

ARQUEOLOGIA DA IMAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL (1960-2010): DISCURSOS E(M) IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO

Jocenilson RIBEIRO DOS SANTOS¹

RESUMO: O livro didático (LD) de línguas é um dos instrumentos linguísticos que institucionalizam um conjunto de saberes sobre língua e linguagens e revela uma série de representações sobre ambas. É determinado por um autor, saberes metalinguísticos, instituição escolar e sua relação com os sujeitos que repartem tal saber. Para Coracini (2011, p.23), 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”. As questões norteadoras foram: *que mudanças ocorreram na produção de livros didáticos de LP na educação básica brasileira entre as décadas de 1960 e 2010, em relação à exploração do uso da imagem; que fatores nortearam essas mudanças no ensino de língua portuguesa?* Os objetivos foram *analisar os pressupostos teóricos que têm orientado o ensino/aprendizado de leitura de textos, considerando a institucionalização dos estudos linguísticos no Brasil – a partir das políticas educacionais iniciadas no Governo Militar; e investigar as condições de emergência do aumento progressivo do emprego da imageria didática em livros de língua portuguesa.* Esta pesquisa fundamentou-se na análise do discurso em diálogo com a história das ideias e das representações sobre as línguas (PUECH, 2010). O LD de língua portuguesa no Brasil sofreu mutações tanto no nível do saber teórico sobre as línguas quanto em sua constituição como objeto cultural e instrumento linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Representação de língua; Imageria; Discurso científico.

INTRODUÇÃO

A história do ensino de língua portuguesa no Brasil, da educação básica à formação de professores, nas Universidades, tem sofrido transformações e determinações de várias ordens. Todas elas, em maior ou menor grau, estão associadas às relações de poder-saber que se instituem através das políticas de estado, de orientações acadêmico-científicas e de instrumentos linguísticos que têm na escola seu espaço privilegiado de produção e circulação de sentidos sobre os sujeitos e suas histórias. Além disso, essas determinações no ensino de línguas no

¹ Professor Adjunto no Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História (ILAACH) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Leciona as disciplinas linguística, análise do discurso e português língua estrangeira. Líder do imagine - Grupo de Estudos do discurso: ensino, imagem e interculturalidade. Foz do Iguaçu-PR. E-mail: jonuefs@gmail.com.

Brasil e, particularmente, o da língua portuguesa, constituem um processo de disciplinarização da língua nacional (CHISS; PUECH, 1999) através de diferentes instrumentos, a saber: dicionários, antologias, materiais didáticos, manuais, gramáticas e livros didáticos (LD), entre outros exemplos. Então, tais instrumentos são, de fato, espaços por onde se constituem saber sobre a língua, saber sobre seus falantes, saber normativo de como se deve ler, (d)escrever e interpretar, saber sobre as palavras e os conceitos que ali se monumentalizam como verdadeiro sentido, mas nunca qualquer saber, nunca qualquer modalidade e variedade linguística, qualquer literatura, qualquer imagem. Enfim, por muitos desses instrumentos circulam saberes que se apresentam como discursos legitimadores de um poder que têm o livro didático como um dos seus dispositivos no campo da educação formal. A questão que me propus investigar entre 2009 e 2015 é a seguinte: como historicamente o papel das materialidades discursivas não verbais foi definido nos LD e que concepções de língua e linguagem acompanharam a própria emergência das imagens neste instrumento linguístico?

O objetivo então da comunicação apresentada neste evento foi apresentar um trajeto de pesquisa desenvolvido na ocasião do mestrado e, principalmente, do doutorado em estudos linguísticos e em ciências da linguagem (SANTOS, 2011; 2015)². Tratou-se de uma pesquisa desenvolvida a partir do tema da recorrência de usos de imagens e textos imagéticos em livros didáticos de língua portuguesa no Brasil. Partimos de uma abordagem teórico-metodológica orientada nos estudos em análise do discurso e na história da semiologia francesa. Após análise de um conjunto de livros didáticos que constituíam nosso *corpus* da pesquisa doutoral, concluímos que houve paulatinamente um aumento crescente da presença da imagem nos livros,

