orientar os capítulos divididos em sequências de imagens de um mesmo domínio de classificação⁸². Logo acima de cada definição, veem-se imagens fotográficas em preto e branco que a exemplifica do ponto de vista conceitual. A obra não deixa de ser um rico álbum de fotografia em preto e branco em diversas formas e composição.

Ainda que ele estivesse no decorrer dos anos 1960, A. Plécy parecia visualizar o futuro 20 anos à frente como quem olhava com muita clareza para uma fotografia que acabara de ser impressa. Na *Grammaire*, ele afirma:

É provável que um dia os historiadores situarão entre os anos 1960-1980 um fato importante na história do mundo: a passagem de uma civilização marcada fundamentalmente pelo verbo a uma civilização marcada pela imagem. Tradicionalmente reservada a uma elite intelectual, o saber oral e, depois, livresco, se encontra hoje acuado em uma outra forma de saber, em que a fonte é o olhar. E que olhar!⁸³ (PLECY, 1963, p.35-36)

Era então o tempo do advento das tecnologias de comunicação de massa e informação que se apresentava como uma forma de fazer da imagem um instrumento forte para comunicar e, ao mesmo tempo, construir o desejo do saber e do consumo por meio do olhar, não somente pelas vias da palavra oral ou escrita. Em momento posterior, no avançar dessa tese, mostraremos com mais atenção como Plécy (1963) desenvolvia suas análises a partir das especificidades de cada materialidade visual apresentadas em sua gramática. Por instante,

⁸¹Esta gramática serviria como uma espécie de manual de análise da imagem, cujo subtítulo nos permite, desde a capa, tal interpretação “*comment lire les images, comment les faire parler*”.

⁸²Em anexo, segue um quadro com a lista de classificações de Plécy (1963).

⁸³Tradução nossa : « Il est vraisemblable qu’un jour, les historiens situeront vers les années 1960-1980 un fait important dans l’histoire du monde : le passage d’une civilisation fondamentalement marquée par le verbe à une civilisation marquée par l’image. Traditionnellement réservé à une élite intellectuelle, le savoir oral, puis livresque, se trouve aujourd’hui battu en brèche par une autre forme de savoir, dont le source est le regard. Et quel regard !Plécy.” (1963, p.35-36)

resta-nos saber que como fruto de inquietações da época, sua *Grammaire* foi recebida como um projeto original que influenciou diversos interessados pelo tema das materialidades visuais. Diríamos que desenvolver uma gramática básica da imagem significava, sobretudo, a assunção de uma tese que defendia a existência de diferentes modos de leitura da imagem para fins comunicacionais e pedagógicos, destituindo a ideia corrente e legítima de que se lia e interpretava apenas o texto escrito.

Figura 5 - Capas de "Grammaire élémentaire de l'image" e "Grammaire par l'image"

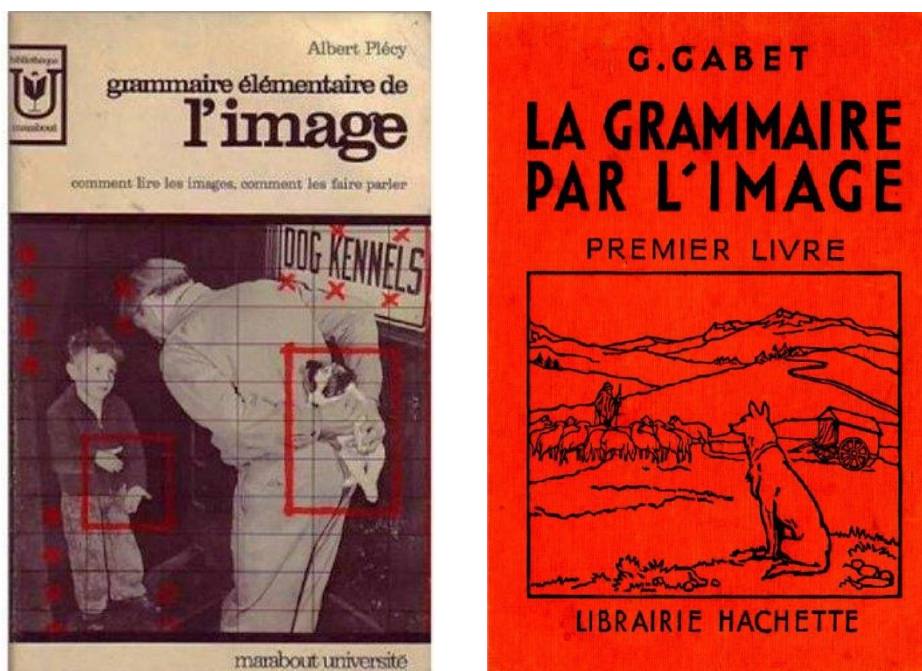


Figura 6 - Exemplo de uso de imagens em "Grammaire par l'image"

10 LES NOMS D'ANIMAUX 3^e LEÇON

Les noms d'animaux

le chien l'âne le mouton le bœuf

LEÇON

Les mots : chien, âne, mouton, bœuf, qui servent à nommer des animaux, sont des **noms d'animaux**.

LA GRAMMAIRE EN ACTION

Elocution et Grammaire. — 1. Que représente la gravure ci-dessus? — 2. Nommez les animaux que vous voyez dans cette basse-cour. — 3. Quels mots peuvent désigner tous ceux qui ont des plumes? — 4. Nommez des oiseaux qui mangent les poussins. 5. Citez d'autres animaux que vous connaissez. — 6. Comment appelle-t-on ces mots qui servent ainsi à désigner des animaux?

A título de comparação, a gramática de A. Plécy nos fez observar uma outra gramática cujo título também traz a questão da imagem como objeto de leitura. Trata-se de *La grammaire par l'image*⁸⁴, de G. Gabet, publicada pela primeira vez em 1935 e reeditada na França por várias décadas. Mas seus propósitos em muito diferem. Enquanto Plécy elabora uma gramática para a leitura da imagem, com sistemas e sintaxe próprios desta linguagem, sem pretensões puramente escolares, G. Gabet publica uma gramática cujo foco é a língua. As imagens (em desenhos) assumem função mnemônica na aprendizagem da criança que, visualizando representações imagéticas de objetos, animais, paisagens e pessoas, adquire o sistema linguístico e suas regras de uso normativo. Através de um tópico definido por “*La grammaire en action*”⁸⁵ (Figura 6), o professor deveria cumprir o objetivo de ensinar a sistematicidade da língua, enquanto os alunos a aprendiam melhor com auxílio de toda imageria que lhe era exposta.

Mesmo que seu trabalho não fosse diretamente pensado para um projeto pedagógico, mas para o ramo da comunicação e da fotografia, Plécy (1963) acabou servindo de referência para Geneviève Jacquinot, autora do livro *Image et pédagogie: analyses sémiologiques du film à intention didactique*, publicado em 1977, e Michel Martin, que escreveu *Sémiologie de l'image pédagogique*, publicado em 1982. G. Jacquinot desenvolveu uma rica pesquisa em torno do processo de ensino e aprendizagem por meio de documentos audiovisuais ancorada na semiologia estrutural, cujo conteúdo transmitido por via destes recursos era para ela um “*fait de discours*” em si. E estes fatos de discursos se dão em um contexto de uso social da linguagem. Eles são transmitidos em virtude das práticas de comunicação, de informação e da pedagogia que são agentes determinantes do modo de escrita e de tratamento do filme e de recursos audiovisuais. Martin (1982) desenvolveu um trabalho numa perspectiva quase semelhante à de Jacquinot, porém voltando-se para imagens fixas. No livro, ele analisa cinco tipos de imagens: fotográfica, pictórica, publicitária, de história em quadrinhos, aquelas expostas em *data-showe slides*. Seu trabalho também se ancorava no esquema de comunicação e nas categorias semiológicas apresentadas por Barthes para a análise do texto fotográfico, mas também por U. Eco e C. Metz em matéria de análises de documentos audiovisuais. É

⁸⁴Esta gramática era voltada para alunos de primeiras letras (em geral o equivalente a primeiro ciclo do ensino fundamental brasileiro) e era publicado em vários livros. Este aqui corresponde ao primeiro livro.

⁸⁵TN: “A gramática em ação”.

focando, particularmente, a contribuição científica desses autores que desenvolveremos a reflexão da seção seguinte.

2.4 “*Le professeur et les images*”: uma inspiração inicial para a leitura das imagens

A era da comunicação de massa, como já dissemos, serviu como uma válvula propulsora de uma série de discursos e práticas nas Américas (leia-se *sobretudo* EUA) e na Europa, particularmente na França, associados a saberes produzidos nos movimentos de contra cultura, de resistência política – p.ex., Maio de 68, de apelo a reformas institucionais e universitárias, massificação de bens culturais, institucionais e simbólicos, bem como adequação às novas tecnologias da época que prometiam inovações e popularização. As questões científicas, acadêmicas e culturais não estavam à parte desse processo complexo que ganha corpo na sociedade europeia, sobretudo na década de 1960; ao contrário, eram colocadas como possibilidades para acompanhar de perto, traduzir e explicar o que a sociedade da cultura de massa⁸⁶ estava produzindo (lida nesse contexto como um complexo das massas manifesto em múltiplas linguagens).

É dentro desse movimento de um ‘todo complexo das massas’ que alguns trabalhos vinculados à problemática da *pedagogia da imagem* começam a ecoar timidamente, dentro e fora do espaço acadêmico, como uma outra possibilidade de constituir práticas de leitura de objetos além dos prestigiados textos literário, jornalístico e científico materializados na cultura escrita. Assim, poucos são os autores que i) visualizam a carência de formação técnica e científica da universidade para entender o fenômeno da emergência da imagieria, ii) entendem que a escola deve incluir nos programas de formação de seus alunos as questões das imagens como objeto de estudo e iii) criticam o papel da pedagogia tradicional que se fecha nela mesma contra os novos problemas que a sociedade produzia e carecia de entendimento. Se Péyrègne (1963), como dissemos, se colocou como um porta-voz dentro da instituição político-educacional francesa, marcando a importância de uma educação das imagens, três

⁸⁶Valemo-nos aqui das reflexões de E. Morin ([1962]2007) no livro *L’esprit du temps*, edição Brasileira “Cultura de Massas no século XX: neurose”, particularmente no que ele entende por *mass culture*. Situando-nos face a um tempo em que se começa a perceber uma terceira cultura logo após o fim de Segunda Guerra, ele faz a seguinte afirmação no início de sua obra: “Cinquenta anos mais tarde [desde o início do séc. XX], um prodigioso sistema nervoso se constitui no grande corpo planetário: as palavras e imagens saíam aos borbotões dos teletipos, das rotativas, das películas, das fitas magnéticas, das antenas de rádio e de televisão; tudo que roda, navega, voa, transporta jornais e revistas; não há uma molécula de ar que não vibre com as mensagens que um aparelho ou um gesto tornam logo audíveis e visíveis.” (MORIN, 2007, p. 13)

anos depois o pequeno livro *Le professeur et les images* (1966), de autoria de Michel Tardy, inaugurava – não sem resistência e desconfiança –, dentro da academia, o campo dos estudos das imagens para fins educacionais.

O então professor da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Strasbourg, M. Tardy propõe “um ensaio sobre a iniciação às mensagens visuais” (p.7)⁸⁷, onde ele também denuncia uma certa resistência cultural dos professores e acadêmicos “ao mundo das imagens e das máquinas”, o que ele traduzia como o *medo do século XX*. Mas essa resistência faz parte de um primeiro momento da problemática que se impunha, abrindo espaço, pouco mais tarde, a uma gama de questões e a uma emergência de discursos, do ponto de vista científico e pedagógico, que se confundia com a industrialização da cultura, exigindo uma melhor compreensão. Mas ele não é o único pioneiro desse movimento genuinamente acadêmico. Jacquinet-Delaunay (2007) afirma que, naquele momento, ao lado de Tardy (1966), Henri Dieuzeide, através do livro *Les Techniques audiovisuelles dans l'enseignement* (1965), também introduzia, na academia, o problema do *audiovisual, da comunicação e do ensino*, particularmente durante a Segunda Guerra, quando os americanos começaram a perceber as possibilidades de aprendizagem rápida na formação de mão-de-obra para a indústria da guerra. Ela conclui também que, muito além de uma abordagem tecnicista, estes dois autores são as bases de duas facetas das relações da escola com as mídias: “a formação ‘para’ as mídias e ‘pelas’ mídias”⁸⁸ (JACQUINOT-DELAUNAY, 2007, p.48, *destaque da autora*).

Nesse viés, alguns pensadores como M. Tardy na área das letras e da educação estavam mais preocupados em debater questões de ordem sociais e epistemológicas no interior do campo pedagógico diante da multiplicidade de linguagens (fixas ou animadas), que exigiam um melhor entendimento, e menos com a formação de professores de cinema e audiovisual (incluindo a TV) para atender a esta demanda. Não se tratava de formar uma carreira especializada para isso, mas ampliar a formação dos professores, veteranos e novos, em seus próprios cursos (a pedagogia no sentido *lato*). Portanto, é seguindo este raciocínio que Tardy afirma:

Não discutirei aqui o problema de saber se é preciso criar um curso de cinema ou opções tratando da ciência iconológica que devem ser oferecidos aos estudantes. Já trataram da formação dos professores de cinema e estabeleceram programas. O importante é, sem dúvida, menos fabricar

⁸⁷Tradução nossa : “un essai sur l’initiation aux messages visuels”

⁸⁸« la formation « aux » médias et « par » les médias. »

especialistas que fazer refletir sobre o ato de ensinar. Antes de formar professores, ou seja, de lhes fornecer os meios práticos para dispensar suas ações, é indispensável trabalhar suas convicções e de lhes fazer tomar consciência da necessidade de uma mudança de mentalidade. Os problemas técnicos e didáticos não são nada na ausência de um estado de espírito favorável. O professor também deve estar motivado. A introdução aos meios de comunicação de massa corre o risco de se dissolver na habitual cinza pedagógica se ela achar que deve fazer a ilusória economia de um exame de consciência profissional⁸⁹. (TARDY, 1966, p.57-58)

Vê-se então um dos pontos sensíveis da época que conduzem uma série de trabalhos nas décadas seguintes, principalmente quando se percebe que o terreno da semiologia (nas figuras de R. Barthes, C. Metz e M. Martin) é promissor para análise da imagem. São inúmeros os pesquisadores que tomam como referência o texto *Retórica da imagem* (1964), de R. Barthes, como modelo de análise semiológica para estudar a materialidade estrutural do vídeo e da publicidade atravessados por uma ordem sócio-cultural. A própria Jacquinet-Delaunay, como já a referenciamos na seção anterior, assume um importante papel nesta história até os dias atuais, motivada pelas questões teóricas postas por estes três semiólogos (ou semioticistas). Jacquinet-Delaunay ([1977]2012) tratou dos aspectos semiológicos dos filmes e programas de TV com fins didáticos. Segundo essa autora, ao partir de uma semiologia dos filmes com interesse didático e analisando seu funcionamento, ela chegou a estabelecer as bases de “*une sémiologie de la didaxie*” (p.149). O que é inovador dessa autora em relação a Tardy (1966), ainda na década de 1970, está no fato de que sua proposta parte de dois vieses complementares: se por um lado a abordagem semiológica inspirada nos semiólogos acima lhe possibilitava um trabalho de análise e orientação para o objeto imagético, oferecendo metodologias de base interdisciplinar para o trabalho escolar; de outro, a própria abordagem semiológica a permitia compreender toda uma complexidade do contexto de ação pedagógica que é um terreno definido por ela como “mensagem didática” e “fato educativo” – vetores de significação. Assim, para a autora:

⁸⁹« Je ne discuterai pas ici le problème de savoir s’il faut créer une licence de cinéma ou si des options portant sur la science iconologique doivent être offertes aux étudiants. D’autres ont déjà parlé de la formation des professeurs de cinéma et ont établi des programmes. L’important est sans doute moins de fabriquer des spécialistes que de faire réfléchir sur l’acte d’enseigner. Avant de former des professeurs, c’est-à-dire de leur fournir les moyens pratiques de dispenser leur enseignement, il est indispensable d’entraîner leur conviction et de leur faire prendre conscience de la nécessité d’une reconversion mentale. Les problèmes techniques et didactiques ne sont rien en l’absence d’un état d’esprit favorable. Le professeur aussi doit être motivé. L’initiation aux moyens de communication de masse risque de se dissoudre dans l’habituelle grisaille pédagogique si elle croit devoir faire l’économie illusoire d’un examen de conscience professionnel ».

todo fato educativo deve poder ser estudado como fato de discurso, ou seja, como processo de produção de um sentido: a ocupação do espaço escolar, a utilização do imóvel, dos cadernos escolares, dos manuais e outros documentos pedagógicos, as falas dos alunos e dos professores sobre a escola...são todos *vetores de significação*. (p.149-150)

Essas duas perspectivas vão orientar todo um conjunto de trabalhos teóricos e analíticos dessa autora que, desde a década de 1960 até hoje, contribui com a definição do campo atualmente conhecido como tecnologia da informação e da comunicação (TIC) na França, onde ela é uma das principais referências. As reflexões contemporâneas sobre os usos e análises da imageria escolar, seja fixa ou animada, atravessou uma série de abordagens e possibilitou uma complexa rede de definição que, frequentemente, nos deparamos com seus ecos. Recentemente em entrevista escrita, publicada pelo Institut National de l'Audiovisuel (INA), França, Jacquinet-Delaunay (2011) resume o histórico de emergência do campo da educação das imagens (particularmente em movimento) que tem suas bases naquele contexto de desenvolvimento da semiologia francesa ao lado da cultura de massa da qual tratou Morin ([1962]2007). Segundo a autora:

Na França, desde os anos 1960-1970, falou-se de iniciação à imagem (cinematográfica ou publicitária, de inspiração semiológica), depois de “iniciação ao audiovisual” levando em conta o desenvolvimento da televisão; em seguida de iniciação “à comunicação e às mídias” para levar em conta a extensão da paisagem midiática. A “*media literacy*” é constituída, por sua vez, no início dos anos 1980, como domínio de especialização universitária autônoma no contexto anglo-americano. Esta expressão – traduzível em francês por “alfabetização para as mídias”, porém pouco utilizada, repousa na mesma ideia de saber que, no contexto midiático de nossas sociedades, a escola deve levar em conta as outras linguagens e os meios de expressão e não limitar as aquisições da linguagem verbal: é um pouco no mesmo sentido que vem aparecer a expressão “*information literacy*” que corresponde à alfabetização não audiovisual porém digital. De onde inclusive surge um debate que se desenvolveu nestes últimos anos com o intuito de saber se a educação para as mídias deveria integrar ou não a “*digital literacy*”. (JACQUINOT-DELAUNAY, 2011, p.5)

Portanto, em meio a esta diversidade de definições por vezes marcadas por objetos e objetivos de estudos bem distintos, veem-se as pesquisas atuais com seus recortes trazendo novas questões a respeito dos usos contemporâneos da imageria em materiais didáticos, questionando a supremacia das descrições e de análise dos textos verbais. É mais ou menos sobre este ponto que tratarão as seções a seguir.

2.5 Imageriafixa e ensino: perspectivas contemporâneas em pesquisa

Se nos anos 1980 e 1990 os textos imagéticos e sincréticos ganharam atenção de profissionais do ensino influenciados pelas teoria semiológica, teoria da comunicação e, mais recentemente, teoria dos gêneros do discurso, além de determinações tecnológicas, editoriais e políticas, passamos a observar discursos engendrados por uma nova prática de leitura: aquela que movia a universidade com seus laboratórios e programas de pesquisas e revistas especializadas em ensino a questionar os modos como se tem trabalhado com a diversidade de textos e linguagens na escola. Na França, por exemplo, a tradicional revista *ÉLA – Étude de linguistique appliquée*, periódico internacional de ensino de línguas-culturas e lexiculturologia, fundada em 1961, dedicou um número mais recentemente ao tema das imagens no ensino. O periódico, publicado em 2005 sob o tema *Enaccompagnement d’image*, traz sete artigos resultantes de pesquisas científicas de professores estudiosos do tema. Entre estes textos, Patricia Kottelat é quem melhor apresenta um balanço do uso das imagens em manuais de ensino de francês (FLE).

No artigo intitulado *L’iconographie dans les manuels de littérature FLE: fonctions et enjeux didactiques*, Kottelat (2005) apresenta resultados de sua pesquisa sobre a iconografia (portanto, uso de materiais imagéticos) em manuais didáticos de literatura de Francês Língua Estrangeira (FLE). A autora analisou cinco manuais didáticos utilizados na Itália, observando o modo como o texto imagético se manifestava numa perspectiva didatológica de ensino das línguas-culturas. Como escreve a autora, seu objetivo:

tentaremos esclarecer por via da análise das imagens quais podem ser as funções e os problemas da inserção da iconografia no estudo da literatura, vetor tradicional do professor de língua e da “cultura letrada” para usar um termo doravante familiar.⁹⁰ (KOTTELAT, 2005, p. 206, grifo do autor)

A linguista, em nota de página, chama a atenção para o fato de que são quase inexistentes os trabalhos sobre análise da iconografia em manuais didáticos, sobretudo quando o objetivo se trata de manuais de FLE. Ainda assim ela destaca três autores, em ordem cronológica, que se dedicaram aos estudos da iconografia numa perspectiva geral e

⁹⁰TN: nous tenterons de dégager à travers l’analyse des images quels peuvent être les fonctions et les enjeux de l’insertion d’iconographie dans l’étude de la littérature, vecteur traditionnel de l’enseignement de la langue et de la « cultura cultivée », pour reprendre un terme désormais familier. Cf. Kottelat (2005, p. 206).

diacrônica, com Choppin, em 1992, na perspectiva da leitura de imagem, com Masselot-Girard, em 2003 e, por último, na perspectiva da história da arte, com Righi em trabalho publicado em 2002 (apud KOTTELAT, 2005).

Inicialmente, Kottelat (2005) apresenta uma breve descrição do *corpus* de análise. Segundo consta no artigo, foram adotados dois critérios: a) manuais mais utilizados na Itália em um programa denominado *Terminale* nos colégios *lycées*; e b) todos eles circularam no século XX. Segundo ela, este século apresenta a vantagem de uma enorme variedade iconográfica, em função da difusão da fotografia, o que não havia ainda em séculos anteriores. Dos cinco manuais estudados, quatro foram produzidos por autores italianos e franceses, o quinto, uma adaptação de manual italiano.

Na segunda parte do artigo, ela apresenta especificamente as características descritivas de seu objeto de análise, ou seja, *a pintura* e *a fotografia*. A autora parte de uma concepção de materialidade iconográfica de Pottier (1967, apud KOTTELAT, 2006), que distingue a primeira da segunda de acordo com seus valores de significação. Assim, como a literatura, a pintura é o lugar da cultura “cultivada” (KOTTELAT, 2005, *grifos da autora*), uma vez que veicula uma visão conotativa da realidade. Em contrapartida, a fotografia tem a função de fixar o real, pois veicula uma visão denotativa imediata. Percebemos, pois, que esta concepção ancora-se nos trabalhos de R. Jakobson e R. Barthes, sobretudo, no texto deste último *Le message photographique* publicado em 1961, mas também naqueles autores que se inspiraram no semiólogo. Kottelat (2005), por sua vez, faz um parêntese antecipando que esta concepção de valor de produção de sentido do texto iconográfico, sendo pintura ou fotografia, é flutuante, o que, dentre outros fatores, depende da utilização didática, sobre a qual se pode afirmar que tanto uma materialidade quanto outra podem apresentar valor conotativo ou denotativo.

Kottelat (2005) apresenta então uma tabela de percentual das artes visuais nos cinco manuais (Tabela 2). Assim, em todos os manuais, a fotografia e a pintura ocuparam, respectivamente, a primeira e a segunda posição em relação a sete tipos de materialidades (fotografia, pintura, *affiches*(cartazes, anúncios), fotogramas, esquemas, esculturas e arquitetura).

Tabela 1 - Respectivas porcentagens das Artes visuais em manuais didáticos FLE

| | PETRINI | LITTÉRAMA | EL | BEAUBOURG | KALÉIDOSCOPE |
|---------------|---------|-----------|--------|-----------|--------------|
| Photographies | 52,5 % | 58,6 % | 23,1 % | 41,6 % | 66,5 % |
| Peintures | 41,4 % | 28,2 % | 69,7 % | 46,8 % | 25,6 % |
| Affiches | 3,4 % | 2,8 % | 0 % | 2,0 % | 2,8 % |
| Photogrammes | 0,9 % | 4,6 % | 1,8 % | 3,6 % | 2,8 % |
| Schémas | 0 % | 0 % | 0 % | 1,2 % | 0 % |
| Sculptures | 0,9 % | 0,6 % | 5,4 % | 1,6 % | 1,7 % |
| Architecture | 0,9 % | 5,2 % | 0 % | 3,2 % | 0,6 % |

Fonte: Kottelat (2005)

A terceira parte do artigo trata-se da distinção das imagens apresentadas nos manuais em função da relação material-conteúdo. Ou seja, as imagens eram apresentadas em relação à história, à civilização e à história da arte; representação icônica dos escritores, p.ex., um avião para Saint-Exupéry; representação icônica de obras literárias, por exemplo, a natureza morta para um romance de Proust. Analisando o *corpus* a partir desses três vieses de leitura, Kottelat (2005) apresenta suas primeiras conclusões:

a iconografia é funcional em um viés didático que se refere à problemática da evolução da didática das línguas-culturas onde se opõem duas concepções antagônicas: de um lado uma concepção tradicional de primazia do literário (com subexploração didática dos documentos iconográficos, insuficientemente legendados) em que a literatura é vetor essencial da cultura “letrada” e do ensino linguístico de FLE e, de outro lado, uma concepção moderna de primazia do civilizacional (com a didatização dos documentos iconográficos) e da competência cultural em que a literatura é um epifenômeno da história social e dos acontecimentos.⁹¹ (KOTTELAT, 2005, p.211, *grifo da autora*).

Além disso, a linguista também observou o modo como eram tratados os textos iconográficos nas obras literárias nos manuais analisados, tentando avaliar “o problema dos referentes”. Nesse sentido, ela observou, de um lado, uma tendente homogeneidade na representação iconográfica – “os manuais utilizam frequentemente as imagens (fílmicas ou

⁹¹TN: « l’iconographie est fonctionnelle à un parti pris didactique qui renvoie à la problématique de l’évolution de la didactologie des langues-cultures où s’opposent deux conceptions antagonistes : d’un côté une conception traditionnelle de primauté du littéraire (avec sous-exploitation didactique des documents iconographiques, insuffisamment légendés) où la littérature est le vecteur essentiel de la culture « cultivée » et de l’enseignement linguistique du FLE et, de l’autre, une conception moderne de primauté du civilisationnel (avec didactisation des documents iconographiques) et de la compétence culturelle où la littérature est un épiphénomène de l’histoire sociale et événementielle. » Cf. Kottelat (2005, p.211, *grifo da autora*)

fotográficas) da transposição cinematográfica ou teatral das obras”⁹² – e, por outro lado, uma tendente heterogeneidade na representação iconográfica, ou seja, a multiplicidade dos referentes (explícitos e implícitos). O referente explícito é aquele constituído, em sua maioria, pelas imagens pictóricas; e referente explícito, a maioria para a imagem fotográfica.

À guisa de conclusão geral do artigo, Kottelat (2005) afirma:

[...] constatamos que a iconografia dos manuais didáticos de literatura suscita problemas de sua função: na verdade, além da simples qualificação da **função ilustrativa, analógica** ou ainda **explicativa** do referente (seja ele histórico, civilizacional ou textual) sua função didática é flutuante entre um contexto e outro, mas suas potencialidades são inegáveis: didatização do paratexto da imagem, sensibilização na leitura da imagem e da transcodagem⁹³, exploração didática da metaforização da obra literária. Além disso, a iconografia possui uma função metadidática uma vez que, por trás da denotação aparente da imagem, uma conotação efetiva se opera para corroborar o viés didático dos manuais: a iconografia representa então um problema didático interessante e abre novos campos exploratórios.⁹⁴ (KOTTELAT, 2005, p.220, *grifos nossos*)

De modo geral, entendemos que, ainda que a linguista aborde nos manuais as manifestações do texto imagético definido por ela como *iconográfico*, não há nenhum levantamento de como se desenvolve as leituras destas materialidades, e, se há, quais são as perspectivas teóricas que orientam o modo de lê-las. Percebe-se, no entanto, uma orientação no modo de pensar a função conotada e denotada da imagem através do uso da terminologia presente em trabalhos como o de R. Barthes, numa perspectiva semiológica, mas também aquela da teoria da comunicação de massa.

Do percurso que viemos desenvolvendo ao longo desse capítulo, seguindo uma genealogia (não livre das contradições, do esquecimento constitutivo e das descontinuidades)

⁹²TN: “les manuels utilisent fréquemment les images (filmiques ou photographiques) de la transposition cinématographique ou théâtrale d’oeuvres”

⁹³A noção de *transcodage* é desenvolvida por J. Dubois e C. Dubois (1971). Trata-se pois de “passar de um código a outro no interior de um mesmo sistema linguístico”. Tal concepção se estende a códigos não linguísticos diferentes, como a imagem de uma tela para outra televisionada ou fotografada. Cf. Dubois, J.; Dubois, C. (1971).

⁹⁴TN: « nous constatons que l’iconographie des manuels de littérature soulève de problème de sa fonction : en effet, au-delà de la simple qualification de fonction illustrative, analogique ou encore explicative du référent (fût-il historique, civilisationnel ou textuel) sa fonction didactique se révèle fluctuante d’un contexte à l’autre, mais ses potentialités sont indéniables : didactisation du paratexte de l’image, sensibilisation à la lecture de l’image et au transcodage, exploitation didactique de la métaphorisation de l’oeuvre littéraire. De plus, l’iconographie possède une fonction méta-didactique puisque, derrière la dénotation apparente de l’image, une connotation effective s’opère pour corroborer le parti pris didactologique des manuels : l’iconographie représente donc un enjeu didactologique qui se révèle passionnant et ouvre de nouveaux camps exploratoires ». Cf. Kottelat (2005, p.220)

dos discursos que deram forma a uma abordagem da e sobre a imageria no domínio pedagógico, podemos chegar a algumas conclusões: a) apesar de a imagem ter estado quase sempre presente na história do homem ocidental como “instrumento” pedagógico na tentativa de uma educação do olhar e para o olhar, houve um tempo em que o processo de ampliação do acesso às imagens e sua conseqüente democratização suscitou interesses e reflexões nos espaços acadêmicos; o desenvolvimento da semiologia do não linguístico é uma de suas provas; b) como também analisamos no primeiro capítulo, o estruturalismo determinante (ao gozar do estatuto de referência modelar científico) e a abordagem semiológica serviram de encorajamento para estudos “científicos” de algumas linguagens antes relegadas à apreciação estética e à avaliação do belo e do bom gosto, mesmo na academia, e não ao seu funcionamento nos domínios públicos e massificados; c) a emergência e posterior influência do campo da comunicação de massa, desde os anos 1960, abre uma nova frente para a pedagogização das linguagens: (iniciação ao audiovisual (TARDY, 1966), *information literacy*, alfabetização digital, educação do olhar⁹⁵, letramento digital etc.); d. por fim, do conjunto de trabalhos publicados na França a que tivemos acesso, são raros os trabalhos que têm abordado a problemática do discurso em imagens como efeitos de sentido, em oposição à supremacia e à transparência do significado. Ainda que alguns desses trabalhos (TARDY, 1966; JACQUINOT-DELAUNAY, 2011, 2012; RENONCIAT, 2011) não tenham negligenciado a importância histórica e filosófica para a compreensão da complexidade do tema e dos próprios objetos, inexistem um tratamento teórico sobre a dimensão discursiva das linguagens que pode ser desenvolvido no ambiente escolar.

2.6 Discurso, imagem, ensino: uma problemática recente no Brasil

Os estudos que têm problematizado teórico e metodologicamente o discurso e a imagem em contexto educacional brasileiro ainda são muito poucos. Mais raros ainda são aqueles que têm se centrado na questão da leitura das imagens fixas nas aulas de língua portuguesa, seja materna ou estrangeira, como materialização das formas distintas de

⁹⁵A respeito da noção de “educação do olhar”, o artigo “Cidadania: a educação do olhar”, de Maria Cristina Carneiro, é bastante esclarecedor, pois ela aborda as diferentes facetas da educação do olhar, havendo uma necessidade urgente no Brasil para desenvolver múltiplas competências nos estudantes dentro e fora do campo da educação artística para a formação cidadã de críticos diante das es. Ela define também o olhar, apresentando diferenças de abordagem e metodologias para o trabalho na escola. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/27Artigo3.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

produção de sentidos na sociedade. Evidentemente, não estamos dizendo que não houve trabalhos que se voltassem para os estudos da imagem e/outras linguagens no Brasil, na perspectiva discursiva (em sentido *lato*). Mesmo, nos anos 1980, quando a linguística vai se institucionalizando enquanto estudo científico nos cursos de Letras e nos programas de Pós-Graduação, já havia trabalhos que se voltavam aos estudos das discursividades em imagens, texto literário, contos de fada etc. explorando outras materialidades que não o texto de cunho político. No universo dos estudos semióticos e da análise do discurso, poderíamos mencionar, entre outros, L. Fiorin, M. Gregolin, L. Tatit quem, por exemplo, é pioneiro em estudos da canção popular ao olhar da semiótica, todos estes explorando a natureza e a constituição dos sentidos, ampliando o conceito de texto e questionando o primado linguístico como o todo fundante.

Nesta seção, vamos nos centrar por alguns instantes em dois trabalhos que vão nos apresentar duas reflexões que aqui nos provocam, seja pelo reconhecimento do *não verbal* como objeto da AD, outro pelo reconhecimento das potencialidades da análise discursiva da imagem no ensino. No Brasil da década de 1990, podemos recorrer a dois textos que, de certo, significaram historicamente para uma visada positiva para a consideração da materialidade não linguística como constituinte do discurso e produção/interpretação de seus significados: *Efeitos do verbal sobre o não verbal* (1995), de autoria de Eni Orlandi, publicado no primeiro número da *Revista Rua*, e *Análise do não verbal e os usos da imagem na mídia* (2001), de Tânia Souza, publicado no número sete da mesma revista. Interessa-nos, de modo particular este último, dada a questão do ensino que lhe é peculiar ao relacionar língua, discurso, imagem e ensino. Porém, é preciso voltar ao primeiro para entendermos o problema que lhe era posto.

De início, Orlandi (1995) apresentará alguns desacordos presentes na história das ciências da linguagem que vão trazer consequência para o modo como o senso comum e a própria comunidade científica estudiosa da língua concebem-na. O apagamento da diferença entre o verbal e o não verbal bem como a supremacia do primeiro em relação às outras linguagens são alguns dos exemplos desses equívocos. Então, caberá à AD, diz a autora, o papel de refletir sobre o fato da linguagem e explicar a complexidade de seu funcionamento ao considerar não a língua em si mesma mas a significação, ou seja, “todo processo de produção de sentidos [que] se constitui em uma materialidade que lhe é própria.” (p.35). Nessa abordagem, a AD “aceita a existência de diferentes linguagens” (*idem*). A linguista dirá ainda que, nesse sentido, a AD contraria É. Benveniste (em *Problema de linguística geral*)

por ter colocado o linguístico no plano fundamental em relação a outras linguagens e, igualmente, a R. Barthes (em *Aula*) “que diz que todo sistema de signo repassa-se de linguagem (verbal humana)” (p.36).

A leitura da autora, portanto, restringe a complexidade do trabalho de R. Barthes a apenas um texto, atribuindo *por oposição* todo um projeto de análise do discurso, do mesmo modo complexo, ao passo em que silencia importantes reflexões dos semiólogos ainda na década de 1960 (*A mensagem fotográfica* (1961), *A retórica da imagem*, 1964), ou ainda *O óbvio e o obtuso* (1982), quando o próprio autor se questionava a respeito dos problemas que ultrapassavam os limites do verbal. Como o silêncio também constitui os sentidos – problema em torno da política do silêncio que a própria linguista traz para o texto – nesse caso em específico, há uma certa voz do semiólogo que a AD daqueles tempos pouco se interessava em ouvir. O tema recorrência das imagens ao lado da abordagem semiológica e sócio-cultural, uma vez que esse era um dos seus objetos desde sua emergência, pertencia ao *hall* das “outras linguagens” que a AD, numa abordagem marxista, “aceitava” mas pouco ou raramente analisava.

Ainda que a autora deixe em aberto o interesse da AD para as linguagens (ao tratar de *linguagens* em sentido amplo) mesmo que não mencione trabalhos no campo, suas reflexões permitem tomar a *mídia* e o próprio conceito de *informação* como elementos a partir dos quais os estudos do discurso questionam sentidos e práticas legitimados na sociedade como estáveis e já-lá: a) transparência da língua construída pela ideia de legitimidade da informação (da mídia) e do saber científico (da academia) e b) ideal de que a língua pode dizer tudo, falar sobre tudo, traduzir outras linguagens perenes em sua mudez. Sobre esses dois pontos, ela afirma:

A significação é um movimento, um trabalho na história e as diferentes linguagens com suas diferentes matérias significantes são partes constitutivas dessa história. Mais uma vez se reafirma o caráter de incompletude da linguagem (melhor seria dizer das linguagens). O múltiplo e o incompleto se articulam materialmente: a falha e a pluralidade se tocam e são funções do não fechamento do simbólico. Daí os “outros” sentidos que sempre são possíveis. E a existência, ou a necessidade histórica das muitas linguagens é parte dessa incompletude e desse possível. É no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica. (ORLANDI, 1995, p.40)

O segundo texto que lhe é contemporâneo abordará mais de perto a importância da análise do discurso no ensino, voltando-se para as imagens fixas. Para os estudos em AD mais atuais, sobre o tema, este tem sido considerado o fundador no Brasil, ganhando versões mais

atualizadas de tópicos abordados em um curso de “análise dos sistemas visuais”, em 1997, na Universidade Federal Fluminense (UFF) ofertado pela professora Tânia Clemente. Como explica a linguista, estes trabalhos iniciais estão na base de um grupo de pesquisa denominado “*Discurso e ensino: trabalhando o verbal e o não verbal*” (CNPq-2008), ao incorporar tanto noções da linguística aplicada como categoria de análise da semiótica das imagens. Desse projeto, em parceria com Rosane Pereira, a autora publica o livro *Discurso e ensino: reflexões sobre o verbal e o não verbal (2011)*, uma compilação de artigos que têm como articulação central a língua e a imagem em textos que circulam na mídia nas modalidades fixas e animadas, privilegiando o trabalho da análise do discurso em contexto escolar. Em artigo que trata do problema da interpretação da imagem em vestibular, a autora fornece algumas orientações para o professor no tratamento da leitura desse objeto. A esse respeito ela afirma:

Pensar a imagem pelo viés do discurso pressupõe alguns deslocamentos de ordem teórica no trato da imagem. Três desses deslocamentos, considero fundamental recortar: aquele que denuncia o repasse do não verbal pelo verbal; aquele que fala, na sociedade de comunicação atual, da homogeneização das imagens, neutralizando os complexos sistemas de transmissão; e aquele que reflete sobre os usos políticos da imagem, tendo como pano de fundo o mito da informação aliado ao mito da visibilidade. (SOUZA, 2011, p.19).

Tanto neste texto quando naquele da *Revista Rua* (SOUZA, 2001) a linguista criticará então os equívocos que estes deslocamentos têm causado no trabalho com o não verbal, principalmente quando eles repetem os mesmos problemas de outrora: i) ao basear-se nas dicotomias saussurianas recitadas pelo modelo estruturalista (relação forma/conteúdo); ou ainda ii) ao “se tomar a imagem como se toma a palavra e ter nessa condução a noção saussuriana de signo linguístico”. (SOUZA, 2011, p.19)

Esses dois trabalhos nos ajudam a compreender um gesto de leitura desta materialidade em um momento dos estudos discursivos em que, pouco ou quase raramente, se toma este objeto com maior atenção, sobretudo quando se ampara numa leitura marxista e/ou psicanalítica do discurso. Não estamos dizendo que, de fato, não havia naquela década ou na década seguinte trabalhos que, com coragem, tenham se arriscado aos *corpora* formulados, recortados e constituídos pela imagem. A exemplo, temos Navarro-Barbosa (2004) que desenvolveu um rigoroso trabalho de análise do discurso sobre as discursividades relacionadas às comemorações dos 500 anos, analisando uma série de materialidades visuais, além de textos jornalísticos, e procurando compreender o funcionamento do discurso da mídia

na descrição/comemoração daquele acontecimento histórico. Queremos dizer que, em tradição de análise do discurso no Brasil, foram poucos os pesquisadores que viram nesse viés uma possibilidade de apostar (e construir um) num conceito de análise do discurso que reconhecesse a importância da relação *história – sujeito – enunciado*, sendo o enunciado uma unidade de análise que transcende o sistema linguístico. Ele não reside apenas na superfície física ou abstrata da imagem, mas existe em sua dimensão semiológica tal como viemos pensando com Foucault e com alguns de seus estudiosos no território da linguística do discurso⁹⁶.

Ao trazermos esse textos queremos de algum modo refletir sobre o fato de que, embora tenham sido pioneiros no Brasil sobre o problema do não verbal como objeto de estudos, seus ecos não ressoaram do mesmo modo como os trabalhos sobre o texto verbal, quando quase sempre a imagem esteve ausente nas trabalhos de AD pecheutiana ou lhe foi atribuído um papel coadjuvante, como bem se sabe na história dos estudos do verbal e não verbal.

Se ampliarmos o campo para onde focam nossas lentes, neste trabalho, a questão da materialidade do discurso em suas superfícies verbal e não verbal (o enunciado) ganha corpo a partir de alguns trabalhos de Michel Foucault e daqueles que, na atualidade de seu pensamento, têm avançado sobre esse tema. Porém, é preciso ressaltar: como a questão da descrição da língua nunca foi objeto de interesse do filósofo francês, a da imagem por outro também não é, por si mesma, seu foco de análise. Foucault problematizou o sujeito construído historicamente nas práticas discursivas em diferentes épocas e sociedades.

Se o filósofo em alguns momentos de sua produção intelectual desenvolveu análise do não verbal, foi refletindo para as formas discursivas de constituição dos saberes na história em vista das formas de apropriação e constituição dos sujeitos, *saber quem somos em nossa atualidade*. Seu enfoque é, portanto, arqueológico de onde ele analisa os regimes de funcionamento, as continuidades e descontinuidades de algumas obras de pintores como Manet, Velásquez, Bosch e Magritte. A linguagem estética era uma das paixões de Michel

⁹⁶Referimo-nos aqui, particularmente, aos trabalhos de M. Gregolin, V. Sargentini, N. Milanez, P. Navarro-Barbosa, L. Curcino, A. Braga, P. Varoni, C. Piovezani, entre outros, que de modo coeso têm apresentado uma série de reflexões em torno do caráter semiológico do enunciado para desenvolver análises discursivas considerando tanto o funcionamento da língua quanto das imagens na produção, constituição e circulação de textos da mídia (imagens fixas e animadas), numa longa, média e curta durações, valendo-se da abordagem teórico-metodológica arqueogenealógica a fim de compreender a formulação dos discursos (políticos, jornalísticos, feministas, sobre a leitura etc.). Para diferentes análises apropriando-se dessas reflexões e, principalmente, das noções de *semiologia* e *semiologia histórica*, os livros *Discurso, semiologia e história*, organizado e publicado em 2011 por V. Sargentini, L. Curcino e C. Piovezani e *Análise do discurso e semiologia: problematizações* contemporâneas, organizado e publicado em 2012 por M. R. Gregolin e J. Kogawa.

Foucault, como o era a literatura – *sua grande estrangeira*⁹⁷. Isso nos leva a crer que o filósofo tinha muito interesse para os estudos discursivos e históricos das linguagens (não da mesma forma analítico-descritivista do estruturalismo), privilegiando a noção de representação do simbólico, ou a imagem em sua espessura visível ou metafórica. Sobre esse aspecto da obra de Foucault, principalmente no que diz respeito às suas reflexões no campo da pintura, que coincidem com o momento de seu desenvolvimento das bases do método arqueológico do final da década de 1960 quando esteve na Tunísia, Orellana (2011), Mazzola e Gregolin (2013) e Mazolla (2014), seja no terreno da filosofia, como é o caso do primeiro, seja no da linguística, como estes últimos, têm se voltado para a relação *discurso, pintura e história* refletindo sobre vários temas recorrentes na obra foucaultiana. Mazzola e Gregolin (2013) e Mazzola (2014) tratarão, em seus trabalhos, a questão do discurso estético, apropriando-se das contribuições da semiologia pensada por Courtine e da análise do discurso associada aos espaços virtuais e midiáticos contemporâneos discutindo, entre outros pontos, os modos de funcionamento e da circulação de algumas das obras, no caso pinturas, outrora analisadas pelo Foucault como *As meninas*, de Velásquez, por exemplo.

Enfim, tanto o primeiro capítulo quanto este segundo, respectivamente, nos levaram a ter uma maior compreensão da *história da complexidade problemática da semiologia* (e das semiologias) no interior das ciências da linguagem durante e após o estruturalismo triunfante, promissor e mal quisto e da *história de um projeto de pedagogia da imagem* que tem suas origens na confluência de dois eixos: de um lado, na promissora proposta semiológica para as es emergentes da era de *comunicação de massa* e, de outro, da necessidade de um projeto político e pedagógico da escola francesa em educar os jovens estudantes para uma sociedade das imagens. Ainda não conheciam o potencial do computador, nem faziam a menor ideia do que seríamos capazes de explorar hoje no imenso mar da internet onde navegar tornou-se possível sob a onda dos textos plurissemióticos⁹⁸. O que, particularmente, discutimos neste capítulo sobre uma necessária política de leitura da imagem e sua manifestação em contexto escolar refletirá no ensino de língua portuguesa no Brasil, seja por questões teóricas e ligadas ao desenvolvimento dos estudos linguísticos no país, seja por via da experiência e da

⁹⁷Referimo-nos aqui ao livro recentemente publicado na França “*La grande étrangère: a propos de littérature*” (2012), uma compilação de uma série de depoimentos, transcrições inéditas de cursos, conferências e entrevistas de rádio, nos quais Michel Foucault apresenta reflexões e análises literárias.

⁹⁸Ao nos referimos aqui ao termo *plurissemiótico*, no espaço da internet com suas potencialidades infinitas de significação, pensamos nas diversas possibilidades de práticas de leituras diversas dos livros impressos. O texto ali adquire outra forma e funcionalidade que dispõe de maneiras de ler, interação e interpretação que produzem outros sentidos, e sujeitas a diferentes ordens de discursividade e constituição de sentidos na rede.

formação que nossos professores tiveram e se refletem em nossos livros, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

IMAGERIA ESCOLAR EM LIVROS DIDÁTICOS: ENTRE AUSÊNCIA E PRESENÇA EXPRESSIVA DA IMAGEM

Não se faz escolha de fato pelas imagens, contra o Verbo: são elas que se impõem sobre nós como presença do mundo, e as mentes mais prevenidas, se elas se renderem à sedução das imagens, submetem-se a seu fascínio. (Roger Munier, 1963).

No presente capítulo, abordaremos as questões mais diretamente ligadas ao arquivo definido no processo de descrição e interpretação do conjunto de textos imagéticos que foram aparecendo nos livros ao longo da história do ensino de língua portuguesa no Brasil. Aqui apresentaremos os critérios adotados no processo de constituição do *corpus*, composto por livros didáticos (LD), as imagens selecionadas, bem como conceitos, noções e expressões recorrentes nesses livros. Para permitir uma melhor visualização do recenseamento desenvolvido, apresentaremos um levantamento em cinco quadros de recorrência conceitual e material. Como dissemos na introdução, nosso objetivo é desenvolver um estudo discursivo das transformações no tratamento da imageria entre as décadas de 1960 e 2010, identificando os tipos de textos, a frequência, os objetivos de empregabilidade da imagem e sua apropriação nos livros didáticos. Além disso, procuramos compreender quais determinações (ARAÚJO, 2002) possibilitaram as mudanças de discursos sobre o uso da imagem no ensino de língua portuguesa. Antes de passarmos a estas questões, faz-se mister partir de um panorama histórico da disciplina língua portuguesa na educação básica no Brasil (privilegiando o último ciclo, hoje equivalente ao Ensino Médio) situando, de um lado, as políticas institucionais e linguísticas que a regeram e, de outro, o processo de adoção/instituição do livro didático no ensino aos moldes e concepções como concebemos na atualidades.

3.1 A disciplina língua portuguesa: o ensino, o político e o livro didático

A história do ensino e da disciplina língua portuguesa no Brasil confunde-se com a própria história da educação secundária brasileira, cujas bases remontam aos processos de popularização, expansão e democratização do ensino no país. Esse é um tema fecundo e já, há muito, desenvolvido em campos científicos como linguística, linguística aplicada, educação e, particularmente, *história das disciplinas escolares* – domínio profícuo que tem trazido muitas questões e contribuições para o entendimento da própria história da construção de conhecimento no país. Assim, este domínio parte do que se concebe por cultura escolar, hoje compreendida por “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a

transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001 apud RAZZINI, 2010, p.44).

De acordo com Razzini (2010), ancorada nos estudos de Haidar (1972), essa disciplina tem como precedentes históricos na tradição do ensino básico no Brasil os cursos de *gramática grega e latina, retórica, poética, filosofiae lógica* desde o início do século XIX quando da implantação do Imperial Colégio de Pedro II⁹⁹ em 1837. A autora descreve então a trajetória histórica da disciplina língua portuguesa estudando legislações da educação secundária desde o Império, seus programas de ensino, exames preparatórios e manuais didáticos do Colégio – instituído para a formação de uma elite brasileira muito restrita. Desse percurso, interessam-nos, particularmente, os exames preparatórios e a assunção/nomeação da disciplina como “língua portuguesa” naquela época, já que tal relação nos conduz a duas reflexões: a primeira diz respeito, inicialmente, à pouca importância da língua nacional (vernáculo) no processo de ensino secundário, e a segunda refere-se à influência que os exames exerciam no processo de elitização de um certo grupo, já naquela época, quando se via uma “subordinação do ensino secundário aos Exames Preparatórios” (RAZZINI, 2010, p. 49). A disciplina língua portuguesa não gozava, portanto, do privilégio que passou a ter mais tarde face àquelas “ilustradas”, tendo o latim tamanha importância entre as disciplinas clássicas em razão da desvalorização das línguas modernas e nacional.

Considerando a complexidade política, pedagógica e histórica existente na trajetória do ensino entre a desvalorização dos cursos clássicos e a inclusão de disciplinas como literatura, línguas materna (o vernáculo) e estrangeira (francês, inglês e italiano), no decorrer do séc. XIX até meados do séc. XX, Razzini (2010, p.49) apresenta-nos, ao menos, quatro fases dessa história, a saber:

A **primeira** refere-se ao período anterior à inclusão do Português entre os Exames Preparatórios, que vai de 1838 a 1869, quando a disciplina se restringia ao primeiro ano.

⁹⁹Razzini (2010, p.47) apresenta a seguinte explicação do nome da instituição imperial na nota 4, e que aqui reproduzimos em suas palavras pela clareza e síntese: “Ao longo de sua existência o colégio teve várias denominações: Imperial Colégio de Pedro II, até a Proclamação da República, em 1889, quando foi substituído por Instituto Nacional de Instrução Secundária. A partir de 1890, passou a chamar-se Ginásio Nacional. Em 1909, mudou para Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos e Externato Nacional Pedro II. Finalmente, em 1911, recebeu o nome definitivo de Colégio Pedro II. Atualmente, o Colégio Pedro II continua a ser mantido pelo governo federal e possui várias unidades na cidade do Rio de Janeiro.”

A **segunda** fase começa em 1870, logo após a entrada da matéria nos exames de ingresso dos cursos superiores (decreto 4430, de 30 de outubro de 1869), o que acarretou aumento de carga horária e de conteúdos nos programas de Português do colégio modelo, assim como a extensão do seu ensino ao longo dos três anos iniciais do curso.

A **terceira** fase se inicia com o desaparecimento da Retórica e Poética do currículo do Pedro II, em 1890 (decreto 981, de 8 de novembro), seguido da sua retirada dos Exames Preparatórios (decreto 668, de 14 de novembro de 1891), quando também foi regulamentada a precedência do exame de Português sobre as demais disciplinas, o que aumentaria a importância do ensino de Português, que vinha absorvendo alguns conteúdos de Retórica e Poética.

A **quarta** e última fase começa com o desaparecimento definitivo dos Exames Preparatórios e com a conseqüente exigência da conclusão do ensino secundário para o acesso aos cursos superiores, em 1931, com a Reforma Francisco Campos. Esta fase termina em 1942, quando houve a incorporação definitiva da Literatura ao currículo de Português, do Segundo Ciclo do secundário, situação que perdura até nossos dias. Entre 1891 e 1930, a Literatura Geral e Nacional era um conteúdo decorativo, pois a disciplina era oferecida apenas no último ano do Colégio Pedro II, visto que não era exigida nos Exames Preparatórios. (*Grifo nosso*)

Essas transformações vieram – é preciso sublinhar – acompanhadas da paulatina inserção de instrumentos linguísticos¹⁰⁰ (gramáticas, dicionários, antologias e manuais) produzidos por autores europeus (portugueses, em sua maioria) e brasileiros, principalmente, nas primeiras décadas do século XX quando da instituição da 1ª República, da aproximação dos ideais de cientificidade (ensino de matemática, física, biologia etc.) e afirmação da identidade nacional (literatura, pintura, música, cultura...brasileiras).

Conforme Haidar (1972 apud Razzini, 2010), Soares (2001) e Razzini (2000, 2010), as antologias e gramáticas importadas da Europa e/ou produzidas no Brasil configuram-se como instrumentos fundamentais neste novo processo, principalmente na virada do século. As políticas de institucionalização e organização da produção de manuais são instituídas nas três primeiras décadas do século passado. Na terceira fase definida por Razzini (2010, p.53), por exemplo, “o novo livro de textos escolhidos para leitura chamou-se *Antologia Nacional* [de Fausto Barreto e Carlos de Laet, este último renomado filólogo

¹⁰⁰Entendemos por *instrumentos linguísticos*, tal como definiu Aurox (1992), recursos e utensílios altamente eficientes a um processo tecnológico de gramatização de uma língua. Ele define, pois, a gramatização como um processo de descrição e instrumentalização de uma língua sob duas vias tecnológicas, bases de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. Estes são dois instrumentos que preservaram e, ao mesmo tempo, modificaram com profundidade a ecologia de comunicação e o estado do nosso patrimônio da humanidade, as línguas tal como a concebemos ao longo do tempo.

português] e, publicado em 1895, foi aprovado pela Congregação do Colégio Pedro II para ser adotado nas aulas de Português neste mesmo ano.” Como o número e a diversidade de gramáticas aumentavam naquela época, do mesmo modo, a referida antologia ganhava mais importância e valor no ensino, uma vez que se configurava como ponto de partida para as aulas de língua portuguesa, servindo de instrumento e fonte de leitura, recitação, para estudo da gramática normativa, do domínio vocabular, da composição poética e redação.

Magda Soares, no artigo *O livro didático como fonte para a história da formação do professor-leitor*(2010), desenvolve uma longa e esclarecedora leitura dessa antologia, contrapondo-a com o *Estudo de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira (fortemente usado nos anos 1970) a fim de compreender as transformações da concepção de professor, de leitura e de língua entre o fim e início do século. Um dado interessante apontado pela linguista é o fato de que as antologias tinham uma longevidade maior na escola (mesmo desde os Colégios Pedro II) quando comparado a outros manuais didáticos. A *Antologia Nacional*, segundo ela, perdurou por 74 anos de uso, teve 43 edições, sendo a última de 1969, ao contrário de livros didáticos hoje que têm uma vida de uso muito efêmera, com poucas reedições.

Outra questão pontuada por Razzini (2000, 2010), que vai confirmar a reflexão de Soares (2001), diz respeito à determinação política na adoção de regras mais rígidas dentro do processo de ensino de língua portuguesa no país, o que também determina novos usos e funções da referida *Antologia*. No contexto definido como quarta fase (1931-1942), segundo a autora, os Exames Preparatórios desaparecem, a disciplina literatura é valorizada e incorporada aos cursos de língua portuguesa até hoje e a conclusão do ensino básico passa a ser obrigatória para se ter acesso ao ensino superior. Do ponto de vista político, o estado passa a promover mais ação no sistema de ensino quando exerce um maior controle sobre a educação e sobre os livros didáticos, acabando com a hegemonia do Colégio Pedro II.

Duas ações institucionais então vão marcar este novo cenário: primeiro, com a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, e segundo, com a criação

da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)¹⁰¹ em 1938, que vai estabelecer regras, normas e controle de produção, avaliação de conteúdos, bem como condições para produção, importação e utilização do livro didático. É bem verdade que tanto as novas políticas de produção dos LD desde aquela época quanto ao incentivo e à abertura econômica para o mercado editorial a partir da década de 1960 (intensificados no Estado Militar) vão impactar o tratamento dado à língua e aos conteúdos – do ponto de vista linguageiro, político e ideológico –, e isso vai se refletir até o final do século no modo como concebemos o livro didático seja do ponto de vista instrumental, seja discursivo. Abordaremos este aspecto na próxima seção. Por ora, cabe ainda uma breve reflexão que nos parece fundamental, após este sintético panorama, para se compreender o recorte cronológico por nós definido a partir da década do Golpe Militar.

Portanto, do ponto de vista histórico determinado pela *institucionalização* do ensino da língua vernácula e pela *instrumentalização* desse ensino por via de gramáticas, antologias, manuais e livros didáticos, podemos afirmar que **três momentos** são marcantes para o que, mais tarde, veremos das transformações internas ao LD, particularmente a respeito da profusão da imageria após o Estado Militar:

i) a popularização do ensino, a queda da hegemonia do Colégio Pedro II e a criação do CNE e do CNLD, na década de 1930, determinarão uma certa mudança de concepção de ensino de língua portuguesa, intensificando-se na 2ª República, no Governo de G. Vargas, e se estendendo até o Golpe Militar. Essa história anterior ao Golpe é bem detalhada na pesquisa de Razzini (2000). O que é fundamental desse primeiro momento, para o que discutiremos nos itens seguintes, diz respeito ao rompimento no interior das políticas educacionais e linguísticas – com a instituição da iminente Lei de Diretrizes e Bases (5.692/71) – possibilitando uma transformação no interior da escola pública (antes exclusiva das elites) com o projeto de expansão do ensino público e redução do analfabetismo (ARAÚJO, 2002). Contudo, esse projeto compunha o discurso da política militar, quando na verdade havia um projeto de formação da mão-de-obra com uma escolarização mínima que atendesse à política do “milagre econômico”. Em suma: isso

¹⁰¹O CNLD foi criado por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&nun_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 12 dez. 2014.

provoca uma primeira mudança no conceito de língua, bem como no que tange às abordagens de ensino de língua (estrangeira e materna).

ii) na gestão militar, a Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1971, promove outra mudança, tanto no ensino de língua portuguesa quanto nos conceitos de língua, materializados nos livros didáticos. Assim, com a valorização de um ensino pensado para a profissionalização dos estudantes do fim da educação básica, dar formação tecnicista e imediata para instrumentar jovens trabalhadores do novo “mercado econômico milagroso”, esta lei enfatiza a função instrumental da língua sob forte influência dos meios de comunicação de massa. A esse respeito, Razzini (2010, p.56) tece o seguinte comentário:

Encarado como “instrumento de comunicação” e articulado “com as outras matérias”, o ensino de Português passou a admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de **manifestação gráfica**, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, **jornais, revistas, quadrinhos, propaganda**, entre outros. (*grifos nossos*)

A ampliação do número de matrículas em vários níveis da educação nacional, com a expansão do ensino público, vem acompanhada de alguns problemas ao passo que isso os intensificou quando o estado autoritário “sufocou seu próprio projeto” e na medida em que desconsidera a autonomia da universidade e tira as liberdades de produção de conhecimento crítico. De um lado, viu-se o “despreparo” de professores (falta de formação adequada) que teriam de atender à grande demanda estudantil constituída por filhos de trabalhadores oriundos das classes populares; de outro, figurou um modelo engessado de projeto educacional (fundamentado em concepções deterministas e behavioristas). É no entremeio desse quadro espinhoso que surgem os livros didáticos com vistas a suprir as lacunas que daí irrompem. O LD de língua portuguesa, por exemplo, passa a ser uma ferramenta central na relação **professor-[conhecimento linguístico]-aluno**, quando poderia, nas palavras de Geraldi (1997) e Soares (2001), figurar como um item de apoio aos alunos, não como o principal elemento do processo pedagógico.

A esse respeito, Soares (2001, p. 73) afirma que

nas primeiras décadas do século [XX], uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, automaticamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem um livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação de textos, um professor talvez não considerado um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de aulas.

Notam-se, pois, nas palavras de Soares (2001), duas concepções de professor: o primeiro mais autônomo frente a sua tarefa no ensino de língua portuguesa e o segundo marcado pelo “despreparo” e dependente do LD, que ganha mais força quando se incorporam inúmeras funções para suprimir os problemas a que nos referimos acima, a exemplo das orientações metodológicas e respostas prontas na versão do docente. Mas é preciso ressaltar que tal concepção da década de 1970 ainda é indetificável nos dias de hoje. O LD então passar a ter um fim em si mesmo¹⁰², não sendo mais um elemento do processo complexo de construção do conhecimento metalinguístico e linguageiro. É notório, portanto, a direta relação entre desvalorização do papel do professor (da formação às condições de trabalho), a centralidade e grande presença do livro didático nas aulas e inegável negócio econômico das editoras que as produziam, vendiam aos pais e às instituições públicas educacionais lucrando paulatinamente nesse promissor mercado.

Por outro lado, é preciso sublinhar, que este segundo momento de que estamos tratando é crucial para compreendermos também as condições históricas de emergência e as determinações técnicas, culturais, econômicas e discursivas para a entrada da imageria em livros didáticos, havendo nesse sentido mudanças internas no livro e abordagens mais comprometidas com estudos de novas linguagens. É bom lembrar que tais condições e determinações estão interligadas, possibilitando hoje a quase inexistência de LD (e até

¹⁰²Não é raro se observar, nos estudos que se voltam à análise de LD de língua portuguesa, dois tipos de críticas as quais procuramos nos afastar: a primeira diz respeito aos próprios livros, postos como vilões e tradicionais por terem sido frequentemente um espaço de reprodução de conceitos julgados por alguns pesquisadores como ultrapassados, de modo até anacrônico; a segunda crítica recai sobre o professor quando faz dos livros este objeto pleno de autoridade autoral, revelando seu desinteresse, despreparo ou comodismo diante de um desejo de “eficácia”, “representação da realidade” ou “fonte absoluta” de conhecimento. Bunzen (2005) e Bunzen e Rojo (2005) têm apresentado com muito interesse esta reflexão, procurando mapear as concepções, leituras e tipos de abordagens metodológicas presentes nos estudos que tomam o LD como objeto de estudo. Cf. Bunzen (2005)

gramáticas) que não façam uso de objetos visuais em suas páginas. Soares (2001) e Razzini (2000) vão apontar para uma diferenciação nas formas de produção dos LD de ensino médio, que passa a ser dividido por série (um para cada ano).

Do ponto de vista teórico, as ideias da linguística e das ciências da linguagem chegam às universidades e à formação do profissional de Letras contrapondo-se com o pensamento recorrente sobre a língua advindo dos cursos de filologia. Assim, como defende Araújo (2002), as concepções cognitivista, behaviorista e funcionalista¹⁰³ vão prevalecer no pensamento educacional brasileiro entre as décadas de 1960 e 1970, sustentando ideologicamente o projeto do governo militar, enquanto o modelo estruturalista e gerativista conduz às ideias linguísticas que começam a fazer parte dos currículos de formação em Letras e, conseqüentemente, da prática dos professores de língua portuguesa naquele contexto político.

iii) por fim, um terceiro momento é marcado com a abertura política, iniciada na década de 1980, mas que, do ponto de vista político-educacional, se estende na década seguinte. Isso vai apresentar novas abordagens de ensino (de língua portuguesa em particular): concepções heterogêneas de língua em contrapartida com a concepção normativista predominantemente difundida nas escolas médias; descentralização do valor instrumental da gramática normativa; recusa à concepção comunicativa da língua amparada no esquema de comunicação; leitura, produção e análises de textos orientadas pelas ideias da linguística de texto amparadas em conceitos como gêneros e tipologias textuais; visão social da leitura e foco nas condições de produção da linguagem. É neste contexto que as linguísticas enunciativas exercem uma maior influência na atividade docente e construção de uma saber metalinguístico, influenciado pelas novas políticas educacionais e linguísticas.

Podemos então destacar, de modo sumário, três eventos cruciais que definem novas concepções de educação, de ensino e de linguagem, além de estabelecer uma política de produção e distribuição do livro: em 1985, cria-se o Programa Nacional do Livro Didático

¹⁰³ O uso do termo “funcionalismo” aqui posto por Araújo (2002) não deve ser compreendido como o funcionalismo teórico que se desdobrou do estruturalismo ao lado do formalismo gerativista.

(PNLD)¹⁰⁴; em 1996, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁰⁵. Estas políticas exercerão forte influência tanto em muitas práticas de ensino de língua portuguesa que prevalecem até hoje quanto em tipos de linguagem e conceitos de língua que se materializam nos livros didáticos até os dias atuais, com a ressalva de que diversas outras determinações possibilitaram que o tratamento, a abordagem, os gêneros discursivos e os diferentes modos da leitura da imageria hoje sejam distintas daquelas vistas nas décadas de 1980 e, até mesmo, 1990 quando o programa, as diretrizes e os parâmetros parecem desenhar uma outra história.

3.2 O livro didático como objeto discursivo

A busca por um começo atrelado a um gesto original é sempre uma ingênua e improdutiva tentativa de assumir o percurso de uma pesquisa em ciências humanas, haja vista que o objeto está sempre no jogo entre um trabalho de compreensão, de descrição e análise interpretativa do modo como ele funciona no contexto sócio-histórico em que é dado a ver. O objeto não deve estar alheio ao olhar do analista; não preexiste à teoria com a qual o observamos, o compreendemos; muito menos se estabelece como um problema que vai sendo resolvido. O objeto do conhecimento aqui veio se constituindo enquanto matéria do próprio pensamento científico, porque, sendo fato de discurso, como concebe Foucault (2000), sua unidade e identidade remonta à própria exterioridade constitutiva desse objeto – o que foi dito antes, noutro lugar e momento histórico.

É preciso que nos atentemos para o fato de que esse trabalho segue um trajeto do *fazer histórico*, com o qual procuramos descrever e analisar os diferentes discursos (científico, pedagógico, metalinguístico, imagético) ao longo da história que possibilitaram

¹⁰⁴O PNLD é instituído pelo Decreto nº 99678/1990, trazendo as seguintes mudanças e definições: “Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.” Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&n_um_ato=00091542&seq_ato=000&vlr_ano=1985&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 12 dez. 2014.

¹⁰⁵Cf. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

que o que compreendemos por *imageria* – ou a presença da imagem em livros didáticos de língua portuguesa –ganhasse aqui uma atenção maior com a passagem das práticas, dos discursos e das mudanças de postura no ensino de linguagem, ou, como defende Araújo (2002), das determinações de ordem *política, educacional-pedagógica, teórica e discursiva* às quais as práticas de ensino e suas concepções estão sujeitas ao longo do tempo. A estas determinações de ordem política, científica e discursiva, acrescentaríamos a determinação *técnica* que influenciam todo um modo de relação e tratamento com as linguagens no ensino, instituindo práticas de leituras contemporâneas (FERREIRA, 2006) anteriormente marginais nas aulas de língua portuguesa.

Portanto, é partindo dessa reflexão que descreveremos, mais especificamente num exercício de reflexão de análise, o problema que atravessa todo este trabalho na medida em que ele se estabelece como um objeto discursivo com duas facetas. A **primeira** delas está ligada à materialidade imagética que adquire aos poucos um lugar nos *livros didáticos* e neles se configura como materialidade dos discursos que ali circulam e, conseqüentemente, produz sentidos e institui saberes. Nesse sentido, questionamo-nos sobre a natureza dessa materialidade, como ela passa a existir, como é lida, que lugar adquire nos documentos pedagógicos e quais determinações engendraram seu aparecimento.

A **segunda** face apresenta-se na própria conjuntura científica, técnica e político-institucional onde circulam outros saberes e conceitos que estão, direta ou indiretamente, relacionados à existência da materialidade imagética nos LD e, por sua vez, no ensino. Esses saberes têm a ver com as teorias mais atuais (se comparados às abordagens precedentes) que inauguram uma nova ordem do pensamento científico nos espaços acadêmicos e escolares, permitindo sua entrada nos programas escolares. Eles são possibilitados pelos eventos mundiais que interferem nas políticas educacionais, como é o caso de uso de objetos tecnológicos mais modernos. Não nos esqueçamos de que foi mais ou menos assim que se deu a entrada das fitas K7 e VHS na atividade docente motivadas pelas condições políticas, técnicas e tecnológicas. Tais condições foram aprimoradas e impulsionadas na Modernidade – herdeira do desenvolvimento industrial em que a máquina é consequência da transformação *homem-força de trabalho (energia)* para *homem-capital intelectual (racionalidade)* (ELLUL, 1968)¹⁰⁶. Isso vai refletir na história

¹⁰⁶ Esta reflexão é desenvolvida por Jacques Ellul em *A técnica e o desafio do século (1968)* e discutida por Sousa e Oliveira (s/d). Segundo esses autores, quando a técnica depende da (e impulsiona a) racionalidade, ela “invade todos os domínios de atividades humanas, por exemplo, pedagogia, esporte, divertimento e

da educação bem como na produção dos recursos técnicos, pedagógicos e didáticos cada vez mais dado seu desenvolvimento e as discursividades que alimentam e reforçam seu (re)aparecimento.

Hoje esse problema se dá quase do mesmo modo com os usos de *notebooks* e *tablets* com objetivos semelhantes, motivados por discursos em torno das apropriações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) emergentes nos próprios espaços acadêmicos (MORAN, 2004).

Por outro lado, em diferentes momentos da história da educação brasileira, algumas abordagens teóricas foram evocadas em programas e currículos educacionais com o objetivo de legitimar projetos e ideologias políticos por vezes autoritários, sem que houvesse uma abertura para a reflexão, interpretação ou discussão sob os modos de sua apropriação na atividade docente. Como exemplo disso, na leitura de Araújo (2002), as ideias cognitivistas, behavioristas, funcionalistas e estruturalistas serviram como parâmetros sob os quais um projeto de educação e uma concepção de ensino e de linguagem foram instituídos verticalmente pelo Estado Militar na década de 1970, havendo reflexos incisivos nos *Guias Curriculares de Língua Portuguesa* do estado de São Paulo. Seguindo esse modelo, não foi diferente no ensino de língua portuguesa nos 1º e 2º graus, onde embora passavam a vigorar as ideias da ciência linguística (moderna e progressista contra a tradição prescritiva e normativista de língua), eram baseadas na concepção estruturalista e comportamental ligada ao ensino. A teoria da comunicação passa então a figurar nesse projeto como um modelo “eficaz” para moldar um comportamento de falante eficiente enquanto capital humano no mercado profissional. Até hoje não é raro ouvirmos de jornalistas, profissionais de imprensa e comunicação, professores universitários, profissionais da justiça – bem como de outros sujeitos pertencentes às sociedades “ditas” letradas – de que a *língua é instrumento de comunicação*, a esteira sobre a qual repousa a história, o conhecimento, a informação, as ideias advindas de outro suposto lugar imaginário¹⁰⁷. Tal concepção de língua, tão fortemente arraigada nas memórias de homens

política[...], penetra no próprio homem, ela deixa de ser objeto do homem, torna-se sua essência, nele se integra e o absorve e torna-se autônoma.” (ELLUL, 1968 apud SOUSA; OLIVEIRA, s/d).

¹⁰⁷Um exemplo de que tal conceito de língua enquanto apenas instrumento é fortemente difundido ainda hoje, temos na fala do jornalista Alexandre Garcia uma clara ilustração de que, para ele, língua e conhecimento são dois ingredientes que se juntam para produzir o que ele entende por comunicação: “Tirar zero em redação não é algo que se consiga de um ano para outro. Isso é resultado de muitos anos de falta de leitura e falta curiosidade que aprimoram a ferramenta da comunicação, que é a língua, e o conteúdo dela, que é o

e mulheres escolarizados a partir de uma perspectiva instrumentalista da língua, contribui para perpetuar discursos sobre a língua e as linguagens de modo geral já há muito combatidos por linguistas e pesquisadores sérios.

Temas dessa ordem se apresentam aqui como algumas das questões que definem tanto a natureza material quanto epistemológica do objeto, configurando-se em dispositivos que merecem análises, já que é no interior deles que os discursos se configuram, ganham forma e se constituem como verdades a partir de práticas mantidas no exercício pedagógico, refletindo-se no exercício docente do professor de línguas materna e estrangeira que se ancora quase sempre neste instrumento “autoritário” conhecido como livro didático (CORACINI, 2011a).

O próprio LD tem uma natureza discursiva que vai além de seus limites físico-materiais: o livro inscreve-se nos espaços sociais democráticos sempre determinados por diversas questões ordens sócio-política – econômico-editorial, técnico-cultural, científica e pedagógica. Essas questões estão sujeitas a distintas ordens do discurso e do olhar (CURCINO, 2011).

Assim, nas imagens que o LD carrega, os discursos acabam sendo a origem das diversas “formas de coerção que atuam sobre nosso olhar” (CURCINO, 2011, p. 185). É preciso, pois, concebê-lo tanto pelo que ele carrega em seu interior e representa para o leitor, quanto pelo que não está em sua superfície perceptível, mas, sobretudo, pelo que o atribui valor histórico, pelo que não o coloca no mesmo nível de um *álbum de família*, por exemplo, ainda que ambos tenham algo aparentemente em comum: a questão da memória. Pelo valor sócio-histórico que carrega, perpetuando valores em discursos institucionalizados, o LD se inscreve nas práticas historicamente legitimadas como instâncias promotoras senão disseminadoras da verdade. Ele acaba sendo aceito nas sociedades letradas como documento no interior do qual não há (ou pelo menos não havia) espaço para o questionamento, dado o lugar de autoridade do dizer que ele ocupou historicamente. É verdade que com os avanços das pesquisas linguísticas e de didáticas de línguas, tem ocorrido um maior questionamento deste status ocupado historicamente pelo LD. Porém, ainda é muito sintomático os discursos que sustentam a validade autoral e, às vezes, inquestionável do seu lugar na escola. Nessa perspectiva, o LD dissemina

conhecimento.”Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/01/lingua-esta-virando-um-dialeto-confuso-comenta-alexandre-garcia.html>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

conhecimentos de uma ou de várias disciplinas, legitimando uma dada área do conhecimento como ciência. É por razões como essa que ele nos serve como enunciado para análise discursiva, haja vista sua unidade material e valor simbólico o definirem como instrumento a serviço do aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 2001) ou de uma instituição disciplinar (FOUCAULT, 1999) que é a escola: lugar privilegiado do Estado para constituição de subjetividades.

Alguns historiadores do livro¹⁰⁸, linguistas e analistas de discurso¹⁰⁹, no Brasil, têm analisado o livro (didático em sua maioria) numa perspectiva discursiva, compreendendo-o como lugar privilegiado de construção e circulação de discursos legitimadores de verdades. Ressalvadas as diferenças de objetos e objetivos bem como suas filiações teóricas, esses autores vêm se preocupando também com a representação do livro e materializações dos discursos e enunciados que ele carrega historicamente na atividade docente, em curtas e médias durações. Entre esses autores, Coracini (2011a, 2011b, 2011c), por exemplo, analisa o funcionamento do livro didático na escola fazendo uma analogia ao *panóptico*¹¹⁰ ancorada nas reflexões foucaultianas a respeito da relação saber-poder-disciplina. Ela vai dizer:

Para os professores “fiéis”, o livro didático funciona como uma Bíblia, palavra inquestionável, monumento, como lembra Souza (1995[a]), analisando o livro didático como Foucault analisa o documento histórico: a verdade aí está contida; o saber sobre a língua e sobre o assunto a ser aprendido aí se encontra. Desse modo, as perguntas, sempre “bem” formuladas, evidentemente, só podem ser respondidas de acordo com o livro do professor, de tal maneira que o professor raramente se dá conta quando uma pergunta não foi bem formulada (cf. Coracini, 1995[a]), dificultando a obtenção da resposta “certa”, determinada pelo autor do livro didático; este, autoridade reconhecida, carregaria, então, a aura da verdade, da neutralidade, do saber. (CORACINI, 2011a, p. 23)

¹⁰⁸Referimo-nos aqui particularmente aos textos de Bittencourt (1993, 2004, 2008).

¹⁰⁹Cf. Araújo (2002); Bunzen (2009); Ferreira (2006); Curcino (2011); Tilio (2006; 2008; 2010); Coracini (2011a, 2011b, 2011c); Souza (2011a, 2011b); Grigoletto (2011).

¹¹⁰Foucault recupera a noção de *panoptique* imaginada no final do século XVIII pelos irmãos Jeremy Bentham e Samuel Bentham como um tipo de arquitetura carcerária circular com o objetivo de possibilitar ao vigilante (como uma câmera humana em 360°) ver todos os espaços onde houvesse detentos e assim ter controle de seus corpos numa espécie de máquina centralizada. Além do cárcere, tal projeto poderia ser aproveitado nas fábricas, usinas, asilos, hospitais e escolas. O conjunto de trabalhos onde o filósofo desenvolveu tais reflexões está reunido no livro *Surveiller et punir: naissance de la prison* (1975). Cf. Foucault (1999).

A linguista afirma ainda que existe uma “relação entre as autoridades representadas pelo livro didático, responsáveis pela repartição do saber, e professores e alunos, que continuam sendo **vigiados, controlados e punidos** por toda a máquina do sistema escolar” (CORACINI, 2011b, *grifos nossos*).

Assim, o livro didático e tudo que ele carrega em seu interior têm sempre um valor histórico enquanto documento e monumento¹¹¹ segundo sua descrição intrínseca porque ele se apresenta como um objeto das práticas discursivas passivo de descrição e análise, dado seu valor na atividade docente, o que deve ser considerado na espessura histórica como um elemento que compõe o arquivo; haja vista sua representatividade no aparelho institucional. Transformá-lo da condição de *documento* para a de *monumento* é tarefa promovida por um novo conceito de história, uma *nova história*, onde é preciso isolar, agrupar, por em relação, integrar em conjunto os elementos que se constituem como fatos de discurso, portanto, objeto do historiador e do analista de discursos (FOUCAULT, 2001; 2008).

Em *A arqueologia do saber*, Foucault (2008) faz uma distinção entre história das ideias e seu método arqueológico ao apresentar algumas particularidades entre um domínio e outro. Para ele, a história das ideias em sua forma tradicional se dispôs a memorizar monumentos do passado fazendo-os servir de documentos (gestos, práticas, discursos, atos e rastros históricos oficializados) para a escrita de uma história seguindo o modelo tradicional. No entanto, a história arqueológica contemporânea desdobra-se em um outro modo de olhar para os documentos, procurando decifrar rastros deixados pelos homens “onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.” (FOUCAULT, 2008, p. 8) É no quarto capítulo do livro (“A descrição arqueológica”) que o filósofo apresenta as quatro diferenças para ele capitais entre os campos. Reconhecendo o significado dessas diferenças, fazemos saber, em suas próprias palavras, aquela em que ele discute a questão do documento:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra

¹¹¹Cf. Foucault (2008); Le Goff (1990); Castro (2009).

coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. Recusa-se a ser "alegórica". (FOUCAULT, 2008, p. 157, *grifos do autor*)

Nesse sentido, o livro enquanto objeto discursivo se nos apresenta como um *instrumento* indispensável nas análises que mobilizaremos neste terceiro capítulo porque ele se constitui como um documento, por vezes monumentalizado, que precisa ser decifrado no limiar da própria história de que faz parte e a prescreve, muitas vezes servindo ao aparato institucional que determina as regras de constituição do saber. O conceito de língua normativa e homogênea, disseminado nas escolas ao longo dos anos, não teve outro lugar senão nos documentos monumentalizados historicamente como é o caso das gramáticas, dos dicionários e dos livros didáticos. Daí porque o compreendemos na acepção foucaultiana na condição de objeto em sua totalidade material, mas também em sua representação simbólica, onde circulam os vários discursos conforme discutimos acima.

É, pois, com esse intuito que delineamos este capítulo, mergulhando no interior dos livros para visualizar a sua materialidade, mas também perceber as continuidades e rupturas que se apresentam mesmo no limiar de suas transformações. É preciso conhecer em diferentes perspectivas esse objeto que se apresenta de modo multifacetado, o que lhe dá existência, como existem (e *resistem* na acepção de Fernandes (2013))¹¹² nos livros e diante dos saberes metalinguísticos que, do mesmo modo, resistem com estas imagens, já que o livro se configura como esse instrumento das práticas de discursos onde se constituem saberes de diversas ordens que, muitas vezes, estão atrelados a um forte regime de verdade legitimado por várias determinações discursivas (ARAÚJO, 2002). Nesse sentido, partindo das reflexões foucaultianas sobre as formas de disseminação do poder decorrente da formulação, circulação e funcionamento dos discursos nas sociedades contemporâneas, Grigoletto (2011) defende que o livro didático é um objeto discursivo

¹¹²Aqui fazemos referência ao trabalho de Carolina Fernandes, cuja tese é intitulada “A *resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais*”, defendida em 2013 na UFRGS, na qual ela afirma que existem significativas diferenças entre os processos discursivos de ler, interpretar, compreender, ver e olhar as imagens a partir de gestos de leitura e de escrita como práticas discursivas.

privilegiado onde um discurso *de verdade* se estabelece ilusoriamente como lugar de completude dos sentidos.

Pensar o livro como documento do analista dos discursos é também refletir sobre o potencial desse suporte para a manutenção de discursos, seja científico, estético ou literário, que muitas vezes são tomados como uma verdade absoluta sem que se permita, pela voz de autoridade que ele carrega, questionar a manutenção de alguns desses discursos.

Situado mais claramente nosso *objeto empírico*¹¹³ de descrição na primeira parte deste capítulo, concebemos o LD como um objeto discursivo no que tange à unidade de análise discursiva, é preciso, por outro lado, dar a conhecer as materialidades não linguísticas que historicamente passaram a concorrer desde a década de 70 com o texto verbal, os discursos teóricos, a gramática (predominantemente normativa/prescritiva) no interior dos livros didáticos. Dada a sua multiplicidade de linguagens, enfrentamos, portanto, o problema da definição desse objeto multifacetado, cuja *semiose* é registrada desde um simples desenho rabiscado a um *print-screem* da tela de um computador onde se assistia a um filme em preto e branco e, então, aparece nas páginas do livro como uma imagem. Além disso, suas funções variam conforme o projeto pedagógico, teórico, político e/ou editorial do livro. A complexidade das formas como se apresentam o jogo de linguagens materializadas nas páginas dos livros didáticos mais atuais nos coloca, entre outros problemas, o seguinte: como definir os textos imagéticos presentes nos livros didáticos? É esse o objetivo da próxima seção: apresentar uma definição operante de nosso objeto não-linguístico como uma problemática (ou linguístico e imagético), não como um conceito fechado, mas como uma noção que pode nos ajudar a pensar este *objeto complexo* enquanto procedimento metodológico para análises.

3.3 Do texto imagético à imageria: uma noção operante?

¹¹³Cunhamos esta expressão não como conceito operante neste trabalho mas por questão didática por oposição a *livro didático* como *objeto discursivo*, como vimos discutindo. Aqui referimo-nos ao objeto material determinado pelos aspectos físicos: tamanho, capa, número de páginas, edição, ano de publicação etc. observados no primeiro contato com o livro, a partir do qual definimos o processo de leitura, escolha, recorte e descrição dos elementos que nos serviram para uma análise de orientação discursiva. Esta descrição apresenta-se nas cinco tabelas visíveis nas páginas finais desse capítulo.

3.3.1 Relação verbo-imagem como objeto de estudo

Não faz mais que uma década que temos visto surgir na academia uma considerável diversidade de trabalhos, seja no exterior¹¹⁴ seja no Brasil¹¹⁵ – em campos como História, Educação, Ciência da Linguagem, Linguística e Semiótica – em que se tem discutido a pertinência de análises da relação verbal/nãoverbal no ensino, ainda que estes trabalhos correspondam a ecos de um discurso científico acerca da leitura de imagens na escola que vem desde as décadas de 1980 e 1990. Diríamos que, na França, boa parte desses estudos tenha se espelhado em trabalhos de Geneviève Jacquinot e Anne-Marie Christin, pelo menos no que se refere à noção de *pédagogie par l'image*; enquanto aqui, tal terreno onde emergem esses discursos seja mais opacos, pelo menos em estudos linguísticos e discursivos, já que, muito recentemente, têm havido pesquisas que reclamam para si a problemática do texto imagético no ensino.

Um dos primeiros trabalhos no Brasil é o da professora Tânia Clemente de Souza intitulado *Discurso e imagem: perspectivas de análise do não-verbal*¹¹⁶, publicado em 1998, onde ela discute o conceito de *policronia*, desenvolvendo suas análises relacionando Linguística e Semiologia numa perspectiva discursiva.

Se ampliarmos tal exercício reflexivo para o campo das ciências da linguagem, diríamos que o terreno da i) semiologia/semiótica e o da ii) teoria da comunicação e da informação, como dois de seus eixos, são aqueles onde figuram as principais referências com as quais se procurou refletir a natureza constitutiva da significação e da informação e comunicação respectivamente. Se naquele campo, num primeiro momento, espelhavam-se nas ideias linguísticas-saussurianas para pensar a natureza do signo não-linguístico (por exemplo, R. Barthes); no segundo campo, por outro lado, procurou-se compreender os processos e mecanismos de produção e circulação da informação num contexto em que *a cultura de massa, a sociedade e a economia de consumo*, bem como *os movimentos da contra cultura*, possibilitaram, na década de 1980, novos estudos sobre a linguagem e a comunicação (seja a verbal, seja imagética).

¹¹⁴Cf. Jacquinot ([1977] 2012, 1985); Christin (1995, 1999); Tilleuil (2005); Melot (2007); Renonciat (1990, 1997, 2003, 2011).

¹¹⁵Cf. Bittencourt (1997; 2004, 2008); Nova (2000); Souza (1998, 2011); Belmiro (2000; 2008); Vianna (2000, 2010); Fernandes (2013).

¹¹⁶Souza (1998).

Diríamos que o jornalista e fotógrafo francês Albert Plécy foi um pioneiro dessa reflexão ao marcar a importância da leitura das imagens *com* a palavra, como objeto de interesse da comunicação no início da década de 1960. No prefácio de sua *grammaire élémentaire de l'image*, onde brevemente discorre sobre seu trabalho como correspondente do exército francês no período da Segunda Guerra, ele afirma:

a fotografia era considerada como um gênero menor, e o fotógrafo como um personagem desprovido de “standing”, que viajava ao lado do motorista, almoçava na cozinha, enquanto o redator recostava-se nos banquetes de trás e dividia a mesa com a personalidade entrevistada. (PLÉCY, 1968, p.27)¹¹⁷

Este trecho serve de ilustração de como a questão da imagem no universo da comunicação e da informação era desprestigiada no “império da palavra” ao mesmo tempo em que já era imperativo um estudo sobre este domínio, mudando o próprio cenário em que ganha força e notoriedade. Como discutimos nos capítulos anteriores, sabemos, portanto, que não demorou muito para os estudos da imagem, em vários domínios do saber em Ciências Humanas, voltarem-se ao problema das imagens fixas e/ou em movimento.

Contudo, é na virada do século que linguistas – mais especificamente aqueles que definem seus trabalhos como sendo das áreas de *semiótica do discurso*, *semiolinguística e linguística do discurso* – passaram a nomear seus objetos de estudos envolvendo, pois, a problemática das imagens e/ou da relação entre as várias *semioses*, encarados em várias frentes teóricas. Jean-Louis Tilleuil, da Université Catholique de Louvain (Bélgica), dirigiu e publicou em 2005 o livro *Théories et lectures de la relation image-texte*, onde constam vários trabalhos de interesses epistemológicos e analíticos sobre esse tema, além de apresentar uma considerável bibliografia para o leitor interessado,. Isso denota uma questão de pesquisa bastante atual.

No que tange às questões de aquisição de linguagem, leitura e processos de letramento em contexto pedagógico, no Brasil, os estudos são mais recentes ainda, motivados por uma discursividade científica, técnica e político-institucional que emergiu em domínios teóricos e/ou disciplinas como pedagogia, educação, história, sociologia,

¹¹⁷« à l'époque, la photographie était considérée comme un genre mineur, et le photographe comme un personnage dépourvu de « standing », qui voyageait à côté du chauffeur, déjeunait à la cuisine, alors que le rédacteur se prélassait sur les banquettes arrière et partageait la table de la personnalité interviewée. »

educomunicação, psicologia cognitiva, semiótica social, linguística, análise do discurso etc.

Desse panorama levantado até aqui, o que nos interessa, nesse ponto, é o modo como definem seus objetos, tendo em vista que, em havendo variedade de natureza semiótica deste objeto, suas funções e modo de funcionamento, deparamo-nos com o problema da definição desta materialidade discursiva complexa mesmo diante de uma foto (por exemplo), ainda que, aparentemente, sua superfície se defina por uma única linguagem (uma fotografia em preto e branco, por exemplo). Dessa reflexão, surge a seguinte questão: como definir um texto publicitário de natureza plurisemiótica que, inicialmente, circulou numa revista (*Época Negócios*, por. ex.) para um público leitor específico e, em seguida, funciona como um *texto de caráter pedagógico* num livro didático, que em princípio, tem outro leitor (professor/aluno)? (Cf. Figura 7) Conforme reflexão de Chartier (1991), é verdade que os textos em sua literaridade investem-se de significação e de estatuto outros quando mudam seus dispositivos tipográficos por meio dos quais são postos à leitura. Do mesmo modo como as formas em que estes textos (sejam verbal ou imagéticos) se apresentam produzem sentido, sua função, estatuto e concepção podem mudar.

Figura 7 - Iconografia e texto publicitário

No caso de reportagens investigativas, é importante que o texto consiga articular de modo claro e compreensível as informações apuradas. Só assim o leitor terá condições de reconstituir o quadro mais amplo revelado pelo repórter e poderá formar uma opinião acerca do tópico abordado.

Iconografia: informações adicionais para o leitor

Revistas e jornais exploram o poder informativo de imagens, gráficos, tabelas, infográficos e fotos para complementar o texto das reportagens que publicam. Observe.

GLOBALIZAÇÃO

PRIUS, O CARRO ECOLÓGICO
AS INOVAÇÕES DO PRIMEIRO AUTOMÓVEL TIPO COMO AMBIENTALMENTE CORRETO

Controle de emissões
A tecnologia do motor híbrido reduz em 80% a emissão de poluentes, índice não alcançado por nenhum outro modelo produzido em grande escala. A Toyota também evoluiu a utilização de chumbo e aço na fabricação do veículo, materiais mais nocivos à natureza do que o alumínio.

Design jovem
Antes do Prius, o design era considerado pouco atraente. Com linhas modernas (entre elas, capô fino, sem encaixes pronunciados e faróis grandes), o Prius agradou em cheio o público jovem, principalmente nos Estados Unidos e no Japão.

Ignição com cartão
Para dar partida no Prius, o motorista deve encaixar um pequeno cartão no painel. Tecnologia ainda rara no setor. Como o motor é silencioso, só é possível saber se o carro está ligado se a palavra "power" aparecer no painel digital.

Motor híbrido
O Prius tornou-se o primeiro carro comercializado em massa a utilizar um motor e energia combinados (semiautomático). A velocidade de até 56 km/h, o motor elétrico (que é movido à bateria) permite arrancar o veículo suavemente. Acima disso, a energia é gerada pelo motor a gasolina.

largura: 1,76 metro

altura: 1,36 metro

comprimento: 4,49 metros

Preço de venda
US\$ 20 mil
(no Brasil e nos Estados Unidos)
O preço varia de acordo com o modelo e o país.

Época Negócios, São Paulo: Globo, n. 2, p. 104-5, abr. 2007.

Fonte: Abaurre e Abaurre (2007)

Na figura acima, percebemos que o texto publicitário presente no livro didático *Produção de texto: interlocução e gênero*¹¹⁸ é analisado sob o conceito de *iconografia*, que incorpora a variedade de textos plurissemióticos como “imagens, gráficos, tabelas, infográficos e fotos”.

Lendo os textos acima mencionados e fazendo um breve levantamento de artigos, dissertações e teses em cinco plataformas de busca de domínio público¹¹⁹ publicados apenas em **língua portuguesa**, encontramos uma diversidade de expressões sintagmáticas, em sua maioria compostas por adjetivos, tendo as palavras “**texto**” e “**linguagem**” vinculadas ao termo que define a natureza semiótica do gênero (Figura6) . Para o levantamento na internet, confirmando a hipótese de que há uma heterogeneidade nos modos de nomeação do objeto, observamos que as expressões abaixo estavam relacionadas a estudos das imagens quando utilizamos a entrada <texto + imagem + língua>. Além disso, esse breve levantamento nos fez perceber que há outros modos de nomeação de objeto de pesquisa com a imagem (Figuras 8 e 9), ora funcionando como sinônimos das expressões adjetivas, ora afastando-se delas por constituir uma espécie de rótulo que denota o próprio campo teórico-metodológico que lhe serve de sustentação e direcionamento nas análises.

3.3.2 Diversidade terminológica nos estudos com imagens

¹¹⁸Referência do *corpus*: Abaurre; Abaurre (2007, p.198)

¹¹⁹ Este levantamento teve apenas o objetivo de recensar diferentes tipos de nomeação de objeto de pesquisa envolvendo a “etiqueta” <texto +imagem+língua>, em ciências da linguagem, publicados em português. Por não configurar nenhum de nossos objetivos, nem obedecemos a teorias, regras, procedimentos e métodos de pesquisa terminológica estabelecidos pela comunidade científica especializada capaz de apresentar informações mais precisas sobre graus de uso, tempo de publicação, recorrência quantitativa e cronológica, relação destes termos com outras palavras-chave etc. Os principais sites de busca foram:

a) Google Acadêmico: <<http://scholar.google.com.br/>>;

b) Banco de Teses da Capes: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>;

c) Biblioteca Digital: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>;

d) Scielo: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>;

e) Academia.edu :<<https://www.academia.edu/>>.

De nosso levantamento, percebemos que alguns trabalhos que têm apresentado a expressão “texto sincrético” ou “linguagem sincrética” fazem referência ao linguista francês Jean-Marie Floch com uma rica bibliografia na área de semiótica visual e plástica. Floch (1986) dá a seguinte definição para “sincrético”:

As semióticas sincréticas (no sentido de semióticas objetos, quer dizer, das magnitudes manifestadas que dão a conhecer) se caracterizam pela aplicação de várias linguagens de manifestação. Um ‘spot’ publicitário, uma historieta, um telejornal, uma manifestação cultural ou política são, entre outros, exemplos de discursos sincréticos. (apud SANT’ANNA, 2008, p.4)

Referimo-nos particularmente aos conceitos de *iconografia* e *multimodalidade*. Os pesquisadores que têm utilizado o termo *iconografia*, quando não o fazem de forma genérica, seus trabalhos inscrevem-se nos estudos de história cultural, história das imagens, antropologia das imagens, história da arte, tendo o historiador alemão Erwin Panofsky¹²⁰ como uma das referências fundamentais. Segundo Pereira (2004), ele foi um precursor do método iconológico inspirando vários trabalhos em iconografia, quando se analisam imagens privilegiadamente de natureza pictórica e plástica, do campo das belas artes. Quando as expressões “texto iconográfico” e “linguagem iconográfica” aparecem relacionadas aos estudos das imagens em livros didáticos, ou a atenção se volta às imagens de pinturas (o quadro de Mona Lisa, por exemplo), o uso pode estar sendo feito como sinônimo de toda e qualquer imagem que apareça nos livros.

¹²⁰Panofsky (1979)

Figura 8 - Expressões adjetivas para definir objeto de estudo

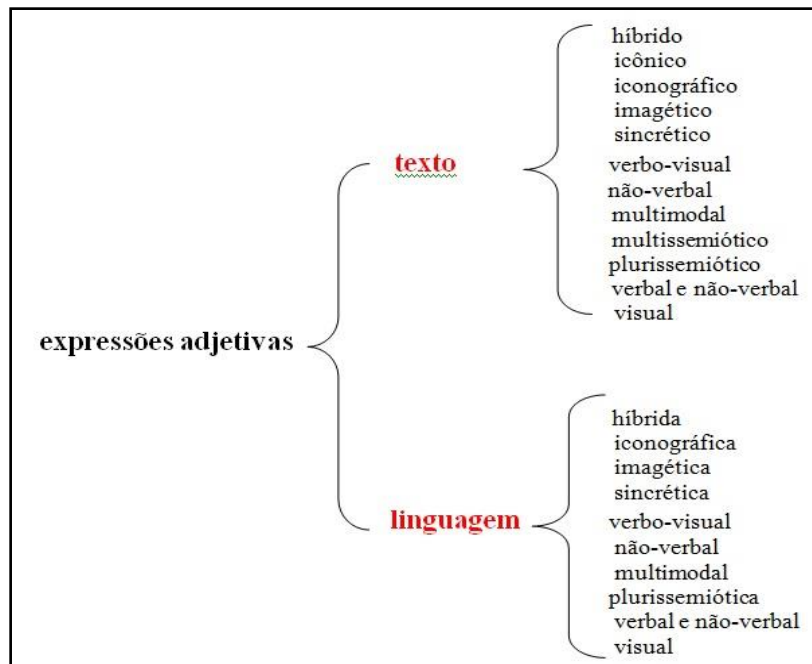
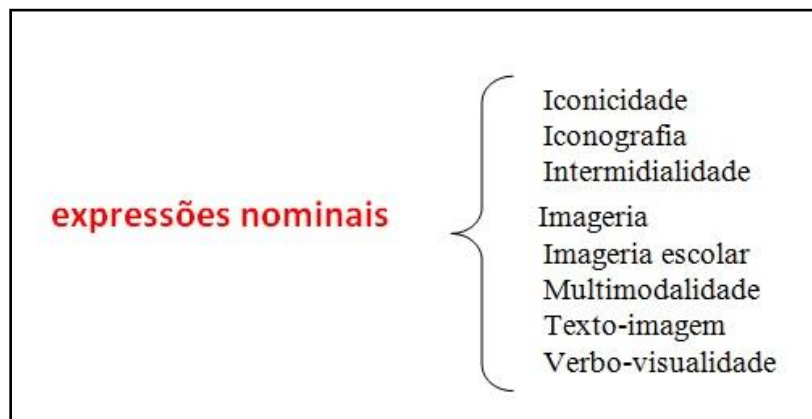


Figura 9 - Expressões nominais para nomear objeto de estudo



Noutra perspectiva, temos visto a emergência do termo *multimodalidade* povoar uma série de trabalhos que, muitas vezes, até se contradizem, dada a diferença de perspectiva teórico-metodológica com a qual procuram compreender seus objetos. Não é raro encontrarmos produções no Brasil que reclamam tal termo-chave, inscrevendo-se em análise do discurso, análise crítica do discurso, análise do discurso de linha francesa, estudos de gêneros discursivos, linguística aplicada, linguística de texto, pedagogia, psicologia, semiótica, semiótica social, comunicação, sociologia etc. Ressalvadas suas

diferenças peculiares, o que parece ser recorrente é a natureza material e discursiva que repousa na linguagem e diversas modalidades de funcionamento e expressão. Barros (2005) afirma que o conceito de *multimodalidade* surge no interior da teoria semiótica, primando pelos estudos do texto ao explicar “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p.11). Assim, tal estudo vai se ater às mais diversas construções e manifestações do texto materializando os discursos em seus diferentes modos de funcionamento. No que diz respeito ao texto constituído pelas linguagens verbal e não verbal, é preciso compreender, dessa forma, sua constituição oral/escrita, visual, sonora, por exemplo. Assim, o texto passa a ser um evento comunicativo (DIONÍSIO, 2005, 2011) no qual atuam várias linguagens, materializadas na língua (oral ou escrita) e na imagem (fotográfica, fílmica, *on-line*, em movimento, hipertextual), configurando-se, portanto, em uma multimodalidade para a produção do(s) sentido(s), cujo produto global maior pode ser sua narrativa.