² Uma versão preliminar desse recorte de pesquisa foi publicada em Portugal, em coautoria com a Profa. Dra. Vanice Sargentini, no 4º volume da REDIS – Revista de Estudos do Discurso, da Universidade do Porto, por ocasião de organização do volume dos trabalhos apresentados no IV JADIS - Jornadas de Análise do Discurso "The *discurso of science*" onde apresentamos a comunicação "Discurso teórico e científico em manuais de língua portuguesa" (cf. RIBEIRO; SARGENTINI, 2015) com alguns resultados da pesquisa doutoral. Registro aqui meus mais sinceros agradecimentos à professora Vanice Sargentini por todas as orientações em meu percurso acadêmico, por suas sugestões e apoio contínuo, bem como à FAPESP pelo financiamento desses estudos desenvolvidos entre 2009 e 2015.

acompanhando teoricamente a ampliação do conceito de língua, linguagem e texto na atualidade. Mas nem sempre a questão das materialidades foi devidamente problematizada, posto que, muitas vezes, o não verbal se apresentava com diferentes funções sem que raramente isso fosse um objeto de estudo na formação do professor de línguas e, conseqüentemente, um objeto que merecia análise descritiva (sua natureza material e simbólica), semiótica (no plano da significação, da expressão e do conteúdo) ou discursiva (da ordem da materialidade e da história).

Como procedimento metodológico, estabelecemos alguns percursos: a) desenvolver um estudo epistemológico sob a égide da história das ideias e das representações sobre os saberes em ciências da linguagem (CHISS; PUECH, 1987, 1998, 1999; COLOMBAT; FOURNIER, PUECH, 2010; b) fazer um levantamento quantitativo das imagens a partir do *corpus* bem definido, descrevendo a recorrência, a ausência e/ou a presença, o número e os tipos de materialidades imagéticas nos livros didáticos; c) levantar os principais conceitos e noções presentes nos LD, observando a recorrência e uso de conceitos como língua, linguagem, texto e comunicação no entrecruzamento de campos teóricos da linguística moderna; d) estudar nos documentos oficiais (leis, diretrizes educacionais, parâmetros curriculares) as abordagens sobre a leitura da imagem e suas mutações ao longo dos anos.

Aqui, apresentaremos então uma síntese dos principais levantamentos realizados ao longo da pesquisa, com o propósito de estabelecer uma reflexão em torno da presença da imagem no ensino onde cabe uma maior problematização desse objeto enquanto materialidade dos discursos.

1 DEFINIÇÃO DO OBJETO “TEXTO IMAGÉTICO” ENQUANTO MATERIALIDADE DO DISCURSO

As questões sobre os usos, o tratamento e a apropriação do texto verbo-imagético ou somente imagético no ensino levou-nos a investigar tal objeto em duas perspectivas: a imagem enquanto objeto empírico e enquanto objeto epistemológico. No primeiro caso, foi preciso (re)conhecê-la em seu aspecto material, sua presença real nos livros, os tipos de imagens, suas características, sua relação com a palavra, seu lugar nas páginas dos livros etc.; na segunda perspectiva, buscou-se conhecer a

função que assumia em cada página, os saberes que nelas circulavam, os conceitos no terreno das ciências da linguagem que (im)possibilitavam sua existência nos livros ou, ainda, a presença da imagem como objeto de estudo e produção de significados na história do homem. Nesse segundo viés, foi possível construir a seguinte questão: quais saberes estiveram associados à apropriação do texto imagético em livros didáticos e em exames de avaliação brasileiros nos últimos cinquenta anos de história do ensino de língua portuguesa no Brasil?

Por outro lado, o trabalho com esse tipo de objeto enfrentava e ainda enfrenta o problema da *nomeação* – ou melhor, o problema da *definição* sem incorrer no risco do ‘rótulo apressado e muitas vezes improdutivo’ – tendo em vista a diversidade de designadores para o mesmo objeto, a imagem. Assim, em face da diversidade de nomenclaturas que levantamos ao longo das pesquisas, da descrição e da análise do arquivo bem como da leitura da bibliografia, optamos pela nomeação “imagem fixa”, “texto imagético” e, por último, “imageria” com um sentido mais amplo, mesmo reconhecendo sua limitação, confesso. No primeiro caso, foi preciso levar em consideração a natureza material e o suporte das imagens, por se tratar de uma materialidade mobilizada de outros meios, impressa em livros didáticos, colorida e/ou em preto e branco; já no segundo, pensando-a como texto ao considerar que a imagem também é lugar de materialização de sentidos constituídos na relação entre sujeito, linguagem e história e, por isso, lugar primordial da produção, constituição e circulação de discursos. Nessa perspectiva, imagem também é texto.

Por fim, mobilizamos a noção de imageria³ para definir um conjunto quantitativo de imagens definido pela função que elas assumem no interior do discurso pedagógico (portanto, com fins didáticos) e, especificamente, no interior dos manuais de ensino de língua e linguagem com propósitos fincados na leitura, na produção de sentidos. Evidentemente, para essa definição, deve-se considerar a natureza pictórica das imagens não por si só como se bastasse descrever seus aspectos iconográficos,

³ Baseamo-nos particularmente nos autores Vianna (2000; 2010), Renonciat (2011) e Wunenburger (2001) para pensar na noção de imageria como um conjunto de imagens, não como um sinônimo de imagem. Evidentemente, cada autor utiliza tal noção pensando em questões distintas das nossas, mas o que há em comum é sua natureza complexa, funcional e relacional de tipos de imagens que podemos definir como imageria médica, imageria política, imageria eclesiástica etc.

sígnicos e plásticos, mas principalmente ao levar em conta seus usos culturais e históricos, para considerarmos, sobretudo, os sentidos que elas produzem a partir de uma memória das imagens (COURTINE, 2011; 2012), ou seja, é preciso colocar as imagens em relação às outras, tal como pensamos o discurso e o interdiscurso que o atravessa.

A partir dos trabalhos de Vianna (2000, 2010), Wunenburger (2001, 2012) e Renonciat (2011), a expressão imageria pode ser concebida como um conjunto de imagens, nas mais diversas especificidades genéricas, materialidades e suportes, que servem a um dado objetivo e campo das práticas discursivas e da constituição e difusão de saberes. Do ponto de vista genealógico, essa 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 das escolas francesas fossem cobertas, de cima abaixo, de imagens. *Imageria escolar* 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 a partir de imagens.

Ao pensarmos na noção de imageria em livros didáticos, consideramos que há na história dos livros didáticos (principalmente os livros de língua, literatura, história, artes, linguagens, gramática de textos com exercícios) determinadas imagens que circulam frequentemente, carregam saberes sobre a história do homem, legitimam discursos autorizados a circular na escola enquanto deslegitimam outros que ali são interditados. Por exemplo, faz parte de nosso repertório de imagens uma pintura renascentista cuja personagem apresenta um corpo “obeso” (se definida segundo os padrões estéticos de nossa época) sendo vinculada a textos clássicos de literatura; mas esta mesma imagem dificilmente aparece como ilustração de um texto científico cujo tema emerge do discurso médico com orientações para o cuidado com a saúde, redução de açúcares, prática de exercícios físicos etc. Daí uma das questões de ordem metodológica que nos colocamos é a seguinte: por que determinadas imagens

entram na ordem do discurso e outras são silenciadas? Ou ainda: Por que um certo tipo ou gênero textual/imagético é escolhido compor o LD e não outro?

É nesse sentido que pensamos uma imageria discursiva em livros didáticos definida menos pela materialidade em si e mais pela função pedagógica que determinadas imagens, trazidas de outros espaços e meios de circulação, assumem quando são deslocadas para o interior do livro, possibilitando a construção e transmissão de valores compartilhados culturalmente nas sociedades.

2 ANÁLISE DE DISCURSO E A PERSPECTIVA FOUCAULTIANA DE HISTÓRIA

Procuramos com este estudo desenvolver, por um lado, um trabalho que considerasse o aporte teórico-metodológico da história tal como as pesquisas em ciências da linguagem que seguem as orientações foucaultianas. Por outro lado, a pesquisa seguiu os procedimentos atuais de análise de objetos de natureza plurissemiótica adotados nos estudos do discurso, partindo da noção de enunciado, discurso e arquivo caros ao campo da Análise do discurso francesa no qual temos feito uma dupla articulação: um conceito de história a partir dos trabalhos de Michel Foucault; e uma noção de semiologia histórica (GREGOLIN, 2011; SARGENTINI, 2011) que considera a natureza constitutiva do sentido a partir da relação de imagens e palavras como fundante da memória social e coletiva.