Os trabalhos mais atuais que se inscrevem dentro de uma abordagem da linguística sistêmica – ora associada a uma perspectiva também comunicacional ora uma analítica do discurso – têm usado a expressão *análise do discurso multimodal* e, dessa forma, apresentado seus modos de operacionalidade do objeto “multilinguagem”. O livro *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*, organizado pela linguista Kay L. O’Halloran¹²¹ da Curtin University (Austrália), entre outros trabalhos da própria autora, tem sido uma das principais referências desse campo. Na introdução dessa obra, a autora afirma:

Multimodal Discourse Analysis é uma coleção de trabalhos de pesquisa na área da multimodalidade. Esses estudos estão relacionados com o desenvolvimento da teoria e da prática da análise de discurso e sites que fazem uso de vários recursos semióticos; por exemplo, língua[gem], imagens visuais, espaço e arquitetura. Novos âmbitos de análise da semiótica social são apresentados para uma gama de gêneros do discurso na mídia impressa, dinâmica, mídia eletrônica estática e objetos tridimensionais no espaço. A abordagem teórica que orienta estas frentes de pesquisa é a teoria sistêmico-funcional da linguagem, de Michael Halliday (1994), que se estende a outros recursos semióticos. Tais quadros – muitos dos quais são inspirados na abordagem de Michael O’Toole em *The Language of Displayed Art* - são também usados para

¹²¹Cf. sites oficiais de K.L. O’Halloran. Página pessoal: disponível em: <<http://kayohalloran.com/>>. E página da Curtin University: <<http://humanities.curtin.edu.au/schools/EDU/staff.cfm/Kay.Ohalloran>>. Acesso em: 18 nov.2015.

pesquisar os significados decorrentes do uso integrado de recursos semióticos. (O'HALLORAN, 2004, p.1)¹²².

Noutra perspectiva conceitual, as expressões compostas “verbo-e”, “linguagem verbo-visual” e “texto verbo-visual” concorrem com aqueles apresentados anteriormente nesta seção em maior ou menor grau, às vezes assumindo a condição de sinonímia. Neste breve levantamento, entendemos que é muito mais recorrente o uso do composto “verbo-visual” vinculado aos estudos que têm como referenciais teóricos M. Bakhtin, V. Volochinov, G. Kress e T. Van Leeuwen. No Brasil, duas conceituadas revistas em estudos linguísticos têm dado espaço aos pesquisadores que abordam o tema das imagens: *Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll)* e *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*. A primeira publicou em 2009 o número 27 dedicado especialmente aos temas “Multimodalidade e Intermidialidade” contemplando assim as pesquisas mais atuais nos campos da Linguística e da Literatura. Multimodal e verbo-visual eram os termos mais recorrentes naqueles artigos. Por outro lado, a segunda revista tem publicado uma série de trabalhos de renomados linguistas e estudiosos de linguagem brasileiros conclamando com mais ênfase a expressão “verbo-visual” para adjetivar conceitos como linguagem, texto e enunciado em seus estudos, sobretudo a partir da noção de gêneros dos discursos e dialogismo.

Poderíamos nos voltar, neste ponto, aos textos de Orlandi (1995) e Souza (2001) para refletirmos sobre a terminologia que ambas usam, mas para evitar retomarmos aqueles textos, quando antes o propósito era outro, aqui nos voltaremos à leitura de outros autores que lhe são contemporâneos e que fazem uso de terminologia, por vezes, de modo semelhante. É consenso que naqueles textos usam “linguagem verbal e não verbal” e “texto imagético”, respectivamente.

Apenas para situar a breve discussão que tecíamos há pouco, sobre um conjunto de trabalhos que, de certo modo, têm sido citados e recitados por veteranos e debutantes

¹²² TN: “*Multimodal Discourse Analysis* is a collection of research papers in the field of multimodality. These papers are concerned with developing the theory and practice of the analysis of discourse and site which make use of multiple semiotic resources; for example, language, visual images, space and architecture. New social semiotic frameworks are presented for analysis for a range of discourse genres in print media, dynamic and static electronic media and three-dimensional objects in space. The theoretical approach informing these research efforts is Michael Halliday’s (1994) systemic functional theory of language which is extended to other semiotic resources. These frameworks, many of which are inspired by Michael O’Toole’s (1994) approach in *The Language of Displayed Art*, are also used to investigate meaning arising from the integrated use of semiotic resources.”

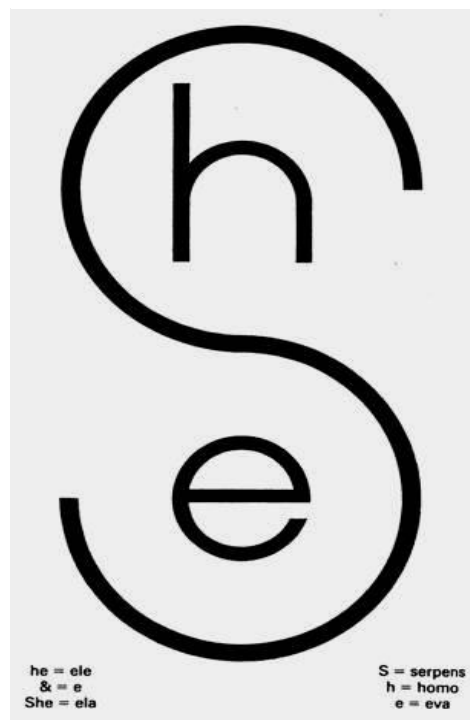
pesquisadores, no Brasil, recorremos aqui a um texto bastante atual de autoria da linguista brasileira Beth Brait. Trata-se do texto *Olhar e ler: verbo-e em perspectiva dialógica* publicado em 2013 pela citada *Revista Bakhtiniana*, então dirigida pela linguista. Nesse trabalho, a autora apresenta algumas reflexões e análises considerando a “*dimensão verbo-visual de um enunciado*”, o que para ela seja uma

dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44)

O artigo nos é esclarecedor porque é uma espécie de síntese de uma série de outros trabalhos de sua autoria em cujos títulos aparece, na sua maioria, a expressão “verbo-visual”.

Sem o intento de questionar ou problematizar a funcionalidade da expressão nesses trabalhos, refletimos sobre o sentido que se recupera do termo “verbo-visual”. Se as duas palavras marcam, respectivamente, a natureza da linguagem a que deseja especificar e o canal, seu composto aponta para a relação entre as duas (no mínimo) linguagens responsáveis pela constituição do sentido. Até aí não vemos nenhum problema pressuposto ou aparente, afinal trata-se de uma linguagem de dimensão linguístico (em suas modalidades oral e/ou escrita) e outra imagética (em suas modalidades fixa ou animada). O poema concreto do poeta visual Pedro Xisto (1901-1987) intitulado *He & She* nos serviria como bom exemplo para a compreensão do modo como se institui a relação entre as duas linguagens. Contudo, definir *enunciado* ou *texto verbo-visual* não apresenta o mesmo problema que *linguagem verbo-visual*.

Figura 10 - Poema concreto He & She de Pedro Xisto



Nos dois primeiros casos, entendemos que o texto comporta mais de uma dimensão linguageira para a constituição do todo de sua arquitetura, o que não descarta a natureza sócio-histórica crucial na produção do sentido. Envolve-se aí tanto forma e expressão quanto conteúdo, tanto o verbal quanto o não verbal, tanto a língua em sua forma oral como na forma escrita. Ainda assim, definir um texto ou o enunciado (dois objetos conceituais distintos) como verbal e visual nos coloca diante de duas naturezas de uma mesma ou duas linguagens diferentemente. Ao caracterizar um texto como “verbal”, recupera-se o tipo de linguagem (articulada, oral, escrita, linguística); porém, ao fazê-lo a partir do termo “visual”, recupera-se não a natureza constitutiva da linguagem, de imediato, mas o canal através do qual o leitor – interlocutor, telespectador, observador – tem acesso à linguagem. Nesta esteira, podemos dizer também “verbo-tátil”. No mais, ao definir um objeto como verbo-visual, parte-se do pressuposto de que apenas o imagético é sensível aos olhos. O poema concreto a que nos referimos acima parece nos colocar diante desse problema, afinal ele é trabalhado em mais de uma modalidade, envolve as dimensões articuladas/sonora, mas também imagética, pictórica, sugerindo assim a sinuosidade da serpente bíblica no evento da criação do homem ou da suposta traição de Eva. O apelo à noção composta “verbo-visual”, que já o fizemos em outros trabalhos (SANTOS, SARGENTINI, 2010; SANTOS, 2011, 2012), pondo na mesma balança dimensões sógnicas que merecem tratamentos e pesos diferentes, resta-nos uma questão que precisa ser analisada e resolvida antes de apresentar-se como um elemento que defina com mais clareza o objeto de análise.

3.3.3 Imageria: história, definição e alcance

A expressão imageria é concebida como um conjunto de imagens nas mais diversas especificidades genéricas, materialidades e suportes, que serve a um dado objetivo e campo das práticas discursivas e da constituição e difusão de saberes. Daí advém a necessidade da expressão sintagmática para designar seu campo: imageria literária, imageria poética, imageria gráfica, imageria política, imageria militar, imageria médica, imageria nuclear, imageria molecular, imageria criativa, imageria escolar, entre outras.

A necessidade de especificar o domínio varia de acordo com a função, o campo teórico, os princípios filosóficos e/ou a natureza constitutiva. Evidentemente, nem todos se constituem como um objeto teórico, diferentemente daquele que abordamos nesse trabalho

cuja expressão tem mais a ver com o que se definem por imageria escolar, didática ou pedagógica.

Assim, chama-se *imageria escolar* aquela que engloba todas as imagens e reproduções gráficas e iconográficas (envolvendo quadros, pinturas, estátuas, desenhos, maquetes, manequins, tabelas, gráficos, painéis, organogramas, mapas, fotos, infográficos, ilustrações em manuais didáticos) com objetivos de ilustrar e facilitar o trabalho didático do professor em sala de aula bem como o processo de ensino e aprendizado dos alunos.

Do ponto de vista genealógico, tal expressão começa a ser difundida com a atuação do *ministre de l'instruction publique* (1868-1869), Victor Duruy, no Segundo Império, na França. O político e historiador francês queria que "as paredes de nossas 70 000 escolas fossem cobertas, de cima abaixo, de imagens. Da escola elas chegariam às choupanas [tradução nossa]."¹²³ Pouco depois, Jules Ferry, um dos grandes defensores da escola gratuita e obrigatória na França (projeto instituído na 3ª. República) e criador da *Commission de la décoration des écoles*, emprega a expressão *imagerie scolaire* para designar um conjunto de imagens utilizadas nas escolas com o objetivo de explicar ou ilustrar as aulas. Aos poucos, a expressão ganha acepções mais específicas com o advento e a importância dos livros e manuais escolares e científicos ilustrados. Na contemporaneidade, a imageria escolar assume um papel fundamental na construção, no desenvolvimento e na pedagogia da leitura numa política de interpretação de material iconográfico sobretudo de cunho artístico-religioso (RENONCIAT, 2011).

No entendimento de autores como Renonciat (2011), a imageria escolar seria compreendida como conjunto de materialidades imagéticas com fins pedagógicos, cuja função, por um lado, varia entre i) ilustrar conteúdos e saberes – propiciando um caráter lúdico a livros infantis, por exemplo, ou a uma dada temática, ii) atribuir valor estético ao livro e às páginas ou, por outro lado, iii) servir de objeto teórico-discursivo com valor interpretativo (objeto de conhecimento, formação da moral e de comportamentos, difusão ideológica etc). Percebe-se então a proximidade das acepções dessa autora em relação aos pensadores citados do século XIX pelo menos no que se refere à questão da educação formal do leitor de imagens, desde a infância à idade adulta.

¹²³TN : "que les murailles de nos écoles fussent couvertes, du haut en bas, d'images. De l'école elles seraient passés dans la chaumières". Riotor, L. *Imagerie scolaire*. Institut Français de l'Éducation. Institut Nationale de Recherche Pédagogique. (s.d). Disponível em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2892>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

Já no campo de uma filosofia do imaginário político, existe uma outra reflexão em torno da concepção de imageria que põe em relevo os usos e as apropriações de imagens, bem como o modo como elas são lembradas nas culturas política e jurídica. A imageria assim assume uma função discursiva nas sociedades letradas que traduzem as práticas políticas, culturais, religiosas e jurídicas funcionando como gestos históricos e simbólicos. Essa noção está diretamente atrelada à ideia de imaginário do polimorfismo das imagens como um objeto cognitivo específico da ordem do sensível e do inteligível.

Para a noção de *imageria* que tentaremos desenvolver mais à frente, partimos das ideias dos autores aqui mencionados, mas, sobretudo, daquelas concebidas por Wunenburger (2001, p.78-79), ressaltadas suas diferenças, quando afirma:

Primeiramente, uma imageria refere-se à utilização, na vida pública, de representações imagéticas das ideias e dos homens, que contribuem para a sua eficiência. Os **retratos de líderes** (estátuas, fotografias, imagens de televisão), os **emblemas** (bandeira nacional, galo gaulês¹²⁴, etc.), as **alegorias** (imagens de Espinal de Carlos Magno ou São Luís), os **gestos históricos memoráveis** (destruição pelos revolucionários de monumentos representativos do poder como a tomada da Bastilha) constituem expressões visuais com uma necessidade de ilustrar, de modo sensível e concreto, instituições, ideais, programas, uma memória coletiva. Imageria assume então uma simples função de comunicação social; ela possui valor educativo, pedagógico, mnemotécnico; ela possibilita compreensão de valores, compartilha saberes ou uma cultura comum.¹²⁵ [*grifos e tradução nossos*]

A título ilustrativo daquilo que o filósofo nos faz lembrar como *gestos históricos memoráveis* da cena política na vida pública, poderemos citar exemplos recentes como aquele memorável sobre a execução de Saddam Hussein condenado à morte por enforcamento em função de seus crimes contra a humanidade; ou, por outro lado, a derrubada da gigantesca estátua¹²⁶ do mesmo ditador na Praça Fardus no Iraque em 2003

¹²⁴ No texto original, o autor grifa em francês “coq galois”. A expressão mais recorrente em francês é “coq gaulois” [poule française] para frango gaulês ou galo francês. Cf. Wunenburger (2001, p.78).

¹²⁵ TN : « D'abord une imagerie, qui renvoie à l'utilisation dans la vie publique de représentations imagées des idées ou des hommes, qui contribuent à leur efficacité. Les portraits des dirigeants (statues, photographies, images de télévision), les emblèmes (drapeau national, coq galois, etc.), les allégories (images d'Épinal de Charlemagne ou de Saint-Louis), les gestes historiques mémorables (destruction par les révolutionnaires de bâtiments représentatifs du pouvoir comme la prise de la Bastille) sont autant d'expressions visuelles d'un besoin d'illustrer de manière sensible, concrète, des institutions, des idéaux, des programmes, une mémoire collective. L'imagerie assure alors une simple fonction de communication sociale, elle a valeur pédagogique, didactique, mnémotecnique, donne à comprendre des valeurs, fait partager des savoirs ou une culture commune. »(WUNENBURGER, 2001, p.78-79).

¹²⁶ Cf. O dia em que Saddam caiu. Foto: Jérôme Delay. Reportagem Especial. Jornal Zero Hora.Porto Alegre, quinta-feira, 10/04/2003. Disponível em:<<http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/8884960.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

(Figura 11). Seja a construção e exposição de um acontecimento histórico como o da punição pública, seja a derrubada de um monumento, ambos se configuram como construção imaginária da história que perdura como um gesto memorável, tendo suas origens mais longínquas no Medievo com condenações por meio de execuções, linchamentos e torturas em praça pública em função da construção de uma coletiva memória pela imageria.

Figura 11 - Derrubada da estátua de Saddam Hussein em 2003



Fonte: Jornal on-line Estadão (2003)

Por outro viés, a derrubada de uma estátua de um ditador é a tentativa mais pragmática de apagar a memória, mas as imagens desse gesto com herança antropológica, que se reproduzem na mídia e circulam em distintos meios (a internet é um forte exemplo), mantêm-se vivas, latentes e/ou recorrentes ainda que haja uma vontade coletiva de apagá-las, como se fosse possível a anulação da história (COURTINE, 1999). Dito de outro modo, podemos afirmar que, com esse gesto, faz-se desaparecer do mundo dos viventes a imagem de um ditador, mas não é possível apagar a memória da ação do seu desaparecimento. O apagamento de uma imagem (uma fotografia, uma estátua) é uma prática vinculada ao exercício de poder que opera na tentativa de esquecimento, mas a memória sempre nos faz lembrar. Ela está a serviço de nossa história, como nos faz pensar Courtine (1999) ao analisar o papel da memória discursiva nos discursos políticos.

Poderíamos citar ainda muitos outros exemplos na história, mas fiquemos com duas imagens recorrentes em livros didáticos de História do Brasil e literatura barroca no Brasil: aquelas em que se descreve o recitado Enforcamento de Tiradentes na ocasião da Inconfidência Mineira. Trata-se das telas *Martírio de Tiradentes*, de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo (1854-1916) e *Tiradentes Esquartejado*, de Pedro Américo (1893-1905). Em ambas as pinturas – na primeira, ainda vivo, sob a corda no pescoço e, na segunda, já esquartejado e exposto a público –, há uma visível representação cristianizada do inconfidente, cujo gesto antropológico é dado a ver num ritual pedagógico com lugar garantido nesses livros.

Na perspectiva de Wunenburger (2001), a imageria então adquire este estatuto: constituir um saber educativo, construir valores pedagogicamente, produzindo e compartilhando saberes numa cultura.

Ainda retomando o conceito de imageria, conhece-se, no Brasil, a tese da professora Maria Leticia Rauen Vianna intitulada “Desenhos Recebidos e Imageria Escolar: uma possibilidade de transformação” (2000) um dos poucos trabalhos em que aparece a expressão “imageria escolar”. Inspirada no *Dictionnaire des Idées Reçues de Flaubert*, a pesquisadora fez um estudo do conjunto de “*images reçues*” em ambiente escolar do ensino básico brasileiro. Esse estudo foi publicado em livro dez anos mais tarde sob o título *Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares*. Nota-se, portanto, que Vianna (2000; 2010) usa esse termo a partir de influência de trabalhos franceses nos quais também se adota tal expressão. O termo, portanto, não é operacionalizado em uma reflexão discursiva propriamente dita tal como a abordamos em nosso trabalho, mas ele pode nos auxiliar no amadurecimento dessa noção que julgamos salutar, tendo em vista que a autora a mobiliza no contexto psicopedagógico, definindo-a em suas pesquisas como um conjunto das imagens e desenhos encontrados, recebidos ou produzidos em ambientes escolares brasileiros.

Em uma outra perspectiva, certamente num âmbito mais filosófico-literário, a expressão “imageria discursiva” e “imageria empírica” são cunhadas por Nigel Foxell no artigo “*Un sermon de pierre*” (1983) que compõe um *dossier* por N. Foxell sobre a literatura de John Donne. Talvez esse seja o trabalho que melhor aponte para uma proximidade com a noção de saber discursivo construído por uma materialidade imagética

não pictórica no universo da subjetividade na linguagem, por exemplo, a imagem metafórica. Apropriando-se das ideias de críticos da literatura e semioticistas de tradição francesa como G. Genette, R. Barthes, J. Kristeva e D. Roche – ao analisar a poética de Jonh Donne – Nigel Foxell apresenta as seguintes definições:

A imageria discursiva é aquela que se serve de palavras cujo sentido amplo transporta o leitor para outros campos do discurso (neste caso, a astronomia e a teologia enquanto “nova filosofia”) ou o mundo não verbal já é anunciado por um sistema de termos coerentes. A imageria empírica, ao contrário, se serve de palavras para fazer diretamente referência a contextos não verbais de experiência física, sensorial ou que ainda não tenha sido anunciada¹²⁷. (FOXELL, 1983, p. 218, *tradução nossa*)

Diante dessas definições, concebemos por imageria escolar, em nosso trabalho, o conjunto de materialidades visuais (fixas ou animadas, digital, *on-line* ou impressa, mistas e multimodais etc.) construído ou selecionado para auxiliar e desenvolver práticas de construção de saberes em contexto educacional ao longo da história. Cientes dos objetivos deste trabalho e atentos às características de nosso arquivo, por questões de ordem metodológica, a noção de imageria aqui diz respeito ao conjunto das materialidades imagéticas impressas em manuais didáticos para fins pedagógicos, o que não exclui o papel da imageria em outros suportes de circulação, sobretudo quando se toma a linguagem imagética animada em outras esferas de circulação de sentido em diversos contextos de comunicação social. Não desconsideramos, evidentemente, a natureza constitutiva de demais materialidades no universo educativo tanto fixas e permanentes quanto dinâmicas e efêmeras.

A imageria vem a ser, nesse sentido, o conjunto de materialidades dos discursos de natureza semiológica (uni ou pluri-semiótica: plástica, icônica, fotográfica, têxtil etc.) que carregue em sua superfície metalinguística uma dimensão histórico-enunciativa fundamental à materialização dos discursos produzindo saberes no universo da memória coletiva. Dito de outro modo, a imageria seria determinada pelas condições históricas e enunciativas de seu funcionamento e não somente pela natureza constitutiva que lhe dá unidade material. No campo da publicidade, por exemplo, o trabalho do analista deve levar

¹²⁷ TN: L'imagerie discursive est celle qui se sert de mots dans le sens étendu transporte le lecteur dans d'autres champs du discours, (dans ce cas l'astronomie et la théologie en tant que « nouvelle philosophie ») ou le monde non-verbal est déjà communiqué par un système de terms cohérents. L'imagerie empirique, au contraire, se sert de mots pour faire directement référence à des contextes non verbaux d'expérience physique, affectiv, ou sensorielle qui n'ont pas encore été communiqués.

em conta todo o conjunto de elementos que compõem o gênero *texto publicitário*, configurando nele aspectos que lhe permitem trabalhar com a linguagem. Esse procedimento faz apelo a um jogo retórico da ordem de um discurso unificador (por exemplo: a promoção de um dado produto), ainda que nessa tentativa unificante subjaza uma diversidade de outros enunciados tanto no nível da interdiscursividade quanto no da intericonicidade (COURTINE, 2011), afinal tal gênero trabalha quase sempre na relação de mais de um elemento significante (verbo+imagem).

3.4 A inquietude sócio-histórica dos anos 60

A década de sessenta de fato ficou conhecida como um dos períodos emblemáticos em matéria de acontecimentos históricos, políticos e sociais em várias partes do mundo. Isso gerou impacto de diversas ordens. Em dimensão mundial, tal período refletia um sentimento coletivo e desfigurado herdado de tudo o que o mundo viu e “esqueceu”, viveu no corpo individual e coletivo e ainda revivia nas memórias da Segunda Guerra Mundial. Toda uma crise na ordem das coisas que estoura nos anos 1960 surge justamente da vontade da expressão que não se limita ao comunicar ainda que seja preciso comunicar (AGAMBEM, 2008; 2011). Na América Latina, por outro lado, nos anos 1960 começa-se a vivenciar a tentativa do “fazer calar-se” com as imposições político-ditatoriais e o controle dos corpos, ao passo que emergem dessa conjuntura as vozes de resistências.

Seguindo a esteira das reflexões de Giorgio Agambem, que analisa o arquivo de testemunhos que restaram dos campos de concentração, em particular o Campo de Auschwitz, compartilhamos com a ideia de que os anos posteriores à Grande Guerra vieram com uma vontade coletiva de repensar a história, questioná-la e escutar seus testemunhos ainda que houvesse uma mudez produzida dentro e fora dos campos. E os anos 1960 não deixaram de vivenciar o rompimento da mudez, bradando todo o seu sufocamento gerado pelo sentimento de vingança, pela supressão das liberdades individuais e coletivas do direito à voz, pela sensação de impotência, pelo luto coletivo do pós-guerra além da crise das ideologias confrontadas e/ou compartilhadas nas décadas anteriores. O historiador das ideias e teórico da retórica moderna Marc Angenot analisaria

este fenômeno, certamente, como *a lógica e as ideologias do ressentimento*¹²⁸ (ANGENOT, 1997, 2008) resultante no interior de retóricas por vezes conflitantes.

O que nos interessa dessa reflexão diz respeito ao que tal momento histórico produziu e significou para nós – historiadores dos discursos, analistas de discursos e estudiosos das *ciências das linguagens* – num contexto em que se definiu pela crise do estruturalismo ou com o pós-estruturalismo, e quais questões nos foram colocadas. A reflexão sobre o lugar e o papel do sujeito nas práticas científicas das humanidades mudou todo um modo de fazer ciência, história e historicizar a própria ciência (FOUCAULT, 2001). O filósofo francês foi e ainda é lido como um pensador que traz para o interior das ciências humanas o questionamento de que ela, a própria ciência, é um tipo de discurso (atravessado por tantos outros), e suas verdades são *verdades construídas*. E por ser um produto dos discursos de uma época, está sempre no limiar da história, cuja condição é, inevitavelmente, a mutação, a transformação, a própria ruptura que lhe traduz.

No interior dos estudos da linguagem (verbal, por exemplo), viu-se aos poucos o desaparecimento do modelo homogeneizante ao se conceber a língua na perspectiva das gramáticas gerais do séc. XIX até meados do XX, para a passagem à discussão sobre a heterogeneidade linguística a partir das décadas de 1950 e 1960, caracterizando-se numa prática descritiva da linguagem. Essa nova reflexão atinge certamente o ensino de língua. Evidentemente, não podemos desconsiderar as descontinuidades nesse percurso, e as ideias do genebrino F. Saussure que já na virada do séc. XX fundariam um contradiscurso diante das reflexões da linguística comparativa predominante.

Em escala de representatividade mundial, os anos sessenta vivenciaram acontecimentos históricos que marcaram muito a história no decorrer da virada do século XX. Uma década que começou, por exemplo, com a vitória presidencial norte-americana de John Kennedy, transmitida já em tevê, e terminou com o anúncio, em 12 de novembro

¹²⁸A partir e ao longo de uma vasta produção, Marc Angenot vai desenvolver quatro grandes tipos ideais de lógicas modernas e ideológicas que definem o que ele concebe por retórica antilógica mais fortemente aprofundado em seu *Dialogues de sourds, traité de rhétorique antilogique* (2008). A ideologia do ressentimento se configura como um desses tipos ideais de lógica. Baseando-se em F. Nietzsche e Max Scheler, Angenot (2008) concebe-a como “um modo de produção do sentido, dos valores, de imagens identitárias, de ideias morais, políticas e cívicas que repousa sobre alguns pressupostos e que visa a uma mudança de valores [...] e à absolvição de valores “outros” contrários àqueles que predominam, valores específicos de um grupo expropriado e reivindicador.” (Tradução nossa). ANGENOT, M. **Dialogues de sourds: Traité de rhétorique antilogique**. Paris: Mille et une nuits, 2008 (Collection Essais).

de 1969, daquilo que, décadas mais tarde, conheceríamos como Internet¹²⁹. E com ela pudemos conhecer todo um funcionamento e *performance* de uma imageria na construção de sentidos e intercâmbio entre os sujeitos em matéria de manipulação da imagem e do som numa conexão interpessoal que tem nos desafiado diante de conceitos como espaço e tempo como é o caso das *redes sociais* hoje. Talvez a década de 1960 tenha produzido o que, nos anos 1980, vamos visualizar com maior nitidez o espetáculo das multidões motivados pela indústria cultural e pela cultura de massa.

O que isso vai nos produzir para os próximos 50 anos, não saberemos. Mas, de fato, não se pode negar que o que se produz hoje em matéria de *constituição* (como se produz o que se vê e diz em imagens), *formulação* (como se as faz ver) e *circulação* (onde e como se veiculam as formas materiais) da imageria nas redes sociais é fruto de um tempo anterior alavancado pelas tecnologias da imagem e do som, e das formas como o homem passou a *relacionar-se com* (e a *relacioná-la dentro de*) um universo imagético que nos apresentou o *mass media*¹³⁰, não apenas como produto da comunicação, mas como objetos culturais e simbólicos. O livro didático certamente vai refletir essas mudanças de paradigma e evidência de novas práticas. Do conjunto de LD analisados, evidenciamos um crescendo incontestável da apropriação de textos imagéticos e plurissemióticos como recursos direto e indireto no ensino de leitura. O apelo à leitura do imagético vem seguido de um discurso que surge dos movimentos de massa, grandes espetáculos, desenvolvimento de novas técnicas e acontecimentos políticos que, de certo modo, propiciaram uma nova ordem e práticas de leituras. Se a cultura popular é “abafada” pela lógica da indústria cultural e da cultura de massa, novas práticas de leitura são emergentes e imperativas, e esse discurso chega às escolas sob o conceito de leitura/consumo dos objetos e suportes de comunicação de massa. Mas isso não ocorre de forma espontânea ou natural: a ordem político-educacional institui diretrizes e parâmetros que orientam a entrada de novas linguagens nos LD a fim de que o aluno acompanhe, experiencie, reproduza e compreenda estes novos objetos. Sob orientação teórica pautada numa

¹²⁹ O diretor de informação audiovisual da ONU, na década de 1960, Jean D’Arcy anunciava numa entrevista concedida em 12 de novembro de 1969 o que ele denominava “la révolution de l’avenir”. Segundo o francês, *a revolução do futuro* viria para “colocar à disposição dos indivíduos a possibilidade de eles próprios escolherem as imagens e os sons que desejam receber não somente para suas distrações, não somente para sua educação, mas também para todos os atos práticos da vida.” (*transcrição e tradução nossa*). Cf. aqui: <http://www.ina.fr/video/I06304175/internet-l-anticipation-video.html>. Acesso em 19 out.2013.

¹³⁰ Segundo o Dicionário dos Média, “Meios de Comunicação de Massas ou Mass Media foi uma expressão inventada nos anos 50, nos Estados Unidos, para designar os média que são susceptíveis de atingir um grande público e por conseguinte, diverso e não identificável.”(BALLE, 2004, p. 123),

concepção de linguagem comunicacional, os LD dos anos 1980 e 1990 passaram a evidenciar uma série de textos imagéticos sem que houvesse uma formação apropriada dos professores nem uma orientação teórica sobre os modos de leitura desses objetos.

Então, os grandes e os micro-acontecimentos narrados (e mostrados) numa diversidade de imagens fabricadas a partir do que se concebeu por *mass media* são sintomas experienciados pelas manifestações simbólicas e tecnológicas que se produziu a partir da década de 1960, mas que se estendeu em décadas posteriores. Aqueles tempos vieram acompanhados por uma série de eventos, que chegaram às pessoas de forma produzida. Basta pensar que as tecnologias da imagem nas sociedades ajudaram emergir discursos sobre *ecos de modernidade* (MATOS, 2010)¹³¹ nos anos posteriores à década de 1970, produzindo, por exemplo, efeitos quase de mesma ordem daqueles que emergiram na virada do século XIX para o XX com a chegada do cinema e suas aparelhagens no Brasil, mais precisamente, carioca e maranhense.

Como dissemos, houve então grandes acontecimentos históricos¹³²:

i) no campo da política – a construção do Muro de Berlin, a prisão de Nelson Mandela, o assassinato de Jonh Kennedy, mas também o de Che Guevara; a Guerra da Argélia e uma série de conflitos pró descolonização na África, bem como os movimentos feministas e as lutas estudantis de Maio de 1968, que marcaram a história da França e influenciaram outros tantos povos contra os regimes autoritários na América latina, por exemplo;

ii) no universo da cultura e comunicação: viram-se as primeiras imagens de tevê transmitidas ao vivo entre EUA e a França, época em que alguns poucos tiveram acesso à

¹³¹ Ainda que se trata de dois momentos distintos (aquele do início do século e o do *mass media* dos anos posteriores à década de 1950), fazemos aqui referência ao trabalho de Marcos Fábio Belo Matos, em cuja tese intitulada *Ecos de modernidade: uma análise do discurso sobre o cinema ambulante em São Luís (2010)* ele analise as produções discursivas emergentes entre 1898 e 1909, procurando flagrar discursivamente os enunciados atravessados por pré-construídos a partir dos quais ele notou que a mídia impressa à época descrevia os artefatos cinematográficos e maquinicos como *ícones de uma modernidade*. Para ele, a forte presença de superlativos positivos nos jornais para descrever tanto as máquinas (os suportes) quando as imagens em movimento (a materialidade) forjava um interdiscurso da modernidade. Trazemos aqui esta breve reflexão para pensar em como as inovações tecnológicas de que se dispõem e se produzem os objetos imagéticos inscrevem-se em acontecimentos que (re)inauguram formas de produzir novos discursos, ainda que eles frequentemente mantenham sua relação com enunciados já produzidos noutra lugar e em momento diverso.

¹³²O site francês *Live2times* é especializado em arquivar de dados de acontecimentos históricos desde a década de 1940 até os dias atuais para a preservação da memória do audiovisual conservando materiais sonoros, fotografados e/ou televisionados na cronologia em que se tornaram fatos noticiados. Disponível em: <<http://www.live2times.com/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

notícia da morte da atriz Marilyn Monroe – a TV colorida somente em 67. O Nobel de literatura e filósofo franco-argelino Albert Camus morre, e J. P. Sartre recusa o mesmo prêmio quatro anos mais tarde. Os anos 1960 também viram 400 mil jovens reunidos no festival Woodstock (EUA), de onde saem entoando com os *hippies* a expressão *Flowerpower*, clamando a paz no mundo.

São estes alguns exemplos de que a espetacularização dos acontecimentos era constituída pouco a pouco pelos diversos domínios desse saber e habilidade em torno da manipulação das imagens. Isso se intensifica quando se percebe que, tal ou mais que o verbo, com o domínio das imagens, é possível *mostrar e fazer ver* o que aparece na ordem dos acontecimentos. Se a pintura da era clássica promovia uma verossimilhança pela função da representação na episteme da similitude; na modernidade lançada no universo do *mass media*, as imagens homologavam um discurso, levando a crer pela semelhança com o objeto, ainda que os paradigmas de leitura não fossem os mesmos. Ainda hoje pouco se questionam os modos de leituras e apropriação da imagem televisionada no universo escolar quando as mídias têm manifestado autonomia para validar discursos ao se ampararem na plasticidade verossímil do vídeo e da fotografia ao noticiar os acontecimentos cotidianos. Nas palavras de Courtine (2011), quanto mais amadora é a imagem nas mídias contemporâneas mais ela se inscreve no paradigma do verossímil pela redução do distanciamento entre a coisa e a linguagem que a representa.

Por outro lado, na academia, as ciências humanas reviam suas bases epistemológicas, porque pareciam se confrontar com a onda das incertezas e dos questionamentos acerca da concepção de objeto-sujeito como *saber*. O estruturalismo, por exemplo, conhecia seus contestadores, num momento em que a noção de sistema como constituído pelas partes divisíveis de uma dada conjuntura para o estudo de seu funcionamento parecia um modelo limitado e não respondia às questões que se impunham. Particularmente a própria ciência linguística enfrentava essa crise – justo ela que servira de modelo no apogeu do estruturalismo a outros domínios vizinhos, as ciências humanas em particular (CHISS, PUECH, 1987).

Entre os avanços da tecnologia e da ciência (primeiro transplante cardíaco, o homem pisa a lua etc.) e a crise política internacional sustentada por grupos com ideologias tão divididas, a década de 1960 produziu consequências de várias ordens no mundo. Muitas delas tomaram formas discursivas sensíveis porque foram historicamente

construídas e materializadas em enunciados que se apresentam ainda hoje verbalizados ou iconografados em objetos que são restaurados pela recorrência da memória.

Da canonização sólida dos acontecimentos daquela época (e os posteriores) ao esvaziamento imaginário desses “ícones”, há uma superfície onde encontramos o novo que não é tão novo assim: os discursos e a (re)configuração de sua linguagem; as formas como eles se apresentam. Nesse sentido, há sempre uma historicidade dos sentidos e da materialidade que lhe dá forma. A imagem, portanto, tem um valor fundamental no processo de construção histórica das identidades dos sujeitos e na comemoração dos acontecimentos. Tal argumento se evidencia tanto numa pedagogia das formas de leitura dos objetos visuais (seja plástico, escultural, fotográfico) quanto numa prática de manipulação de algumas imagens fazendo com que elas nunca sejam esquecidas, adquirindo então valor imaterial nas interdiscursividades – tornam-se monumentos. A *Gioconda* então é um dos maiores exemplos. A *Gioconda* não é célebre por ser um quadro, mas tornou-se célebre pelos sentidos que ao quadro foram atribuídos numa espécie de eterna comemoração e recitação, canonizando-a.

3.5 Critérios delineadores do *corpus*

Os principais critérios de seleção dos livros didáticos foram determinados, *a priori*, a partir de alguns questionamentos tendo em vista a perspectiva tríplice de orientação do olhar para a imageria nos livros – *ausência-presença-recorrência* da imagem. Assim, dada a heterogeneidade dos livros, seus conteúdos, abordagens, políticas de orientação do ensino (mais claras após a década de 1990)¹³³, bem como outros fatores discutidos em ocasião mais oportuna, foi preciso pensar em alguns critérios, alguns deles de caráter didático – como o procedimento das amostras por quadros – para orientar o olhar na medida em que descreveríamos o arquivo a fim de facilitar nosso processo interpretativo e a escrita dessa história. Dito de outro modo, este levantamento e descrição, ainda que não perca seu caráter analítico, objetiva apontar para alguns gestos de leitura que orientarão outros estudos tanto no que diz respeito ao campo da análise do discurso de um arquivo de

¹³³Criação de novas leis, parâmetros, regras e orientações para o ensino no Brasil, tais como LDB, PCN, LEI do Ensino médio, Orientações curriculares, PNLD (distribuição gratuita do LD no ensino médio), Guia anual do livro didático; criação do ENEM.

imagery escolar quanto a partir da história das ideias sobre a linguagem e a língua que não se restringe apenas a um arquivo constituído por livros didáticos.

Como um dos procedimentos metodológicos para uma prévia definição do arquivo, partimos de uma leitura holística¹³⁴ (grosso modo: empírica e ampla) para uma leitura criteriosamente descritiva do material selecionado (incluindo então gramáticas, brochuras, apostilas, cadernos de vestibulares, cadernos de provas do ENEM/ENADE, LD para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, além de alguns documentos oficiais que regeram ou ainda regem o ensino no Brasil). Assim, foi possível determinar 12 livros didáticos numa tentativa de responder aos objetivos específicos deste trabalho, a fim de superar as dificuldades que, muitas vezes, essa complexidade material nos colocava. Evidentemente, não excluímos outros materiais de análise imprescindíveis nesta pesquisa como é exemplo o livro didático *Hora de comunicação* (2ª ed., 7ª série, Ensino Fundamental, 1978) de Domingos Paschoal Cegalla, dada seu valor histórico, o que ilustra uma das políticas educacionais e linguísticas baseada na noção de *comunicação* no contexto político militar no Brasil (ARAÚJO, 2002).

Boa parte desses livros foi definida a partir de consultas em bases de dados disponíveis em ambientes *on-line* bem como orientação de trabalhos sobre *memória da educação e história cultural do livro didático no Brasil* (BITTENCOURT, 1993; 2004; 2008), destacando-se o Banco de Dados LIVRES¹³⁵ da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O aspecto comparativo neste primeiro levantamento foi-se configurando na medida em que passávamos a observar o crescendo da imagery, competindo ou se impondo face aos textos verbais nos LD. Uma das dificuldades foi estabelecer um critério unificador no processo de escolha dos livros sem que sua adoção ocultasse informações importantes que

¹³⁴ O termo *holístico* aqui é tomado como *visão mais ampla, geral ou “total”* do conjunto dos manuais escolhidos. Ele responde aos primeiros procedimentos metodológicos para a definição do corpus e não se confunde com o método arqueológico para a construção/constituição histórica do *corpus* para uma análise discursiva propriamente dita. Ainda que o trabalho de analista, no que diz respeito à descrição e à análise do arquivo, não deve ser feito de modo separado, aqui tal procedimento se justifica pela possibilidade de, grosso modo, dar “ordem ao *caos*” sem as devidas preocupações de critério descritivo essencial nos momentos posteriores. A expressão “visão holística” ou “leitura holística” em língua portuguesa tem uma conotação associada a um dado conjunto de objetos e sua relação com outros conjuntos e outros objetos, o que exclui a noção restrita de interdependência de elementos no interior do sistema sem levar em conta sua exterioridade e seu valor na conjuntura transdisciplinar. (Cf. SMUTS, 1926; WEIL; D’AMBROSIO; CREMA, 1993; ALMIR, 1999)..

¹³⁵ Livres – Livros Escolares Brasileiros. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>. Acesso em: 06 mai. 2011.

mereciam análise. Por exemplo: se adotássemos o critério de análise somente da primeira edição de um livro, ou a escolha pelos mais vendidos, aqueles nos quais apareciam determinados gêneros dos discursos (a charge, p. ex.), direcionaríamos de modo mais homogêneo o tipo de resposta para nossas questões. Assim, a definição do nível de ensino (Ensino Médio), o recorte temporal (entre as décadas de 1960 e 2010) e 12 livros caracterizaria uma medida capaz de apresentar uma maior heterogeneidade.

Não nos coube tecer qualquer tipo de avaliação dos livros em função de seu uso em sala de aula, uma vez que isso não se configurou como um de nossos objetivos. Portanto, este trabalho não pretendeu almejar uma intervenção direta no processo de ensino-aprendizagem *in loco*. Excluímos alguns critérios como.

- livros mais editados, mais vendidos;
- livros premiados;
- livros mais modernos;
- que circularam por regiões;
- apenas livros com número representativo de imagens;
- com imagens somente coloridas;
- coleção e volume completos;
- apenas manual de gramática ou manual de literatura, etc.
- livros do professor e/ou do aluno;
- para o ensino público e/ou privado, etc.
- valorização: positivo/negativo, bom/ruim, adequado/inadequado, mais/menos usado.

Entendemos que a adoção de critérios dessa natureza valorizando-se alguns desses pontos, como dissemos acima, não permitiria observar o objeto principal de nosso trabalho (as imagens nos LD) e o modo como tornou-se mais recorrente. Adotar, por exemplo, o livro mais reeditado não nos permitiria observar comparativamente que a existência progressiva da imagem (o que era apenas um traço hipotético) seria um fenômeno histórico e não apenas uma questão de produção e elaboração do livro. Por outro lado, tais critérios tenderiam a uma homogeneidade por temática, por materialidade, por títulos, por momento histórico (quando muito) ou por qualquer outro fator que condicionasse a um modo de interpretação dada a perspectiva já prevista nas hipóteses. Todavia, focamo-nos, antes de tudo, no tema geral dessa pesquisa – emergência do texto imagético nos LD – para permitir

que cada característica particular aos LD acompanhasse as transformações porque passou (e ainda passa) o que definimos como *mutações do olhar para uma imageria no ensino de línguas*. Assim, a escolha alheatória de certos livros nas diferentes décadas tem validade quando se percebe que a questão da imageria é reflexo de políticas linguísticas, de leis, parâmetros e diretrizes educacionais, de instrumentos e tecnologias operantes e de determinações discursivas, históricas e científicas que possibilitam seu funcionamento, em maior ou menos grau, ao longo do tempo.

Não restringimos tal fenômeno a apenas o ensino de língua portuguesa (português no/do Brasil), ainda que este campo se configure como nosso principal foco, uma vez que fenômenos semelhantes têm ocorrido em livros didáticos na Itália¹³⁶ e na França como reflexo de condições de emergências complexas recorrentes em nossa era que atravessam questões sociais, epistemológicas, didáticas e tecnodiscursivas¹³⁷.

Ainda que não tragam uma abordagem epistemológica parecida, nem questionamentos semelhantes àqueles que abordamos aqui, na França existe um arquivo de referências muito rico quando o tema está ligado à *imageria escolar*, ainda que diversos pesquisadores nomeiem seus trabalhos de diversas outras maneiras. Grosso modo, estas pesquisas têm em comum o estudo das manifestações da imageria com objetivos pedagógicos, envolvendo uso, produção, tratamento, escolha, restrições, funções, história, política e uma certa pedagogização da imagem em curta e longa durações. O trabalho mais antigo sobre esta questão foi publicado na década de 1960 por G. Piquet. Trata-se, na verdade, de dois artigos: *L'évolution du livre scolaire depuis la Troisième République* (PIQUET, 1960) *L'Abus de l'image dans le livre scolaire* (PIQUET, 1965).

Em 1993, pela revista *Histoire de l'éducation*, Yves Gaupeau publica *Les manuels scolaires par l'image: pour une approche sérielle des contenus*. Mais recentemente, três grandes acontecimentos institucionais reinauguraram essa temática no cenário acadêmico francês abrindo aos pesquisadores um terreno fértil tanto para nós

¹³⁶ Alguns trabalhos de Patrícia Kottelat já apontam para mutações da recorrência de materialidades iconográficas em manuais de literatura e línguas (francês e italiano). Em seus estudos, a linguista tem abordado noções como ideologia, estereótipos, identidade e interculturalidade associadas ao que ela define como análises discursivas dos textos verbais e imagéticos (les visualités). Cf. KOTTELAT (2005; 2013).

¹³⁷O termo é cunhado por Paveau (2006, 2007, 2011, 2012), que concebe como *tecnodiscours* os discursos produzidos e que circulam na internet (ou on-line) materializados em diversas linguagens, obrigando os linguistas a modificar ou tornar flexíveis seus *corpora*, seus objetos e suas teorias bem como o tratamento nas análises. Para trabalhos dessa natureza, ela sugere a expressão “technologie discursive” – «conçue comme un dispositif au sein duquel la production langagière et discursive est intrinsèquement liée à des outils technologiques (appareils, logiciels, applications, plateformes). » (PAVEAU, 2012, p.7).

analistas de discursos do verbo-visual em contexto escolar quanto para historiadores, pedagogos e antropólogos. O primeiro evento trata-se do *2es Rencontres Nationales de la Liste CDIDOC-FR*, realizado nos dias 23 e 24 de outubro de 2003 em Lyon, cujo tema era “*Place et rôle de l’image dans l’éducation*”. Na ocasião, a conferência de abertura homonimamente intitulada foi proferida pelo educador Philippe Meirieu, que tratou do tema *L’évolution du statut de l’image dans les pratiques pédagogiques*.

Em seguida, numa perspectiva da linguística aplicada, a revista francesa *éla-Études de linguistique appliquée* dedicou em 2005 um número ao tema “en accompagnement d’images” trazendo 7 artigos sobre a questão da materialidade iconográfica no ensino. Por fim, o evento mais recente é conhecido com a publicação do livro *Voir/savoir: la pédagogie par l’image aux temps de l’imprimé*, publicado em 2011 por Annie Renonciat, produzido a partir da exposição homônima ocorrida no Museu Nacional da Educação em Lyon, em 2007, e do simpósio “*Voir/savoir: perspectives internationales*”, ocorrido em 2009 em Rouen, França. Ainda que não citemos outros trabalhos e pesquisadores – seja no campo das ciências da educação seja no das ciências da linguagem –, acreditamos que tal obra além de nos apresentar um panorama histórico de cinco séculos acerca dos usos da imagem com função pedagógica, ela nos fornece um conjunto imprescindível de referências possibilitando a abertura ao debate.

No terceiro capítulo, teremos a oportunidade de compreender mais de perto a pertinência histórica dessa questão ao passo que abordaremos alguns desses trabalhos. Por ora, voltemos ao segundo critério que se configura como questões de delineamentos do arquivo para descrever e analisar nosso *corpus*.

Como dissemos, optamos por nos fazer outras questões e, assim, conhecermos as discontinuidades e regularidades presentes nos 12 livros, posteriormente, definidos e mergulharmos em suas páginas, conhecendo no limiar das teorias abordadas o modo como vem sendo tratado o texto imagético. Alguns dos resultados mais precisos trazidos por estas questões aparecem nos cinco quadros no final deste capítulo.

Para isso, listamos as seguintes perguntas para o trabalho descritivo de primeira ordem:

- Todo livro didático faz uso da imagem?
- A partir de que momento histórico a imagem aparece?