Além disso, tecemos algumas reflexões no terreno da *história e das representações sobre a língua e a linguagem* (COLOMBAT, FOUNIER, PUECH, 2010; PUECH, 1999, 2005, 2006), procurando flagrar algumas abordagens teóricas que, de certo modo, possibilitaram os usos da imagem na escola, sobretudo a partir da década de 1980, com o advento da internet e das novas tecnologias de comunicação e informação aperfeiçoadas, de certo modo, pelo projeto de comunicação de massa (MORIN, 2007) desde os anos 1960 na Europa e EUA. Sobre o trabalho do historiador das ciências da linguagem, Colombat, Founier, Puech (2010) e Puech (1999, 2005, 2006) afirmam que sua tarefa é então criar condições de reflexões sobre a epistemologia dos estudos de linguagem através de informações fiáveis de três ordens: a) as teorias antigas, os conhecimentos que elas produzem e os conceitos

por elas elaborados; b) o modo como os problemas foram postos e difundidos e, finalmente, c) os problemas mais gerais e fundamentais que se nos apresentam.

Nessa tarefa, cabe ao historiador dos saberes linguísticos e das representações languageiras relativizar as análises e descrições sob pena de desconhecer a própria historicidade constitutiva dos fenômenos que ele se propõe descrever. É preciso então desenvolver um estudo histórico observando as continuidades e as rupturas que são constitutivas do próprio fazer histórico para não cair nos riscos da busca pela origem dos fatos e pela verdade da história nem pela linearidade desses fatos como fizeram os historiadores crentes numa história tradicional.

Com a concepção de história foucaultiana para compreender as mutações porque passam nosso objeto ao longo do tempo e no interior dos livros didáticos analisados enquanto instrumentos linguísticos, pensamos um dado saber no campo científico, histórico ou cultural obedecendo a uma ordem do discurso (FOUCAULT, 2001), que jamais está alheio ou imune às transformações históricas porque passam todas as manifestações de linguagem. A linguagem – seja em sua semiologia verbal, seja imagética – é o lugar privilegiado das práticas discursivas em que os sujeitos se definem nas relações sócio-históricas. Nesse sentido, as determinações políticas e científicas para a entrada, a manutenção, a permanência e o apagamento de determinados objetos discursivos em livros didáticos respondem também a determinações históricas que modificam as relações de poder e saber em cada sociedade e em diferentes épocas. Mas é preciso ter em mente o quanto a questão do político conjugada ao papel da ciência e, em particular, do discurso científico em nosso campo de estudo e atuação profissional é afetada pelas relações de poder instituídas pelo próprio estado. Essa questão tem relação direta com o modo como se apresentou o livro didático enquanto instrumento privilegiado das práticas de ensino de língua portuguesa. Então, a língua é gerenciada pelas relações de poder no terreno do político e do científico. Sobre essa questão, a linguista Eni Orlandi afirma que:

De um lado, o modo como o Estado administra o político afeta a sociedade e as instituições e, em consequência, a maneira como vivemos as relações de poder geridas pelo estado e somos afetados, somos significados e nos significamos por elas. De outro, na prática científica, nossas filiações teóricas ressoam a conjuntura política em que vivemos, e isto se configura menos por

nossa vontade do que pela relação da conjuntura com o dispositivo conceitual de que lançamos mão, em nossa inscrição na ciência, em nosso caso, ciência da linguagem. (ORLANDI, 2019, p.17)

Produtos culturais de uma política de estado, Os LDs legitimam ou reproduzem os discursos autorizados a partir de filiações teóricas e de programas educacionais específicos que nos afetam diretamente. E isso independe de uma vontade individual porque, ao mesmo tempo em que o Estado nos (in)gerencia na individualidade, ele distribui sua política numa esfera coletiva que nos homogeneiza através de diferentes dispositivos. Então a educação, o ensino e os livros, do mesmo modo que institui uma norma linguística, autoriza práticas de leituras que refletem na constituição de nossa própria subjetividade, do modo de falar ao modo de ler as próprias imagens que se nos distribuem nos livros.