- Existe um momento da história do LD em que os textos visuais são mais recorrentes que em outros?
- A imagem tende a aparecer com maior ou menor presença ao longo das políticas institucionais e editoriais dos LD como a criação do PNLD?
- Em termos dimensionais, os livros foram ampliados, reduzidos ou mantidos em tamanho e número de páginas?
- Quando aparecem, elas assumem quais funções?
- Existe alguma relação entre a emergência da imagem e as teorizações que orientam os conteúdos (em linguagem) em particular e o ensino de línguas de modo mais amplo?
- Como a imageria é tratada nos LD?
- Há algum tratamento particular para a leitura da imagem (p. ex: um capítulo)?
- Que tipo de relação ocorre entre o texto verbal e o não verbal?
- Como e em que momento a imagem em preto e branco perde ou divide lugar para as coloridas?
- Quais imagens são mais/menos privilegiadas nos livros?
- Existem teorias manifestas nos LD que orientam um modo de olhar, ver, ler a imagem? Quais?

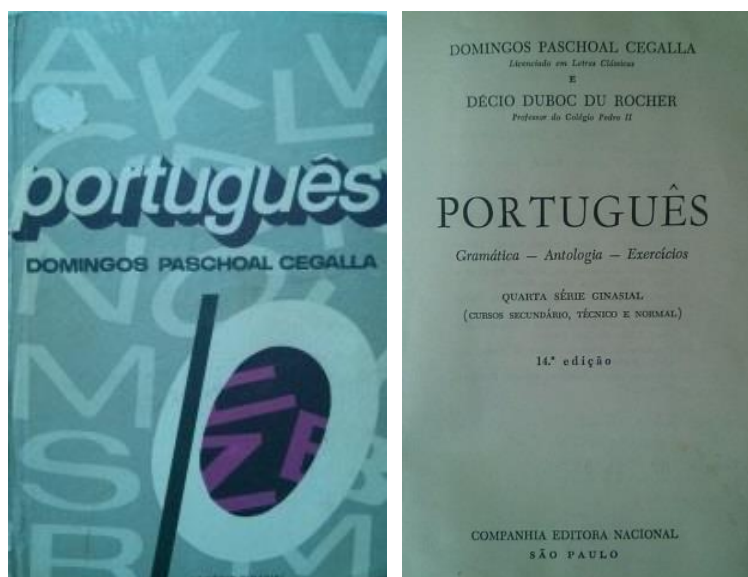
Do conjunto dos doze manuais selecionados para este estudo, alguns deles apresentam-se de modo particular nesta tese devido à posição de destaque que ocuparam na história do ensino de língua portuguesa no Brasil. Esta posição se deve à resistência ou à influência manifesta nesta história: ora devido ao reconhecimento do livro didático enquanto tradição no ensino de língua portuguesa e gramática normativa ou descritiva no contexto escolar (justificada, entre outros fatores, pelo número de reedições), ora pela política ou programa que o avalia e o recomenda (por exemplo, o PNLD), ora pelo próprio valor que a comunidade docente lhe atribui em função dos conteúdos ainda atuais ou persistentes no ensino (por exemplo, o valor que a concepção normativa da língua ocupou, e ainda ocupa, diante de outras práticas e reflexões teóricas).

3.6 Da descrição e das análises dos livros didáticos

As seções apresentam as leituras que mobilizamos no conjunto dos doze livros selecionados para este estudo. Na medida em que cada um dos livros vão apresentando especificidades, continuidades e inovações em relação aos outros, desenvolveremos uma reflexão em que possa se pensar a respeito do conceito de língua e linguagem, da ausência/presença da imagem e de sua recorrência ao longo do tempo. É preciso pensar que cada livro (sendo primeira edição, reedições, livro do aluno ou livro do professor) traz o modo como se conduzia o ensino em seu tempo, ainda que não haja correspondência imediata com as abordagens mais atualizadas decorrentes das pesquisas e metodologias refletidas na academia.

3.6.1 *Português: gramática, antologia, exercícios*

Figura 12 - Capa e folha de rosto de Português



Em sua 14ª edição, *Português* (1967) foi assinado pelo gramático catarinense Domingos P. Cegalla¹³⁸ e pelo então professor do Colégio Pedro II Décio Duboc du

¹³⁸O professor, escritor, tradutor e gramático Domingos P. Cegalla nasceu em 1920 e morreu, aos 92 anos, em fevereiro de 2013. Dentre outros clássicos, é autor da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, na 46ª edição em 2005.

Rocher. O livro¹³⁹ foi editado pela Companhia Editora Nacional (SP), fundada em 1925, vindo a integrar-se ao Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas na década de 1980. Do mesmo autor, a editora produziu todas as edições da célebre *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. Assim, *Português* era dirigido aos alunos da quarta série ginásial (cursos secundário, técnico e normal, o que hoje teria equivalência ao ensino médio/técnico) conforme denominações do Conselho Federal de Educação, à época. Estruturalmente é dividido em duas partes, *gramáticae antologia*, além dos exercícios predominantemente descritivos. Veem-se, por exemplo, os usos de questões com orientações introduzidas por verbos ou expressões como *classifique...*, *separe...*, *corrija...*, *substitua...*, *conjugue...*, *preencha...*, *ordene as palavras...*, *enumere...*, *grife...*, *decomponha os versos* ou *faça como no modelo anterior*, *repita como no exemplo* e assim por diante. Há uma preocupação com um “ensino de língua através dos textos” eruditos (contos, poemas e crônicas). Predomina-se uma concepção de língua baseada na ideia de “arte de bem falar” e “expressão do pensamento”. Do início ao fim do livro, não há nenhuma ocorrência à imageria, nem um desenho a ilustrar. Este livro nos parece interessante porque, ainda que esteja na 14 edição (um dos mais reeditados certamente), a questão da imageria não lhe era importante. É por que se trata mais de uma antologia do que propriamente de um livro didático? Analisando outros livros de cunho pedagógico da mesma década, a ausência desse tipo de texto é visível, exceto em cartilhas infantis. Nos manuais e livros didáticos voltados ao ensino normal, técnico ou, mais tarde, o segundo grau - como passou a ser denominado no período militar - a imagem raramente se colocava como objeto a decorar, ao menos, as páginas. Esta ausência não se deve apenas a questões de ordem técnica, mas sobretudo política. As políticas educacionais e as diretrizes não apontavam para a necessidade de haver livros com imagens como na década de 1980 quando muito frequentemente os manuais e livros traziam uma imagem mesmo que para ilustrar a introdução de um capítulo, como veremos adiante.

Em um estudo em longa duração, Renonciat (2011) nos mostrou que o uso da imagem em livros didáticos e outros instrumentos para fins pedagógicos quase sempre predominou na França, e por extensão em reinados europeus, desde o século XVI, basta

¹³⁹Este livro é definido como uma antologia, mas conforme os autores, citando as instruções do Conselho Federal de Educação, seu objetivo é “proporcionar ao educando adequada expressão oral e escrita” da língua portuguesa através dos textos. Esta preocupação vai se estender aos, de fato, manuais e livros didáticos, o que nos permite colocar o livro de Cegalla no mesmo contexto de material de ensino de língua materna, cujos textos literários permitem aos alunos o funcionamento da língua. Não se está aqui analisando conceito de ensino, metodologia de ensino, didática de língua ou concepção de linguagens.

recorrer à pedagogia visual nos colégios jesuítas. Porém, após a II Guerra, houve políticas públicas preocupadas com a educação pela imagem, tornando-a um objeto de estudo desde a infância à universidade. Assim, é possível que a confecção de livros com menos ou mais imagens, nos anos 1950 e 1660 no Brasil, implique questões de ordem técnica, econômica, custos com produção de imagens, impressão e direitos autorais, mas o que queremos afirmar é que houve uma mudança de valor atribuído aos textos visuais em tempos posteriores, o que tornou quase uma obrigatoriedade haver esse tipo de linguagem em contexto pedagógico.

Figura 13 - Sumário de *Português* - parte de gramática

| II — GRAMÁTICA | |
|---|-----|
| Têrmos da oração | 22 |
| Conectivos | 31 |
| Orações subordinadas substantivas | 41 |
| Orações subordinadas adjetivas | 49 |
| Orações subordinadas adverbiais | 58 |
| Orações subordinadas coordenadas | 59 |
| Orações reduzidas. Orações interferentes | 70 |
| Emprêgo dos pronomes pessoais — Exercícios | 77 |
| Emprêgo dos pronomes relativos — Exercícios | 86 |
| Verbos irregulares | 91 |
| Concordância verbal — Exercícios | 102 |
| Sintaxe de regência — Exercícios | 112 |
| Sintaxe de colocação — Exercícios | 127 |
| Emprêgo do infinitivo | 136 |
| Versificação | 145 |
| Figuras de linguagem | 161 |
| Figuras de palavras | 161 |
| Figuras de construção | 169 |
| Figuras de pensamento | 176 |
| Linguagem afetiva | 185 |
| Noções elementares de fonética | 191 |
| Consoantes | 199 |
| Origem das palavras da língua portuguesa | 211 |
| Formação das palavras | 219 |
| Sufixos | 226 |
| Prefixos | 234 |
| Radicais gregos | 243 |
| A língua e suas modalidades | 252 |
| Espécies de correspondência | 260 |

A título de comparação, analisamos do mesmo autor um livro de 7ª série da coleção *Hora de Comunicação* (2ª edição, 1978), também publicado pela Campanha Editora Nacional. O LD traz como subtítulo “comunicação e expressão em língua nacional” e, sumariamente, vai apresentar dezoito capítulos introduzidos por textos literários e temas de gramática normativa. Além de marcar aspectos linguísticos voltados para bom desempenho e performance comunicativos, tendo em vista a arte de bem falar, através de imagens e textos verbais, o LD evidencia elementos da natureza (mata, minérios e da cultura nacional

(futebol, carnaval e música) e da indústria (televisão, navios, aviões, automobilismo, indústria naval e Embraer) dos quais se deveria orgulhar em prol da “pátria” e contra o inimigo (o estrangeiro comunista). Não é raro nos contos a recorrência de termos como *herói, nação, inimigo, soldado, pátria, trabalho e progresso*.

Diferentemente da antologia acima, este LD, que circulara no ensino fundamental dez anos após, traz em cada capítulo uma ilustração bem como no interior das atividades, cuja imageria definia-se por gêneros como desenhos, figuras geométricas, uma foto e uma peça publicitária evocando o uso de óculos de sol. A concepção de linguagem pautada no conceito de comunicação em benefício da “boa, correta e agradável” expressão/fala (Figura 14) confirma a interpretação de Araújo (2002) quando afirma que as políticas linguísticas, pedagógicas e de ensino de língua respondem a um projeto contraditório de educação da gestão militar no Brasil. Assim, era preciso formar técnicos, garantir uma hegemonia de classe no espaço político social nacionalista, evitar o questionamento, a discussão e a participação civil, e, por outro lado, promover o adestramento quando o resultado desse projeto era levar os estudantes a obedecer critérios comportamentalistas. Para esse autor, a Lei 5.692 de 1971 vai justamente privilegiar uma orientação teórica sobre a língua enquanto instrumento de comunicação e expressão. Não é à toa que muitos livros didáticos desde a promulgação dessa lei vão trazer em suas capas este rótulo. Do ponto de vista pedagógico, o ensino se baseava cientificamente em concepções cognitivistas, behaviorista e funcionalista, e a concepção de língua não fugia a esta regra, respondendo a uma ideologia do Estado Militar que pretendia um falante competente e criativo o suficiente para reproduzir, não refletir criticamente sobre a produção de conhecimentos.

Figura 15 - Figura 12 - Capa Hora de Comunicação 7ª série

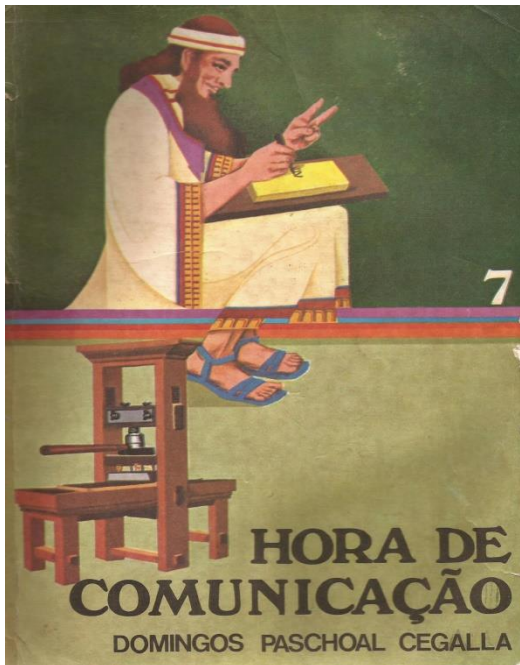


Figura 14 - Concepção de língua "bonita, correta e agradável"



Figura 17 - O soldado e o jacu

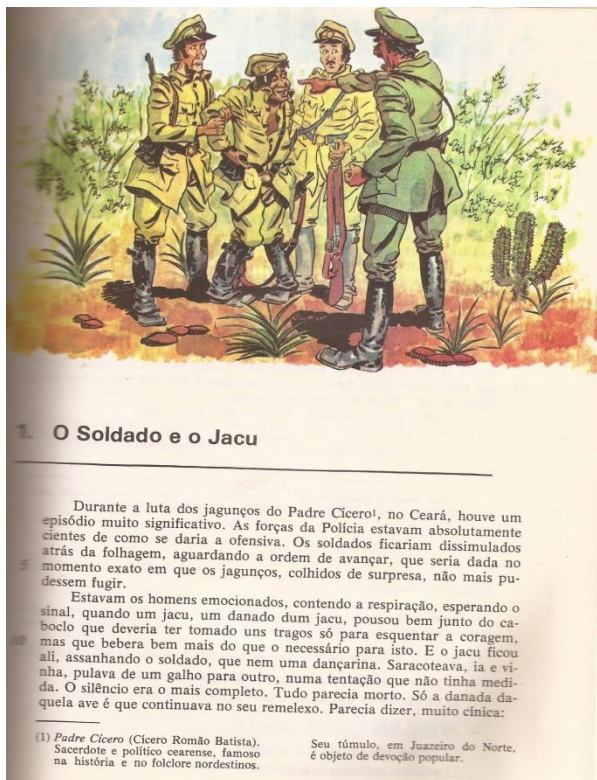
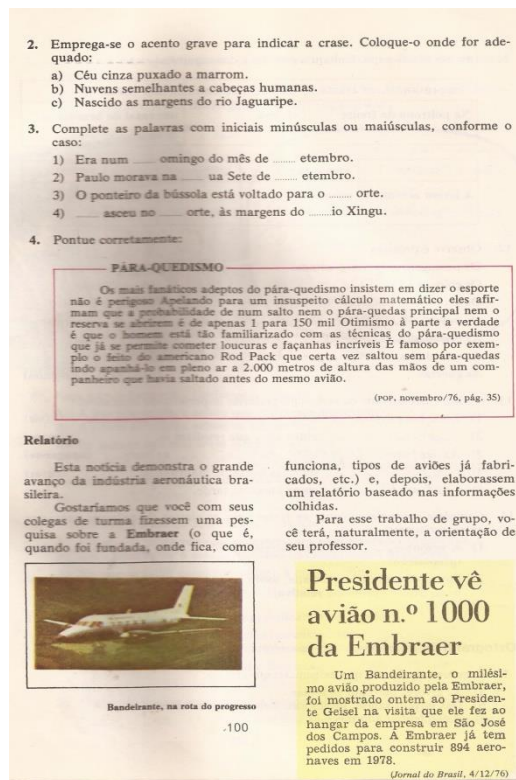


Figura 16 - Embraer e avião n.1000



3.6.2 Estudos de língua e literatura

Do autor Douglas Tufano, *Estudos de língua e literatura* (1977) é, na sequência, o segundo livro estudado. É o primeiro de três volumes, divididos por série (1º, 2º e 3º ano). Seguindo um modelo de sumário de livros didáticos de língua portuguesa que começa a surgir em meados dos anos setenta e se configura nas duas décadas seguintes, está dividido em três partes: gramática, literatura e redação. Nesse caso em específico, a divisão obedece a uma mesma estrutura, ainda que nomeada de forma um pouco diferente: *história da literatura europeia e brasileira*, *gramática normativa e história da língua e produção escrita* centrada nas tipologias *narração-descrição-dissertação*.

Figura 18 - Estudos de língua e literatura

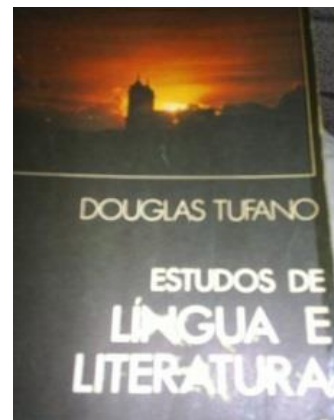
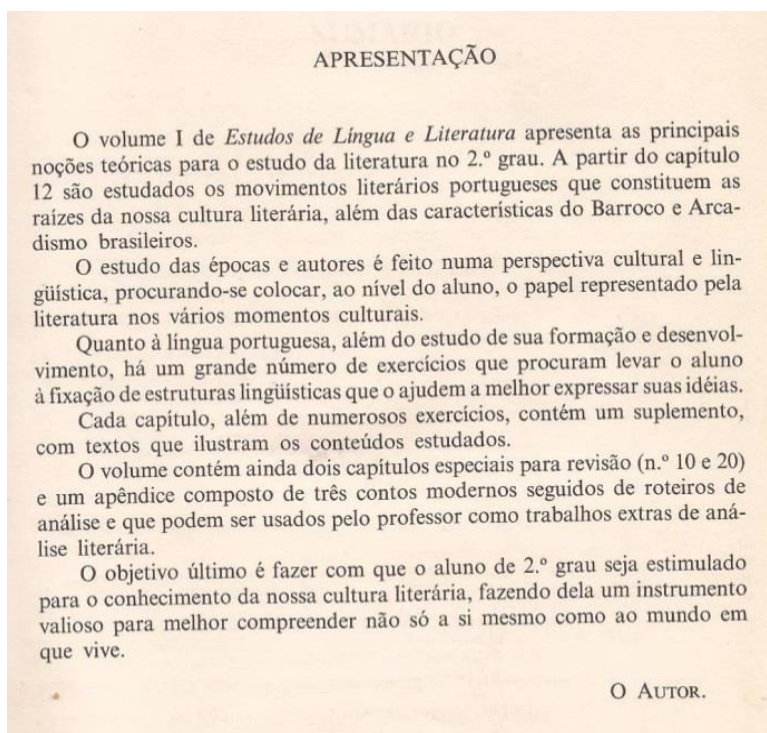


Figura 19 - Apresentação de "Estudos de língua e literatura"



Na *apresentação* do livro (Figura 19), o autor esclarece: “Quanto à língua portuguesa, além do estudo de sua formação e desenvolvimento, há um grande número de exercícios que procuram “*levar o aluno à fixação de estruturas lingüísticas que o ajudem a*

melhor expressar suas idéias”. Ainda nesse momento do pensamento linguístico difundido nas escolas, prevalece uma concepção de língua muito atrelada ao mentalismo linguístico senão a um logicismo a partir da qual seria possível expressão “conscientemente” as ideias através das palavras. Não havia espaço para uma noção de língua na qual se pudesse imaginar o equívoco, o deslizamento, a falha e a não consciência do dizer. O livro reflete as políticas e as diretrizes de ensino espelhadas em uma concepção de linguagem inspirada nas ideias chomskianas (competência e desempenho). A partir de modelos, os alunos poderiam reproduzir a realidade, na medida em que se almejava o desenvolvimento de competências com eficiência para comunicar-se.

Por outro viés, percebe-se que as noções de língua, cultura, arte e linguagem trazem ainda em sua base os conceitos saussurianos de significado/significante, bem como a dicotomia *denotação/conotação* e “os três elementos básicos de um ato de comunicação: EMISSOR – MENSAGEM – RECEPTOR.” (p.2). Os primeiros capítulos são reservados a um embasamento conceitual, cuja língua é entendida como código e a “linguagem, pois, num sentido bem amplo, vem a ser *todo código de sinais que serve para a transmissão de mensagens e para a comunicação entre pessoas.*” (p.2).

Algumas imagens da cultura europeia como a pintura (*Juízo Final*, de Michelângelo), fotografias de monumentos europeus como a da catedral de Sevilha (Espanha), a da Torre de Belém (Portugal), da construção medieval em Carcassone (França) e da fachada do Lord Derby House de Londres (Inglaterra) são poucas materialidades que ilustram não mais que 11 páginas do livro. Esta imageria vai compor o que diríamos fazer parte de uma abordagem artística que começa a ganhar espaço no ensino de linguagem (e, conseqüentemente, o LD) atrelado ao discurso literário em especial, mas, sobretudo, ao discurso estético no qual se inscrevem saberes do campo artístico como o renascentista, o trovadoresco, o barroco, o romântico, o realista etc. A função principal das imagens no livro é ilustrar as descrições e saberes estéticos de cunho clássico-literário que se evidenciam ao longo dos conteúdos.

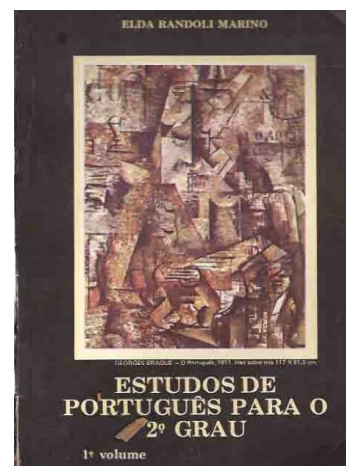
3.6.3 Estudos de Português para o 2º Grau

Publicado pela Editora do Brasil (SP), com tradição em produção de livros técnicos e didáticos desde 1943¹⁴⁰, o livro *Estudos de Português para o 2º Grau*, de Elda Randoli Marino, em 1980, passou a fazer parte do ensino de língua portuguesa naquela década em nível secundário. Conforme salienta a autora na *carta ao professor*, o objetivo do manual era “colocar o maior número de textos para que o aluno leia bastante e talvez assim muitos aprendam a gostar de ler.” Ela afirma que sua pretensão em organizar o livro levou em consideração “os problemas que têm afetado grandemente o nosso trabalho” como “rudimentaríssimo conhecimento de língua portuguesa” por parte dos alunos, “o limitado número de aulas”, “distribuição da matéria pelo curso, com língua e literatura nas duas primeiras séries, e somente técnicas de redação, na 3ª. série”. O texto enquanto um dos focos de aprendizado na escola começa a ecoar como uma preocupação mais evidente, o que nos leva a pensar que a noção de língua concorre com a noção de texto.

O livro em análise trata-se do *volume 1*, destinado ao professor. Está dividido em 20 unidades, entre as quais apresenta regularmente os grandes eixos em torno do qual se desenvolve o ensino (literatura e gramática normativa). Em cada unidade, estão articulados os conteúdos tradicionais do ensino das duas grandes áreas com os itens *Leitura complementar* (com textos literários de autores brasileiros e portugueses) e *Exercícios* envolvendo tanto as atividades relacionadas aos tópicos de literatura e gramática quanto ao quesito leitura.

A segunda unidade, diferentemente das outras, em lugar do capítulo *Literatura*, aparece *Comunicação* no interior do qual o aluno tem contato com temas relacionados a este campo sob o rótulo “Sociedade e cultura”, “Comunicação e linguagem”, “Língua-fala-palavra” e “Texto”. Em nenhuma outra unidade tais temas voltarão a ser abordados, exceto as noções de arte, em especial a arte literária, e cultura, sobretudo, quando se trata dos conteúdos sobre história e processos de formação da língua portuguesa do Brasil e contatos entre três “matrizes linguísticas”, isto é, aquelas de origem europeia, indígena e africana.

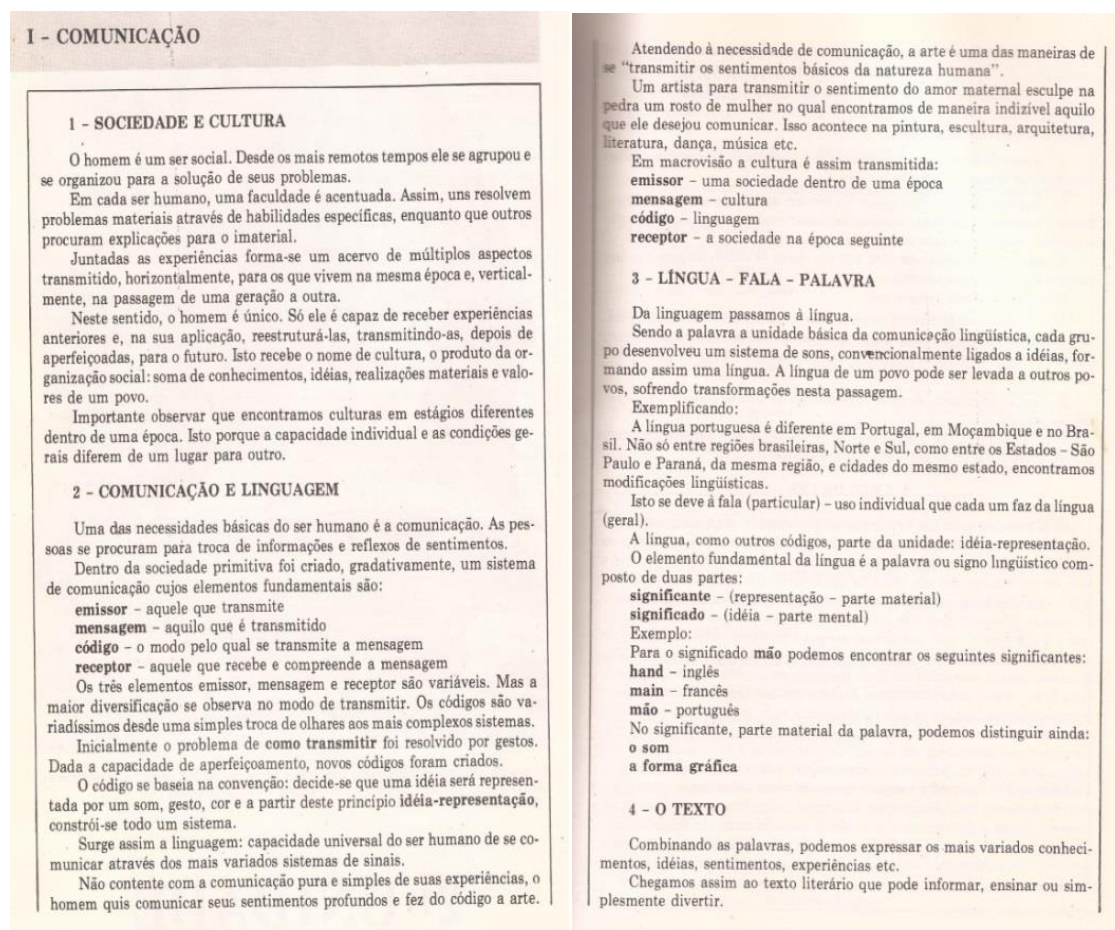
Figura 20 - Estudos de Português para o 2º Grau



¹⁴⁰Disponível em: <<http://www.editoradobrasil.com.br/site/NossaHistoria.aspx>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

Por outro lado, merece então destaque o segundo tema descrito acima, pois nele aparecem algumas concepções como linguagem, cultura, arte e a própria noção de comunicação, conforme a Figura 21 a seguir.

Figura 21 - Conceito de linguagem em "Estudos de Português para o 2º Grau"



Partindo da breve abordagem presente na Figura 22, a seguir – sem muito nos atermos à própria linguagem didática de exposição, tendo em vista a atenção da autora com os sujeitos aos quais o livro é destinado –, percebemos que há um conjunto de saberes à época capaz de legitimar um dado conceito de linguagem atrelado a uma noção de comunicação como sistema. Nesse aspecto, a linguagem é compreendida como modo de os seres humanos comunicarem-se através de códigos e expressarem seus sentimentos por meio destes códigos. Para tanto, a linguagem se constitui em função do compartilhamento de elementos por/para, no mínimo, dois interlocutores (emissor – receptor) sem os quais a

comunicação não se efetiva. Esta discussão, no entanto, finaliza-se nesta segunda unidade do manual sem que haja com outros temas mais à frente, ao menos neste volume, uma atualização do conceito de linguagem e comunicação no contexto literário ou, ainda, nas mais variadas abordagens gramático-normativas desenvolvidas no livro.

Partindo desta descrição mais geral, e voltando a atenção para nosso objeto-problema situado na problemática do texto imagético constituído por uma linguagem apenas imagética ou por mais de uma natureza languageira, veremos no item a seguir como é abordada esta materialidade. Nosso intento aqui, seguindo o mesmo procedimento metodológico, é estudar este fenômeno nos manuais procurando respostas para questões como: que função assume o texto imagético ou misto no livro didático? Em que lugar na obra ela aparece? E, finalmente, baseados (ou não) em quais saberes os autores, de modo geral, e a autora do manual *Estudos de Português para o 2º Grau*, de modo específico, situam-no na obra como objeto de estudos?

De modo semelhante ao LD anterior, o texto imagético se apresenta timidamente aqui, assumindo uma função totalmente ilustrativa, cuja posição determinada encontra-se em cada página inicial das vinte unidades do livro. Em todas elas, nota-se uma legenda que orienta o leitor com informações para nomear, apresentar autoria e data de criação, localizar sua origem ou o lugar onde se situa etc. Em sua maioria, estas imagens correspondem a pinturas e fotografias de monumentos, estátuas, salões, castelos, palácios e igrejas europeias. Este conjunto de imagens mantém uma tímida relação com o principal tema/conteúdo a ser tratado em sala de aula, uma vez que é com ela que se abre a unidade e, do mesmo modo, o aluno se insere nas problemáticas gramaticais ou literárias. Definimos como *tímida relação* em função daquilo que, em sua maioria, permite o leitor relacionar à imagem, que apenas anuncia talvez o tema da unidade, aos conteúdos na sequência trabalhados.

A título de constatação ao lado do que trazemos à reflexão, pode-se observar, do recorte do conjunto de imagens (Figura 22), aquela da 13ª unidade na base da qual aparece a seguinte legenda: “Os negros trouxeram a sua contribuição linguística para o Português do Brasil. (*“Negra tatuada vendendo frutos de caju”* – Debret.)” Na sequência, na virada da página, introduz-se o capítulo “Gramática Histórica”, em que a autora Elda Randoli Marino apresenta o conteúdo *formação do português brasileiro*, diferenças prosódicas, morfológicas, sintáticas e lexicográficas da língua em Portugal e Brasil.

Figura 22 - Ilustrações de unidade do manual "Estudos de Português para o 2º Grau"



Não aparece nesse nem em nenhum outro contexto do livro a problemática das contribuições das línguas de matriz africana de modo mais aprofundado a não ser para justificar os três aspectos da formação do “português no Brasil” em contato com o *elemento indígena* e o *elemento africano*. Ainda nesse viés, aparece um destaque para elementos de contato de origem americana (Haiti, caribe, México e Peru) e imigrantes (Francês, Inglês, Italiano) na formação do léxico brasileiro. Se nos atentarmos um pouco mais para a expressão *português no Brasil*, concluímos que não se configurava ainda como condição de emergência de um saber/reflexão sobre a formação de um *português do Brasil*, ainda que esta edição tenha circulado nos anos 1980. Assim, nota-se que a história desse saber linguístico segue uma tradição de um discurso monumentalizado e recitado que vai ao encontro das narrativas da história oficial, o que sustentou um discurso sobre a língua lusa transplantada. O que se difundia neste livro era a ideia de que o português *no Brasil* sofreu contato (senão “contágio”) de outros idiomas no nível do *léxico* sem que se apresente uma discussão para além desse item, isto é, no nível sintático, semântico e discursivo contemplando nesse último caso aspectos históricos, antropológicos e culturais

que (re)definem questões identitárias do português *do* Brasil falado *no* Brasil (LUCCHESI, 1996; 1998; 2001; ALKMIN, 2002; MATTOS E SILVA, 2006).

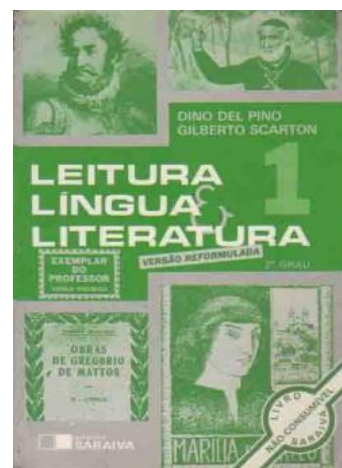
Evidentemente, esta é uma questão, como dissemos acima, que não se sobressai em livros didáticos daquela época uma vez que isso não se configurava ainda como uma problemática a se pensar no ensino como uma das condições de emergência desses discursos sobre a língua. Dito de outro modo, podemos dizer que não havia uma reflexão como aquela que emergiria a partir dos anos 1990 cunhada pelos estudiosos do domínio da sociolinguística preocupados com temas ligados à heterogeneidade linguística brasileira, à questão dos falares, à variação e à mudança tal como discute Lucchesi (1998). Estamos destacando um dado que nos parece importante que muito diz da história das representações dos saberes sobre a língua em livros didáticos que pode nos servir de rastro para decifrar os modos como os discursos a respeito do ensino de linguagem se circunscriviam.

Em suma, o capítulo é concluído com os itens formação de palavras (composição), exercícios e um pequeno trecho do romance *Iracema*, de José de Alencar. Portanto, a imagem com a qual se abre o capítulo – como todas as outras – assume a função de *ilustrar* a página que separa uma unidade e outra, sugerindo uma certa referência por homologia a um ou mais de um elemento temático no texto verbal apresentado no interior dos capítulos.

3.6.4 *Leitura, língua e literatura*

Leitura, língua e literatura circulou na década de 1980, sendo esta a 7ª edição produzida em 1987, assinado por Dino Del Pino e Gilberto Scharon. Sumariamente, o livro é dividido em três partes (“O coração e o mundo”, “O poeta é um fingidor” e “Além do mar, além do bojador”) totalizando 16 capítulos. O livro apresenta temas tradicionais de história da literatura referentes aos conteúdos da primeira série do segundo grau (Ensino Médio), como, por exemplo, conceitos preliminares de literatura universal, gêneros literários (narrativa, lírica e drama), escolas literárias (trovadorismo,

Figura 23 - Capa de " Leitura, língua e literatura"



humanismo, renascimento e classicismo; barroco, neoclassicismo e arcadismo no Brasil etc.). Em cada uma das 3 partes, entre esses tópicos acima descritos, intercalam-se 16 subcapítulos nomeados como “Gramática”, iniciando-se com “Origem e formação da língua portuguesa”. A primeira parte do manual, diferentemente das duas seguintes, não traz os tópicos designados pelo rótulo “Literatura”, mas subcapítulos como “Signo”, “Comunicação”, “Figuras de Linguagem” e “Funções da Linguagem”. Merecem destaque estes três últimos tópicos, pois, havendo somente na primeira parte do livro, apresentará conceitos e noções básicas ao aluno iniciante do segundo grau para que seja capaz de compreender os tópicos de literatura, fazer análises literárias e dos demais gêneros nos tópicos e anos seguintes.

No subcapítulo “Comunicação”, o manual apresenta distinções entre *natureza e cultura*, noções e funcionamento dos *elementos da comunicação*, definição de *linguagem, língua, leitura e diálogo, signo e código, língua e palavras como código, estilo* etc. Por outro lado, para o subcapítulo “Figuras de Linguagem” e “As funções da linguagem”, o manual traz, respectivamente, definições e diferenças de/entre as figuras e as seis funções da linguagem (apelativa, expressiva, fática, metalinguística, referencial e poética). É importante ressaltar que, ao final de todos os tópicos, o livro apresenta, no item “Exercícios”, atividades para que o aluno as responda nas modalidades “discursivas” ou de múltipla escolha (verdadeiro/falso; certo/errado).

Figura 24 - Textos mistos ilustrativos para divisão do livro em partes



Fonte: Pino e Scarton (1987)

Nas três páginas introdutórias das três partes do livro, apresenta-se um texto ilustrativo em preto e branco constituído por linguagem verbal (título da Parte 1, 2 ou 3 do livro e trechos de poemas de Fernando Pessoa, Castro Alves etc.) e linguagem não verbal na composição em traços de desenho (Figura 25). Na primeira parte do manual – *O coração e o mundo* –, apresentam-se textos imagéticos nos gêneros fotografias (de paisagem ou humana), desenho, charge, pintura moderna (*Guernica*, de Pablo Picasso, p.85; *Martírio de São Mateus*, de Caravaggio, p.242), pintura medieval (tópico “Trovadorismo”, p.176-177), mapa, capa do livro *Marilia de Dirceu*, de Tomaz Antônio Gonzaga (ilustração do capítulo 16 “Neoclassicismo e Arcadismo”). Alguns capítulos trazem, na página de abertura, imagens com função apenas ilustrativa.

Figura 25 – Análise de linguagem não verbal



Fonte: Pino e Scarton (1987)

Figura 26 - Exercícios linguagem verbal/não verbal

Exercícios


1. Observe a gravura e faça o que se pede:

a) A gravura contém elementos de linguagem verbal e não-verbal. Relacione os primeiros e descreva os outros, em seu caderno.

b) Pela gravura, percebe-se que seu criador, Caulos, fez uma "leitura", isto é, uma interpretação da realidade cultural.

— Diga, com suas palavras, qual o ponto de vista que ele revela na gravura sobre o uso da natureza pelo homem.

— Quais os elementos que evidenciam esse ponto de vista?



(CAULOS. *Errar é humano*. Porto Alegre L&PM, 1977. p. 35.)

22

Fonte: Pino e Scarton (1987)

Ainda na primeira parte do manual, os textos imagéticos e/ou mistos são tratados como forma de sustentar as reflexões – sejam de ordem conceitual, cognitiva ou apenas distintiva (por meio de exemplos) – que giram em torno dos temas *linguagem*, *código*, *comunicação* e *elementos da comunicação*. O trabalho com as linguagens verbal e não verbal manifesta-se de modo que o aluno compreenda sua natureza, as características que as distinguem, seus conceitos e o próprio estilo que depende da autoria no texto. Percebe-se, com as atividades propostas conforme as Figuras 25 e 26, que os autores do manual têm o objetivo de traçar uma reflexão com base nas noções de *linguagem* e *comunicação*, propondo ao aluno que identifique os elementos que constituem ambas as linguagens.

De modo geral, o texto imagético, nessa parte do manual, é tratado, portanto, diferentemente daquele observado nas partes 1 e 2. As imagens destas partes servem apenas para validar o tópico em discussão, mostrar o lugar, a pintura e ou um dado personagem do cinema aos quais se faz referência no texto.

Observamos até aqui que é recorrente, nos três LD descritos, uma constante relação entre concepções da gramática normativa e a teoria da comunicação jakobseana, traduzida

muitas vezes no conhecido esquema de comunicação. Se nos voltarmos para apenas as capas de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Fundamental da década de 1970 e 1980, são incontáveis aqueles que trazem a palavra “comunicação e expressão”. O LD *Hora de Comunicação* (6ª série), de Domingos Cegalla, é um dos que marcaram aquele momento histórico.

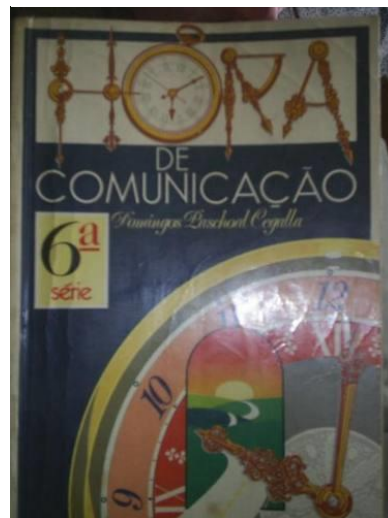
O número de trabalhos que analisam esse fenômeno no Brasil é expressivo, uma vez que foi bastante recorrente nas atividades docentes de ensino de línguas a partir das determinações da lei 5.692/1971¹⁴¹

promulgada no auge da repressão militar com o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Linguistas estudaram a história e os reflexos dessa abordagem para o ensino de língua no Brasil avaliando as contribuições e, sobretudo, suas implicações no modo de pensar a língua até hoje (GERALDI, SILVA, FIAD, 1996; SOARES, 2002, ANGELO, 2005; GERALDI, 2006; GREGOLIN, 2007). Dos trabalhos desses pesquisadores, voltamo-nos à reflexão muito contundente de Gregolin (2007) que resume a relação entre a tradição normativista e a comunicacional da língua, na perspectiva teórica, pensando-a na dimensão político-institucional:

A entrada da teoria linguística nos currículos de letras, na década de 1960, que gerou um conflito fundamental entre as teses descritivistas e o caráter normativo da gramática tradicional, coincidiu com o período mais fechado da ditadura militar. Além disso, a imposição ideológica da ditadura, por meio da censura e da repressão, coincidiu com a expansão dos meios de comunicação de massa. Em termos de uma política para o ensino de língua, a famigerada “lei 5692” expressava, no documento denominado *Guias curriculares*, essa convulsão teórica e política. Lemos, nos *Guias*, uma orientação para o ensino de língua portuguesa que mistura idéias tradicionais da gramática normativa com idéias da “teoria da comunicação”. A própria disciplina língua portuguesa é transformada em “comunicação e expressão”, sob a égide do tecnicismo do governo militar. (GREGOLIN, 2007, p.63-64, *grifos da autora*)

¹⁴¹Com essa lei, o governo Médici instituiu algumas medidas como: a criação de ensino supletivo, obrigatoriedade de matrículas de 7 a 14 anos de idade, valorização da educação profissional (criação de cursos técnico-profissionalizantes), inclusão de disciplinas no currículo como *Educação Moral e Cívica*, *Educação Física e Artística* bem como *programa de saúde*. Cf. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º. Graus, e dá outras providências”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em 24 jan. 2014.

Figura 27 - Capa de LD "Hora de Comunicação" de 6ª série ginásial



As palavras da linguista são bastante reveladoras, pois dizem muito do que se evidencia nas análises que aqui damos início em nosso arquivo. Desse modo, pensando no significado do próprio contexto do auge da ditadura militar, vamos perceber que, ainda nos anos seguintes, os reflexos da teoria da comunicação atrelada à tradição normativista do ensino perdurarão nos anos 1990, mesmo que modelos inovadores como aquelas das teorias do texto e dos gêneros dos discursos, da enunciação e da análise do discurso – cada um a seu modo – aos poucos venham se definindo na academia, propondo novas reflexões em torno do ensino em função de concepções mais atuais de linguagem, língua e texto. Isso não quer dizer que um movimento de prática científica e reconstrução dos currículos nas faculdades de Letras, após a abertura política, já não tivesse começado. Ao contrário, uma nova proposta pensada a partir do ensino de língua sob a égide de uma linguística do texto, de um lado, e de uma sociolinguística variacionista começara a tomar corpo nesse período. Antes disso, não podemos nos esquecer ainda que é também naquele contexto de situação e de transição de regime que passam a ocorrer resistências contra o modelo comunicacional herdado da tradição linguística do período militar, uma vez que, como afirma Angelo (2005, p.27-28):

Os objetivos passam a ser utilitários, pragmáticos e o ensino se volta ao desenvolvimento do uso da língua. Já na segunda metade dos anos 80, a concepção de língua como comunicação sofre muitas críticas e o ensino de língua nela inspirado não encontra mais apoio no contexto político e ideológico do país nem nas teorias que começam a chegar ao campo do ensino de língua materna, vindas da Linguística e da Psicologia da aprendizagem. Passa então a ser defendida a concepção de língua como *enunciação*, como *discurso*. (grifos da autora)

Em suma, diríamos que, se no período militar foi marcante a ênfase na *comunicação* verticalmente imposta pela Lei 5.692 de 1971¹⁴², com a abertura política passou-se a perceber uma heterogeneidade das abordagens sobre a língua nos próprios livros (reflexo da formação dos professores, dos parâmetros curriculares e das novas

¹⁴² BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

teorias) como as ideias da sociolinguística, da linguística textual e aquelas ligadas à teoria da enunciação.

3.6.5 Estudos de língua e literatura

Com a 4ª edição reformulada do livro *Estudos de língua e literatura* (1990), de Douglas Tufano, queríamos observar em relação ao editado em 1977 as mudanças que ocorreram nos 13 anos. Na própria apresentação do livro, o autor anuncia algumas novidades: a) “acentuar as relações que as obras literárias mantêm com os períodos históricos”; b) “Outra novidade importante do ponto de vista didático diz respeito ao **material visual**, que foi bastante enriquecido. No início de cada volume, um **painel fotográfico colorido** ajudará o professor a analisar com seus alunos a **relação existente entre a literatura e outras manifestações artísticas**, sobretudo a **pintura**.” (*grifos nossos*).

A novidade mais notável está no painel, que traz iluminuras, castelos, pinturas, interiores de igrejas, fotos de esculturas e de monumentos arquitetônicos europeus como o Partenon (Atenas), a igreja de Santa Madalena (Paris), a Basílica de São Pedro (Roma). Além das imagens do painel fotográfico, todas as outras estão em PB.

Figura 28 - Capa de "Estudos de língua e literatura"

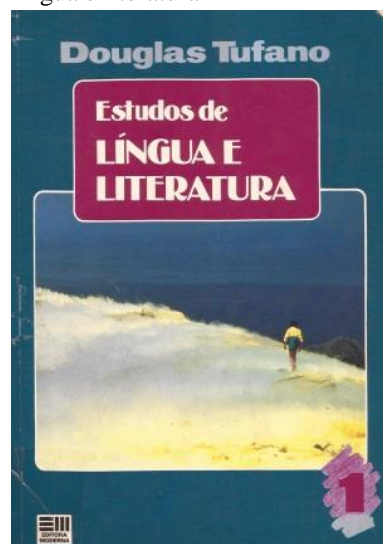


Figura 29 - Imagem como proposta de estudos em "Estudos de língua e literatura"

A linguagem visual: um código ao alcance de todos

"A placa com o desenho de um avião indica o caminho para o aeroporto; com um prato entre uma faca e um garfo alerta que há um restaurante logo ali; o cartaz com um cigarro aceso, cortado por uma faixa vermelha, lembra que não é permitido fumar; o contorno de um homem ou mulher sobre uma porta informa que ali é um banheiro – masculino ou feminino; (...) silhuetas humanas imitando determinados movimentos simbolizam atividades esportivas; degraus avisam que há uma escada por perto; e a clássica caveira sobre duas ríbas cruzadas adverte: perigo à vista.

Esse são exemplos de glifos, palavra grega que significa inscrição. Se comparados a seus ancestrais – os aristocráticos hieróglifos egípcios –, os modernos até que são sinais muito corriqueiros. (...)

Enquanto os egípcios usavam os hieróglifos apenas para adornar monumentos, templos e túmulos, os atuais glifos podem ser encontrados por toda parte. A tal ponto estão incorporados à paisagem urbana, em lugares públicos, mas também em fábricas e escritórios, que chegam a ser uma imagem de modernidade.



Hieróglifos, em grego, significa inscrições sagradas. Mas os glifos atuais são apenas utilitários. Eles foram se espalhando à medida que a revolução nos transportes e comunicações produziu o turismo internacional de massa, pondo a circular pelo mundo milhões de pessoas pouco familiarizadas com a língua dos países visitados. Daí a necessidade de uma linguagem que pudesse ser compreendida por qualquer um, principalmente em lugares grandes, movimentados e complexos, como os aeroportos, onde a informação rápida e precisa é fundamental não apenas para os viajantes como também para o funcionamento do próprio sistema. (...)

Hieróglifos num sarcófago egípcio de madeira.
Essa escrita sagrada foi decifrada pelo francês Jean-François Champollion (1790-1832).



Questões

1. Em nossa sociedade, como se expressa a dor pela morte de alguém? Você conhece grupos sociais que tenham comportamentos diferentes dos nossos diante da morte? Quais?
2. Que significados tem o ato de beijar nos casos ilustrados a seguir?



Figura 30 - Mona Lisa e sua releitura em "Estudos de língua e literatura"

Como você pôde perceber, esse é outro exemplo de diálogo entre textos de diferentes épocas; esse encontro, porém, se dá numa dimensão crítica e dessacralizadora, bem diferente do modo como foi feito por Dante Milano em relação a Camões. Note, porém, que a paródia é um texto que remete a outro (ou a outros), e, para atingir seu objetivo, pressupõe que o leitor conheça bem o que está sendo parodiado. Imagine a reação de alguém que lesse o texto de Oswald de Andrade sem conhecer a "Canção do exílio", de Gonçalves Dias...

Essa atitude irreverente, que dessacraliza uma obra consagrada, fazendo-a circular num outro contexto cultural, pode ocorrer também em outras artes.



O quadro *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci (século XV), é retomado por um artista contemporâneo num trabalho de vídeo-arte.

Podemos afirmar que esse é o livro que inaugura a atenção às imagens nessa coletânea de todo o arquivo. Além de reservar uma espécie de capítulo ao tema da imagem com o painel fotográfico, Tufano faz chegar à escola um debate até então inexistente ligado à noção de *cultura e linguagem*, tema central na era da comunicação de massa. O livro vai abordar a noção de língua e linguagem como códigos socioculturais, apresentando ao aluno o funcionamento comunicativo dos códigos convencionais e seus significados manifestos, por exemplo, em códigos de *trânsito, hieróglifos, o beijo* (Figura 29), *na moda, na fotografia, no retrato, na publicidade, no cinema etc.* É chegado o momento dos desenhos, charges, quadrinhos, cartuns, caricaturas e a xilogravura (ilustração do folheto de cordel). A arte *erudita* (as pinturas de prestígios) divide espaço nos livros com a arte popular. Se a representação da pintura, da escultura, da arquitetura e da fotografia de arte torna-se uma constante nos livros como um todo, timidamente as representações artísticas pouco valorizadas, porque vistas como populares, são também objetos de um olhar pedagógico. Em contrapartida, sai de cena exclusiva, no livro, a série de conteúdos de gramática normativa. O foco está nos textos (verbais e não verbais) enquanto materialização dos processos de comunicação.