Para compreender o modo como esses processos de leitura e apropriação dos discursos se dão, 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 materializados em imagens nos livros produzam efeitos de sentido específicos ou diversos, possibilitando que determinados saberes constituam-se e perpetuem-se em uma dada época como regime de verdade em nossa sociedade contemporânea, tomando existência concreta no livro didático. Assim, tal regime de verdade define, na ordem do político e do científico, o modo como os significados são perpetuados nos livros e, no fio da história, vão cedendo espaços para novos dizeres, novos conceitos e quais imagens devem entrar na ordem política dos discursos.

3 LIVRO DIDÁTICO E HISTÓRIA QUE AS IMAGENS NÃO DEIXAM ESCAPAR

Diante da perspectiva que apresentei na seção anterior, proponho uma prévia análise no intuito de pensar a questão da história, do político e do científico (ou do pedagógico?) quando entendemos que as relações de poder atravessam os sentidos atribuídos aos enunciados no interior do livro. Analisamos, pois, aqui apenas algumas materialidades de um dos LDs que nos parecem singular no conjunto das obras selecionados para o *corpus* da pesquisa doutoral em função dos discursos que circularam e se materializam sob a rubrica de “texto pedagógico” para o ensino de língua portuguesa tanto no aspecto descritivo-gramatical quanto no da leitura e da produção de textos. Vejamos as figuras a seguir.

Figura 1 - O soldado e o jacu

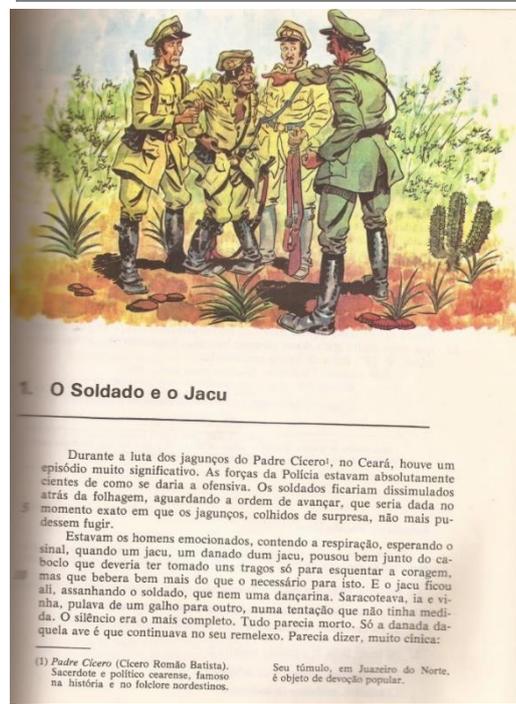


Figura 2 - Caça EUA

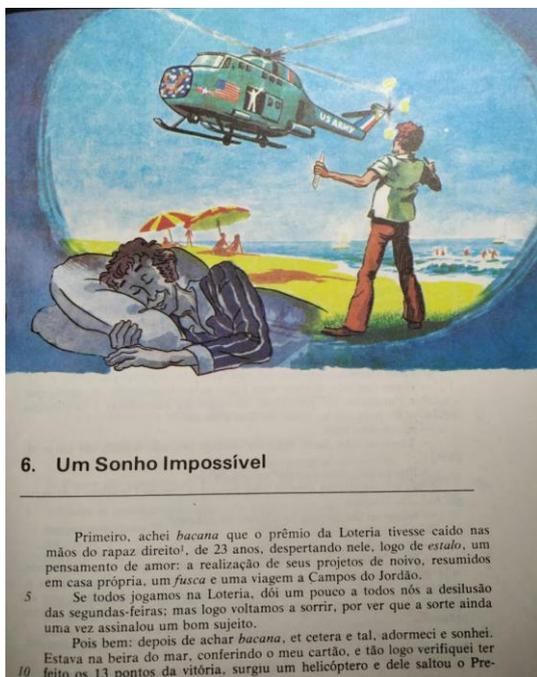
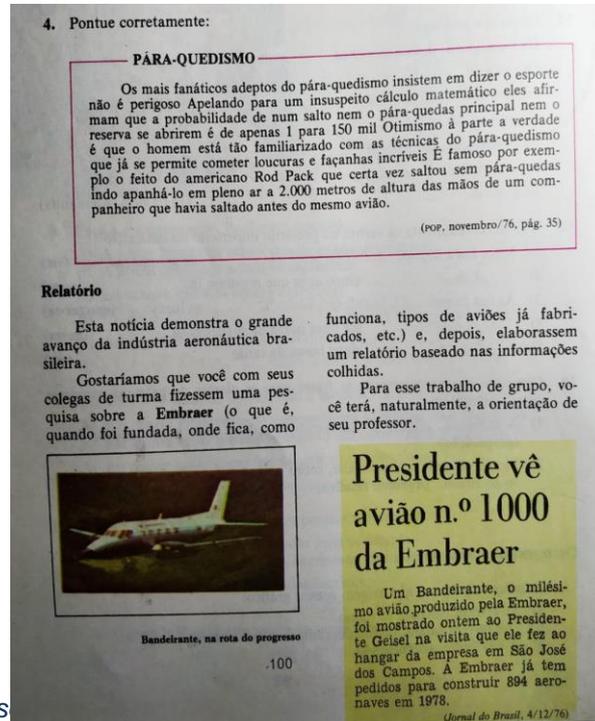