É também neste livro que surgem as primeiras reflexões envolvendo releitura de uma materialidade escrita e outra visual ou duas visuais. Conceitos como paródia, intertexto, diálogo entre textos são discutidos na escola, evidenciando uma “atitude irreverente, que dessacraliza uma obra consagrada, fazendo-a circular num outro contexto cultural, pode[ndo] ocorrer também em outras artes”, nas palavras do Tufano (1990, p.93).

3.6.6 Para entender o texto – leitura e redação

O livro *Para entender o texto – leitura e redação* (1991), de Platão e Fiorin, vem trazer ao professor e ao aluno uma nova concepção de texto, língua, leitura e linguagem. Seguindo uma postura já notável no LD anterior, aquela que descentraliza a gramática normativa, estes autores vão tirar totalmente de cena o ensino das estruturas da língua, voltando sua atenção ao trabalho com o texto. No prefácio, os autores afirmam que o livro foi produzido para

Figura 31 - Capa de "Para entender o texto – leitura e redação"



arriscar uma proposta concreta ao desafio de ensinar o aluno a interpretar e a produzir textos. [...] Os conhecimentos necessários para ler e produzir textos são de três níveis: conhecimento do sistema linguístico; conhecimento do contexto sócio-histórico em que o texto foi construído; conhecimento dos mecanismos de estruturação do significado. Este livro ocupa-se dos dois últimos, **já que as gramáticas se ocupam do primeiro.** (PLATÃO; FIORIN, 1991, p.3-4, *grifos nossos*)

Do ponto de vista estrutural do livro, ele difere do modelo recorrente naqueles da década de 1980, quando o modelo de abordagem dos conteúdos intercalava *gramática normativa, literatura (teoria, escolas, história literárias) e produção de texto (a tradicional redação)*. Aqui os conteúdos são apresentados em 44 lições, onde se estuda o texto, tanto em função dos gêneros e tipologias (narração, descrição, argumentação) em que se apresenta, quanto em função dos níveis e percursos de constituição dos sentidos numa perspectiva discursiva desenvolvida no interior das reflexões semióticas acerca do texto, não apenas compreendido como unidade mais ampla do sentido constituído por frases. Na introdução de cada lição, há uma página reservada a uma reflexão sobre a materialidade visual, que traz ao pé da página uma legenda onde os autores explicam as condições de produção. Curiosamente, a *lição 40* é reservado ao “*texto não-verbal*”, abrindo ao aluno e ao professor a possibilidade de compreender o texto imagético como sendo um texto, ainda que sua configuração, apropriação e leitura se deem de forma distinta da linguagem verbal.

Se Tufano (1990) é um precursor ao reservar maior atenção ao tratamento da imagem na escola, Platão e Fiorin com o *Para entender o texto* levam uma questão tão sensível para a época, mais que hoje, para uma abordagem teórica. De fato, as noções trazidas da teoria semiótica¹⁴³ que, por muito tempo, se voltava ao estudo do texto verbo – majoritariamente literário –, com este livro arriscava-se a um trabalho cuja proposta era colocar no plano de aulas do professor o texto imagético não mais como um mero elemento ilustrativo. Tal postura nos coloca diante de uma hipótese: a de que essa inclusão temática poderia ser um reflexo de pesquisas científicas e da formação dos profissionais de Letras na década de 1980. Todavia, esta mudança de perspectiva nos leva a duas reflexões: a primeira, de ordem *teórica*, diz respeito ao modo como eram desenvolvidos estes trabalhos na universidade e a segunda, de ordem *pedagógica*, tem a ver com o modo como o professor desenvolvia esta tarefa num contexto em que a imagem vinha sendo compreendida como código e instrumento de comunicação conduzida pelo imaginário do *boom do mass media*, por exemplo.

A abordagem de Platão e Fiorin parece romper com essa proposta, introduzindo ‘timidamente’ um modo de leitura/análise de texto fundado no modelo estrutural conhecido como *percurso gerativo de sentido* (FIORIN, 2006). Nas Figuras 32 e 33, a seguir, apontamos no texto as indicações dos autores sobre o modo como se deve proceder na leitura do texto imagético a partir de conceitos apresentados nas lições em que se tratavam dos textos verbais. Estrategicamente, a lição quarenta aparece ao final do livro em virtude de ser uma ocasião em que se espera que alunos tenham domínio mais claro desses conceitos quando analisaram os textos verbais com os quais estão mais habituados.

¹⁴³Ao consultar a lista das principais referências estrangeiras do livro *Para entender o texto*, constatamos que os autores fundamentavam-se em teóricos da linguagem como É. Benveniste, R. Jakobson, O. Ducrot, M.A. K. Halliday, M. Bakhtin, C. Perelman, além daqueles mais conhecidos no campo da semiótica como L. Hjelmslev, A. J. Greimas e U. Eco, T. Todorov, R. Barthes. Das referências brasileiras, constam A. Cândido, A. Bosi, E. Lopes, I. Koch, D. L. P. Barros etc.

Figura 32 - Lição de texto não verbal em "Para entender o texto – leitura e redação"

Lição 40

GÖMBRICH, E. H. *Arte e Ilusão*. São Paulo, Martins Fontes, 1966. p. 206, 207.

Texto não-verbal

Quando se fala em texto ou linguagem, normalmente se pensa em texto e linguagem verbais, ou seja, naquela capacidade humana ligada ao pensamento que se concretiza numa determinada língua e se manifesta por palavras (*verbum*, em latim).

Mas, além dessa, há outras formas de linguagem, como a pintura, a mímica, a dança, a música e outras mais. Com efeito, por meio dessas atividades, o homem também representa o mundo, exprime seu pensamento, comunica-se e influencia os outros. Tanto a linguagem verbal quanto as linguagens não-verbais expressam sentidos e, para isso, utilizam-se de signos, com a diferença de que, na primeira, os signos são constituídos dos sons da língua (por exemplo, mesa, fada, árvore), ao passo que nas outras exploram-se outros signos, como as formas, a cor, os gestos, os sons musicais, etc.

Em todos os tipos de linguagem, os signos são combinados entre si, de acordo com certas leis, obedecendo a mecanismos de organização.

Embora o objetivo deste livro seja o estudo da linguagem verbal, não deixa de ser útil reservar uma lição para tratar, em linhas gerais, das semelhanças e diferenças existentes entre este tipo de linguagem e os outros. Vamos destacar sobretudo as semelhanças e demonstrar que muitos processos da linguagem verbal encontram correspondência em linguagens não-verbais. Embora essa correspondência não seja absoluta e um mesmo tipo de mecanismo assumam contornos específicos em cada tipo de linguagem, muitos dos processos estudados neste livro podem ajudar a compreender e analisar produtos (ou textos) da linguagem não-verbal.

Semelhanças e diferenças

Uma diferença muito nítida vamos encontrar no fato de que a linguagem verbal é linear. Isto quer dizer que seus signos e os sons que a constituem não se superpõem mas se sucedem destacadamente um depois do outro no tempo da fala ou no espaço da linha escri-

[*A ocorrência simultânea de signos é característica da linguagem não-verbal. Neste desenho a linha contínua cria total descontinuidade entre os elementos que vão sendo gerados. É simultaneamente uma linha de horizonte vista da terra, uma linha da terra vista de cima, um varal e um tampo de mesa.*]

370 371

180

Figura 33 - Como ler um texto não verbal?

ta. Em outras palavras, cada signo e cada som são usados num momento distinto do outro. Essa característica pode ser observada em qualquer tipo de enunciado lingüístico, como neste verso de Drummond:

T/e/u/s o m/b/r/o/s s/u/p/o/r/t/a m o/m/un/d/o.

Na linguagem não-verbal, ao contrário, vários signos podem ocorrer simultaneamente.

Se, na linguagem verbal, é impossível conceber uma palavra encaçada em outra, na pintura, por exemplo, várias figuras ocorrem simultaneamente. Quando contemplamos um quadro, captamos de maneira imediata a totalidade de seus elementos e, depois, por um processo analítico, podemos ir decompondo essa totalidade.

O texto não-verbal pode, em princípio, ser considerado predominantemente descritivo, pois representa uma realidade singular e concreta, num ponto estático do tempo. Uma foto, por exemplo, de um homem de capa preta e chapéu, com a mão na maçaneta de uma porta é descritiva, pois capta um estado isolado e não uma transformação de estado, típica da narrativa.

Mas podemos organizar uma seqüência de fotos em progressão narrativa, por exemplo, assim:

- a) foto de um homem com a mão na maçaneta da porta;
- b) foto da porta semi-aberta com o mesmo homem espreitando o interior de um aposento;
- c) foto de uma mulher deitada na cama, gritando com desespero.

Como nessa seqüência se relata uma transformação de estados que se sucedem progressivamente, configura-se a narração e não a descrição. Essa disposição de imagens em progressão constitui recurso básico das histórias em quadrinho, fotonovelas, cinema, etc.

Sobretudo com relação à fotografia, ao cinema ou à televisão, pode-se pensar que o texto não-verbal seja uma cópia fiel da realidade. Também essa impressão não é verdadeira. Para citar o exemplo da fotografia, o fotógrafo dispõe de muitos expedientes para alterar a realidade: o jogo de luz, o ângulo, o enquadramento, etc.

A estatura do indivíduo pode ser alterada pelo ângulo de tomada da câmera, um ovo pode virar uma esfera, um rosto iluminado pode passar impressão de alegria, o mesmo rosto, sombrio, pode dar impressão de tristeza. Mesmo o texto não-verbal, recria e transforma a realidade segundo a concepção de quem o produz. Nele, há uma simulação da realidade, que cria um efeito de verdade.

Os textos verbais podem ser figurativos (aqueles que reproduzem elementos concretos, produzindo um efeito de realidade) e não-figurativos (aqueles que exploram temas abstratos). Também os textos não-verbais podem ser predominantemente figurativos (as fotos, a escultura clássica) ou não-figurativos e abstratos. Neste caso, não pretendem simular elementos do mundo real (pintura abstrata com oposições de cores, luz e sombra; esculturas modernas com seus jogos de formas e volumes).

Como ler um texto não-verbal?

A leitura de textos não-verbais exige muitas competências, das quais não é possível tratar numa só lição. Entretanto, como dissemos, muitos conceitos que aprendemos ao longo deste livro podem ajudar a compreensão desse tipo de texto; por exemplo, os conceitos de figuras, temas, reiteração de traços semânticos, estrutura fundamental, estrutura narrativa, denotação, conotação, metáfora, metonímia, etc.

Vamos demonstrar a utilidade de alguns desses conceitos, explorando-os na análise de casos concretos de linguagem não-verbal.

Os conceitos de tema e figura são úteis para analisar, por exemplo, fotos, quadrinhos, novelas, filmes.

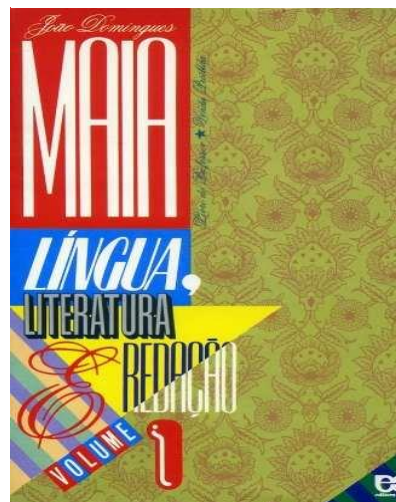
Como um filme pode passar para o espectador temas abstratos, como a despersonalização do operário, por exemplo? Charles Chaplin, no filme *Tempos modernos*, usou figuras expressivas e simples para exprimir esse tema: projetou na tela um rebanho de carneiros em filas compactas e, logo a seguir, um grande número de operários a caminho da fábrica na mesma disposição dos carneiros. As figuras são claramente alusivas ao tema da despersonalização, da perda da individualidade, da desumanização do homem num mundo de máquinas. Ao confrontar operários e carneiros, usou ainda um recurso muito comum da linguagem verbal, a metáfora, e transferiu para o conjunto humano a conotação desairosa que culturalmente é evocada pela figura dos carneiros.

Todo o Brasil assistiu à novela *Roque Santeiro*, de Dias Gomes, que, através do relato de acontecimentos que ocorrem na pequena cidade de Asa Branca, figurativiza muitos temas da realidade brasileira. Nesse pequeno cenário de província, que é a figura do próprio Brasil, aparecem várias outras figuras: o padre velho que ainda usa batina figurativiza a igreja tradicional; o padre jovem que usa *jeans* figurativiza a nova igreja; Sinhozinho Malta, poderoso e rico coronel, figurativiza o poder econômico; o Prefeito Florindo Abelha figurativiza a submissão da política ao poder econômico.

3.6.7 Língua, literatura e redação

Em 1989, João Domingues Maia publica pela primeira vez o livro **Língua, literatura e Redação** pela editora Ática, cuja coleção é dividida em três volumes seriados. Era destinada a alunos do segundo grau. Para este estudo, analisamos a 9ª edição publicada em 1995. Comparamos ambas as edições e, apesar de haver seis anos de uma para outra, o último não apresenta nenhuma alteração quanto aos conteúdos, à estrutura, ao formato muito menos em relação a quantidade, tipo e tratamento das imagens, diferentemente das edições dos LD de Tufano, por exemplo. Por outro lado, como era recorrente em muitos livros didáticos da década de 1980, este livro se estrutura em três partes como sugere o título: estudos sobre a língua, a literatura e a produção de textos (redação).

Figura 34 - Língua, literatura e redação



Fonte: Maia (1995)

É imperativo ressaltar que, na década de 1990, aparece uma maior preocupação pelos vestibulares manifesta nos livros didáticos, que trazem quase sempre, no final de cada unidade ou capítulo, uma lista de testes de múltipla escolha como modelo de exames das principais Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, por exemplo: ITA, Fuvest/USP, Vunesp/UNESP, Unicamp, UFRJ, UFBA, CESPE/UnB etc. É bem verdade que, mesmo nos anos 1980, tal modelo de questões já era recorrente; todavia, isso ganha mais força na década seguinte com a autonomia das IES para selecionar seus alunos, existência de uma espécie de padronização dos processos seletivos dentre outros fatores. Retroativamente, isso acaba repercutindo no próprio fazer pedagógico quando nos livros didáticos, nos manuais, nas apostilas e nas tarefas escolares predomina um formato que segue esse projeto. Portanto, esse modelo vai ser acrescido dos itens do ENEM¹⁴⁴ quando o Exame adquire representatividade nacional entre o fim de 1990 e início da primeira década deste século. Até hoje, os grandes exames e sistemas de avaliação brasileiros e estrangeiros

¹⁴⁴O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio foi implantado em 1998 na gestão do ministro da educação Paulo Renato Souza no governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo dados oficiais constantes do site do MEC, o ENEM na 1ª edição contava com 157.221 inscritos, na 4ª com 1.624.131 e na edição de 2013, houve 7.173.574 inscritos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao-e-documentos>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

têm seguido um projeto de avaliação baseado na Teoria de Resposta ao Item (TRI)¹⁴⁵ fundamentado em modelos estatísticos e psicométricos para avaliar habilidades, competências e domínios de conhecimentos.

A respeito da estruturação, o livro *Língua, literatura e Redação* traz 16 unidades e um tópico ao final da obra intitulado “Revisão através de questões de vestibulares”.

Cada unidade obedece à seguinte sequência:

a) **Texto**– introduzem-se a unidade e a temática geral nela tratada com textos de escritores e poetas brasileiros ou portugueses de diferentes épocas e escolas literárias, variando do período clássico ao contemporâneo;

b) **Literatura** – capítulo em que se apresentam conceitos, características e especificidades da estética literária, estilos de época/periodização etc.;

c) **Gramática** – capítulos em que se fazem estudos de gramática normativa, exercícios etc.;

d) **Redação** – capítulo em que o autor desenvolve apontamentos acerca da produção do texto partindo do nível da palavra e da frase (nas primeiras unidades), passando pela conceituação e produção da paráfrase, parágrafo e tópico frasal, chegando aos processos de produção do texto em diferentes tipologias (descrição, narração e dissertação), gênero (notícia) e estilos (vícios de linguagem, qualidades do texto etc.).

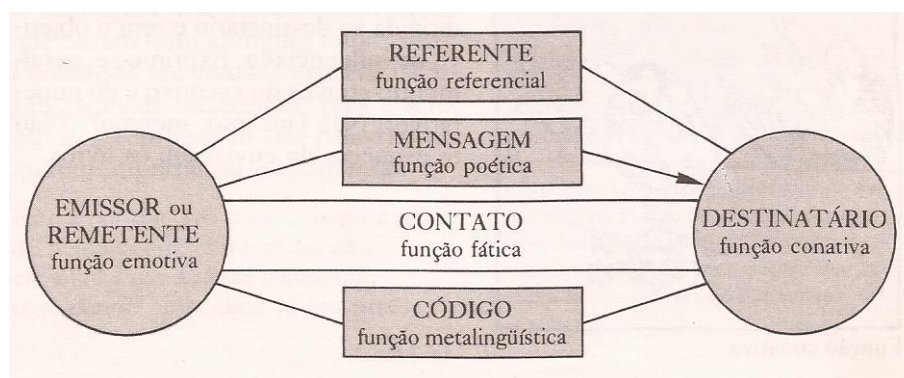
As duas primeiras unidades do livro têm como temas, respectivamente, *processo de comunicação e funções da linguagem*. A partir da *unidade 3* findando na *unidade 16* da obra, priorizam-se, ao menos em termos de nomeação destas unidades, diferentes manifestações e abordagens da arte literária. As unidades iniciais, como dissemos, iniciam o livro com apontamentos em que se definem, exemplificam e ilustram (utilizando-se de demonstrações verbo-visuais) *linguagem, língua, fala, código oral e escrito, signo linguístico*, de um lado; *processo e canal de comunicação, emissor e remetente, código e*

¹⁴⁵ O Ministério da Educação tem usado a TRI como metodologia de avaliação para seus principais exames, entre os quais o ENEM. Sugerimos as leituras dos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC/INEP: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17319> e <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 02 jun.2014.

referente, de outro, que, de certo modo, ganham sustentação – ao menos do ponto de vista de relação de dependência entre estes conceitos para aquilo que o aluno terá que conceber a “língua como instrumento de comunicação”. Construído este saber, o livro passará ao tema seguinte denominado “funções da linguagem”, sobre as quais se vão abordar os elementos da comunicação, assumindo lugares bem definidos do “discurso” no plano das relações entre interlocutores para *comunicar*. Este modelo conceitual tanto é depreendido das crônicas que introduzem ambas as unidades – *Da difícil arte de redigir um telegrama*, de Jô Soares; *A que partiu*, de Rubem Braga – quanto dos esquemas, desenhos ou tirinhas que ilustram as situações em que se efetiva a *comunicação*.

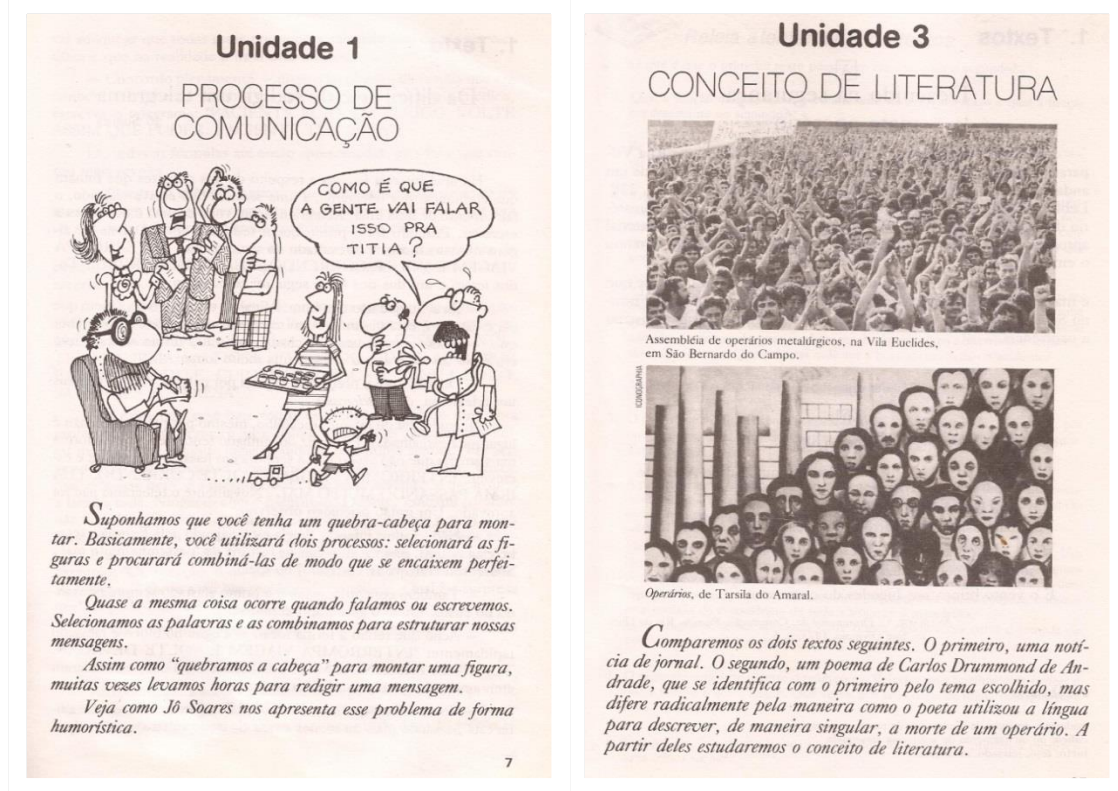
O livro **Língua, literatura e Redação** traz características que sugerem certa regularidade, quando comparado àqueles acima descritos, mas também uma ruptura no que tange à maneira como o texto verbo-imagético ou apenas imagético se manifesta em toda a obra. Outro aspecto que se observa refere-se ao lugar que ocupa essa modalidade de texto nas unidades e nos capítulos bem como sua relação com os conteúdos da área de linguagem (literatura, gramática e produção escrita).

Figura 35 - Esquema da Comunicação: elementos e funções da linguagem



Fonte: Maia (1995)

Figura 36 - Processos de Comunicação em "Língua, literatura e redação"



Fonte: Maia (1995)

Na página que introduz as dezesseis unidades do livro, há um texto verbo-imagético e um pequeno texto verbal introdutório que conduzem o leitor para o interior de um conjunto de textos e saberes que girarão em torno do tema central da unidade. A título de ilustração, podemos observar, na Figura 36, que o texto imagético compõe cada página com o mesmo objetivo: ilustrar uma situação de interação comunicativa ou contexto histórico, artístico e literário, nestes dois casos particulares. Em todas as páginas que abrem a unidade, há uma ou mais de uma correlacionada(s) a um pequeno texto linguístico que introduz o aluno aos temas dos capítulos, provocando-os ou chamando sua atenção para a temática que será abordada. Esta estrutura não é uma especificidade deste livro apenas, mas, de certo, tem se revelado em diversos livros didáticos de *língua portuguesa e literatura* das décadas de 1980 e seguintes.

Este livro apresenta uma incidência maior de textos imagéticos quando comparado aos anteriormente descritos. Quantitativamente, o livro apresenta cerca de noventa materialidades desta natureza, sendo constituído por uma linguagem iconográfica¹⁴⁶ ou

¹⁴⁶O termo aqui é utilizado numa acepção deslocada do campo da História da Arte. O conceito deriva de *iconografia*, compreendida como estudo descritivo das representações visuais de imagens e símbolos sob a

verbo-imagético. Nesse sentido, constatamos uma diversidade considerável desse tipo de texto, a saber: charges, tirinhas (com ou sem elementos verbais); esquemas (para ilustrar o funcionamento dos elementos da comunicação e das funções da linguagem); pinturas medievais, modernas e contemporâneas; fotografias (de rostos, índios, monumentos, igrejas, esculturas etc.) e desenhos. Em função do trabalho editorial e de outras razões não explícitas, todas as imagens aparecem no livro em preto e branco.

A distribuição destas imagens, no manual, será feita seguindo uma estrutura mais recorrente em livro didático de língua portuguesa e literatura que contempla a montagem das unidades e capítulos e outra menos recorrente, nos livros da década de 1980, que se manifesta em função da relação da imagem com o tema/conteúdo desenvolvido. De um modo ou de outro, a escolha da materialidade por autora e editores do livro será feita também em função dos conteúdos abordados. Para melhor situarmos esta argumentação, observemos a imagem em seu conjunto na Figura 37, a seguir.

É mais recorrente em livros didáticos em que se abordam os conteúdos *Elementos da comunicação e Funções da linguagem* haver situações de diálogos entre personagens representadas em tirinhas, desenhos, quadrinhos, aliados aos *usuais* esquemas da comunicação. Parece óbvio afirmar que não cabe, em situações como esta, a utilização de pinturas, quadros e fotografias para ilustrar os processos e funcionamento da comunicação entre emissor e receptor, pelos menos naquela época, pois o objetivo é, justamente, demonstrar uma representação de contexto em que ocorre a comunicação.

Ainda conforme se vê nessa Figura, os esquemas que ilustram os processos de comunicação em manuais como estes vêm aliados aos conceitos de funções da linguagem, a partir do qual os autores apresentam, de modo bastante ilustrativo, exemplos (em representações de cenas do cotidiano de comunicação e uso da língua) com textos imagéticos em que aparecem personagens em interação comunicativa. Por outro lado,

é gide de um tema como, por exemplo, a figura da mulher nas artes sacras (afrescos, esculturas religiosas, pinturas eclesiásticas etc.) e *iconologia*, estudos dos significados da imagem ou de um conjunto de imagens. Portanto, além de a *iconografia* ser designada como um campo específico da História da Arte, no interior da qual o historiador deve ter o domínio de conceitos, temas, leituras e métodos de análises do objeto iconográfico, é também concebida como o conjunto de textos imagéticos utilizados para fins editoriais como ilustrações de livros, por exemplo. Aqui, utilizo *linguagem iconográfica* partindo, especificamente, desta noção, uma vez que não é objetivo nosso seguir os conceitos e procedimentos metodológicos e analíticos daquele ramo da História, mas as diferentes maneiras de tratamento do texto imagético com fins didatizantes. Para melhor aprofundamento sobre concepções filosóficas, definições e outras abordagens teóricas sobre a noção de *iconografia* e *iconologia*, sugiro a leitura de *Significado das artes visuais*, de Erwin Panofsky (1979).

merece destaque o modo de tratamento desta modalidade textual, no manual de João Domingues Maia, nas seções *exercícios, gramática, redação e literatura*. Esta última seção apresenta então um maior número de textos imagéticos, prevalecendo pinturas, fotografias de paisagens ou cidades, fotos de igrejas ou objetos religiosos e fotos arquitetônicas; fotos de estátuas, desenhos e/ou pinturas de diferentes personagens da literatura brasileira e estrangeiras (Ex.: Gregório de Matos, Pe. Antonio Vieira, Luiz de Camões etc.).

Figura 37 - Ilustrações das Funções da Linguagem



Função referencial

1. Função referencial

Ocorre toda vez que há uma centralização no contexto, uma orientação para o mundo biossocial. Trata-se, portanto, de uma linguagem puramente informativa e essencialmente objetiva: "O tempo amanhã será nublado, com melhoria no fim do período." "Ele abriu a porta, entrou, sentou-se numa cadeira e sorriu."



Função emotiva

2. Função emotiva

Está centrada no emissor, na 1ª pessoa (eu). Revela o sentimento de quem fala em relação àquilo de que está falando: "Estou muito feliz!" "Não gosto de que me façam de tolo."



Função conativa

3. Função conativa

Está centrada na 2ª pessoa. É dirigida ao destinatário e tem o objetivo de influenciá-lo. Exprime-se, geralmente, através do vocativo e do imperativo: "Não faça isso, menino!" "Não te esqueças de enviar-me os livros."

4. Função fática

Ocorre quando o emissor quer verificar se o canal está funcionando, ou se está sendo compreendido: "Alô, está me ouvindo?" "Você está entendendo?" É também a função empregada quando, no decorrer de uma conversa, para confirmarmos a nossa atenção ou atrair a do interlocutor, emitimos sons como: "Hein?" "Hum-hum", ou repetimos: "É... é... é...".



Função fática

5. Função poética

A função poética é centrada na mensagem e se caracteriza pela criatividade da linguagem. Ocorre quando a linguagem cria novas significações que ultrapassam a simples informação. Percebe-se um cuidado especial na organização da mensagem, pois a seleção e a combinação das palavras adquirem importância fundamental.

Este amor que vos tenho, limpo e puro, de pensamento vil nunca tocado, em minha tenra idade começado, tê-lo dentro nesta alma só procuro.

(Camões)



NORDESTE

ser tão sem
sem ser tão
tão sem ser

(Félix de Athayde)

Observe que, no poema, a "pobreza" vocabular associa-se à pobreza do sertão. O poema pode ser lido em várias direções, pois, no sertão nordestino, o ser que está no centro do poema, para qualquer direção que olhe, encontrará a mesma paisagem árida e despojada que revela a força e bravura do homem que nela sobrevive.

Nos tópicos sobre narrativas, personagens, enredos apresentados na seção *literatura* ou ainda em outros temas da seção *redação*, a materialidade tem outro aspecto, tendo em vista que prevalecem desenhos, charges, quadrinhos ou tirinhas seja em linguagem verbal e não verbal, seja esta última apenas.

Ao final do livro, há uma seção denominada “*Revisão através de questões de vestibulares*” com 25 questões de literatura e 25 de gramática. Em nenhuma delas, o texto imagético se coloca como uma ilustração (como é recorrente nos apontamentos) muito menos como um problema a partir do qual se propõe alternativas de leitura e interpretações. É curioso que, em todos os exercícios ao longo do livro, ausenta-se toda e qualquer materialidade imagética tanto nos apontamentos de gramática quanto nos exercícios (de múltipla escolha ou discursivos), o que nos permite trabalhar – pelo menos sobre este LD mas observando uma regularidade se comparado a outros aqui descritos dos anos 1980 – com a seguinte hipótese: o texto imagético ou misto, ainda que esteja presente, não aparece como objeto de estudo/materialidade de leitura, mas como *ilustrações* de conteúdos relacionados aos temas ligados à teoria da comunicação, à produção de textos (redação) e à literatura, diferentemente daqueles editados depois. Nas seções de gramática normativa bem como em seus exercícios, não existem estas modalidades textuais, prevalecendo atividades explicativas e/ou descritivas de fenômenos gramaticais isolados do texto e do uso, uma vez que se marcam, pois, as tradicionais frases prontas recortadas de canônicos textos literários quando não de listas de nomes, nomenclaturas e verbos. A imagem tem, portanto, um lugar determinado na constituição do livro. De um lado, serve aos conteúdos do ponto de vista conceitual e, de outro, serve aos aspectos editoriais e físicos do livro, como por exemplo, ilustrar todas as páginas que introduzem a unidade. Como dissemos, ainda que publicado em 1995 sendo, pois, a 9ª edição daquele de 1989, o livro continuou tal como antes sem sofrer qualquer adaptação.

1.6.8 Gramática, Literatura & Redação para o 2º grau

Editado pela Scipione em 1997, o *Gramática, Literatura & Redação para o ensino médio*, volume único, de autoria de Ernani Terra e José de Nicola, circulou na década de 1990. Seguindo a linha mais recorrente de produção de livros didáticos deste ramo, o livro é dividido em três partes – gramática, literatura e redação.

Não há, pois, na apresentação do manual, nenhuma referência à leitura ou ao trabalho com variedades textuais em diversas linguagens. Nos apontamentos e nos exercícios da primeira parte do livro, envolvendo gramática normativa, os capítulos são distribuídos dentro de quatro grandes unidades (fonologia, morfologia, sintaxe e apêndice (crase, pontuação, figuras de linguagem – vícios de linguagem etc.)). Coerente com a proposta destas unidades em que se privilegia o estudo da língua culta, os autores não trazem nenhuma materialidade textual imagética; existindo apenas frases soltas, fragmentos de textos literários ou recortes de textos publicados em jornais. Todas as questões de exercícios (em sua maioria de múltipla escolha) são retiradas de vestibulares de universidades brasileiras, muitas delas instituições como FUVEST, CESGRANRIO, UFV, UFMG, UNIRIO etc.

Figura 38 - Gramática, Literatura e Redação de Ernani Terra e José de Nicola



Figura 39 - Uso da imagem em estudos de literatura em LD (Terra e Nicola)



A segunda parte do manual é dedicada ao estudo de literatura, a partir do qual se estudam conceitos básicos como *arte literária*, *artes plásticas*, *literatura*, *gêneros*, *eras* e *escolas literários*. Diferentemente da primeira, na segunda parte, há um predomínio de textos imagéticos em sua maioria trazendo ao lado excertos de textos verbais em que se descrevem, conceituam ou explicam os “conteúdos” das imagens. Das materialidades presentes, é recorrente o uso de pinturas, desenhos, fotografias de esculturas comuns ou sacras (Figura 39), mapas antigos, capas de livros literários (Macunaíma, p.ex.), fotos de escritores (Carlos Drummond, p. ex.), desenhos e caricaturas de personagens da literatura brasileira (Jeca Tatu). Já na terceira e última parte do livro, destinada aos apontamentos de *redação*, aparecem apenas alguns textos imagéticos, entre os quais um

quadro recortado de história em quadrinho, duas tirinhas, uma peça publicitária com a imagem de Roberto Civita (proprietário da Editora Abril), um recorte de notícia do jornal *O Globo* com uma foto ilustrando a matéria. Ainda que o livro apresente, na parte reservada à literatura, um número considerável de textos imagéticos, constata-se que é ausente a problemática em torno da leitura desta modalidade de textos, restando apenas uma abordagem ilustrativa e didatizante, cujo foco ainda está nos textos verbais.

Numa avaliação mais geral, este livro parece apresentar-se como um LD quase “anacrônico”, pois não evidencia um projeto de rompimento com o modelo recorrente em décadas anteriores instaurando uma nova concepção de língua e linguagem. É como se, do ponto de vista do suporte, houvesse uma transformação apenas no aspecto material/físico (imagens, coloridas e em preto e branco; notável número de pinturas, formato ampliado em relação aos da década anterior etc.), mas a abordagem dos conteúdos fosse a mesma vinculada ao tradicional. Na apresentação do livro, os próprios autores assumem:

Este livro foi concebido sob o signo da **objetividade** e da **praticidade** sem, contudo, abrir mão do **rigor da informação correta** e de um **conteúdo abrangente**. Dessa forma, são apresentados todos os itens **tradicionalmente** estudados em aulas de **gramática** [prescritiva] e **literatura brasileira**. (*grifos e acréscimo nossos*)

O modelo do livro repete muitos outros publicados pelo mesmo autor em momentos posteriores. Esta transposição direta para o livro que aqui analisamos, ainda que em primeira edição, parece-nos estar revestida de uma roupagem, cujo interior mantém o enraizamento do “tradicionalmente estudado” desde os anos 70 e 80 até o final da década de 90. Daí porque os autores são enfáticos quando afirmam que:

Na parte relativa aos estudos de gramática, privilegamos a **língua portuguesa culta contemporânea**; para tanto, os exemplos das ocorrências gramaticais, nos exercícios, foram retirados de textos de autores do século XX, de letras de música popular brasileira moderna e de textos jornalísticos. Procuramos, assim, aproximar os fatos gramaticais da realidade linguística dos alunos. (*grifos nossos*).

Não há, pois, em nenhum momento do livro uma reflexão clara face ao posicionamento teórico para análise do funcionamento da língua. Somente no capítulo referente à *redação* é que a noção de texto vem atrelada a uma fundamentação na

linguística de texto fortemente ancorada no modelo estrutural dos anos 1960, cujo princípio básico era o texto enquanto unidade de linguística superior à frase em matéria de composição e unidade de sentido. Estariam então os autores respaldados numa reflexão desenvolvida pela linguística textual ainda da fase transfrástica e, quando muito, naquela das gramáticas de texto?¹⁴⁷ Como se vê na Figura 40, a seguir, a preocupação com a produção de texto se atém a um paradigma que segue a mesma lógica das gramáticas prescritivo-normativas. Nesse sentido, é preciso pensar e produzir os textos como um construto dotado de “qualidades e defeitos”, e suas partes (introdução - desenvolvimento – conclusão) possibilitam a “perfeição” da unidade de sentido quando obedecidas suas regras de composição. Como veremos no próximo LD, em Ernani & Nicola (1997), não se é capaz de perceber ainda um debate em que se traga para a esteira das reflexões sobre a linguagem noções sócio-interacionista e dialógica, princípios incorporados por volta dos anos 1990 e, mais recentemente, nos trabalhos sobre linguística do texto e do discurso.

Figura 40 - Sumário "Gramática, Literatura & Redação para o 2º grau"

| PARTE 3 REDAÇÃO | |
|---|--|
| 1. AS QUALIDADES E OS DEFEITOS DE UM TEXTO | Introdução, 384. As qualidades de um texto, 384. A concisão, 384. A correção, 384. A clareza, 385. A elegância, 385. Os defeitos de um texto, 386. Ambigüidade, 386. Obscuridade, 387. Pleonasma, 387. Cacofonia, 387. Eco, 387. Prolixidade, 387. Produzindo texto, 388. Exercícios, 388. |
| 2. TIPOS DE COMPOSIÇÃO — A DESCRIÇÃO | Tipos de composição, 391. A descrição, 391. Produzindo texto, 392. Exercícios, 393. |
| 3. NARRAÇÃO | Elementos da narração: enredo, narrador, personagens, ambiente, tempo, 395. Produzindo texto, 397. Exercícios, 398. |
| 4. TIPOS DE DISCURSO | O discurso direto, 402. O discurso indireto, 403. O discurso indireto livre, 403. Produzindo texto, 405. Exercícios, 405. |
| 5. A DISSERTAÇÃO | A estrutura da dissertação, 408. A dissertação objetiva, 409. A dissertação subjetiva, 409. Produzindo texto, 409. Exercícios, 410. |
| 6. PLANEJANDO A DISSERTAÇÃO | O esquema padrão, 412. Produzindo texto, 413. Exercícios, 414. |
| 7. O PARÁGRAFO — O TÓPICO FRASAL | Elementos do parágrafo: tópico frasal, desenvolvimento e conclusão, 416. Produzindo texto, 417. Exercícios, 417. |
| 8. COESÃO TEXTUAL | A articulação do texto, 418. A coordenação de idéias, 418. A subordinação de idéias, 419. Coesão textual, 420. Produzindo texto, 420. Exercícios, 421. |
| 9. REDAÇÃO TÉCNICA — A CARTA | A carta, 423. As expressões surradas, 424. A redação comercial e oficial, 424. A carta comercial, 425. Redação oficial, 425. Requerimento, 425. Ofício, 426. Ata, 427. Procuração, 428. Abaixo-assinado, 428. Produzindo texto, 429. Exercícios, 429. |
| 10. A REDAÇÃO NOS VESTIBULARES | Entendendo a proposta, 431. Nunca fugindo do tema, 431. Encher lingüiça já era, 432. Exercícios, 432. |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA 437 | |

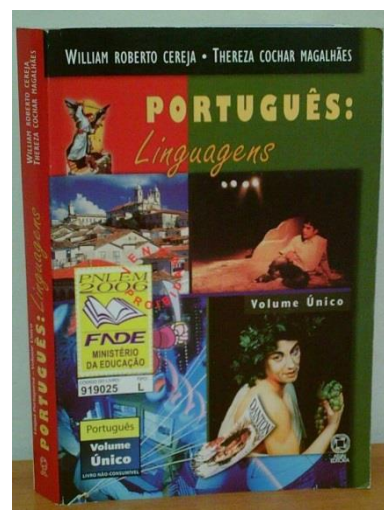
¹⁴⁷Cf. Marcuschi (1983); Koch (2004); Adam (2008).

3.6.9 Português: linguagens

Produzido pela Editora Atual e assinado por Roberto William Cereja e Thereza Cochar Magalhães, o manual **Português: linguagens – volume único**, primeira edição em 2003, é indicado pelo MEC para as escolas de Ensino Médio, distribuindo-lhe gratuitamente em 2005 através do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)¹⁴⁸.

Este livro representa um divisor de águas na história do livro didático para a educação básica no Brasil, ao menos no que diz respeito à política de democratização do acesso ao LD na escola pública no que diz respeito ao Ensino Médio. É a primeira vez em que os alunos do Ensino Médio em âmbito nacional têm acesso gratuitamente ao livro didático. Até então, os livros a que nos referimos acima eram de aquisição particular e/ou isolada, ou seja, cabia às prefeituras e órgãos competentes, bem como às escolas e às famílias de modo quase independente, adquiri-los a depender das condições econômicas e pedagógicas de cada instituição. Nesse sentido, grande parte desses livros era adotada em rede de educação privada. Todavia, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), corresponde a uma política

Figura 41 - Português: Linguagens



¹⁴⁸Segundo Batista (2011) nasce no Brasil em 1985, através do Decreto-Lei no 91.542. O programa se desenvolveu graças ao modo por meio do qual o estado respondeu a dois problemas fundamentais: a) a questão da qualidade dos livros e b) das condições políticas e operacionais dos processos envolvidos na escolha, produção, aquisição, avaliação e distribuição do livro para o ensino fundamental da rede pública do país. Esse processo cada vez mais esteve concatenado às Diretrizes, Guias e Parâmetros Curriculares que passaram a ser implantados sobretudo com as políticas educacionais e linguísticas após 1985 com a abertura política. Batista (2011, p.11) afirma ainda que “o PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro”. Por outro lado, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado em 2004 pela Resolução n. 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo do Programa, na atual conjuntura política, criado para o último decênio, é a “universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país”. Segundo consta do site oficial do MEC, no ano de implantação, o PNLEM “atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática. Em 2006, já havia sido universalizada a distribuição gratuita dos LD em todas as séries do EM. Todas as escolas beneficiadas estão cadastradas no censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371&Itemid=582>. Acesso em: 05 jun. 2012. E disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article>. Acesso em: 19 fev. 2014.

que diretamente atribui uma nova identidade aos livros, influencia mais fortemente a produção do livro, interferindo em aspectos como conteúdos, edição, formato, cor, tamanho e, evidentemente, número e tipo de objetos visuais. Assim, os LD passam a ser melhor acompanhados por uma política de avaliação dos conteúdos e da qualidade além de fazer a distribuição no país. Logo, o Guia do Livro Didático (GLD), por meio de uma equipe de especialistas – composta na maioria por professores universitários –, tem essa função e, a partir dele, estabelece-se uma série de critérios que definem se os livros devem ou não ser adotados pelas escolas e professores.

Coerente com o próprio título, *Português: linguagens* põe em evidência o trabalho com as linguagens; nesse sentido, o foco não está voltado aos estudos de gramática normativa, nem se pretende uma construção de conceitos referentes ao sistema linguísticos como no modelo tradicional, ainda que apareçam noções como linguagem e comunicação, língua e código. Rompe-se, pois, com a divisão do livro por gramática, literatura e redação, sem deixar evidentemente de desenvolver com o aluno as competências e habilidades destes três domínios. É a concepção de linguagem, o paradigma teórico e abordagem que mudaram.

Tão logo no texto de apresentação (Figura 44), o projeto do livro é definido a partir de uma concepção de linguagem que toma o texto, ou melhor, os textos em sua heterogeneidade como gêneros textuais. Veem-se claramente duas concepções de texto que se diferem se comparamos o projeto de Cereja e Magalhães com o de Platão & Fiorin em *Para entender o texto – leitura e redação* (1991). O que ambos têm em comum, entre outros aspectos, é o rompimento com o paradigma totalmente prescritivo da língua, além de trazer para seus projetos a imagem como materialidade a ser compreendido como texto.

Figura 43 - Apresentação de "Português: linguagens – volume único"

Apresentação

Prezado estudante:

No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social.

A invenção e a popularização do cinema, do rádio e da tevê nos conduziram à era da informação que hoje vivemos e que, em virtude dos avanços da informática, tem como marca principal a aproximação entre os vários povos e nações, propiciada pela rede internacional de computadores, a Internet.

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia.

Também é por meio da linguagem ou das linguagens que o homem tem se expressado, no transcorrer da História, registrando o resultado de suas idéias, emoções e inquietações em livros científicos ou filosóficos, nas artes plásticas, na música, na literatura — enfim, nas obras que constituem o rico acervo científico-cultural que temos hoje à nossa disposição.

Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com o mundo contemporâneo em que vivemos, buscando relações e contrastes com as diferentes linguagens em circulação: o cinema, a música, o teatro, a pintura, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc.

Pretende também dar-lhe suporte para a leitura de textos não verbais, como a pintura e a fotografia, assim como para a leitura e a produção de textos verbais de diferentes gêneros, como o narrativo, o poético, o publicitário, o jornalístico, o científico, o argumentativo, etc.

Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações de interação social.


Enfim, este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade do novo milênio que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente.

Um abraço,

Os Autores.

Figura 42 - Concepção de linguagem em "Português: linguagens : volume único"

Para que a comunicação se realize com sucesso, é necessário que cada um deles compreenda bem o que o outro diz. Pelo comportamento de Hagar, é possível dizer que ele ouviu o que Helga lhe disse. Entretanto, Hagar teria compreendido a intenção dela? Por quê?



CONCEITUANDO

Na tira de Dik Browne, as duas personagens se comunicam e interagem entre si, assumindo papéis de *interlocutores* no ato comunicativo.

Interlocutores são as pessoas que participam do processo de interação comunicativa.

Para se comunicar e interagir, as personagens fazem uso da *linguagem*.

Linguagem é o processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos.

A fala, os gestos, o desenho, a pintura, a música, a dança, o código morse, o código de trânsito, o código dos surdos, o código telegráfico, tudo isso é linguagem.

Na situação de comunicação da tira, Hagar e Helga falaram, movimentaram o corpo, fizeram gestos. Em outras palavras, utilizaram linguagem verbal e linguagens não verbais.

Linguagem verbal é aquela cuja unidade é a palavra; já as **linguagens não verbais** têm unidades diferentes da palavra, como o gesto, a imagem, a nota musical, etc. Existem também as **linguagens mistas**, que combinam unidades próprias de diferentes linguagens. Nas histórias em quadrinhos, por exemplo, geralmente há uma combinação de imagens e palavras.

QUE TIPO DE LINGUAGEM VEICULA COM MAIOR RAPIDEZ UMA INFORMAÇÃO?

Leia esta lista de símbolos, utilizada por um guia de viagens para indicar o que cada hotel oferece ao turista:

| | | |
|---|--|--|
| <p>Símbolos</p> <p>[...]</p> <p> banheiro e/ou chuveiro em todos os apartamentos, a menos que haja aviso em contrário</p> <p> quarto de solteiro</p> <p> apartamento para mais de 2 pessoas, ou cama extra em quarto de casal</p> <p> serviço de quarto 24h</p> <p> frigobar nos apartamentos</p> <p> apartamentos para não fumantes</p> <p> apartamentos com vista</p> <p> apartamentos com ar-condicionado</p> | <p> salas para ginástica no hotel</p> <p> piscina</p> <p> instalações para empresas: recados, aparelhos de fax para hóspedes, mesa e telefone nos apartamentos, sala de reuniões no hotel</p> <p> acomodações para crianças: berço, bebê</p> <p> acesso a cadeira de rodas</p> <p> elevador</p> <p> permissão animais (sempre cheque na reserva)</p> <p> estacionamento</p> <p> jardim/terço para hóspedes</p> <p> bar</p> | <p> restaurante</p> <p> serviço para turistas</p> <p> aceita cartão de crédito</p> <p>AE American Express</p> <p>DC Diners Club</p> <p>MC Mastercard/Access</p> <p>V Visa</p> <p>JCB Japanese Credit Bureau</p> <p>categorias de preço de apartamento de casal, com banheiro, por noite, inclusive taxa de serviço:</p> <p> menos de \$120</p> <p> \$120 - \$180</p> <p> \$180 - \$250</p> <p> \$250 - \$320</p> <p> mais de \$320</p> |
|---|--|--|

(Nova York: Guia Visual da Folha de S. Paulo, 1995, p. 271.)

Comparando as linguagens utilizadas na lista, observamos que a linguagem verbal é a mais eficaz, porque transmite a informação de forma mais objetiva e completa. A linguagem visual, entretanto, é a mais econômica, porque veicula a informação com maior rapidez.

Sumariamente, o livro é constituído de 9 unidades e 48 capítulos, com conteúdos intercalados entre língua portuguesa (uso e reflexão), literatura e leitura e produção de texto em diferentes gêneros. Na primeira unidade, por exemplo, os autores abordam alguns temas relacionando conceitos de literatura, comunicação e história clássica. Nesta unidade, denominada Linguagem, comunicação e interação, há uma evidente preocupação dos autores em construir os conceitos – sejam através de apontamentos, sejam por meio de pequenas atividades, tarefas e exercícios – em situar a importância e suas especificidades de uso de distintos tipos de linguagem. No primeiro capítulo, os autores postulam (Figura 42): “A fala, os gestos, o desenho, a pintura, a música, a dança, o código morse, o código de trânsito, o código dos surdos, o código telegráfico, tudo isso é linguagem.” Retomando uma tirinha de Dik Browne apresentada na página 14, os autores afirmam: “Na situação de comunicação da tira, Hagar e Helga falaram, movimentaram o corpo, fizeram gestos. Em outras palavras, utilizaram linguagem verbal e linguagens não verbais” (p.15).

Ainda neste contexto, os autores definem as linguagens verbal e não verbal (como é recorrente em diferentes livros didáticos de língua portuguesa), apresentando o que consideramos uma descontinuidade nos manuais analisados. Trata-se do uso e da definição da expressão linguagem mista, isto é, aquela constituída por mais de uma unidade de significação, como aparece na citação a seguir.

Linguagem verbal é aquela cuja unidade é a palavra; já as linguagens não verbais têm unidades diferentes da palavra, como o gesto, a imagem, a nota musical, etc. Existem também as linguagens mistas, que combinam unidades próprias de diferentes linguagens. Nas histórias em quadrinhos, por exemplo, geralmente há uma combinação de imagens e palavras. (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 15, *grifo nosso*)

Esse capítulo precede, pois, aquele em que serão abordadas as questões referentes à língua e linguagem, às variedades linguísticas, à variante padrão e à norma culta x variante popular, à gíria, ao dialeto social e à identidade grupal etc. Os capítulos trazem uma diversidade de textos literários e jornalísticos recorrentemente relacionados a textos não verbais (fotografias, pinturas, desenhos etc.) Nesse sentido, ainda aliados ao conceito de comunicação, os autores desenvolvem uma reflexão em que se constroem saberes a partir de questões como: o que é literatura, o que é texto, quais as


diferenças e semelhanças entre texto literário e não literário, texto escrito e texto imagético, utilitário e não utilitário... Dessa forma, os autores põem em cena a questão da construção dos sentidos do texto, esteja na modalidade escrita ou visual. Um exemplo disso se vê nas Figuras 44 e 45, quando os autores propõem que em sala de aula se desenvolvam estudos com textos imagéticos, relacionando-os quanto ao plano de conteúdo e plano de expressão, modalidade de texto literário e não literário, as funções da linguagem etc.

Figura 44 - O trabalho com a imagem em Cereja e Magalhães (2003)

INTERVALO

Nesta unidade, você conheceu textos e imagens relacionados à poesia brasileira da segunda geração do Modernismo (1930-45). Para encerrar a unidade, você vai fazer a leitura do quadro *Roda* (1942), de Milton Dacosta, um dos mais importantes pintores brasileiros, e vai participar, em grupo, do projeto de produção e apresentação de um show literomusical com poemas, músicas e encenação ou leitura dramática.

A IMAGEM EM FOCO



1. Milton Dacosta nasceu em Niterói, em 1915. Sua carreira firmou-se a partir de 1933, quando participou de uma exposição no Salão Nacional de Belas-Artes. Tal como é comum nas obras de alguns poetas do período, as obras de Dacosta também apresentam algumas influências das correntes de vanguarda, especialmente do Cubismo e do Surrealismo.

a) Que aspectos do quadro se ligam ao Cubismo?
b) Que aspectos se ligam ao Surrealismo?

Figura 45 - Distinção Linguagens verbal, não verbal e mista

Como você observou, o texto I é informativo e seu objetivo é transmitir conteúdos. Com uma linguagem objetiva e impessoal, sua função de linguagem predominante é a *referencial*. Trata-se de um *texto não literário* ou *texto utilitário*.

O texto II, ao contrário, apresenta uma linguagem pessoal, carregada de emoções e de valores do eu lírico, que se sente indignado diante do quadro degradante que vê.

Além disso, seus significados vão sendo lentamente construídos de modo a provocar no leitor, no último verso, os mesmos sentimentos do eu lírico. As negativas, a gradação, a expressão “meu Deus” — tudo contribui para que o poema alcance seu objetivo de sensibilizar, de emocionar o leitor e de fazê-lo refletir. Essas preocupações com o *plano da expressão*, isto é, com a organização do texto, evidenciam a *função poética* da linguagem e uma clara intenção estética, motivo pelo qual o texto é considerado *literário*.




Os dois textos visuais retratam realidades semelhantes. A fotografia dos mortos de Ruanda (à esquerda), contudo, serve de apoio a um texto jornalístico, tem uma função utilitária, enquanto o quadro *Massacre*, do pintor chinês Lizjian, tem uma função estética, uma intenção artística.

Enquanto o texto utilitário se volta inteiramente para a realidade, o texto literário se volta para a expressão, que nele é tão ou mais importante do que a própria realidade retratada. Como você viu, os textos lidos referem-se praticamente ao mesmo fato da realidade; contudo, o sentido de ambos é bastante diferente. Isso ocorre porque o *texto literário apresenta a realidade de forma singular, única e insubstituível*.

Nota-se que o livro apresenta, com muita frequência, textos publicitários, recortes de cena de filmes, novelas, imagens de programas de TV, além de diversas materialidades já mencionadas em outros manuais aqui analisados. Observemos a apresentação do livro; nela figura claramente uma postura que põe em cena a questão do texto imagético como proposta nova, afastando a centralidade da linguagem verbal no processo de textualidade dos discursos.

Do conjunto de materialidades que compõem nossos *corpora*, portanto, este livro apresenta – com a virada do século – um conceito de linguagem e de prática de leitura que ultrapassa aquele evidenciado em manuais de língua portuguesa que circularam os anos anteriores, salvo, como visto o LD de Platão e Fiorin. Cereja e Magalhães aqui assumem a mudança de postura frente aos conceitos de linguagem, texto e leitura quando afirmam que, através deste manual, pretendem dar ao aluno “suporte para a leitura de textos não verbais, como a pintura e a fotografia, assim como para a leitura e a produção de textos verbais de diferentes gêneros”. Quais seriam então os pressupostos – sejam eles políticos e ou científicos – capazes de possibilitar esta mudança de postura? Estariam aqueles autores, cujas obras foram apresentadas acima, à parte de um movimento em que o texto imagético ou misto estava inscrito numa problemática de leitura na escola? Supomos que as condições no interior das quais esta problemática vem emergindo não sejam as mesmas.

Notamos que os autores tecem uma reflexão sobre uma concepção de linguagem que passa a vigorar no Brasil a partir do meado da década de 1990, cuja reflexão se pauta em noções de uma abordagem interacionista sociodiscursiva da linguagem¹⁴⁹. Muito comum até hoje em estudos de linguística aplicada no Brasil, tal abordagem tem se preocupado, de um lado, com a articulação de uma perspectiva dialógico-enunciativa herdada de trabalhos de Bakhtin (2003; 2006) e, de outro, com uma reflexão psicológica vygotskiana no processo de interação sociocomunicativa. Os principais trabalhos que se centram nesta reflexão têm como referências, além de M. Bakhtin, pesquisadores da Universidade de Genebra como B. Schneuwly, J. Dolz e J.-P. Bronckart. Esta abordagem está claramente colocada do início ao fim do livro de Cereja e Magalhães (2003).

¹⁴⁹Das principais referências ao final do LD *Português: linguagens* (2003), estão listados *Marxismo e filosofia da linguagem* (1979) e *Estética da Criação Verbal* (1997) de M. Bakhtin; *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita*, de J. Dolz (s./d., tradução para uso pessoal Roxane Rojo); *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, de B. Schneuwly e J. Dolz (s./d., trad. para uso pessoal de Roxane Rojo); *Pensamento e linguagem*, de L. S. Vigotsky; e *A prática de linguagem em sala de aula* (2002) de R. Rojo.

É evidente que o projeto político e pedagógico do ensino no Brasil possibilita que determinada postura adotada pelos autores de livros didáticos seja orientada por algumas condições de emergências, pois esta postura é regida por práticas discursivas orientadas no próprio seio do pensamento científico da linguística no período precedente e atuante em que os livros são produzidos e os professores de línguas são formados. Segundo Geraldi (GERALDI, 1996, p. 65):

Da pesquisa linguística contemporânea, podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino de língua materna: a forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, *a língua*; **o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais**. Segundo ele, as *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua portuguesa*, de 1986, sugere que o ensino esteja centrado em três atividades, quais sejam: a prática de leitura de textos, a produção de texto e a análise linguística. (*itálico do autor; negrito nosso*)

As questões no ensino no Brasil envolvendo as variedades linguísticas, os gêneros textuais e discursivos, a abordagem comunicativa e sócio-interacionista da linguagem e a concepção de materialização do discurso em diferentes modalidades textuais (como pensamos hoje) vão possibilitar novas reflexões sobre o *aprender a ler* e a *produzir textos* sob a égide de um conceito de língua e, por sua vez, de linguagem capaz de mudar os rumos da atividade docente e, com isso, a produção de livros. Estas questões têm também implicações no formato dos livros. Se num primeiro momento de nossas análises, viam-se livros com formato menor, divisões da tríade *gramática (língua)*, *literatura (história da literatura)* e *redação (produção de textos)*, poucas ou quase nenhuma imagem, folhas em preto e branco em sua maioria; nos fins da década de 1990, começa-se a perceber formatos de livros quase duplicados, maior número de textos imagéticos, folhas coloridas, material mais resistente etc. Da coletânea de nosso arquivo, os últimos cinco mais novos fazem parte desse novo movimento histórico. Não estamos dizendo aqui que não haja mais hoje livros menores, em preto e branco, subdivididos em volumes, com menos imagens. Constatamos que, nas condições histórico-culturais do presente, há uma regularidade conceitual, material e física desse objeto cultural *livro didático* que o difere dos aspectos que o definiam outrora – dada a uma série de condições sujeitas a um regime de discursividades que procuramos compreender neste trabalho.

Figura 46- Fomato e dimensão dos LD

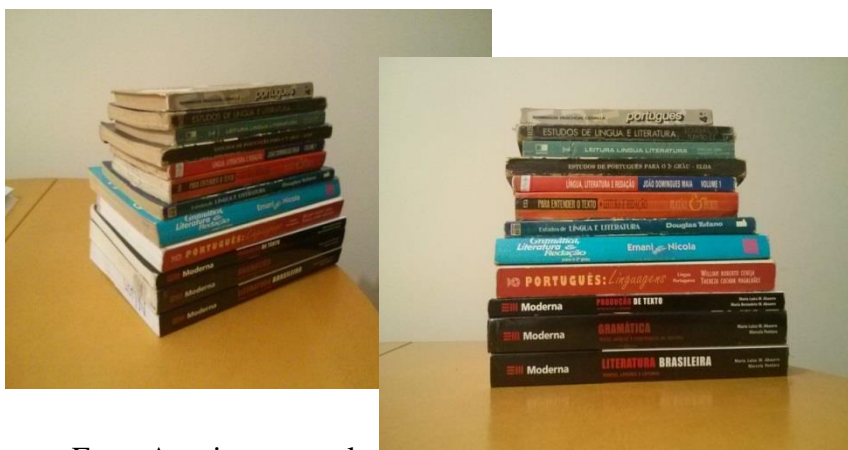


Foto: Arquivo pessoal

Vimos até aqui um conjunto de LDs que ora mantêm certas regularidades, ora apresentam-se como um desvio de rota nos aspectos editoriais e estruturais quanto no que tange aos conteúdos, às abordagens e à manifestação e tratamento do texto imagético. Estes aspectos nos permitem chegar, em suma, a algumas conclusões provisórias:

- ✓ nos trinta anos de história recente do uso do livro didático de língua portuguesa no Brasil (de 1967, com Cegalla, a 1997, com Ernani e Nicola), a *gramática normativa* sempre teve um lugar privilegiado no ensino da língua, ainda que outras abordagens, como a descritiva, surgissem nesse percurso (este dado pode ser visualizado no diagrama no final deste capítulo (Quadro 2));
- ✓ a concepção de língua/linguagem enquanto código esteve associada ao esquema de comunicação e à noção de cultura – dois campos introduzidos na atividade docente (nos estudos linguísticos?) nos anos 70, saindo de cena no final dos anos 1990, a despeito da manutenção de seus resquícios até hoje;
- ✓ a *imageria* nos livros sai da posição da indiferença nos livros e se situa como problema a ser compreendido sobretudo a partir da noção de comunicação;
- ✓ a mudança da concepção de texto e o tratamento dado a ele, bem como a representação dos livros (e antigos manuais) nas escolas, permitiram que os LD perdessem seu quase “formato de bolso” (manual) e adquirissem um “tamanho enciclopédico” (como se vê na Figura 46).

Tal ampliação se deve a uma série de fatores que tentaremos explicitar ao longo desta tese.

O livro de Cereja e Magalhães (2003) e a coletânea com três volumes produzidos por Maria Luiza M. Abaurre, Marcela Pontara e Maria Bernardete M. Abaurre, contudo, definem um novo paradigma em relação à noção de linguagem e ao tratamento com a leitura dos textos imagéticos. Não desconsideramos as determinações políticas que estão afinadas com estes últimos livros. Eles refletem certamente as políticas do MEC desenvolvidas por determinados grupos de profissionais de linguagem que têm pensado nos conteúdos, abordagens, parâmetros, diretrizes, além de estar em comum acordo com os sistemas de avaliação, validação ou *censura* antes de eles forem recomendados¹⁵⁰ às escolas. Na seção seguinte, analisaremos os três LDs que compõem a coletânea da Editora Moderna. O que vamos perceber, nesta última análise, é uma mudança de concepção de língua, linguagem e texto, sem abandonar conceitos de uma tradição teórica e de ensino de língua portuguesa, quando se “mescla” em uma mesma página noções saussurianas de “signo e símbolo”, e três conceitos de linguagens (verbal, não verbal e digital) para se chegar a uma noção de comunicação, como se pode ver na Figura 47, a seguir.

Figura 47 - Conceito de linguagens - verbal, não verbal e digital

Representação e Comunicação

Conceitos

**1. Linguagens:
verbal, não-verbal e digital**

Como já se viu, trata-se do conceito-chave da área, pois articula todos os demais. O nome da disciplina – Língua Portuguesa – refere-se a um dos tipos de linguagem, a verbal.

Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina. Por exemplo, ao aproximar um texto literário de outro texto, construído em linguagem não-verbal, analisando os recursos expressivos de cada um deles com base em critérios de semelhanças e diferenças, podem ser relacionados textos e contextos de uso. Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se por exemplo o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de poemas que tematizam o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado.

2. Signo e símbolo

É importante ressaltar a diferença entre signo lingüístico e símbolo: de um lado, o signo, aquilo que significa, o componente da trama textual, a palavra; de outro, o sentido simbólico que o signo gera ao remeter a elementos extraverbais.

A diferenciação entre esses conceitos ganha relevo quando relacionamos os signos tanto a seus contextos de uso quanto aos efeitos de sentido gerados por eles. Um exemplo que recorre ao título da obra de Graciliano, já citada:

- título (signo lingüístico): *Vidas secas*;
- símbolo: aridez, miserabilidade.

¹⁵⁰Referimo-nos ao Guia do livro didático.

3.6.10 Coleção “Literatura Brasileira, Gramática e Produção de Texto”

Figura 48 - Coleção Abaurre: Literatura, Gramática, Produção de texto



A Coleção Abaurre¹⁵¹, publicada pela Editora Moderna, é constituída de três volumes, cada um é destinado a um objetivo específico da matéria *lingua portuguesa*, a saber: Literatura, Gramática e Produção de texto, respectivamente publicados em 2005, 2006 e 2007. As autoras rompem com o modelo tradicional dos livros didáticos organizados em três volumes quando, em vez de separá-los por série, preferem organizá-los por conteúdos. Assim, cada volume atende às três séries do Ensino Médio, quando nos modelos anteriores compilavam-se os conteúdos de língua, literatura e produção de texto num número único.

A apropriação da imagem reflete tanto o intenso trabalho de edição, montagem e editoração, que se apropria de recursos anteriormente rudimentares ou inexistentes, quanto a intensividade e diversidade dos gêneros. Na coleção, as imagens assumem, por

¹⁵¹A) Ainda que as autoras não tenham nomeado de Coleção Abaurre, fizemo-lo por questões de procedimento metodológico, haja vista que, pelo fato de analisarmos pela primeira vez uma coleção, em nosso arquivo, o processo descritivo possibilita uma melhor compreensão. Vale ressaltar que estes livros têm sido adotado sobretudo por rede privada de ensino.

B) Aproveito a ocasião nesta tese para agradecer à professora e amiga Solange Galofero que me apresentou esta coleção incentivando-me a analisá-la. Por sua vasta experiência com Ensino Médio no município de São Carlos, SP, suas indicações em função das transformações dos conteúdos, abordagens e formatos dos LD, nos últimos anos, foram bastante produtivas. Segundo Galofero, é a primeira vez em que ela se depara com noções e conceitos recorrentes na academia adentrando com mais ênfase na atividade docente, por exemplo como aqueles relacionados a *gêneros dos discurso* e a *análise do discurso*.

um lado, tanto a função de ilustrar as páginas, conduzindo esteticamente o olhar para o universo do texto verbal, e por outro se define como objeto de estudos. No livro dedicado à literatura, a imagem – em geral as pinturas e fotos de personagens históricas, escritos etc. – ilustra os conteúdos ou biografias que aparecem página por página; mas isso não se dá do mesmo modo no livro de produção textual, quando o aluno é conduzido a uma leitura mais crítica acerca dos textos (imagéticos e verbais) de circulação midiática, televisiva, jornalística ou científica. Se pudéssemos tecer um paralelo que melhor expressasse os diferentes modos de apropriação da imagem nesses três livros, diríamos que, enquanto há uma maior relação entre fotografia, pintura e desenhos com os conteúdos (descritos em textos verbais), seja pelo critério da intertextualidade, seja pelo da homologia no livro de literatura (2005); no livro de leitura e produção (2007), o propósito se volta com maior contundência à crítica dos textos, leitura da imagem, análise de seus conteúdos. É possível perceber a questão da circulação dos textos verbais, dos jornais e das imagens como proposta de reflexão em aulas. Isso não era, nos anos 1980 e 1990, uma questão que se colocava como hoje, mesmo no tempo em que as imagens aparecessem na base da concepção de comunicação dos objetos da cultura (a língua, a TV, o cinema, a publicidade etc.). A seguir, apresentaremos alguns recortes para ilustrar o modo como estes livros têm apresentado esta questão.

3.7 A mudança de percurso e seus reflexos no ensino de língua

Dos conceitos que atravessam toda a constituição linguageira dos manuais nos últimos 50 anos, alguns deles se configuram como noções inscritas numa dada base teórica e seguindo um modelo metodológico que muito orientou os estudos linguísticos no Brasil. Estes modelos eram importados de tradições literárias, gramaticais e filológicas portuguesas e francesas que vêm de uma tradição estruturalista. O que percebemos, no levantamento e configuração do *corpus*, é um claro reflexo de fatores de várias ordens que orientavam a produção dos livros didáticos no Brasil ao menos nas duas primeiras décadas em que estes livros eram editados. Quatro desses fatores eram mais visíveis: a) abordagem teórica respaldada na “arte do bem falar e escrever” como princípio da gramática normativa, mas sobretudo pautada numa concepção de língua como *expressão do pensamento* herdada da tradição estruturalista; b) tendência de ensino focalizado numa literatura erudito-clássica seja portuguesa ou brasileira; c)

política de regulamentação e institucionalização do manual didático no Ensino Médio (ainda que já tivesse sido instituída a Lei n. 1.006/1938, estabelecendo as condições de produção, importação e utilização do livro didático nas escolas); e d) pressupostos teóricos fundamentados na Linguística, sobretudo a partir da redemocratização da política brasileira que teve seus impactos na universidade (com a formação de profissionais de Letras) e no ensino médio (a partir do trabalho docente). Resumindo, estes fatores são observados seja pela presença explícita, como os dois primeiros fatores, seja pela ausência ou presença implícita, como é o caso dos dois últimos pontos aqui apresentados.

O avanço dos estudos linguísticos – estruturais no início e, posteriormente, formalistas e enunciativos/discursivos, em um segundo e terceiro momentos – produziu uma abertura no campo dos estudos das linguagens e das línguas, mesmo que, tradicionalmente, estes estudos estivessem baseados na forma de análise e descrição dessas línguas.

Assim, enquanto noções como “estilística”, “estilo de época”, “fixação de estruturas gramaticais” língua culta como *melhor expressão das ideias*, cultura e arte erudita, entre outras, eram comuns nos anos 1960 e ainda seguiam os anos 1970 oriundas de uma tradição filológica portuguesa e da teoria literária (na Antologia de Cegala, 1967 e no LD de Tufano, 1977), estas concepções foram perdendo espaço para uma nova noção de língua, aquela concebida como *patrimônio cultural e instrumento de comunicação* nos anos 1970 e 1980 (como se percebe, por exemplo, com Marino 1980). Embora outras concepções apareçam seja em relação à gramática e à estilística seja, por outro lado, à teoria e história literárias, nosso interesse é flagrar mais de perto aquelas abordagens que, de algum modo – direta ou indiretamente –, mantivessem alguma indicação para a leitura do texto imagético. Dessa forma, a noção de *comunicação* (como domínio teórico: teoria da comunicação) parece inicialmente apontar para que, mais tarde, víssemos com mais clareza a presença da imagem nos manuais – razão que permitiu nitidamente ampliar o formato dos LD como vimos na Figura 46.

As noções de *cultura* e *comunicação* atreladas aos estudos de *língua* e da *literatura* vão se estabelecer, em maior presença, nos manuais didáticos publicados nos últimos anos da década que precede os anos 1980 e os primeiros da década que o segue. Dito de outra maneira, podemos sustentar que se viu, nos anos 1980, no Brasil, uma tradição de ensino de língua (materna e estrangeira) ancorada explícita ou implicitamente na teoria da comunicação fortemente desenvolvida na Europa com o

advento da noção de *comunicação de massa* (FRIEDMANN, 1961; MOSCOVICI, 1976, 2001; BOURE, 2002; BRIVIO, 2011), por exemplo, os trabalhos desenvolvidos no *Centre d'Études em Communication de Masse* (Paris) que deu origem à célebre revista da área *Communications*. Os quadros de 1 a 5 a seguir ilustram didaticamente um retrato deste levantamento.

Para ilustrar esse acontecimento, acompanhava-se o uso de televisão em cores e computadores na Europa e, aos poucos, na América Latina nos grandes centros urbanos. Isso se tornou na lógica da *comunicação de massa* um terreno fértil para todo um trabalho de estudo das mídias que atravessou os anos 1960 e 1970 do velho ao novo continente. No contexto das práticas científicas em ciências da linguagem e nas ciências humanas no Brasil, tais acontecimentos vão adquirir maior impacto e visibilidade mais tardiamente na comunidade acadêmica e refletir na escola, com a atividade de ensino tempos depois. Isso se reflete mais tarde no modelo político-pedagógico para ensino de língua, literatura e outras linguagens na educação básica.

A partir do levantamento conceitual nos 12 LD analisados, notamos que concepções de língua e linguagem estão ancoradas na teoria da comunicação fortemente desenvolvida no apogeu do estruturalismo europeu, novas abordagens parecem pôr em cheque o próprio modelo hegemônico quando não se o incorporava numa espécie de protótipo, como foi o caso dos elementos da teoria da comunicação que passara a adequar-se no ensino aos objetos de aprendizagens nas relações interativas em situação de ensino-aprendizagem. Logo, as ideias fundadas na teoria da enunciação propostas por É. Benveniste (1966, 1974), sobretudo aquela em que punha em cena a subjetividade na linguagem (o sujeito falante e o papel dos interlocutores), as funções da linguagem e o modelo do esquema de comunicação da R. Jakobson ganham notoriedade nos manuais brasileiros, no final dos anos 1970 e em períodos seguintes. Estas ideias eram fruto do trabalho intelectual e científico nas universidades já cerca de uma década anterior, ainda que a conjuntura política do país em nada facilitasse para a efetiva produção científica que repensasse a incorporação dessas novas discussões.

Em entrevista publicada no site do *grupo História das Ideias Linguísticas no Brasil*, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, o professor Izidoro Blikstein apresenta alguns relatos sobre a história da linguística no Brasil num período que coincide com a repressão militar no país. No diálogo conduzido por quatro pesquisadores de linguagem – José Luiz Fiorin, Diana Luz Pessoa de Barros, Eni P.

Orlandi e Eduardo Guimarães, Blikstein (2000) nos lembra algumas questões conflituosas que a própria linguística enfrentou. Da entrevista, destacamos dois acontecimentos que nos são importantes em função das questões em torno das quais viemos até aqui argumentando: o primeiro trata-se das experiências de professores que haviam feito estágio de pesquisa na Europa e que voltavam com as ideias de uma linguística científica em contraponto aos estudos filológicos hegemônicos nas faculdades de Letras no Brasil.

O segundo acontecimento diz respeito à vinda de R. Jakobson ao Brasil, cujas ideias interdisciplinares, envolvendo linguística, cinema, semiologia e estudos etnológicos, causaram alguns desdobramentos que, de certo modo, contribuíram com a institucionalização da Linguística no país. Uma das consequências desses acontecimentos, portanto, é a entrada de outra concepção de linguagem nos currículos do Ensino Médio brasileiro (2º. Grau). Nota-se, então, nestes manuais, uma “nova” abordagem sobre a língua e a linguagem, não apenas aquela centrada numa tradição filológico-normativa.

No processo de institucionalização dos estudos linguísticos de caráter científico no país, que começam por volta da década de 1960, conforme Altman (2004)¹⁵², houve uma tímida, porém persistente, corrente de pesquisadores brasileiros que, aos poucos, iam introduzindo novas concepções de língua e linguagem sob influência do estruturalismo norte-americano e europeu, principalmente, vindos da França (BLIKSTEIN, 2000). O professor Izidoro Blikstein era um dos nomes daquela época que contribuíram para a escrita daquele primeiro momento histórico, traduzindo obras diretamente do idioma francês para o português e publicando-as através das principais editoras particularmente no Sudeste (RJ e SP), a exemplo do *Curso de Linguística Geral*, de F. Saussure, de *Linguística e Comunicação*, de R. Jakobson, *Semiologia: Comunicação & Linguística*, de E. Buysens, todos publicados pela editora paulista Cultrix nas décadas de 1960 e 1970. É evidente que não se pode esquecer da figura do linguista brasileiro Mattoso Câmara na então chamada Faculdade de Filologia e Letras

¹⁵² Embora a concepção história seguida por Altman (2004) não corresponda exatamente a mesma que apresentamos em nosso trabalho, os dados e suas reflexões historiográficas, no que diz respeito à institucionalização da linguística no Brasil, mostram-nos um retrato significativo para compreender o papel dos estudos linguísticos no Brasil. É nesse sentido que a trazemos aqui em direção à questão da **experiência** dos pesquisadores que saíram do Brasil, principalmente motivados pelo desacordo com a gestão militar no país, da **formação** dos professores em linguística e para o ensino básico e as mutações que estes dois aspectos provocaram em toda uma tradição do ‘fazer estudos linguísticos’ mais tarde, com a redemocratização do país.

da Universidade do Distrito Federal, do Rio de Janeiro. Antes desse momento de que trata Blikstein, foi ele quem introduziu no curso de Letras daquela universidade (no fim da década de 1930) as primeiras ideias dos estudos de uma linguística descritiva de seus contemporâneos L. Bloomfield e R. Jakobson de quem foi aluno. Contudo, devido a questões político-institucionais (somada a falta de linguistas formados) que impediram um efetivo trabalho nas recentes faculdades de Letras – inicialmente no Rio de Janeiro e em seguida em Brasília –, a linguística só vai ganhar ecos mesmo a partir do final da década de 1950. (ALTMAN, 2004)

Altman (2004) desenvolve seu doutoramento fazendo uma pesquisa, sob a rubrica da historiografia linguística, a partir da qual ela afirma que a institucionalização da Linguística no Brasil começa de fato no fim da década de 1960. De acordo com essa autora, as duas primeiras publicações que inauguram novas ideias sobre a língua, aquelas tidas como “científicas” na Europa,

possuem em comum o fato de terem nascido ligadas a uma instituição não-acadêmica, o Instituto de Idiomas Yázigi, o de fazerem circular, primeiramente entre os professores de língua estrangeira, uma literatura diferente daquela autorizada pelos catedráticos das Faculdades de Filosofia: a dos chamados estruturalistas norte-americanos. Ambas, ainda, são reveladoras dos conjuntos de valores que, nos anos 60, agruparam em torno de si a primeira rede “de lingüistas” brasileiros. (ALTMAN, 2004, p. 171)

Estes acontecimentos (tanto de ordem política-institucional quanto científica) vão possibilitar nos anos seguintes a entrada de um novo projeto de estudo da linguagem no Ensino Médio que, de alguma forma, traz para dentro dos livros uma nova forma de se *ver* e *ler* as imagens ancorada numa concepção comunicacional da linguagem, com a implementação da LDB Lei 5.692/71 (ARAÚJO, 2002) como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Nos anos correntes da década de 1980, começam a aparecer mais claramente noções como “comunicação e linguagem”, “fala e comunicação”, “funções da linguagem”, “esquema de comunicação” “elementos da comunicação”, “conotação e denotação” etc. Conforme vemos o Quadro 1 (página ampliada a seguir), em seis dos 12 livros analisados, aparecem explicitamente noções do terreno da teoria da comunicação sob influência das ideias de R. Jakobson; porém, os manuais mais atuais (aqueles da

coleção Abaurre) apresentam a expressão “elementos da comunicação” dentro de uma abordagem enunciativa e discursiva.

Na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a liderança do Ministério da Educação de Paulo Renato Souza (1995-2003), instituíram-se *os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) – Educação Infantil, Fundamental e Média – em consonância com a Lei 9.392/96, que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Estas regulamentações possibilitam algumas transformações tanto no tocante ao trabalho científico nas universidades com preocupações didático-pedagógicas quanto na própria atividade de ensino, quando o professor passa a desenvolver na escola uma reflexão sobre leitura, escrita, análise e descrição linguísticas com base em concepções como *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003). Os próprios manuais didáticos começam a apresentar uma abordagem nessa direção, o que não excluiu outras de igual importância, dado o caráter heterogêneo do conceito de linguagem visível nos PCNs.

Por outro lado, os manuais publicados nos anos 1980 (Pino, Marino e Scarton) e nos anos 1990 (Tufano e Maia) fundamentam-se numa abordagem centrada na comunicação com mais ênfase do que os livros produzidos nas décadas seguintes. É curioso notar que a primeira edição do manual de Tufano (1977) não apresentava nenhuma reflexão ancorada nos aspectos da comunicação entre locutor e interlocutor; não há nenhuma imagem para ilustrar o primeiro capítulo (Cultura, Arte e Linguagem). Porém, nos dois primeiros capítulos da 4ª. edição do mesmo manual, agora reformulado, cujos respectivos títulos são “A vida humana e a linguagem” e “Comunicação”, aparecem noções como *cultura e linguagem, cultura como comunicação, comunicação entre as culturas, linguagem visual, ato de comunicação, comunicação oral e escrita, códigos e sinais*. Arelado a estes conceitos estão materialidades iconográficas coloridas como *fotografia, pinturas, códigos e símbolos, foto de esculturas, iluminuras, história em quadrinhos, ilustrações de manuscritos medievais*. Percebe-se, portanto, que o campo da comunicação associado a novas concepções de linguagem emerge, nos anos 1980, a partir de um novo modo de olhar para a *imageria* no manual didático, o que, aos poucos, ganha espaço e se coloca como um problema a ser melhor compreendido, não apenas como uma ilustração.

É nessa época que se institui uma política de produção, avaliação, controle e distribuição do manual didático, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD, 1985). Isso permite um trabalho de produção e editoração dos livros, no interior do qual se começa a ilustrá-los com materialidades imagéticas, cujas funções são as mais diversas, passando da condição de objeto ilustrativo dos capítulos à análise semiótico-discursiva em livros como os de Abaurre & Abaurre (2005, 2007).

Voltemos nossa atenção por alguns minutos sobre o quadro anterior, que nos fornece alguns dados significativos para a compreensão panorâmica das mudanças no interior do arquivo. Com ampliação da noção de linguagem a partir de 1990, que destituiu o centralismo da língua padrão como objeto privilegiado dos estudos no ensino médio, o conceito de comunicação parece predominar naquela década ainda que, como sugerem Blikstein (2000) e seus pares na entrevista, o rompimento com a tradição acadêmico-científica ainda com ranço político-militar tentaria a todo custo banir dos currículos o modelo mecânico do método comunicacional. Nota-se, no entanto, que ainda em 1995 (e até o fim da década), havia livros, cuja concepção de linguagem estava fundada em “processos” e “esquemas” de comunicação, a exemplo da 9ª edição do livro de Maia. Não obstante, o LD de Platão & Fiorin (1991, 3ª ed.) parece significar uma ruptura nesse contexto, pois, em 3ª edição no início da década, a língua é um objeto a partir do qual a escola deve desenvolver um estudo partindo do texto, o foco privilegiado para os autores. Nas palavras dos autores no *Prefácio*:

O livro baseia-se antes no pressuposto de que a explicitação dos mecanismos de produção de sentido do texto contribui decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita.

Os mecanismos necessários para ler e produzir textos são de três níveis: conhecimento do sistema linguístico; conhecimento do contexto sócio-histórico em que o texto foi construído; conhecimento dos mecanismos de estruturação do significado. (p. 3-4)

No livro, há uma perspectiva de ensino de leitura e escrita que não negligencia o conhecimento sistematizado da língua, haja vista sua pertinência nos processos de produção e leitura do texto, mas este sistema deixa de ser o foco para ser um dos objetos almejados no projeto global do livro. Vejamos, portanto, que é um dos raros momentos em que autores de livros lançam mão de uma noção fundamental para a constituição de sentido de textos: *o contexto sócio-histórico em que o texto se constitui*. Se entendermos tal contexto sócio-histórico como um destaque para a exterioridade do texto definido e limitado pelas unidades da língua, dizemos então que apenas preocupações dessa ordem começam a aparecer nos livros que trazem em seus apontamentos conceitos da *sociolinguística, linguística textual, semiótica* e posteriormente estudos dos discursos (incluindo aí as questões de gêneros).

Ainda sobre o LD de Platão & Fiorin (1991), fazendo uma reflexão hipotética, diríamos: caso este livro seguisse o modelo recorrente dos outros LDs – divididos entre

ensino da gramática culta (e descritiva), da produção de texto e da literatura –, dificilmente os autores abordariam o aspecto comunicativo da linguagem apenas, pois os fundamentos de que eles dispõem vêm lançar um novo conceito de língua desprendido da tradição vigente. Isso é notável em outros LD publicados em mesma época pelos autores.

3.8 Diagrama das ideias e saberes sobre a língua e a linguagem

Tentando agora observar as transformações ou a manutenção do conceito de língua e linguagem no conjunto dos LDs analisados, traduzimos no Quadro 2 um diagrama que expressa a presença e predominância de alguns conceitos com base no anterior (Quadro 1). Nosso objetivo é compreender a recorrência de campos teóricos, que definimos por ideias e saberes sobre a língua e a linguagem (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2010), gestadas no terreno das ciências da linguagem.

Sem objetivar uma homogeneização conceitual que enquadre cada livro em “correntes” teóricas herméticas, o diagrama que aqui elaboramos permite apenas entender quais concepções e aportes cada livro fundamenta alguns de seus conteúdos ou, pelo menos, utiliza-se de terminologias e expressões que nos permitem associar a um dado campo de saber linguístico. O risco, porém, se dá quando se busca entender tais conceitos como se fossem pertencentes a apenas um campo de saber, quando, na verdade, esse processo é mais complexo. A adoção de um termo como *comunicação*, por exemplo, muitas vezes não define necessariamente o pertencimento à teoria da comunicação, haja vista seus usos de modo vulgarizado até hoje. Não é atoa que, na *coleção Abaurre*, tal termo ainda aparece. É preciso entender mais de perto a que domínio ele se filia. Em suma, o uso de algumas rubricas teóricas pode ocorrer por empréstimo, havendo um certo deslizamento entre domínios teóricos, diferentemente da adoção do conceito de *semiologia* ou *semiótica*, em que hoje é muito raro seu aparecimento nos livros didáticos. Dos livros analisados, tais termos são notáveis em Platão & Fiorin (1991).

Quadro 2 - Diagrama das ideias e saberes sobre a língua e a linguagem em LD

| ORIENTAÇÃO TEÓRICA | CEGALLA | TUFANO 1ed. | MARINO | PINO & SCARTON | TUFANO 4ed. | PLATÃO & FIORIN | MAIA | ERNANI & NICOLA | CEREJA & MAGALHAE S | ABAURRE & ABAURRE | ABAURRE & PONTARA | ABAURRE & ABAURRE |
|------------------------------------|----------|-------------|----------|----------------|-------------|-----------------|----------|-----------------|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | 1967 1ed | 1977 1ed | 1980 1ed | 1987 7ed | 1990 4ed | 1991 3ed | 1995 9ed | 1997 1ed | 2003 1ed | 2005 1ed | 2006 1ed | 2007 1ed |
| Gramática normativa | | | | | | | | | | | | |
| Gramática descritiva | | | | | | | | | | | | |
| Variedade Linguística (socioling.) | | | | | | | | | | | | |
| Teoria Comunicação informação | | | | | | | | | | | | |
| Linguagem e cultura | | | | | | | | | | | | |
| Teoria Enunciação | | | | | | | | | | | | |
| Semiótica/ semiologia | | | | | | | | | | | | |
| Linguística de texto | | | | | | | | | | | | |
| Gêneros dos discursos | | | | | | | | | | | | |
| Texto e discurso | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Ribeiro (2013)

Metodologicamente, o estudo para a construção deste diagrama se desenvolveu quando fizemos um levantamento de alguns elementos significativos em cada LD na ordem em que se apresenta na edição, a saber:

- ✓ os títulos;
- ✓ a apresentação e/ou prefácio;
- ✓ o sumário/índice;
- ✓ a forma como se manifesta no interior dos livros (por partes, unidades);
- ✓ o grau de importância dentro das unidades (título de seção ou subseção)
- ✓ os exercícios/tarefas;
- ✓ a lista de referências.

Assim, observamos que a *gramática normativa* esteve quase sempre presente em todo o conjunto do arquivo, salvo nas vezes em que o livro não tinha o propósito de ensinar o as regras do sistema linguístico com propósito normativo, como é o caso de *Para entender o texto: leitura e redação* (de Platão & Fiorin, 1991), e dois dos três livros que compõem a *coleção Abaurre* (edição de 2005, literatura; edição de 2007, Produção de texto), uma vez que uma das edições tem esse propósito específico, ainda que com nova abordagem de ensino de gramática. Da coleção, a edição de 2006 é inteiramente voltado para o ensino de gramática e descrição linguística, cujo objetivo central é a *análise e construção de sentido* nos textos como aparece no subtítulo da obra. É interessante observar que os aspectos descritivos da língua (ao olhar da gramática descritiva), em oposição à noção de *prescrição*, vão figurar com mais visibilidade nos LD de 2003 e 2006, promovendo uma discussão em torno das variedades linguísticas e adequação às diversas situações de uso da língua nas esferas sociais. Abaurre & Pontara (2006) afirmam no texto de *apresentação* do volume:

Certamente você já se perguntou, em algum momento da sua vida escolar, por que precisa enfrentar tantas aulas de gramática. [...] Neste livro, vamos apresentar uma **língua muito mais viva e próxima de seu modo de falar**. Temos certeza de que boa parte das dificuldades enfrentadas durante o estudo de gramática se deve ao fato de que as **estruturas e exemplos presentes nos livros são artificiais**, criados para ilustrar casos previstos pela gramática normativa. [...] Achamos muito mais produtivo (e divertido) estudar os textos com que convivemos no nosso dia-a-dia: **tiras humorísticas, cartuns, editoriais de jornal, narrativas, crônicas, propagandas**, etc. (*grifos nossos*)

Nas palavras das autoras, percebe-se uma oposição ao propósito fatigante e pouco produtivo recorrente nos livros cujo interesse é prescrever regras artificiais e previstos pela gramática normativa. Afastando-se desse projeto já ultrapassado, dizem elas, as autoras procuram marcar um novo conceito de *ensinar língua escrita e falada*, isto é, aquela na qual os falantes a percebam como sendo uma *língua viva e próxima de seu modo de falar*. Esta afirmação produz um efeito orientado por uma memória sobre a própria língua, aquela de que *aprender língua é chato, cansativo, entediante; a de que a língua portuguesa é repleta de regras de difícil absorção* etc. – um efeito de que a língua ensinada, conforme os moldes tradicionais, é inapreensível, uma vez que ela se configura como uma *língua inatingível*, ou seja, uma língua de impossível acesso e sem equivalência no dia-a-dia dos falantes.

Por outro lado, enquanto o conceito de língua estava atrelado à noção de *linguagem e cultura* que se manteve nos livros até os fins da década de 1980, a língua pensada na sistematização do texto através da frase como sua unidade composicional menor passa a aparecer em todos os LDs editados na década de 1990 (seja em primeiras edições ou reedições). Podemos concluir que a preocupação naquele contexto era desenvolver no aluno competências capazes de produzir e ler texto através da sistemática da língua culta. Assim, os livros (re)editados em 1990, 1991, 1995 e 1997 fazem parte de um momento que trazem em seus conteúdos a rubrica da *linguística de texto*, o que não significa que outras abordagens não tenham marcado sua presença, a exemplo das concepções fundadas na ideia de linguagem-comunicação, teorias enunciativas e estudos de gêneros dos discursos, em maior ou menor grau. Estes dois últimos terrenos, de fato, adquirem maior presença nos LDs no início dos anos 2000, quando o trabalho com múltiplas linguagens parece ganhar maior atenção na escola, sendo certamente a consequência de algumas determinações político-culturais relacionadas a outras questões como:

- I. perspectivas de ensino mais atuais atreladas às políticas linguísticas, novas pedagogias e reformulações no sistema de educação;
- II. reformulação de currículos de Letras;
- III. uma nova entrada nas *epistemes* linguísticas de cunho histórico-discursivo;
- IV. reforma do Ensino Médio;
- V. reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio – que tem um forte impacto retroativo na prática docente, sobretudo no Ensino Médio;

- VI. preocupações com metodologias e abordagens que contemplem novas tecnologias (leiam-se os saberes sobre [e em torno de] asTICs¹⁵³), além de questões de ordens político-institucionais que viemos defendendo neste trabalho.

Não nos é estranho pensar que, do ano de 2003 para os dias atuais, parece prevalecer uma hegemonia conceitual sob o rótulo *gêneros discursivos* que parece dominar hoje e alhures, nos estados e municípios brasileiros, uma política de ensino de linguagem nas escolas, em afinamentos com os agentes políticos e institucionais responsáveis pela elaboração de políticas para o livro e o ensino. (Figura 51)

Figura 49 - "O discurso" em Sumário do LD "Produção de Texto: Interlocução e gêneros" (Abaurre & Abaurre. 2007).

| | |
|---|--|
| SUMÁRIO | |
| UNIDADE 1 | |
| O discurso | |
| Capítulo 1 | Discurso e texto 2 |
| As marcas ideológicas dos textos | 5 |
| Imagens de mulher: os valores de uma época | 5 |
| As "pistas" da formação ideológica | 6 |
| Formação ideológica e formação discursiva | 6 |
| Discurso e texto: dois conceitos essenciais | 10 |
| A relação entre discurso e texto | 10 |
| Capítulo 2 | A interlocução e o contexto 14 |
| Os leitores dos textos | 16 |
| O interlocutor universal | 17 |
| O texto e seu contexto | 23 |
| A relação entre contexto e interlocução | 24 |
| Seção especial: Procedimentos de leitura I: como ler um texto | 28 |
| Capítulo 3 | Os gêneros do discurso 30 |
| Uma definição de gênero | 33 |
| A evolução dos gêneros | 34 |
| Os tipos de composição | 34 |
| Seção especial: Procedimentos de leitura II: como ler nas entrelinhas | 36 |

¹⁵³ As Tecnologias da Informação e Comunicação tem sido um dos domínios recorrentes sobre os temas acerca de novas abordagens de ensino de línguas (materna e estrangeira) bem como outras disciplinas dos currículos da educação básica, além da grande área Pedagogia e Educação. Percebe-se há hoje um retorno à noção de comunicação e informação ainda que (é o que nos parece) tais expressões emergem de um outro domínio e numa nova conjuntura sócio-histórico. Aqui nos interessa, por exemplo, as discussões em torno da noção de texto e hipertexto desenvolvidas nos últimos dez anos, quando alguns pesquisadores no Brasil têm inclinado seus olhares para as implicações trazidas pelas ferramentas on-lines no processo de ensino-aprendizagem. Leiam-se os trabalhos mais atuais de Antônio Carlos Xavier (UFPE), que publicou, entre outros textos sobre o tema, o artigo "*As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI*" (disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014.), organizou o *Hipertexto e Gêneros digitais* com Luiz Antônio Marcuschi, publicado pela Editora Parábola em 2005. Sobre uso de internet na educação, leia-se José Manuel Moran (USP), que publicou entre outros trabalhos *Como utilizar a internet na educação*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2014. No portal do MEC, está disponível o texto de José Manuel Moran, que trata do *uso das novas tecnologias da informação e da comunicação em ensino a distância*, no qual ele discute o processo de integração dos meios de comunicação na escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 11 jan.2014.

Conjuntamente com esta perspectiva, os estudos enunciativos preocupados com a exterioridade e com a constituição histórica dos sentidos apresentam-se nos conteúdos. Destaca-se a *coleção Abaurre* no interior da qual aparecem conceitos que mesclam noções reconhecidamente como sendo do domínio da *análise do discurso* (como *efeitos de sentido*, *formação discursiva*, *discurso e ideologia*) (cf. Figuras 53 e 54, a seguir) com aquelas outrora identificadas como pertencentes a um certo domínio relacionado ao campo da teoria da comunicação, a exemplo da incorporação das dicotomias *denotação e conotação*, *sentido conotativo e denotativo*, *sentido literal e sentido figurado* (muito atreladas às ideias de R. Jakobson, A. Greimas, C. Metz e R. Barthes) ou outros termos como *elementos da comunicação*, *funções da linguagem* fortemente recorrentes nos livros dos anos 1980. Posto isso, esse novo momento do ensino de linguagem parece dar uma roupagem a conceitos fortemente presentes nos conteúdos de língua portuguesa como é o caso de *elementos de comunicação* e *funções da linguagem*, que fazem parte do que as autoras nomeiam por *dimensões discursivas da linguagem*. (Figura 54, a seguir) O determinante “*discursivas*” no sintagma que dá título ao capítulo sugere uma reinscrição dentro de um domínio do saber atual que afasta qualquer visada hermética ou pragmática da dimensão da linguagem tal como foi incorporado nos anos 1980 nos estudos linguísticos, já que aqui é preocupação das autoras e do contexto atual de ensino de leitura, língua e produção de texto a dimensão sócio-histórica como constituintes externos dos sentidos. Mas tal mesclagem parece evidenciar um problema teórico que não nos é tão contemporâneo assim. Basta voltar à história dos pressupostos teóricos de onde emergiu o conceito de discurso, na França, quando já se questionava a noção de comunicação, língua e locutor consciente de seu dizer contra um comunicativismo determinista e transparente. Que reflexos então isso suscita no ensino quando se inclui o “discursivo” num modelo já pronto como é o caso do *esquema de comunicação*?

3.9 Recorrência da imageria em livros didáticos: entre ausência e recorrência expressiva

Ao término de nosso recenseamento, quando as análises dos LDs puderam nos mostrar com maior clareza algumas de suas mutações, e onde precisamos os principais fatores que acompanharam as transformações nos LD sob o aspecto da presença da imageria, é preciso refletir sob algumas questões que se evidenciaram como elementos-chave na história do ensino de linguagem a pensar em novos encaminhamentos para outros trabalhos. Um desses fatores diz respeito à passagem de um momento em que não se via uma sequer imagem nos manuais a um contexto em que elas dominam quase sempre boa parte de cada página. Definimos então essa passagem como o tempo da inexistência à situação atual de resistência em excesso, uma vez que, em função da abundância da imageria, muitas delas perdem sua função pedagógica como é o caso dos elementos ilustradores nas páginas. Parece haver uma mesclagem entre uma preocupação didática do ensino da e pela imagem e a necessidade de “decorar” as páginas tornando-as lúdicas e convidativas para a entrada no universo da leitura, da aquisição de saberes linguísticos, literários e estéticos. Esse é um recurso predominante nos livros infantis, ainda que a abordagem da imagem conduza o olhar para uma reflexão mais próxima do universo adolescente quando não adulto.

Porém, tanto no universo da produção e uso da imageria nos livros quando em relação aos conteúdos que com ela se aborda, tal mutação pode ser compreendida como uma abordagem abusiva, talvez alimentada pelos discursos gestados no próprio contexto das ciências da linguagem contemporâneo onde é preciso tudo mostrar e fazer ver, mesmo nos LD, a partir da vulgata de que os jovens de hoje estão imersos no universo multimodal das linguagens. Ao nos valer da noção de “abuso da imagem”, fazemos uma analogia à expressão francesa “*abus d’images*” em livro escolar (PIQUET, 1960, 1965) e na construção do saber científico (BACHELARD, 1996; WUNENBURGER, 2012). Ambos utilizam a expressão em contextos evidentemente diferentes, porém estão preocupados com o modo como se faz apelo às imagens, respectivamente, tanto no domínio pedagógico e científico. Enquanto Bachelard (1996) destaca que é preciso evitar o apelo a metáforas e poéticas imaginárias na construção do discurso científico objetivo, Piquet (1960, 1965) tenta mostrar que já na Terceira República francesa, os livros didáticos passam a ter um predomínio abusivo da imageria com forte apelo ideologicamente cristão. Tanto para estes autores quanto para nós mesmos, neste trabalho, não se trata de fazer apelo a um julgamento moral, evidenciando uma presença ideal de imagens em materiais instrucionais para ensino de língua (material didático, livro didático, métodos de aprendizagem de idioma). Ainda que façamos uso aqui do termo

“abuso”, é funcional a ideia de presença expressiva, número expressivo de imagens e forte recorrência das imagens nesses objetos instrucionais impressos. O que merece destaque aqui para esta noção diz respeito a uma transformação qualitativa, quantitativa e funcional das imagens ao longo da história.

Vejamosa seguir como visualizamos estas mutações e o modo como se apresentam ao longo dos anos e das políticas editoriais aliadas às condições sócio-históricas que as engendram.

Analisamos em todos os manuais a presença das imagens inicialmente seguindo três critérios. O primeiro refere-se ao número de textos imagéticos no conjunto de todo o arquivo e sua frequência de repetições; o segundo corresponde ao tipo de materialidades; o terceiro critério se fez com o estudo da relação entre as imagens ou entre a imagem e o texto verbal, bem como a função de cada uma no universo dos temas. Feito esse levantamento (Quadro 3), constatamos que entre 1967 e 2007, muitas questões mudaram em matéria de tratamento da imagem nos manuais. Enquanto nos dois primeiros manuais (Cegalla e Tufano) a materialidade visual inexistia (no primeiro LD) ou pouco aparecia (no segundo LD), a partir de 1980 a imageria em preto e branco ou colorida ganhou espaço ainda que timidamente. Do mesmo modo, os manuais adquiriram mais páginas, uma vez que passou a haver uma nova preocupação no interior dos estudos linguísticos fundada na leitura e na produção de textos a partir das tipologias textuais manifestas em diversos gêneros. Nesse percurso, notamos mais textos, mais imagens e mais exercícios de *fixação de aprendizagem* (expressão recorrente naqueles livros). A gramática normativa era então um dos focos desenvolvidos na formação do aluno de língua portuguesa.

Para ilustrar tal constatação, em termos empíricos (Quadro 3), deixamos de ver apenas 11 imagens para 247 páginas (Cegalla, 1977) para 508 imagens em 360 páginas (Abaurre & Abaurre, 2007), o que corresponde a um notável apelo a um ensino através da imageria. Visto isso, o aluno do Ensino Médio de outrora não era exposto a nenhuma imagem já que não havia uma abordagem teórica nem preocupações com leitura desse tipo de linguagem como aqueles vistos nos anos posteriores. Em média, saiu-se de um momento da história do manual didático no Brasil em que se via apenas 4,5 imagens para cada 100 páginas (Tufano, 1977). Em seguida, vimos nos manuais das décadas de 1980 com uma quantidade que variava entre 9 a 25 imagens para cada 100 páginas (Marino, 1980; Pino & Scarton, 1987).

Nos anos seguintes, os manuais de 1ª. edição ou reeditados aumentaram novamente a quantidade de ocorrência da materialidade visual, variando entre 19 a 38 imagens para cada

100 páginas, como aqueles livros dos anos 1990. A proliferação da imagem que aproxima de 100 imagens para cada 100 páginas (numa média de 1/1) vai ocorrer a partir dos anos 2000. Nesse sentido, se em Cereja & Magalhães (2003) notamos uma quantidade muito grande de imagens por capítulos, o que comprova a regra de uma imagem por página, a média do percentual imagético dos 3 manuais organizados pelas professoras Abaurre (2005; 2006; 2007) também mantém esses dados. Contudo é em seu último livro que poderíamos dizer que há um “excesso” da ocorrência da imagem, já que se tem 141 para cada 100 páginas. O Quadro 5 demonstra claramente a variedade tipológica das materialidades. Quando comparamos a recorrência quantitativa e tipológica das materialidades imagéticas das décadas de 1960 e 1970 àquela do período posterior a 2003, percebemos que era quase inexistente ou limitava-se a 3 tipos de imagens nos manuais; enquanto nos últimos a média é de 26 materialidades distintas para cada manual. Além disso, a repetibilidade de uma mesma materialidade iconográfica (por exemplo, a fotografia e a pintura ou o texto publicitário) é muito maior nos manuais mais atuais (Cf. Quadros 4 e5).

Diante destas constatações, dissemos que o processo de transformações dos LDs e a relação da imageria com os conteúdos e conceitos abordados ao longo dos anos podem estar relacionados a três momentos (Quadro 3), conforme discutimos acima e resumimos da seguinte maneira:

- ✓ o da **inexistência** das imagens, ou seja, quando não havia qualquer preocupação com esta materialidade no ensino de linguagem no Brasil (destaque em amarelo, ou seja: um período que vai até a década de 1970);
- ✓ o da **presença** da imagem (destaque em vermelho), quando, a partir dos anos 1980, começou-se a notar um apelo do olhar para novas materialidades propiciado pelo *boom* da comunicação de massa, pelo reflexo da incorporação da teoria da comunicação aos estudos linguísticos na década anterior e da lei 5.692/71, ainda que, com a abertura política, tenha havido uma recusa da academia aos esquemas comunicativos (BLINKSTEIN, 2005; GREGOLIN, 2007);
- ✓ o terceiro momento corresponde ao que definimos acima por **uso expressivo** da imagem (destaque em verde), configurando um momento mais atual do ensino de linguagem, cuja preocupação das abordagens têm se fixado de um modo mais incisivo na exploração dos processos de leitura de diversas imagens e materialidades compósitas.

Este momento mais atual se configura também como uma quase “imposição moral” do trabalho com os diversos gêneros sob a vulgata de que é preciso apresentar ao aluno toda uma imageria nos diversos materiais didáticos a que ele tenha acesso no cotidiano, ensino-lhe a ler, descrever, analisar, reconhecer os elementos linguísticos, pictóricos, plásticos e iconográficos como constituintes dos sentidos. O efeito é moral porque circula uma memória que povoa enunciados do tipo: não se deve mais centrar-se nas descrições linguísticas. Daí porque, nas palavras de Abaurre & Pontara (2006) na *Apresentação* do volume *Gramática*, seu desafio era “escrever um livro em que o trabalho com a língua e com a gramática deixasse de ser uma apresentação cansativa de descrições e regras.”

Quadro 3 - Recorrência numérica da imageria em manuais de língua portuguesa (1967-2007)

| | CEGALLA | TOUFANO | MARINO | PINO & SCARTON | TUFANO 4ed | PLATÃO & FIORIN | MAIA | ERNANI & NICOLA | CEREJA & MAGALHAES | ABAURRE & ABAURRE | ABAURRE & PONTARA | ABAURRE & ABAURRE |
|--------------------------------|----------|------------|------------|----------------|-------------|-----------------|-------------|-----------------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| ANO | 1967 | 1977 | 1980 | 1987 | 1990 | 1991 | 1995 | 1997 | 2003 | 2005 | 2006 | 2007 |
| TOTAL PÁGINAS | 293 | 247 | 216 | 272 | 286 | 431 | 240 | 437 | 512 | 664 | 607 | 360 |
| TOTAL MATERIAL POR 100 PÁGINAS | 0 | 11 | 20 | 70 | 55 | 159 | 91 | 115 | 514 | 713 | 509 | 508 |
| | 0 | 4,5 | 9,0 | 25,7 | 19,0 | 36,0 | 38,0 | 26,0 | 100,0 | 107,0 | 83,00 | 141,0 |

Fonte: Ribeiro (2013)

Quadro 4 - Cinco tipos de imagens mais frequentes em manuais didáticos

| CEGALLA | TUFANO 1ed. | MARINO | PINO & SCARTON | TUFANO 4ed. | PLATÃO & FIORIN | MAIA | ERNANI & NICOLA | CEREJA & MAGALHAES | ABAURRE & ABAURRE | ABAURRE & PONTARA | ABAURRE & ABAURRE |
|---------|--|-----------------------------------|---|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 1967 | 1977 | 1980 | 1987 | 1990 | 1991 | 1995 | 1997 | 2003 | 2005 | 2006 | 2007 |
| - | Fotografias Mapas Pinturas - - | Fotografias Pinturas - - | Cód./símbol. Esquemas Fotografias Pinturas Símbolos | Cód./símbol. Desenhos Fotografias Pinturas Símbolos | Desenhos Esquemas Fotografias Quadrinhos Tiras | Desenhos Fotografias Pinturas Quadrinhos Tiras | Desenhos Fotografias Pinturas Quadrinhos Tiras | Desenhos Foto-cinema Fotografias Pinturas Quadrinhos | Cartaz-filme Desenhos Foto-cinema Fotografias Pinturas | Cartum Desenhos Fotografias Quadrinhos Texto publicit. | Capa-livros Cartaz-filme Desenhos Fotografias Quadrinhos |

Fonte: Ribeiro (2013)

Quadro 5 - Quadro de manifestações tipológicas da imageria em manuais didáticos de língua portuguesa (1967-2007)

| LIVROS | CEGALLA | TUFANO 1ed | MARINO | PINO & SCARTON | TUFANO 4ed. | PLATÃO & FIORIN | MAIA | ERNANI & NICOLA | CEREJA & MAGALHAES | ABAURRE & ABAURRE | ABAURRE & PONTARA | ABAURRE & ABAURRE | |
|------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|---|--|--|---|---|--|--|--|--|----|
| ANO EDIÇÃO | 1967 | 1977 | 1980 | 1987 | 1990 | 1991 | 1995 | 1997 | 2003 | 2005 | 2006 | 2007 | |
| TIPO DE MATERIALIDADES | [nenhuma] | Fotografias Mapas Pinturas | Fotografias Pinturas | Capa-livros Códigos Esquemas Fotografias Mapas Pinturas Quadrinhos Símbolos Tiras | Caricaturas Códigos Desenhos Esquemas Fotografias Hieróglifos Iluminuras Pinturas Quadrinhos Símbolos Texto publicit. Tiras | Cartum Charge Desenhos Esquemas Fotografias Fotogramas gráficos Quadrinhos Tiras | Capa-livros Desenhos Esquemas Fotografias Pinturas Quadrinhos Tiras | Capa-livros Caricaturas Cartaz-filme Códigos Desenhos Figuras Foto-cinema Iluminuras Pinturas Quadrinhos Símbolos Texto publicit. Tiras | Capa-CD/LP Capa-liros Caricaturas Cartaz-filmes Cartum Charge Códigos Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-esculturas Fotografias Foto-teatro Gráficos Mapas Pinturas Poema-concreto Quadrinhos Símbolos Texto-publicit. Tiras | Capa-CD/LP Capa-livros Capa-revistas Cartaz-filmes Cartum Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Fotografias Fotogramas Foto-teatro Gravuras Iluminuras Mapas Página-revista Páginas-jornal Pinturas Poema-concreto Quadrinhos Texto publicit. Tiras Xilografura | Bandeira Capa-livros Capa-revistas Cartaz-filmes Cartuns Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Fotografias Fotogramas Foto-manuscrito Foto-teatro Gráficos Gravuras Hieróglifos Iluminuras Mapas Página-revista Pinturas Print screen Quadrinhos Texto publicit. Tiras | B.O. Capa-CD/LP Capa-livros Capa-revistas Cartão-postal Cartaz-filmes Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Fotografias Foto-manuscrito Foto-montagem Foto-teatro Gráficos Gravuras Logomarca Mapas Página-internet Página-revista Páginas-jornal Pinturas Print screen Quadrinhos Texto publicit. Tiras | |
| | Número Materialid ade | 0 | 3 | 2 | 9 | 12 | 9 | 7 | 14 | 21 | 26 | 26 | 28 |

Fonte: Ribeiro (2013)

3.10 Recorrência e heterogeneidade da imageria

Quando analisamos a ocorrência dos diferentes tipos de imagens, constatamos que não houve (Cegalla, 1967) ou havia apenas três tipos de materialidades (como fotografias, pinturas e mapas em Tufano 1977). Contudo, diante da ocorrência cada vez maior do número de imagens, passou a existir uma variação tipológica dessas materialidades pictóricas. Isso nos fez perceber que os livros passaram a apresentar mais gêneros cuja linguagem se configurava pelo aspecto imagético. Assim, a partir de 2003 notamos que havia entre 20 e 28 gêneros distintos. Evidentemente, as imagens assumem papéis diferentes nos manuais, tem funções muito variadas, o que possibilita que algumas delas se manifestem com mais frequência em função do objetivo a que elas servem. Por exemplo, nos conteúdos envolvendo escolas literárias, literatura clássica, literatura brasileira ou francesa, as pinturas e esculturas ganham maior destaque assumindo uma função ilustrativa ou homologadora dos discursos acerca dos acontecimentos históricos, religiosos ou artísticos. Por outro lado, os desenhos e figuras dão ao livro um caráter informal, lúdico ou decorativo, dispensando-se um papel mais objetivo como visto com as fotografias e as pinturas. Esse fenômeno é bem notável nos últimos dez anos, pois nos anos 1970 e 1980, mesmo a pintura e a fotografia assumiam um papel “decorativo” do livro quando não estavam atrelados a noções do domínio da linguagem enquanto *instrumento de comunicação*, cujo objetivo era ilustrar de fato o funcionamento esquematizado e instrumental dos processos comunicativos entre interlocutores.

Em nossas análises (Quadros 3, 4 e 5), observamos que entre aquelas materialidades que mais se manifestavam, num conjunto de 5 gêneros diferentes, a fotografia e a pintura estiveram presentes em todos os manuais, seguidos pelos quadrinhos (tiras) e desenhos, e mais recentemente pelo texto publicitário. Ainda que não tenha sido um dos 5 mais frequentes gêneros, a publicidade institucional-governamental (campanhas pela saúde, combate à violência, preservação da natureza e do meio ambiente e dos bens culturais etc.) e publicidade privada (viagens, serviços, produtos, eletrodomésticos, automóveis, imóveis) passou a ser um gênero comum nos manuais editados nos fins de 1990. A *Coleção Abaurre* é pois a pioneira nesse novo movimento. Em pesquisas sobre a iconografia nos manuais de literaturas FLE, Kottelat (2005) constatou que, em todos os manuais analisados, a fotografia e a pintura predominavam, cuja função estabelecida entre as imagens e o texto literário era ilustrativa, análoga ou explicativa do referente.

Esses dados nos servem antes de tudo para confirmar nossa hipótese de que a partir da institucionalização dos estudos linguísticos no Brasil que introduziu novos conceitos de linguagem, sobretudo aqueles pautados na noção de comunicação e cultura, nos anos 1980, possibilitou-se que uma inclusão da imageria escolar ganhasse espaço na atividade pedagógica e no ensino de línguas. Os modos como, de um ponto de vista teórico, a questão da imageria foi abordada e o que esse fenômeno possibilitou na formação do leitor brasileiro são questões que passam a ser respondida aqui em função da delimitação de nossos objetivos.

Constatamos que, após o processo de institucionalização da linguística no Brasil (ALTMAN, 2004, 2009), alguns modelos teóricos se mantiveram como hegemônicos num contexto de orientação científica para a noção de língua e linguagem e pedagógica no trabalho com a imagem. A teoria da comunicação foi uma desses modelos que possibilitaram um novo olhar para o texto imagético, ainda que isso não correspondesse a um trabalho metodológico para se compreender como se constituíam os discursos nele materializados.

Outra observação destacada na pesquisa é o fato de que nos livros didáticos brasileiros não há explicitamente um trabalho didático na escola a partir do qual o professor possa ensinar a ver/ler a imagem nos livros como instrumentos iconográficos de valor artístico, publicitário, histórico e cultural muito menos como materializações de discursos. Isso não significa que não haja um trabalho responsável pela formação de leitor de textos verbo-visuais com e nos livros didáticos. Nos mais atuais, este trabalho apresenta-se diluído em conteúdos paralelos (literatura, língua materna, texto dramático) havendo em muitos casos o verbo-centrismo que serve de parâmetro na compreensão do funcionamento do texto imagético.

A título comparativo, em manuais didáticos franceses¹⁵⁴, desde a década de 1990, há, porém, capítulos reservados aos estudos da imagem e da relação imagem-verbo, como noções próprias da esfera das materialidades imagéticas (fixas ou animadas) como é o caso da pintura, da fotografia e do cinema. Isso é reflexo de um empenhado trabalho de pesquisadores franceses sob um campo que se define desde os anos 1960 por *pedagogia da/pela imagem*, tendo como um dos defensores desse terreno Péyrègne (1963), Tardy (1966), Marin (1970), Metz (1970), Martin (1982). Mais atualmente, temos a coleção “*Voir/savoir: la pédagogie par l’image aux temps de l’imprimé* », dirigido Annie Renonciat, na qual podemos constatar uma

¹⁵⁴Berthelie M. (2007). *Français Méthodes*. Paris, Hachette.

Pagès A., Rincé D. (1995). *Lettres : textes, Méthodes, histoire littéraires*. Paris, Nathan

Pagès A. (2001) *Méthodes et activités littéraires*. Paris, Nathan.

Pousalgues-Damon E. et al. (2001). *Français - méthodes et techniques*. Paris, Nathan

Sabbah H. (2004) *Le Français Méthodique*. Paris, Nathan.

rica história da imageria para fins educativos em gramáticas, catecismos, brochuras, manuais, cadernos e livros escolares desde o século XVI até o século XX. Nessa coleção, podemos conhecer um conjunto de referencial para esse tema.

3.11 O lugar da imagem nos livros de nosso tempo

Após o empreendimento de uma semiologia pensada por F. Saussure e uma tênue demarcação entre essa disciplina e a Linguística, perceberam-se dois caminhos que, aos poucos, foram tomando destinos diferentes (PIOVEZANI, 2009). De um lado, pesquisadores como Hjelmslev, Jakobson, Todorov e o próprio Benveniste, por exemplo, sob a égide de uma semiologia com base no modelo linguístico, engendraram seus estudos acerca do signo, da comunicação, da pragmática, da enunciação etc. influenciados pelo método estrutural cuja atenção se voltava para a língua; de outro, destaca-se Barthes, entre outros, na perspectiva das es que, mesmo seguindo inicialmente tal modelo e reconhecendo na língua sua centralidade em meio a outros sistemas semióticos, vão mais tarde reconhecer as diferentes materialidades simbólicas em diversos suportes e circulando em diferentes culturas, o que carece de uma mirada a partir dessa relação sem que seja necessário reconhecer o valor de um em detrimento de outro. Houve, pois, uma mudança epistemológica nas ciências da linguagem, que se reflete, por exemplo, em livros didáticos, sem exigir que o sistema linguístico sirva de modelo para a análise de outros sistemas, o que não significa excluí-la das análises. Barthes vai apontar para fatores de outra ordem na leitura do texto publicitário e da fotografia jornalística, exigindo que voltemos nossa atenção para o que ele denomina “extralinguístico”.

A leitura feita de Kerbrat-Orecchioni (2006) por Piovezani (2009) aponta para um centralismo do verbal em relação a outras materialidades. Segundo Piovezani (*idem*),

as abordagens que tinham como noção central a “comunicação” na década de 1960 e durante alguns anos na década de 1970, e a “interação”, a partir da segunda metade dos anos 1970 até nossas dias, contribuíram decisivamente para que o “extralinguístico” fosse de algum modo incorporado às preocupações das ciências da linguagem, promovendo inclusive, significativas mudanças de perspectiva epistemológica. Porém, essa “incorporação” tem significado, várias vezes e até hoje, um evidente predomínio do verbo em detrimento do corpo e da voz, como se a complexidade do dizer pudesse ser esclarecida por meio da repartição entre a necessidade do funcionamento do código linguístico e a contingência dos outros elementos e fatores. (PIOVEZANI, 2009, p. 210, *grifos do autor*).

O verbocentrismo nos estudos semióticos e, ainda hoje, em alguns estudos discursivos é consequência de um pensamento recorrente de que a imagem diz por si só, não carece de uma leitura interpretativa; seu significado está na ordem da imanência por conta de seu “alto” grau de referencialidade e homologismo. Com a imageria (estática ou em movimento, como no vídeo), esse pensamento não é diferente haja vista que a língua atribui-lhe um dado sentido, interpretando-lhe – quando o texto imagético ou sincrético parece incompreendido – ou fixando-lhe um único sentido quando este se revela polissêmico. Estamos diante de um paradoxo então. Se, muitas vezes, se ouve do senso comum que *uma imagem vale mais que mil palavras*, por que há um grande esforço por traduzi-la, interpretá-la, apreender o seu sentido “mais puro”?

Essa pergunta aparece aqui com função retórica, pois não estamos em busca desse sentido puro, nem pretendemos destacar o prestígio do verbal e sua função em transpor toda e qualquer outra materialidade (inclusive ela mesma pela metalinguagem). Queremos situar esse modo de apreensão e análise da imageria na escola que hoje tem sido preconizado com mais ênfase nas Diretrizes Educacionais e nos Parâmetros Curriculares do ensino básico, nos livros didáticos, nos sistemas de avaliação da educação brasileiro, cuja atenção quanto aos processos de leitura e interpretação se volta para a linguagem verbal, mesmo que em seu fundamento haja propostas dos estudos semióticos, da análise do discurso e, mais fortemente, dos gêneros discursivos de base bakhtiniana. Destacar o papel da imagem como objeto em que se dão as práticas discursivas não é reservar a língua, o texto verbal, ao escanteio; mas tomar os dois correlacionados ou separados como constituintes do discurso na condição de enunciado.

Não queremos aqui nos inscrever no desenvolvimento de um projeto, cuja pretensão é inaugurar um estudo definitivo mediante o qual se coloca a imagem como objeto discursivo, haja vista que alguns trabalhos no Brasil, como encerramos o capítulo anterior, já vêm sendo feito com esse foco. O que fizemos aqui foi olhar o modo como estas materialidades aparecem nos LD, e tem aparecido em exames nacionais como o aluno e o professor são conduzidos a pensá-las nas tarefas, nas práticas de leitura no livro, na escola, mas, sobretudo, na sociedade de que são partícipes. Nesse sentido, valemo-nos das reflexões da semiologia, compreendendo a história de sua emergência e suas mutações, avaliando suas contribuições e

seus limites sem pretender fazer um estudo semiológico apenas fechado à análise do signo, da imagem, da língua.

Destacamos aqui a contribuição de uma semiologia que não se atenha ao reconhecimento de uma exterioridade com base na noção de situação de interação, intertextualidade ou contexto histórico, cuja noção parece-nos vaga, porém, uma semiologia que assuma a historicidade do discurso materializado seja em linguagem verbal seja em não-verbal. Trata-se do reconhecimento da história ao lado da imagem tal como *a história ao lado da língua* (PÊCHEUX, 1997, 1995) como condição *sine qua non* para a constituição dos discursos, já que a imagem, a nossa ver, também obedece a uma ordem discursiva quando concebida como enunciado no sentido em que vínhamos até aqui empreendendo. Por conta disso, a imagem está inscrita numa rede de formulações que recuperam outras imagens, fazem-nos pensar que existe uma memória das imagens. Estamos defendendo uma semiologia histórica, cujos postulados distanciam-se dos parâmetros formais de análise da língua ou de abordagens técnico-descritivas de textos verbo-visuais imagéticos, sincréticos ou em suas diversas denominações no interior dos estudos contemporâneos. Ao contrário, a noção cunhada por Courtine (1989 apud PIOVEZANI, 2009) desloca pressupostos teóricos e analíticos da história cultural, da antropologia histórica e da própria semiologia barthesiana de modo que venham a contribuir com os estudos discursivos com base em materialidades de múltiplas semioses

Segundo Piovezani (2009, p.195), “em que consistem precisamente essas contribuições que a Análise do discurso poderia buscar na Semiologia histórica?” O autor responde logo em seguida que a AD poderia refinar e restituir sua concepção de história e de texto tão recorrentes em seus trabalhos. Para o linguista:

Inspirar-se na Semiologia histórica e seguir suas indicações não significa recusar-se a fazer Análise do discurso; nem sequer significa afastar-se dela, caracterizando-a e privando-a de suas virtudes. Quando Courtine concebeu essa semiologia, ele propunha, de acordo com um princípio fundamental da AD, uma forma de pensar a articulação entre as dimensões simbólica e histórica que considerasse efetivamente a complexidade de cada uma dessas instâncias e contemplasse, de fato, a relação constante e compósita entre elas. (PIOVEZANI, 2009,p.221),

Para a Análise do discurso, a língua é um dos elementos fundamentais para a constituição do discurso, pois ela é a base material para a efetivação das práticas discursivas;

essa concepção de materialidade do discurso vai ser ampliada, sobretudo, a partir da terceira fase do pensamento de Michel Pêcheux, que vai apontar para novos elementos semiológicos como responsáveis na produção dos discursos (MALDIDIÉ, 2003; GREGOLIN, 2004). Mas é também, do mesmo modo, imprescindível esclarecer que, conforme propõe Courtine (2009), não se pode reduzir o discurso à língua nem à história, muito menos fazer uma análise do discurso com base no empirismo a partir do qual se concebem as significações de um texto, por exemplo. Nesse campo de definição do objeto, da teoria e do procedimento analítico, o autor defende que

O discurso, como objeto, deve ser pensado em sua especificidade. A adoção de um ponto de vista *especificamente discursivo* deve evitar, se é verdade que no discurso se estabelece uma determinada relação entre o linguístico e o ideológico, reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-lo no trabalho histórico sobre as ideologias; porém, deve levar em conta a materialidade discursiva como objeto próprio, isto é, produzir a seu respeito propostas teóricas. (COURTINE, 2009, p. 31, *grifo do autor*)

Por outro lado, na concepção da AD pecheutiana, a língua é sim um sistema responsável pelas significações, mas o que confere a significação da língua não está na imanência dessa língua, mas nas condições históricas de produção a partir das quais tais significações foram produzidas. Para Pêcheux (1998), a linguística toma a língua em duas concepções: uma que se dirige para uma perspectiva sociológica em que, tomando o sujeito como falante na situação concreta da língua, faz análises descritivas e comparativas muitas vezes generalizando os resultados; outra numa abordagem lógico-formal em que se descrevem os universais linguísticos com intento de manter a autonomia do sistema como responsável pelo sentido.

Nessas duas abordagens, a língua é vista como sistema em que os sentidos imanentes ao signo e ao arranjo das sentenças sintaticamente articuladas dependem, de um lado, da natureza humana dadas as suas propriedades psicológicas e, de outro, de uma teoria das relações sociais e interindividuais, senão das categorias raça, idade, nível cultural, contexto histórico e geográfico para determinar o funcionamento dessa língua. No entanto, a proposta de Pêcheux, com a teoria do discurso, para compreender tal funcionamento - não do ponto de vista das categorias internas da língua, já que não é o suficiente para apreender os processos discursivos e as formações ideológicas -, é analisar os efeitos de sentido produzidos nessa língua, levando em conta seu caráter político e histórico. Neste caso, devemos pensar não

somente na língua, mas nela em relação à imagem, já que a constituição do discurso materializado num texto sincrético não atribui nem a uma nem a outra a centralidade desse sentido, mas a essa interrelação. Para tanto, não basta tomar a língua como instrumento de comunicação, a história como contexto e o sujeito como falante individual, apenas como usuário (PÊCHEUX, 1989), mas compreender a relação entre o real da língua e o real da história como constitutivos do sentido e, de modo particular, o real do texto imagético e o real dessa história que faz da imagem um objeto de discurso. É nessa relação que o sentido se apresenta obedecendo a uma ordem do saber posta à discursividade. Eis porque o filósofo destaca:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” (isto é em sua relação transparente à literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo social e histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, [1977]1998, *aspas do original*).

De modo específico, é preciso darmos mais atenção aos trabalhos atuais que têm se voltado à noção de semiologia histórica e sua operacionalidade ao lado dos principais conceitos da teoria do discurso que nos serve como subsídio teórico e metodológico para estudar a questão da imageria em livros didáticos. É preciso defender que o sentido depende da materialidade simbólica não olhando para o sistema da língua ou da imagem apenas. Por agora, pensamos em um outro programa de leitura da imagem/da imageria, um programa que não apague o modelo estrutural proposto por Barthes com suas bases de leitura, mas que não fique só nele já que as discursividades e as práticas de constituição de saberes materializadas nos diferentes textos são complexas e heterogêneas e, assim sendo, devemos estudá-las levando em conta essa característica além das condições sócio-históricas que lhe são constitutivas. Certamente, mais que nos tempos de Barthes, vivemos uma época das materialidades mistas, das transmutações entre o visível e o nomeado e vice-versa. E é preciso levar em conta esse fator hoje, em nosso tempo. Assim, acreditamos que há uma nova abertura, que não toma Barthes de seu tempo e o transmuta, mas que bebe em sua fonte no que há de mais produtivo para o nosso tempo, para nossas reflexões. Pensamos então com Gregolin (2009) quando afirma:

Essa passagem do visível ao nomeado nos mostra que a imagem é um operador de memória social. Quer dizer, é um operador de simbolização, é um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, “um percurso inscrito discursivamente em outro lugar”, são palavras de Michel Pêcheux [2007]. Esse programa de leitura está inscrito na própria materialidade da imagem, mas é um percurso que - *é lógico* - não nasce na imagem, há todo um processo de intertextualidade, interdiscursividade, a memória das imagens que vão produzir isso que é um acontecimento, mas que não prescinde, de jeito nenhum, da memória. (GREGOLIN, 2009)¹⁵⁵

Embora R. Barthes não tenha avançado para as reflexões como a que a linguista tem discutido em seus trabalhos, a proposta do semiólogo em alguns ensaios já nos é bastante esclarecedora quando nos serve de problematização e nos permite hoje avançar na leitura das imagens na escola do ponto de vista discursivo, que vai pôr em cena outras questões para a leitura e interpretação de objetos que circulam na mídia amplamente, no jornal on-line ou impresso, nas redes sociais etc., considerando sobretudo seu funcionamento, não sua suposta imanência. É nesse sentido que o levantamento que fizemos ao estudarmos os LD responde às nossas questões que trazemos desde a introdução deste trabalho, mas também nos coloca outras tão ou mais complexas. Parafraseando a questão de Pêcheux (2005) sobre a pertinência e a contribuição do pensamento de Barthes, poderíamos refazê-la da seguinte maneira: que sentido estamos tomando em relação à presença expressiva das imagens nos livros, na escola, na vida? A questão é paradoxal, ambígua, talvez impertinente, já que pouco importa para onde estamos indo ou de onde vínhamos; o mais importante é pensar agora e em nosso tempo um projeto de contínua crítica desta [nova] *civilização das imagens* para não acharmos que ela é (e diz) sempre a mesma coisa porque *sempre foi assim*. É o *sempre* de nossa sociedade que deve ser questionado, para não sermos aquilo que nos incomoda nos espaços de múltiplos saberes.

¹⁵⁵ Esta citação faz parte da fala de conferência proferida pela Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin na mesa redonda *Semiologia e Análise do Discurso: aportes, diálogos e limites* na ocasião do *II Colóquio Internacional de AD: a ordem do olhar: discurso semiologia, história* ocorrido entre os dias 16 e 18 de setembro de 2009. O texto de onde destacamos tal citação ainda está sob circulação restrita. Para outras reflexões nesta direção, o livro *Análise do discurso e semiologia: problematizações contemporâneas*, organizado por Gregolin e Kogawa (2012) trazem as referências mais atuais sobre o tema que dá título à obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos mais atuais no terreno denominado Análise do Discurso têm definido o *discurso* como seu principal objeto de estudo. Mas é verdade que esta assertiva nos coloca ainda hoje diante de três problemas importantes: uma vez que há mais de um campo que se autodenomina desta maneira no Brasil e no exterior, de que perspectiva de análise do discurso se está partindo? O que é o discurso para estes campos? Qual a espessura material de seu objeto, ou seja, o discurso ganha existência em qual ou quais materialidade(s)? O triplo problema, por si só, poderia ter nos rendido uma tese de grande contribuição para os estudos em ciência da linguagem. Porém, aqui, ele nos serviu para compreender mais de perto o quadro histórico e epistemológico no qual nossa pesquisa se delineou. Esse quadro nos tem sido muito complexo e, por isso, desafiador. Assim, diante de um panorama complexo e interdisciplinar dos trabalhos em estudos do discurso, no Brasil, em suas várias filiações teórico-metodológicas, o discurso pode ser muita coisa, nunca tudo: desde *a fala posta em ação*, numa perspectiva pragmática, a *efeitos de sentidos* desta própria fala quando assumida institucionalmente por sujeitos históricos, obedecendo a uma determinada ordem de discursividade.

Nesta tese, entendemos portanto que a espessura material dos discursos não se restringe apenas à fala, ela ganha existência numa infinidade de formulações, seja na língua, seja na imagem, porque inscritas numa dada conjuntura histórica que possibilita múltiplas significações. No domínio amplo da linguística, a AD assume a função de compreender os modos de funcionamento das linguagens em vários espaços sociais de produção, circulação e interpretação. E o texto imagético é uma das diversas superfícies languageiras nas quais o discurso repousa, aliás, ganha forma, recupera sentidos produzidos antes, noutra lugar, mas ao mesmo tempo assume uma identidade nova porque jamais é a mesma coisa dada a sua singularidade histórica.

O LD é sem dúvida outra superfície privilegiada por onde circulam os discursos, das mais diversas ordens; ele tem sido autoridade e autoritário nas formas de construção de subjetividades. O LD carrega a pressuposta verdade de seu tempo reproduzindo práticas

discursivas. Não pode estar alheio a isso, porque é também produto de seu tempo, é objeto cultural de nossa história. Por ser produto cultural legitimado por uma série de determinações institucionalizadas, o livro didático, como vimos, é este objeto privilegiado para a reprodução e manutenção do que *somos* e do que *fomos obrigados a ser*, e ainda podíamos ser, quando o assumimos como porta-voz dos dispositivos de poder.

Ao pensar com Michel Foucault, dissemos na introdução do primeiro capítulo, que uma das tarefas da análise do discurso era entender *quem fomos no passado, o que fizemos, que saberes produzimos e reproduzimos*. Esta é uma tarefa de análise histórica. Ao fazê-la, assumimos o objetivo postulado pelo filósofo quando afirma que, dessa forma, podemos recusar a identidade totalizante que os dispositivos de poder (e a escola é exemplo disso) nos impõem. Visto isso, ao término deste trabalho, podemos tecer algumas considerações que nos permitem pensar por que “somos como somos”. Mas antes de pontuá-las, revisitemos as palavras de Foucault (1995, p.239) quando disse: “Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste "duplo constrangimento" político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.”

Não nos esqueçamos que o livro responde pela sua positividade às estruturas do poder moderno através da escola e, dessa forma, ele funciona com seus saberes, com as verdades que nele circulam, pelos textos escolhidos, e outros silenciados, para inúmeros objetivos pedagógicos e subjetivadores.

Quando iniciamos a pesquisa que se define nesta tese, assumimos a seguinte questão: *que mudanças ocorreram na produção dos textos didáticos e avaliativos de língua portuguesa nos últimos quarenta anos, particularmente em relação à exploração do uso da imagem, e que determinações históricas, culturais, técnicas e teóricas nortearam essas mudanças no ensino de língua portuguesa?* Para respondê-la, tínhamos algumas hipóteses definidas a partir dos estudos dos cadernos do ENEM, quando observamos um progressivo aumento de usos do texto imagético nos exames. Poderíamos afirmar convictamente de que isso era reflexo dos avanços tecnológicos vistos na modernidade, da democratização dos ambientes e meios de circulação das linguagens a que os jovens hoje têm tido acesso e dos discursos em torno da interpretação e produção desses objetos legíveis. Contudo, o conceito de *modernidade* e de *avanço tecnológico*, para esta questão, é pouco preciso. Toda sociedade dispõe de instrumentos tecnológicos em seu tempo, e a linguagem não está aquém dessa lógica, muito menos as imagens lhe estão alhures.

Seguindo os estudiosos deste tema, em longa duração, vimos que quase sempre as sociedades fizeram uso de objetos visuais com objetivos direta ou indiretamente pedagogizantes. Porém, numa média e curta duração, tanto na França quanto no Brasil, nem sempre as imagens tiveram o mesmo valor e tratamento na escola e, especificamente, nos manuais escolares. Seu aparecimento e uso progressivo, nos livros de língua, obedeceram a algumas determinações, seja de ordem política, seja teórico-cultural por exemplo. Restava-nos saber historicamente como estas determinações engendraram tais mudanças. Então, o caminho mais plausível seria uma análise histórica dos saberes e das práticas que giravam em torno do recorrente uso da imageria no ensino de língua portuguesa com a qual pudéssemos recuperar suas transformações no Brasil. Daí o desafiante projeto de uma arqueologia das imagens no ensino de língua portuguesa. Fazer uma arqueologia significou compreender historicamente como sustentando o aparecimento das imagens nos livros de língua portuguesa havia um conjunto de saberes, práticas e discursos científicos e pedagógicos que passaram a emergir.

Esse projeto arqueológico só foi possível ser delineado na medida em que tínhamos por objetivo fundamental estudar as condições de emergência do emprego das es fixas em livros didáticos, com o intuito de compreender os pressupostos teóricos, políticos e culturais que têm orientado o ensino/aprendizado de leitura e interpretação de textos ao considerarmos o panorama histórico dos estudos linguísticos no Brasil. Este panorama evidentemente não apresenta(va) limites claros, dado o caráter descontínuo, contraditório, não linear, complexo e político de todo o processo de constituição de um campo do conhecimento. Isso ocorre não sem conflitos intersubjetivos, no interior de instituições e no apagamento de outros domínios do saber. Assim, partíamos da década de 1960 quando a sociedade francesa revisitava suas lições de casa em busca do entendimento de suas crises políticas, reclamando por reformas e melhor entendimento das ideologias conflitantes enquanto aqui a sociedade brasileira entrava numa nova ordem política, cuja lógica se fundava na tentativa do silenciamento das vozes, no controle dos corpos e das leituras e na limitação das práticas, inclusive do pensamento científico. Esse segundo aspecto contrasta-se claramente com os discursos legitimados pelo Estado Militar na suposta vontade de “expansão do ensino público”, da “sociedade de comunicação e cultura” e do “milagre econômico”.

Como se viu no primeiro capítulo deste trabalho, desenvolvemos um estudo histórico de alguns domínios dos saberes inscritos no que se define por ciências da linguagem que estiveram na base da emergência de um discurso e de práticas atrelados aos usos da imageria

na escola. Tecemos então uma reflexão acerca dos estudos linguísticos dos anos 1960, privilegiando as discussões sobre algumas (re)leituras de Saussure, sua recepção na França, bem como a emergência de novos campos ao lado da linguística. Para tanto, os trabalhos de C. Puech, no âmbito da história das ideias e das representações sobre as línguas e as linguagens, permitiram-nos compreender que a semiologia se constitui então como um terreno onde se regava uma vontade de *ciência das ideologias, de ciências das ciências*. O projeto ambicioso de um estruturalismo modelar *com e ao lado* de uma ciência piloto (a linguística), por algum tempo, alimentou essa vontade. É, pois, nesse contexto que emerge o interesse no texto constituído pela linguagem não verbal como objeto de interpretação. A análise do quinto número da revista *Sociologie et sociétés*, que trata de *semiologia e ideologia*, ilustra a pertinência desse tema naquele momento, quando a linguística era reivindicada tanto como modelo quanto questionada pelas suas limitações.

O percurso que seguimos naquele capítulo também nos permitiu observar que os estudos de comunicação de massa e de mídias ganham corpo ao se apostar na aventura semiológica quando várias análises do texto publicitário, da fotografia, do cinema e da televisão apropriavam-se tanto de conceitos da linguística quanto das proposições da semiologia de R. Barthes, C. Metz, T. Todorov e de seus contemporâneos que, em semelhante investida, se aventuravam nestas questões. É verdade que tal aventura semiológica não durará muito tempo quando, aos poucos, na França, o projeto de ciência das ideologias vai minguando *nos pântanos da academia*, como descreveu Jean-Paul Desgoutte (cf. nota 45), por volta dos anos 1980. Quase do mesmo modo, no Brasil da década de 1980, viram-se algumas concepções da teoria da comunicação serem banidas das diretrizes educacionais que orientavam o ensino/aprendizagem de língua e linguagem, ainda que o esquema de comunicação tenha perdurado como uma de suas heranças nos LD de língua portuguesa até pouco tempo, quando não o encontramos ainda hoje sob outra rubrica conceitual.

Dito isso, delineamos esta reflexão em três ordens de discursividade.

De modo geral, esta primeira abordagem histórica e epistemológica nos permite concluir que, do ponto de vista teórico-metodológico, os estudos da imagem emergem desse universo constituído numa **primeira ordem** em que a semiologia, de um lado, e a teoria da comunicação, de outro, inspiram-se na linguística (não sem algumas recusas) para estudar outras linguagens, procurando compreender a especificidade de seus sistemas, seu funcionamento e diferentes modos de recepção. É importante considerar também que é neste

movimento que a análise do discurso emerge como um projeto teórico-analítico de interpretação, recusando as duas abordagens, seja por estudar o objeto (a língua) num viés estrutural, desconsiderando a história e a categoria de sujeito; seja por concebê-la como um signo que tem um funcionamento na lógica da comunicação.

Uma **segunda ordem** se define com a entrada da imagem numa política de leitura. Dentro deste panorama, foi possível observar que os estudos da imageria escolar, como sendo um dos eixos vinculados a uma problemática das visualidades, trouxeram para a universidade a questão da imagem como um objeto que deveria ser discutido, analisado, estudado, porque era uma linguagem passível de interpretações. Qualquer leitor poderia, portanto, questionar seu funcionamento, sua legitimidade enquanto representação, mas para isso caberia à escola formá-lo criticamente. A escola deveria levar aos alunos uma política de leitura e de interpretação das linguagens imagéticas principalmente em um momento em que os dispositivos de troca de informações (em voz instatânea, mas sobretudo em imagens compartilhadas) têm acompanhado nossas vidas – no âmbito público e privado, doméstico e profissional. É preciso ainda questionar, dentro da escola, o clichê em que se acredita cegamente que *uma imagem vale mais que uma palavra*, pois, do mesmo modo que a palavra, a imagem é uma superfície – ora explícita, ora velada; ora nítida, ora opaca – por onde se materializam discursos nocivos à História dos povos, das multiculturas, permitindo que se naturalizem determinadas imagens e se apaguem outras. É preciso ainda e urgentemente construir este saber acadêmico acerca do funcionamento histórico e social da imagem, para compreender com maior acuidade o porquê de determinadas imagens fazerem parte de nossa memória coletiva, onde está sua força, o que nos dizem ou nos faz calar. Arriscamo-nos aqui a dizer que este trabalho deve começar antes na Universidade, em diálogo com a escola, tendo em vista a emergência de um amplo e complexo debate que logo ganhará forças em um diálogo interdisciplinar entre ciências da linguagem, ciência linguística e (por que não?) ciência iconográfica. É inevitável hoje refletir sobre uma possível *virada iconográfica*¹⁵⁶ neste início de século (do retorno e da força das imagens) como muito já se refletiu acerca da “virada linguística” da primeira metade do século XX.

¹⁵⁶ Esta reflexão aqui, ainda que passageira, apresenta-se como eco de leituras sobre o que se vem convencendo como “ciência da imagem”, pensada por filósofos da linguagem, historiadores da arte e antropólogos desde a década de 1990. Alguns trabalhos de boa parte destes pensadores - que defendem uma ciência dos objetos icônicos e iconográficos – podem ser lidos no livro *Penser l'image* (2010), organizado por Emmanuel Alloa e recentemente traduzido e publicado no Brasil pela editora Autêntica, sob o título *Pensar a imagem* (2015).

Quando nos referimos acima a *eixos*, no plural, queremos dizer que a problemática dos estudos de imagem não era nenhuma novidade. Os estudos de belas artes e história da arte eram pioneiros, sobretudo quando o conceito de *estética* permeia seus objetivos. Contudo, referimo-nos ao eixo da *educação do olhar*, do *ensinar a ver* como uma política de leitura da pedagogia da imagem. Na década de 1960, na França, começava-se a engrossar o debate em torno desse tema e, ao mesmo tempo, criando o campo ao se instituírem instrumentos¹⁵⁷ que permitem sua existência. A publicação de livros, gramáticas, ensaios e artigos trazendo em seus títulos termos e expressões como “gramática da imagem”, “pedagogia da imagem”, “ensaio de iniciação às mensagens visuais” nos serve de exemplo de como se deu esse processo de instrumentação do terreno.

No Brasil, por sua vez, não houve com clareza uma política e uma reflexão teórica na universidade que levantasse essa questão como um problema de leitura que devesse ser levado à educação básica em sentido amplo, muito menos na disciplina de língua portuguesa em específico. Essa foi uma das questões que formulamos desde o início de nossos estudos: há no Brasil uma teoria que tenha se desenvolvido em torno de uma política de leitura da imagem, ou seja, um trabalho teórico consolidado para se ensinar a ler as linguagens visuais como materialização dos discursos?

Certamente que não, ainda que reconheçamos – nos anos que seguem à abertura política – três frentes teóricas que, de certo modo, problematizaram a leitura dos textos imagéticos na escola: a) estudos semióticos de filiação francesa; b) análise do discurso francesa; e c) estudos de gêneros dos discursos. As duas primeiras frentes auxiliaram, por exemplo, a leitura de charges em livros didáticos; enquanto a terceira, na última década analisada, possibilitou uma diversidade muito maior de leitura de imagens, sob a égide do conceito de “gênero textual” e “gênero discursivo”. Portanto, nas três frentes, o conceito de discurso é recorrente, o que não significa evidentemente a mesma coisa. Esta é uma reflexão que tecemos no terceiro capítulo, quando visualizamos as transformações do uso, tratamento, exploração e diversidade da imageria escolar nos livros. Isso só é possível quando, a partir do levantamento histórico e da análise dos discursos científicos que mobilizamos no capítulo inicial, observamos dois trajetos de análises no interior do LD simultaneamente. O primeiro trajeto diz respeito à análise das materialidades não linguísticas ou mistas ao longo do tempo:

¹⁵⁷A noção de instrumento aqui está relacionada àquela empregada por S. Aurox (1992). Evidentemente, este linguista não trata de instrumentos legitimadores do campo de uma pedagogia da imagem, mas fazemos alusão ao conceito instrumentalização do campo para pensar a questão aqui específica.

tipos, quantidade, diversidade, função, frequência etc. Já o segundo trajeto permitiu-nos observar quais saberes metalinguísticos, conceitos, abordagens, conteúdos, mantinham de alguma forma relação com as materialidades. Assim, pudemos concluir que, na medida em que houve uma diversidade de domínios teóricos no ensino de língua portuguesa, após a abertura política, houve também uma diversidade de imagens nos livros beirando um certo “excesso”. Mas é preciso entender aqui a força ativa das determinações que destacamos no problema central de nossa pesquisa. As transformações ocorridas no interior do livro são resultantes de determinações históricas e políticas, teóricas e culturais, técnicas e econômicas. Se por um lado, os conteúdos e uso de imagens são reflexos de diretrizes, parâmetros, orientações e pedagogias ativas para o ensino de língua portuguesa; por outro, a produção, a confecção, a circulação e a venda de livros são regidas por questões editoriais vinculadas a fatores técnicos e, sobretudo, econômicos¹⁵⁸.

Por fim, uma **terceira ordem** diz respeito aos distintos modos de recepção de teorias francesas sobre ciências da linguagem que estiveram na base de uma tradição brasileira constantemente em diálogo, importando e incorporando discursos e experiências. Isso se reflete diretamente no trabalho com o ensino de língua materna, principalmente aquele desenvolvido a partir da abertura política. As ideias da teoria da comunicação importadas da Europa são um exemplo nítido nos LD dos anos 1970/1980 e consequência, como dissemos, daquele momento histórico e político.

Se pudermos sintetizar agora as conclusões gerais desta tese, como anunciamos acima, tomando como plano de fundo as reflexões que desenvolvemos no conjunto dessas três ordens – ao pensar com Foucault a respeito do que “somos como somos” –, diremos que há três considerações sobre uma arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa:

i) houve uma **abertura teórica** no Brasil que inaugurou uma nova concepção de língua e linguagem, permitindo a emergência de outras linguagens no ensino. Aos poucos, a escola livra-se do foco exacerbado na gramática normativa e começa a incorporar outras materialidades dos discursos. A perspectiva de abordagem se volta para a leitura e a produção do texto, não apenas para as descrições linguísticas. Além de fotografias e pinturas que, muitas vezes, ilustram as páginas, as charges, as tiras e as caricaturas fazem parte de tarefas e questões de vestibulares nos LD. Paulatinamente, a abordagem comunicacional da linguagem

¹⁵⁸Sobre esse aspecto em particular, relembramos as reflexões de Soares (2001) e Batista (2009) quando nos permitem pensar, entre outras questões, sobre a durabilidade/longevidade do LD, o tamanho/ampliação, a grande quantidade de impressão por ano no Brasil contrapondo com o incompatível número de leitores e o promissor mercado editorial durante e após o governo militar.

e do texto – determinante nas diretrizes educacionais do ensino de língua pós LDB 5.692/71 – vai perdendo espaço para abordagens mais interpretativas como a teoria semiótica, a análise do discurso e os estudos dos gêneros do discurso. Esta última mais afinada ao embasamento teórico dos PCNs e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio após 1996.

ii) somos fruto da **experiência** e da **formação** de professores: a vivência de alguns professores universitários na França permitiu um contato mais próximo com concepções teóricas sobre a linguagem, contrastando com o vácuo teórico-científico nos cursos de Letras no auge da ditadura. Isso vai se refletir no processo de formação de professores de língua (materna e estrangeira) no Brasil, num primeiro momento, e nas políticas linguísticas que molduram conteúdos, metodologias e abordagens de ensino na escola, num segundo momento. Este movimento que tem início na França e acaba implicando diretamente no Brasil, dada a tradição a que nos referimos acima, permite um novo modo de se desenvolver estudos de linguagem com o processo de redemocratização política e institucionalização de teorias linguísticas que antes eram desconhecidas em boa parte dos cursos de Letras.

iii) houve uma **centralidade dos livros didáticos**: para além de sua natureza discursiva, o LD enquanto objeto de produção de conhecimento no Brasil só ganhou força. A representação positiva do livro didático, desde sua institucionalização legal na Ditadura Militar, conferiu-lhe um *status* de “porta-voz da verdade escolar” ao passo que serviu ao Estado como instrumento de controle. Até hoje, nem tudo poder ser dito ou visto nos livros didáticos, que passam por uma política de vigilância dos dispositivos de poder próprios do Estado. Porém, no presente da democracia tal política não ocorre sempre da mesma forma, e muito menos ocorria no passado, em estado de repressão. Ainda que o conceito de *comunicação de massa*, próprio de uma abordagem comunicacional da linguagem adotado na década de 1970, permitisse uma maior heterogeneidade de linguagens nos livros, o controle de circulação das imagens vetaria qualquer charge com a qual se pudessem ler efeitos de sentidos sobre o tema da repressão. Não é à toa que a fotografia, a pintura e alguns desenhos sejam as poucas linguagens que ilustram os livros daquele período, sem haver um maior questionamento a respeito de sua funcionalidade. É verdade que, do ponto de vista técnico, os recursos de edição de imagens, produção e impressão de livros eram menos inovadores se comparados com os dias atuais, quando dispomos de ferramentas, programas computacionais e instrumentos tecnológicos que dão ao livro outro valor cultural. Por outro viés, a recusa à comunicação de massa e a existência da heterogeneidade teórica, de que tratamos na primeira consideração, num momento de enfraquecimento do estado de exceção, permitiu-nos que,

muito recentemente, se visse nas páginas de um livro didático de língua portuguesa uma discussão a respeito das *marcas ideológicas dos textos* ao lado da foto da irreverente Gal Costa com o ventre totalmente à mostra em show de 1972.

A arqueologia das imagens, tanto no que diz respeito a uma tímida existência da imageria quanto a seu aspecto expressivo, tem nos revelado umas das perspectivas sobre o modo como se conduziu o ensino de língua portuguesa no Brasil. E como toda prática de discurso, a maneira como se conduziu e ainda se conduz a constituição dos saberes em nossa sociedade de conhecimento – com suas determinações, contradições, continuidades e descontinuidades – é também histórica, carecendo de reflexões, outras pesquisas, para que haja novos desdobramentos. Não temos dúvidas de que esta é uma tarefa histórica que está apenas em seu início, como um problema, como um objeto de estudo. Toda prática de ensino e de pesquisa está sujeita a uma ordem institucionalizada e subjetivadora, o que é próprio da produção e da crítica de conhecimento. Eis talvez uma das razões que revelem muito do que *somos* em nossa atualidade com toda a singularidade dos discursos que nos atravessam e nos constituem como sujeitos de saber-poder.



Reprodução da foto do menino sírio
Aylan Kurdi (2012-2015).
Uma memória da imagem.

REFERÊNCIAS

Referências do *corpus*

- 1967*– CEGALLA, D. P. **Português**. 4ª série ginásial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- 1978** – CEGALLA, D. P. **Hora de comunicação**. 7ª série. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- 1977– TUFANO, D. **Estudos de Língua e Literatura**. São Paulo: Moderna, 1977.
- 1980– MARINO, A.R. **Estudos de Português para o 2º**. Grau. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1980.
- 1987– PINO, D.; SCARTON G. **Leitura, língua e literatura**. v.1. São Paulo: Saraiva, 1987.
- 1990– TUFANO, D. **Estudos de Língua e Literatura**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- 1991– FIORIN L.; PLATÃO F. **Para entender o texto: leitura e redação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- 1995– MAIA, J. D. **Língua, literatura e redação**. v.1. 9. ed. São Paulo: Ática 1995.
- 1997– TERRA, E.; NICOLA, J. **Gramática, literatura e redação para o 2º. Grau**. São Paulo: Scipione, 1997.
- 2003– CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português; Linguagens**. São Paulo: Atual, 2003.
- 2005– ABAURRE, M. L.; ABAURRE M.B. **Gramática: texto – análise e construção dos sentidos**. São Paulo: Moderna, 2005.
- 2006– ABAURRE, M., L.; PONTARA, M., N. **Literatura Brasileira: Tempos, leitores e leituras**. São Paulo: Moderna, 2006.
- 2007– ABAURRE, M., L.; ABAURRE, M.B. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

*Este livro caracteriza-se como uma antologia.

** Fizemos um contraponto entre este livro didático para ensino fundamental de 1978 e a antologia do mesmo autor.

Documentos oficiais

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o Ensino Médio 2009**. Disponível em: <http://ensinomedioidigital.fgv.br/pdf/matriz_novoem.pdf>. Acesso em: 05 maio 2010.

BRASIL. **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua portuguesa**. BRASÍLIA-DF: MEC, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. BRASÍLIA-DF: MEC, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Ensino Fundamental**. BRASÍLIA-DF: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- língua portuguesa**. BRASÍLIA-DF: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf><http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> . Acesso em: 17 mar. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. BRASÍLIA-DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

BRAZIL. **Matriz de referência para o ano de 2009**. Disponível em: <http://ensinomedioidigital.fgv.br/pdf/matriz_novoem.pdf>. Acesso em: 05 maio 2010

Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º. Graus, e dá outras providências”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 24 jan. 2014.

Referências básicas e fundamentais

ACHARD, P.; GRUENAI, M.-P.; JAULIN, D. (éd.), **Histoire et linguistique**, Actes de la Table ronde "Langage et société", 1983 (Edition de la Maison des Sciences de l'Homme).

ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

AGAMBEM, G. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEM, G. **O sacramento da linguagem: arqueologia do juramento (Homo Sacer II, 3)**. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2011.

ALTHUSSER, L. [1976]. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2004.

ALTMAN, C. Retrospectiva e perspectiva da historiografia da linguística no Brasil. **Revista de historiografia linguística**, I, 2, p.115-136, 2009.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BARONAS, R. L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BARTHES, R. Réthorique de l'image. **Communications**, (1964)

BARTHES, R. Rhétorique de l'image e Linguistique et littérature. **Communications e Langages**. (1964, 1968).

BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BARTHES, R. A retórica da imagem. In: _____ **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARTHES, R. A mensagem fotográfica. In: _____ **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001, p.11.

BELTING, H. **Pour une anthropologie des images**. Traduit de l'allemand par Jean Torrent. Paris: Gallimard, 2004.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale**. T.1. Paris : Éditions Gallimard, 1966.

BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale**. T.2. Paris : Éditions Gallimard, 1974.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p.69-90.

- BITTENCOURT, C. M. F. Em Foco: História, produção e memória do livro Didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar - 1810-1910**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008.
- BLIKSTEIN, I. **Entrevista** (2000). Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06.html#entrevista>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- BOCCA, V. F. **Roland Barthes: um semiólogo nômade**. Revista de Filosofia, Curitiba, v. 15 n.17, p. 11-27, jul./dez. 2003.
- BONNAFOUS, S. ; JOST, F. Analyse de discours, sémiologie et tournant communicationnel. In. **Réseaux**, v.18, n.100, 2000, p.523-545. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2236>. Acesso em: 17 mai. 2013.
- BOUQUET, S.; ENGLER, R. (Org.) **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BOURÉ, R. (Éd.) **Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés**. Villeneuve D'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion, 2002. (*Communication*).
- BRIVIO, G. Representações Sociais: dimensão estruturada e estruturantedos processos de comunicação. In: **Revista espaço Acadêmico**. Ano x, n. 116, p. 108-115, jan. 2011.
- BUYSENS, E. **Semiologia : comunicação & linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- CAILLAT, F. (Dir.) **Foucault contre lui-même**. Paris : PUF, 2014. (Col. Des mots)
- CAILLAT, F. **Foucault contre lui-même**. Paris : INA, 2014. DVD. Durée totale : 2h03. (Format Image. Version Originale Française. 2014).
- CARBONESI, L. Geoffroy de Lagasnerie: uma polêmica leitura neoliberal de Foucault. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 29, n. 84, p.195-199, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v29n84/13.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHIDICHIMO, A. L'évolution du terme 'sémiologie' chez Saussure: 1881-1891. In: KASEVICH, V. ; KLEINER, Y. ; SERIOT, P. (ÉD.) **History of Linguistics 2011: Studies in the History of the Language Sciences**, 123. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University/University of Lausanne; John Benjamins Publishing Company, 2014. p.103-113.
- CHISS, J.-L.; PUECH, C. **Fondations de la linguistique: études d'histoire et d'épistémologie**. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.; Éditions Universitaires, 1987.
- CHISS, J.-L.; PUECH, C. La linguistique comme discipline en France. In: **Langue Française**. 117. Paris : Larousse, 1998.
- CHISS, J.-L.; PUECH, C. **Le langage et ses disciplines: XIX – XX siècles**. Paris, Bruxelles: Duculot, 1999.
- COLOMBAT, B.; FOURNIER J-. M.; PUECH, C. (Org.) **Histoire des idées sur le langage et les langues**. Paris: Klincksieck, 2010.
- COURTINE, J.-J. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURKY, F. (Org.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999, p.15-22.

- COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- COURTINE, J.-J. **Déchiffrer le corps**: penser avec Foucault. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2011.
- COURTINE, J.-J. **Histoire du corps**. v. III. Les mutations du regard. Le XXe siècle. Paris: Seuil, 2006.
- COURTINE, J.-J. **Metamorfoses do discurso político**: derivas da fala pública. Trad. e organização de Carlos Piovezani e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2006.
- COURTINE, J.-J.; HAROCHE, C. **História do rosto**: exprimir e calar as suas emoções (do século XVI ao início do século XIX). Lisboa: Editora Teorema, 1988.
- CURCINO, L. Os sentido do olhar: o leitor e a escrita da mídia nas sociedades democráticas. In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Org.). **Discurso, semiologia e história**. São Carlos: Claraluz, 2011, p.183-196.
- DAVALLON, J. Communication politique et images au XVIIè siècle. **MEI-Médiation et information**, n. 10, 1999. p.133-164.
- DECIMO, M. Sémiologie et sémiologie. In: **Langages**, 26e année, n°107, 1992. pp. 69-72. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1992_num_26_107_1642>. Acesso em: 15 out. 2014.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- DESGOUTTE, J.-P. **Le verbe et l'image**: essais de sémiotique audiovisuelle. Paris: L'Harmattan, 2003.
- DOSSE, F. **História do estruturalismo**: O campo do signo (1945-1966). v.1. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo, Ensaio; Campinas, Ed. Unicamp, 1994.
- ELLUL, J. **A técnica e o desafio do século**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.
- ERIBON, D. O Jogo da Literatura (Foucault e Barthes). In: _____ **Foucault e seus contemporâneos**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p.126-138.
- ESCOBAR, C. H. (Org.) **Semiologia e linguística hoje**. Trad. César A. C. Fernandes. Rio de Janeiro :Pallas, 1975. (*Série Ciências Humanas Hoje*)
- ESCOBAR, C. H. **Proposições para uma semiologia e uma linguística** (uma nova leitura de F. de Saussure). Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1973. (*Semeion*)
- FERNANDES, C. A. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FONSECA, T. N. L. "Ver para compreender": arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **Inaugurando a História e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, M.. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao Círculo de Epistemologia. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas**

- de pensamento.** Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 82-118. (Ditos & Escritos 2)
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 7. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **La grande étrangère :** à propos de littérature. Paris : Éditions EHESS, 2013.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M.A **língua inatingível:** o discurso na história da lingüística. Campinas: Pontes, 2004.
- GERALDI, J. W., SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**, v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** 2. ed. Cascavel-PR: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- GERALDI, W. Concepções de linguagem e ensino de português. In. GERALDI, W. et al. **O texto em sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p.39-46.
- GREGOLIN, M. R. V. Sujeito, sentido e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, M. R. V.; BARONAS, R. L. (Org.) **Análise do Discurso:** as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz, 2001.
- GREGOLIN, M. R. V. Michel Pêcheux e Michel Foucault: diálogos necessariamente intranquilos entre dois pensamentos inquietos. **Anais do I SEAD...**2003a. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Paineis/MariaDoRosarioValenciseGregolin.pdf>>. Acesso em: 22 jan.2015.
- GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. **Teorias linguísticas:** problemáticas contemporâneas. Uberlândia, MG: UdUFU, 2003b, p. 21-34.
- GREGOLIN, M. R. V. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem:** discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004a.p. 23-44.
- GREGOLIN, M. R. V. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso:** diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004b.
- GREGOLIN, M. R. V. Michel Pêcheux e a história epistemológica da linguística. **Estudos da língua(gem):** Michel Pêcheux e a Análise do discurso. Vitória da Conquista-BA, n.1.p.99-111. jun/2005.
- GREGOLIN, M. R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREA, D. A. (Org.) **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo-SP: Parábola Editorial; Ponta Grossa-PR, UEPG, 2007, p.51-78.

- GREGOLIN, M. R. F. V.; KOGAWA, J. M. M. (Org.) **Análise do discurso e semiologia: problematizações contemporâneas**. Araraquara-Sp: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2012. (Série Trilhas Linguísticas n.20).
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011, p.67-77.
- GUESPIN, I. Problématique des travaux sur le discours politique. **Langages**, n. 23, set.1971.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PECHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. **Langages**. n. 24, Paris, p. 93-106, 1971.
- HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte Saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.p.13-31.
- JACQUINOT, G. **L'école devant les écrans**. Paris : ESF, 1985.
- JACQUINOT, G. (1977) **Image et pédagogie**. Paris: Éditions des archives contemporaines 2012.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. Éducation et communication à l'épreuve des médias. **Hermès**, n. 48,p. 170-178, 2007. Disponível em:<http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/24118/HERMES_2007_48_171.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 ago.2014.
- JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. SaoPaulo :Cultrix, 2007.
- KOTTELAT, P. Emotions et pratique interculturelle : une analyse du discours des textes institutionnels du Conseil de l'Europe. In. Baider, F. ; Cislaru, G. (Éd.). **Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques**. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2013.
- KOTTELAT, P. L'iconographie dans les manuels de littérature FLE: fonctions et enjeux didactiques. **Ela - Études de linguistique appliquée**. « **En accompagnement d'images** ». França, 2005/2, n. 138, p. 205-221.
- KRISTEVA, J. La sémiologie: science critique ou critique de la science. In: FOUCAULT, M. et al. **Théorie d'ensemble**. Paris: Seuil, 1968, p.80-92.
- KRISTEVA, J. Les épistémologies de la linguistique. **Langages**. n. 24, Paris, p. 4-13, 1971.
- LAGASNERIE, G.A **última lição de Michel Foucault: sobre o neoliberalismo, a teoria e a política**. Tradução de André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LAGASNERIE,G. La dernière leçon de Michel Foucault: **sur le néolibéralisme, la théorie et la politique**. Paris : Editions Fayard, 2012.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. Disponível em: <<http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso: 15 fev. 2014.
- LECONTE, B. **Images fixes: propositions pour la sémiologie des messages visuels**. Paris: L'Harmattan, 2003.

- LÉVI-STRAUSS, C. A análise estrutural em linguística e antropologia. In: _____. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosas & Naify, 2008.
- MALDIDIER, D. **L'inquiétude du discours**:textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par Denise Maldidier.Paris, Editions de Cendres, 1990.
- MALDIDIER, D. Le discours politique de la Guerre d'Algérie: approche synchronique et diachronique. **Langages**, n. 23, set.1971.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Editora UFPE, 1983.
- MARTIN, M. **Sémiologie de l'image et pédagogie**. Paris: PUF, 1982.
- MAZIÈRE, F. **A análise do discurso**: história e práticas. Trad. Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2007. (Col. Na ponta da língua; 14).
- MAZZOLA, R.; GREGOLIN, M. R. A análise do discurso diante de estranhos espelhos: e e (inter)discursividade na pintura. Publicado em: **Bakhtiniana**, São Paulo, n.8, v. 2, p. 157-176, jul./dez. 2013.
- METZ, C. Le cinéma: langue ou langage? **Communications**:Recherches sémiologiques, 4, p. 52-90, 1964.
- MEUNIER, J. P.; PERAYA, D. **Introduction aux théories de la communication**.Bruxelles: De Boeck, 1993.
- MOLINO, J. La connotation. **La linguistique**. v. 7, Fasc.1. Paris: PUF, 1971.
- NATTIEZ, J.-J. Pour une définition de la sémiologie. In: **Langages**, 8 e année, n°35, 1974. p. 3-14.
- NATTIEZ, J.-J. Problèmes sémiologiques de l'analyse des idéologies. **Sociologie et sociétés**, vol. 5, n° 2, 1973, p. 71-90.
- NORMAND, C (éd.). **Avant Saussure**: choix de textes. Bruxelles: Éditions Complexe, 1978.
- NORMAND, C. **Saussure**. Trad. Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009 (Figuras do saber).
- NOVA, C. A "história" diante dos desafios imagéticos. **Projeto história**: Rev. do programa de Estudos Pós-Graduados. São Paulo, n.21, p. 141-162, nov., 2000. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10766/7998>>. Acesso em: 02 jun.2011.
- ORELLANA, R. C. Las palabras y las imágenes: una Arqueología de la pintura en Michel Foucault. In. ORELLANA, R. C.; FORTANET, J. (Eds.) **Foucault desconocido**. Murcia: Editum, 2011, p. 171-202. (Tradução Brasileira disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/arquivos/31P-05-27.pdf>>. Acesso em: 09 dez.2014).
- PERAYA, D. **Introduction aux théories de la communication**.Bruxelles: De Boeck, 1993.
- PÊCHEUX, M (1969). **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET & HAK (org). Por uma análise automática do discurso. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.61- 162.
- PÊCHEUX, M.; GADET, F. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? Trad. Eni Orlandi. **Escritos** (3), Campinas-SP : Labeurb ; Nudecri, 1998. p. 5-16.)
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Trad. J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

- PECHEUX, M. Spécificité d'une discipline d'interprétation », *Buscila* (Paris), 1, 1984, p. 56-58. (Tradução brasileira: SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011).
- PIQUET, G. L'évolution du livre scolaire depuis la Troisième République. In: **Techniques graphiques**, n. 34, nov./déc., 1960. p.33-50.
- PIQUET, G. L'Abus de l'image dans le livre scolaire. In: **Techniques Graphiques**, n. 60, oct., 1965, p.408-416.
- PLÉCY, A. **Grammaire élémentaire de l'image**: comment lire les images, comment les faire parler. Belgique: Marabout Université, 1968 Nattiez, Jean-Jacques. **Le point de vue sémiologique**. In : Cahier de linguistique, n° 5, 1975, p. 49-76.
- PUECH, C. L'émergence de la notion de "discours" en France et les destins du saussurisme. In: **Langages**. n. 159. Paris: Didier-Larousse, 2005, p. 93-110.
- PUECH, C. (Org.). Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection. **Revue Histoire, Épistémologie, Langage**. 28/1, 2006.
- PUECH, C. Présentation: la "vie sémiologique". **Langages**, 26e année, n°107, 1992. p. 5.
- PUECH, C. Sens, figures, signaux, quelques enjeux historiques de la sémiotique. **Sémiotique**. n. 14. Centre National de la Recherche Scientifique & Institut National de la Langue Française. Paris: Didier, jun. 1999, p. 5-15.
- PUECH, C. Structuralisme et anthropologie. In : Encyclopédia Universalis, Notionnaire. **Idées**. Paris : Albin Michel, 2007.
- QUERIDO, C. T. Introduction: vers une science des systèmes symboliques? **Sociologie et sociétés**. Sémiotique et idéologie. Les presses de l'Université de Montréal, vol. 5, n.2, p.3-16. nov. 1973.
- RENONCIAT, A. L'art pour l'enfant : actions et discours, du XIXe siècle aux années 1930. In : RENONCIAT, A. (Dir.) **L'Image pour enfants** : pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVIe-XXe siècles), numéro spécial de La Licorne, n° 69, UFR Langues Littératures Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 2003, p. 200-217.
- RENONCIAT, A. **Petit Poucet dans la jonchée des feuilles**: destins d'un conte dans l'imagerie populaire. Le Vieux Papier, 1990.
- RENONCIAT, A. **Voir/savoir**: la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé. Saint-Hilaire-le-Châtel : CNDP, 2011.
- REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin e Nilton Milanez. São Paulo: Claraluz, 2005.
- RIOTOR, L. **Imagerie scolaire**. In: Institut Français de l'Éducation. Institut Nationale de Recherche Pédagogique. (s.d). Disponible em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2892>>. Acesso em: 11 nov. 2013.
- ROBIN, R. **História e linguística**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- ROUANET, S. P. et al. **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- SARGENTINI, V. A descontinuidade da História: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Org.). **Michel Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 77-96.

SARGENTINI, V. M. O. A construção da Análise do Discurso: Percurso Histórico. **Revista Brasileira de Letras**. São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 39-44, jul. 1999.

SARGENTINI, V. Objetos da Análise do Discurso: novas formas, novas sensibilidades. In: SARGENTINI, V. ; GREGOLIN, M. R. V. (Org.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos**. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 103-113.

SARGENTINI, V. ; PIOVEZANI, C. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011).

SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Org.) **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos-SP: Claraluz, 2011.

SARGENTINI, V. M. O. A análise do discurso e a natureza semiológica do objeto de análise. GREGOLIN, M. R. F. V.; KOGAWA, J. M. M. (Org.) **Análise do discurso e semiologia: problematizações contemporâneas**. Araraquara-Sp: FCL-UNESP Laboratório Editorial; São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 2012. p.101-120. (Série Trilhas Linguísticas n.20).

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOULAGES, F. Para una nueva filosofía de la imagen. In: **Revista de Filosofía y Teoría Política**, 2008.

TARDY, M. **Le professeur et les images: essai sur l'initiation aux messages visuels**. Paris: PUF, 1966.

TILLEUIL, J.-L. (Dir.) **Théories et lectures de la relation image-texte**. Louvain: E.M.E & Intercommunications S.P.R.L., Cortil-Wodon, 2005.

TODOROV, T. Perspectives sémiologiques. **Communications**, n. 7. Paris, 1966, p.139-145.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**

VERÓN, E. Linguistique et sociologie : vers une « logique naturelle des mondes sociaux ». **Communication**, n. 20, p.246-278, 1973.

VEYNE, P. **Foucault : sa pensée, sa personne**. Paris: Albin Michel, 2008.

VIANNA, M. L. R. **Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares**. Curitiba: IBPEX, 2010.

WUNENBURGER, J.-J. **Imaginaires du politiques**. Paris : Ellipses Éditions Marketing S.A., 2001. (*Collection Philo*)

WUNENBURGER, J.-J. **Gaston Bachelard, poétiques des images**. Paris : Mimesis, 2012.

Teses e dissertações

ANGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2005.

ARAÚJO, A. C. **Os guias curriculares da década de 70: análise do discurso pedagógico**. 2002. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – CECH/UFSCar, São Carlos, 2002.

BELMIRO, C. A. **Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil**. 2008. 285 f Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 384 f. 1993. Doutorado (História Social) – FFLCH-USP, 1993.

BOCCA, V. F. **Desígnios da semiologia: uma reflexão sobre a autonomia das formas na pesquisa dos fatos humanos**. 1994. 263 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1994.

BOCCA, V. F. **Um desígnio semiológico sobre o conceito freudiano de signo**. 2001. 194 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2001.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP), Campinas-SP, 2009.

BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, IEL, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, 2005.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: PUC-SP, 2007, p. 59.

DAVALLON, J. **L’image médiatisée: de l’approche sémiotique des images à l’archéologie de l’image comme production symbolique**. 1990. 693 f. Thèse de Doctorat d’État ès Lettres et Sciences Humaines. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Paris, 1990.

FERNANDES, C. **A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre-RS, 2013.

FERREIRA, L. C. **Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas na revista *Veja***. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista (FCL-Ar/UNESP), Araraquara, SP, 2006.

KOGAWA, J. M. M. **Por uma arqueologia da análise do discurso no Brasil**. 2012. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara (FCL-Ar/UNESP), Araraquara-SP, 2012.

MATOS, M. F. B. **Ecossistemas da modernidade: uma análise discursiva sobre o cinema ambulante em São Luís**. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2010.

MAZZOLA, Renan. **Discurso e imagem:** transformações do cânone visual nas mídias digitais. 2014. 155 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2014.

NAVARRO-BARBOSA, P. L. N. **Navegar foi preciso?** O discurso do jornalismo impresso sobre os 500 anos do Brasil. 2004. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2004.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação:** a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1970). Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

RENONCIAT, A. **Les livres d'enfance et de jeunesse en france dans les annees vingt (1919-1931):** annees-charnieres, annees pionnieres. 1997. 971 f. Thèse (Doctorat en Histoire) – École doctorale de Université Paris 7 – Denis Diderot. Paris, 1997.

SANTOS, J. R. **A constituição do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE:** uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade Federal de São Carlos – PPGL/UFSCar, São Carlos-SP, 2011.

SOUZA, P. C. R. **O enunciado imagético e verbal no livro didático:** uma análise discursiva. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TÍLIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva:** Culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2006.

TOUTAIN, A.-G. «**Montrer au linguiste ce qu'il fait**» : une analyse épistémologique du structuralismeeuropéen (Hjelmslev, Jakobson, Martinet, Benveniste) dans sa filiation saussurienne. 2012, 6154 f. Thèse (Doctorat en Linguistique), effectuée en codirection avec l'Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle au Laboratoire « Histoire des théories linguistiques » (UMR 7597), Paris, France, 2012.

VIANNA, M. L. R. **Desenhos recebidos e imageria escolar:** uma possibilidade de transformação. 2000. 249 f. Tese (Doutorando em Artes) - Universidade de São Paulo Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Referências complementares

ALKMIN, T. M. **Para a história do português brasileiro:** novos estudos. Volume 3. São Paulo: Humanitas; FFCHL; USP; FAPESP, 2002.

ALLOA (éd.) E. **Penser l'image.** Dijon : Les presses du réel, 2010. (Col. Perceptions).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes, 1993. (Linguagem e ensino).

ALMIR, M. Abordagem holística da educação. **Sitientibus.** Feira de Santana-BA, n. 21. p.159-176, jul./dez., 1999. Disponível em:

<http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/21/abordagem_holistica_na_educacao.pdf>. Acesso em: 02 fev . 2012.

ANGENOT, M. **Les idéologies du ressentiment**. Québec : XYZ éditeur, 1997.

ANGENOT, Marc. **Dialogues de sourds**: traité de rhétorique antilogique. Paris, Mille et une Nuits, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BALLE, F. (Org.) **Dicionário dos Media**. Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Histórias de leitura)

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de e nos livros didáticos de Português. **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p.11-31, ago., 2000.

BÍBLIA. A. T. Gênesis. In: **BÍBLIA**. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.

BUNZEN, C.; ROJO, R. H. Livro didático de língua portuguesa como gênero discursivo: autoria e estilo. In: COSTA VAL, m. g.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. P.73-117.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Trad. Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Revista das Revistas**: estudos avançados. v.11, n.5, p.173-191, 1991.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

CHRISTIN, A.-M. **L'image écrite ou la déraison graphique**. Paris :Editions Flammarion, 1995. (Idées et Recherches)

CHRISTIN, A.-M. Le texte et l'image. In : CARACCILO, M. T. ; LE MEN, S. (Org.). **L'illustration** : essais d'iconographie. Actes du Séminaire CNRS (GDR 712). Paris : Klincksieck, 1999, p. 21-38.

CHRISTIN, A.-M. (Org.) **Histoire de l'écriture** : de l'idéogramme au multimedia. Paris : Flammarion, 2001.

CORACINI, M. J. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2011c. p. 105-124.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2011a. p. 17-26.

CORACINI, M. J. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2011b. p. 33-43.

- DESCARTES, R. **Discurso del método y Meditaciones metafísicas**. México: Espasa-Calpe, 1982.
- DICIONÁRIO **Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva, 2001.
- DIONISIO, A. P. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DOMENJOZ, J.-C. **L'approche sémiologique**: contribution présentée dans cadre de la session I du dispositif de formation 1998-1999 « catégories fondamentales du langage visuel ». Paris : Formation Image et médias, 1998. p.1-26. Disponível em: <http://www.edu.ge.ch/dip/fim/ifixe/Approche_semiologique.pdf>. Acesso em: 22 maio 2013.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 2000.
- DUBOIS, J.; DUBOIS, C. **Introduction à la lexicographie**. Paris: Larousse, 1971.
- FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FOUCAULT, M. et al. Théorie d'ensemble. **Tel Quel**. Paris: Seuil, 1968, p.80-92.
- FOXELL, N. Un sermon de pierre. In: Benoist J. M. (1983). **Dossier John Donne**. Paris: Les dossiers, 1983.p. 199-211. (Col. L'âge d'Homme).
- FRIEDMANN, G. Enseignement et culture de masse. In: **Communications**, ano 1, n. 1, p. 3-15, 1961.
- GABET, G. **Grammaire par l'image** : premier livre. Paris : Librairie Hachette, 1947.
- GADET, F. ; PÊCHEUX, M. **La langue introuvable**. Paris: Maspero, 1981.
- GAGNÉ, R. **Sur les traces de la sémiologie**. (s/d). Disponível em: <https://www.fgimello.gree.fr/enseignements/metz/textes_theoriques/semiologie.htm>.. Acesso em: 6 mar.2013. Ou <<http://pt.scribd.com/doc/38005194/Sur-les-traces-de-la-semiologie-du-film>>. Acesso em : 22 mai 2013.
- GALEANO, E. **Es tiempo de vivir sin miedo** (legendado). Vídeo (9'02'') In: Youtube. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=gujK5WEVG8g>>. Acesso em: 25 set. 2014.
- GÉRARD, F.-M.; ROEGIERS, X. **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**. Bruxelas: De Boeck-Wesmail, 1993.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2011. p. 67-77.
- Haidar, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo e EDUSP, 1972.
- HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, DF, n. 69, v. 16, jan./mar. p.3-9, 1996.
- LAPLANTINE, F. O Século XVIII: a invenção do conceito de homeml. In: **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LUCCHESI, D. Variação, mudança e norma: a questão brasileira. In: CARDOSO, S. A. M. (Org.) **Diversidade Linguística e Ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996, p. 69-80.
- LUCCHESI, D. As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil (1500-2000). **DELTA** [online]. 2001, vol.17, n.1, p. 97-130.
- LUCCHESI, D. **Sistema, Mudança e Linguagem**. Lisboa: Colibri, 1998.
- MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTOS E SILVA, R. V. Uma compreensão histórica do português brasileiro: velhos problemas repensados. In: CARDOSO, S.; MOTA, J.; MATTOS E SILVA, R. V. (Org.). **Quinhentos anos de história linguística do Brasil**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 221-254.
- MELOT, M. **Une brève histoire de l'image**. Paris : L'oeil Neuf , 2007.
- MICHEL, J.-L. **De la diapositive au diaporama**, Ed. Média Jeunesse, 1980. (*Les mémentos pratiques*).
- MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**: revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, v. 4, n. 2, maio/ago. 2004. p. 347-356.
- MORIN, E. (1962). **Cultura de massas no século XX**: neurose. Edição brasileira de O Espírito do Tempo (L'Esprit du Temps).Vol. 1. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p.45-66, 2001.
- MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, P.U.F., 1961.
- MUNIER, R. **Contre L'image** (1963). Paris : Le Chemin, NRF, Gallimard, 1989.
- NIETZSCHE, F. **Oeuvres philosophiques complètes**. Paris: Gallimard, 1978.
- O'HALLORAN, K. **Multimodal discourse analysis**: systemic functional perspectives. London: Continuum, 2004. (Open Linguistics Series).
- PACIORNIK, V. F. **A invenção da litografia**: o tratado de Alois Senefelder. Relatório (Iniciação Científica). Orientador: Marco Buti. 2011. 232 f. Escola de Departamento de Artes Plásticas ECA-USP, São Paulo: ECA, 2011. Disponível em:<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/43.Relatorio%20final_Vitor%20F%20Paciornik.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014
- PANOFSKY, E. **Significado das artes visuais**. 2. ed. Trad. Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1979 (*Coleção Debates*)
- PAVEAU, M. A. Réalité et discursivité. D'autres dimensions pour la théorie du discours. In: **Sémen**, n. 34, 2012, p.95-115. Disponível em: <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/31/87/PDF/PAVEAU-Semen34.pdf>>. Acesso em: 11 fev.2013.

- PEREIRA, Maria Cristina C. L. Uma arqueologia da história das imagens. In: GOLINO, William (Org). **Seminário: a importância da teoria para a produção artística e cultural**. Vitória, UFES, maio 2004. Disponível em: <<http://www.usp.br/lathimm/images/Arqueologia.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2012.
- PROST, A. **Histoire de l'enseignement et de l'éducation: L'école et la famille dans une société en mutation**. Depuis 1930. Tome IV. Paris: Librairie Académique Perrin, 2004.
- PUECH, C. (Org.). Sémiologie et histoire des théories du langage. In: **Langages**. n. 107, 1992a.
- PUECH, C. La vie sémiologique. In: PUECH, C. (Org.) **Langages**. n. 107. Sémiologie ethistoire des theories du langage. Paris: Larousse, 1992b.
- RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.
- KAUFMAN, J.;HERZOG, A.; LEVI, J. H. The Speed of Darkness". In: **The Collected Poems of Muriel Rukeyser**. Copyright, 2006.
- SANT'ANNA, A. L. O Discurso na Propaganda de Prevenção às Drogas: Uma leitura Semiótica. **Anais da Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 29 a 31 de maio de 2008, Guarapuava, 2008.
- SANTOS, R. J.; SARGENTINI, V. M. O. Estudo de Linguagem Sincrética em exames nacionais de avaliação brasileira (ENEM e ENADE): por uma semiologia histórica do discurso. In: CASTEL, V. M.; SEVERINO, L. C. (Org.). **La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina**. Los colores de la mirada lingüística. 1ed. Mendoza - República Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2010, v. 1, p. 1117-1127.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: AutoresAssociados, 2007.
- SMUTS, J. C. **Holism and Evolution**. Greenwood Press, 1926.
- SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: espaços e percurso da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALAB, 2001. (Col. Leituras no Brasil).
- SOARES, M. B. Português na escola. História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.155-177.
- SOUSA, A. C. G.; OLIVEIRA, J. C. A evolução da técnica, da tecnologia e do ser humano. In: **História das ciências, das técnicas e epistemologia** (HCTE/UFRJ). Disponível em: <<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh4/trabalhos/Antonio%20Claudio%20A%20EVO LU%C3%87%C3%83O%20DA%20T%C3%89CNICA.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- SOUZA, D. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2011a. p. 27-31.
- SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2011b. p. 93-103.

SOUZA, T. C. C. Discurso e imagem: perspectivas de análise do não-verbal. **Anais do 2º Colóquio Latinoamericano de Analistas del discurso**. La Plata e Buenos Aires, agosto/1997. Disponível em:

<<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/240/128>>. Acesso em: 10 set. 2010.

SOUZA, T. C. C. A Análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Ciberlegenda: Revista do programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense (UFF)**. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/240/128>>. Acesso em: 10 set. 2010.

SOUZA, T. C. C.; PEREIRA, R. C. (Org.). **Discurso e Ensino: Reflexões sobre o verbal e o não verbal**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

TILIO, R. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESPECIALIST: pesquisa em Línguas para fins específicos, descrição, ensino e aprendizagem**. Vol. 31, n. 2, p.167-192, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/491>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

TILIO, R. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Vol. VII, n. XXVI, jul-set, p.117-144, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

WEIL, P.; D'AMBROSIO, U. ; CREMA, R. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento**. São Paulo: Summus, 1993.

Livros didáticos franceses consultados

BERTHELIER, M. **Français Méthodes**. Paris, Hachette, 2007.

PAGES, A., Rincé D. **Lettres : textes, Méthodes, histoire littéraires**. Paris, Nathan, 1995.

PAGES, A. **Méthodes et activités littéraires**. Paris, Nathan, 2001.

POUSALGUES-DAMON, E. et al. **Français - methods et tecniques**. Paris, Nathan, 2001.

SABBAH, H. **Le Français Méthodique**. Paris, Nathan, 2004.

Sites e links consultados

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília-DF, 2003(?).

Disponível em: <<http://prefeituradebarramansa.com.br/web/images/Analfabetismo.pdf>
http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-524E567FC02%7D_MAPA_DO_ANALFABETISMO_NO_BRASIL.pdf>. Acesso em: 19 out. 2013.

O CNLD foi criado por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEL&num_ato=00001006&seq_ato=000&vlr_ano=1938&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 12 dez. 2014.

GALEANO, E. **Es tiempo de vivir sin miedo** (legendado). Vídeo (9'02'') In: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gujK5WEVG8g>>. Acesso em: 25 set. 2014.

JACQUINOT-DELAUNAY, G. **De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques.** Disponível em: <<http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-qu-enseigne-l-image-qu-enseigner-par-l-image/de-l-education-aux-medias-aux-mediacultures-faire-evoluer-theories-et-pratiques.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao-e-documentos>>. Acesso em: 08 jul. 2012.

MEC/INEP:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17319> e <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).” Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371&Itemid=582>. Acesso em: 05 jun. 2012. E disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?id=13608&option=com_content&view=article>. Acesso em: 19 fev. 2014.

DELAY, J. O dia em que Saddam caiu. Foto: Jérôme Delay. Reportagem Especial. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre, quinta-feira, 10/04/2003. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/8884960.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2014.

Os cadernos estão disponíveis no portal do INEP:

<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>.

Disponível em: <<http://www.live2times.com/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2005/2005_amarela.pdf>.: 2008:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2008/2008_amarela.pdf>; 2011:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf>. Acessos em: 11 abr. 2013

<<http://www.editoradobrasil.com.br/site/NossaHistoria.aspx>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

« Internet, l'anticipation ». Disponível em : <<http://www.ina.fr/video/I06304175/internet-l-anticipation-video.html>>. Acesso em: 19 out. 2013.

Livres – Livros Escolares Brasileiros. Disponível em:

<<http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>>. Acesso em: 06 mai. 2011.

a) Google Acadêmico: <<http://scholar.google.com.br/>>;

b) Banco de Teses da Capes: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>;

c) Biblioteca Digital: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>;

d) Scielo: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>;

e) Academia.edu: <<https://www.academia.edu/>>.

APÊNDICE

TABELA DE RECORRÊNCIAS DE TERMOS-CHAVE NOS LIVROS DIDÁTICOS

| Pág. | CEGALLA | TUFANO | MARINO | PINO & SCARTON | TOUFANO | PLATÃO & FIORIN | MAIA | ERNANI & NICOLA | CEREJA & MAGALHAES | ABAURRE & ABAURRE | ABBAURE & PONTARA | ABAURRE & ABAURRE |
|------|-----------------------------|--------------------------------------|--|-------------------------------------|--|--|--|---------------------------------------|--|--|---|---------------------------------------|
| | 1967 14ed 293 | 1977 1ed 248 | 1980 1ed. 216 | 1987 7ed 272 | 1990 4ed. 286 | 1991 3ed 431 | 1995 9ed 240 | 1997 1ed. 437 | 2003 1ed. 512 | 2005 1ed. 664 | 2006 1ed. 607 | 2007 1ed. 360 |
| | Estilística | Estudos de língua e literatura | Língua e literatura | Língua: ouvir, ler, falar, escrever | Períodos históricos | Leitor autônomo | Contexto histórico de época | Gramática normativa | Linguagens: verbais, não verbais, transverbais | Literatura brasileira | “por que enfrentar tantas aulas de gramática?” | Gêneros discursivos |
| | Figuras | Estudos de época | Técnicas de redação | Signo | Arte e vida | Produtor de textos | Conteúdo gramatical | LP cultura contemporânea | Cinema, rádio, TV | Leitores e leituras | Gramática: “deixar de ser uma apresentação cansativa de descrições e regras.” | Gêneros textuais |
| | Figuras de linguagem | Movimento literário | Gramática histórica | Comunicação | Redação | Interpretar e produzir textos | Expressar corretamente | Textos jornalísticos | Era da informação | Arte, literatura e seus agentes | “língua próxima do seu modo de falar” | Tipos de linguagem |
| | Gramática normativa | Perspectiva cultural e linguística | Gramática normativa | Natureza e cultura | Novidade: material visual | Mecanismo de produção de sentido do texto | Norma culta | Textos literários | Informática | Literatura é uma linguagem | Estudar tiras humorísticas | Expressão do pensamento |
| | Língua escrita | cultura | “maior número de textos” | Elementos da comunicação | Painel fotográfico | Sistema linguístico | Redação não é simples proposição de tema | Letras de música popular | Internet | Recursos de linguagem literária | Cartuns | Contextos sociais de interlocução |
| | Língua oral | Formação e desenvolvimento da LP | “gostar de ler” | A linguagem e as línguas | Literatura e outras manifestações artísticas | Contexto sócio-histórico | Literatura e redação | Realidade linguística do aluno | Linguagem e interação | O poder das imagens | Editoriais de jornal | Discurso e texto |
| | Antologia | “fixação de estruturas linguísticas” | “ comunicação entre as pessoas” | Leitura e diálogo | Mais textos | Mecanismo de estruturação do significado | Situação sócio-histórica do país | Vestibular | Informação, opinião e ideologia | Literatura e os gêneros literários: épico, lírico, dramático | Propagandas | Marcas ideológicas dos textos |
| | Textos (verbal) | “melhor expressar ideias” | Significação da arte | Gramática normativa | Exames vestibulares | Relação entre textos | Formação da personalidade | Redação nos vestibulares | Ideologia | A expressão de uma época | Fatos linguísticos | Formação ideológica |
| | | Cultura literária | Arte literária | Origem e formação da LP | Vida humana e linguagem | Coesão e argumentação | Pensamento livre sem posturas determinadas | Tipologias textuais | Linguagem e História | Historiografia literária | Construção do sentido dos textos | Formação discursiva |
| | | Cultura e arte | Comunicação | Signo e código | Cultura e linguagem | Funcionalidade dos mecanismos | Processos de comunicação | Literatura e artes plásticas | Artes plásticas | Preparação ao vestibular | Poder das palavras | Relação entre discurso e texto |
| | | Linguagem oral | Sociedade e cultura | Língua como código | Cultura como comunicação | Significado global | Comunicação | Vícios de linguagem | Cultura em LP | Diferentes olhares, diferentes linguagens | Linguagem e variação linguísticas | Leitor e interlocutor |
| | | Recursos estilísticos | Comunicação e linguagem | Do código ao estilo | Linguagem visual | Sensibilidade na leitura e produção | Código oral e escrito | Figuras de linguagem | Aspectos artístico, histórico e social | Origens europeias da literatura | Linguagem e língua | Texto e contexto |
| | | Gramática normativa | Denotação e conotação | Figuras de linguagem | Comunicação | Texto e relação c/ História | Funções da linguagem | Gêneros literários | Diferentes linguagens em circulação | Escolas literárias | Signo linguístico | Interlocutor universal |
| | | Gêneros literários | Ritmo, rima, estrofe, métrica | Funções da linguagem | Ato de comunicação | Níveis de leitura | Denotação e conotação | Eras e escolas literárias brasileiras | TV, quadrinho, cartum, informática, propaganda | As estéticas do fim do século | Variação e norma | Contexto de circulação |
| | | Português do Brasil | Gêneros literários | Língua e ação | Língua e fala | Temas e figuras | Neologismo | Coesão e coerências textuais | Leitura de textos não verbais | Literatura na idade média | Variiedades regionais e sociais | Narração e descrição |
| | | História da Língua Portuguesa | Tipologias de texto | Variedades linguísticas | Comunicação oral e escrita | Estrutura profunda do texto | Gêneros literários | Qualidades e defeitos de um texto | Pintura e fotografia | Humanismo | Mudança linguística | Texto enciclopédico |
| | | Estilo de época | Esquema de comunicação | Literatura | Níveis de linguagem | Prolegômenos a uma teoria da linguagem | Redação | Tipologias textuais | Diferentes gêneros textuais | Classicismo | Variedades estilísticas | Texto de divulgação científica |
| | | Escolas literárias | Escolas literárias | Ciência, técnica e arte | Funções da linguagem | Várias possibilidades de leitura do texto | Estrutura da narrativa | Redação nos vestibulares | Variedades linguísticas | A literatura no período colonial | Oralidade e escrita | Textos instrucionais |
| | | | | Gêneros literários | A publicidade | Denotação e conotação | Periodização e estilos de época | Pintura e escultura | Interação social | Primeiras visões do Brasil | Dimensão discursiva da linguagem | Artigo de opinião e editorial |
| | | | | Escolas literárias | Literatura e liberdade literária | Metáfora e metonímia | Tipologias textuais | | Variedades regionais e sociais | Barroco e Arcadismo | Elementos da comunicação | Textos publicitários |
| | | | | | Literatura e realidade | Segmentação do texto | Vestibular Revisão para vestibular | | Comunicação | Romantismo: idealização e arrebatamento | Funções da linguagem | Argumentação nos vestibulares |
| | | | | | Gêneros literários | Citação do discurso alheio | Esquemas de comunicação | | Língua e código | | Vestibular e Enem | Carta argumentativa |
| | | | | | Formação e desenvolvimento da LP | Defeitos de argumentação | Funções da linguagem | | Linguagem e comunicação | Primeira geração: literatura e nacionalidade | Linguagem e sentido | Ideologia |
| | | | | | Estilos literários | Norma linguística | | | Semântica e interação | Segunda geração: idealização, paixão e morte | Conotação e denotação: relação com o texto | Imagem da mulher |
| | | | | | Linguagem , literatura, redação | Informações implícitas | | | Funcionamento da língua | Terceira geração: a poesia social | Efeitos de sentido | Linguagem na internet |
| | | | | | | Coerência e coesão | | | Literatura e plurissignificação | O romance urbano | Discurso humorístico | Propaganda e consumo |
| | | | | | | Descrição, narração, dissertação | | | Denotação e conotação | O romance indianista | Figuras de linguagem | A arte de “ler” o que não foi escrito |
| | | | | | | Texto científico | | | Trabalhando gênero | O romance regionalista | Contexto | Inferência |
| | | | | | | Recursos gramaticais | | | História social da literatura | O teatro romântico | Conhecimento de mundo | Relação imagem/texto |
| | | | | | | Originalidade | | | Texto argumentativo | Realismo e naturalismo | Relações de sentido | Persuasão |
| | | | | | | Texto não-verbal | | | A imagem em foco | Parnasianismo | Da imagem ao texto | |
| | | | | | | fotograma | | | A notícia | Simbolismo | | |
| | | | | | | Análise semiótica | | | Introdução à semântica | Pré-modernismo | | |

Fonte: Jocenilson RIBEIRO (2013; 2015)

TABELA NUMÉRICA DE RECORRÊNCIAS DE TEXTOS IMAGÉTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

| | CEGALLA | | TUFANO 1ed. | | MARINO | | PINO & SCARTON | | TUFANO 4ed. | | PLATÃO & FIORIN | | MAIA | | ERNANI & NICOLA | | CEREJA & MAGALHAES | | ABAURRE & ABAURRE [lit.] | | ABAURRE & PONTARA [gr.] | | ABAURRE & ABAURRE [p.t.] | |
|-----------------------|----------|----------|----------------|---------------|------------|---------------|-------------------|---------------|----------------|---------------|-----------------------|---------------|-----------|---------------|-----------------------|---------------|--------------------------|---------------|-----------------------------------|-------------|----------------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|
| | 1967 | | 1977 | | 1980 | | 1987 | | 1990 | | 1991 | | 1995 | | 1997 | | 2003 | | 2005 | | 2006 | | 2007 | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| CAPA-LIVROS | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 88 | 21,1% |
| CARTAZ-FILME | | | | | | | | | | | | | | | | | | 33 | 4% | | | | 65 | 15,6% |
| CARTUM | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 15 | 3,1% | | |
| CÓDIGOS/ SÍMBOLOS | | | | | 18 | 13,2% | | | 13 | 21,0% | | | | | | | | | | | | | | |
| DESENHOS | | | | | 15 | 11,0% | | | | | 23 | 44,2% | 10 | 11,9% | 6 | 5,9% | | | 216 | 28% | 82 | 17,2% | 115 | 27,5% |
| ESQUEMA | | | | | | | | | 28 | 45,2% | 5 | 9,6% | | | | | | | | | | | | |
| FOTO-CINEMA | | | | | | | | | | | | | | | | | 30 | 8,6% | 41 | 5% | | | | |
| FOTOGRAFIAS | | | 9 | 81,8% | 74 | 54,4% | 12 | 60,0% | 12 | 19,4% | 22 | 42,3% | 15 | 17,9% | 33 | 32,7% | 134 | 38,3% | 245 | 32% | 34 | 7,1% | 122 | 29,2% |
| MAPAS | | | 1 | 9,1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PINTURAS | | | 1 | 9,1% | 29 | 21,3% | 8 | 40,0% | 11 | 17,7% | | | 31 | 36,9% | 58 | 57,4% | 124 | 35,4% | 242 | 31% | | | | |
| TEXTO PUBLICITÁRIO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 95 | 19,9% | | |
| TIRAS/ QUADRINHOS | | | | | | | | | | | 2 | 3,8% | 28 | 33,3% | 4 | 4,0% | 62 | 17,7% | | | 252 | 52,7% | 28 | 6,7% |
| TOTAL | 0 | 0 | 11 | 100,0% | 136 | 100,0% | 20 | 100,0% | 62 | 100,0% | 52 | 100,0% | 84 | 100,0% | 101 | 100,0% | 350 | 100,0% | 777 | 100% | 478 | 100,0% | 418 | 100,0% |

Fonte: Jocenilson RIBEIRO (2013; 2015)