Figura 3 – Avião N .1000 da Embraer



Os recortes acima compõem, respectivamente, as páginas 1, 61 e 100 do livro didático *Hora de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa*, de autoria de Domingos Paschoal Cegalla, em 2ª edição publicada pela Companhia Editora Nacional em 1978. Este volume era destinado a alunos de sétima série conforme organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional criada em 1961 e reformulada em 1971, portanto, vigente até 1996 quando se promulgou uma nova LDB⁴ espelhada nos princípios da Constituição Federal de 1988.

Ao analisar cada página do livro *Hora de comunicação*, que define já na capa a concepção de língua e linguagem como *comunicação e expressão*, passei a observar as imagens que nele figuravam e sua relação com os textos verbais e algumas tarefas. O livro havia sido publicado no período do Governo Geisel e manteve-se em uso nas escolas brasileiras mesmo no período de transição do regime do governo militar ao governo instituído pelo processo de redemocratização do país. Com dezoito capítulos, o livro traz textos literários (crônica, conto, fábula etc.) precedidos por uma imagem com função de ilustrar o texto que o segue. Chama a atenção a *imageria* que vai compondo as páginas constituídas por representações de elementos do imaginário nacional da época, autorizada a circular nesse dispositivo de educação linguística ou, dito de outro modo, instrumento linguístico. Trata-se de imagens de caçadores, soldados, militares, mineradores, homem na lua, jogadores de futebol, homem atirando, disputas e duelos, automobilismo, cidade de São Paulo, cachoeiras do Iguaçu, procissão católica, igrejas, casamentos, foto do líder chinês Mao Tsé-Tung, submarinos, barcos, navios, aviões, bandeiras brasileira e norte-americana etc.

Embora não haja nenhum exercício que problematize a relação das imagens com os textos literários, vale refletir sobre o papel [meramente?] ilustrativo de algumas delas, como é o caso das que selecionamos para esse capítulo (Cf. Figuras 1, 2 e 3). A presença de soldados armados, navios, submarinos, caças e aviões produzem efeitos de poder e segurança nacional ou local quase sempre em cotejo com a retórica

⁴ Coincidentemente o ex-presidente, político e militar brasileiro Ernesto Geisel morre em 12 de setembro de 1996, ano em que foi promulgada a LDB três meses depois em 20 de dezembro, através da Lei 9.394, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

ficcional caricata que beira o sonho impossível, o risível, a ingenuidade, a brincadeira de rua ou, ainda, a ave jacu que desafia o soldado. O discurso de poder do estado e segurança nacional mantém correlação direta com a própria imagem do governo do militar Ernesto Geisel (1974-1979).

Enquanto na página 61 do livro (Figura 2) o conto “Um sonho impossível” (1972), de José Carlos Oliveira, tem por ilustração um helicóptero norte-americano que sobrevoa as praias do Rio de Janeiro com a identificação *US Army*, na página 100, o livro trará a notícia *Presidente vê avião No. 1000 da Embraer*, tendo sido publicada no Jornal do Brasil, do dia 4 de dezembro de 1976. Ao lado de tal notícia, uma foto de um avião batizado de *Bandeirante* compõe a tarefa apresentada ao(à) estudante para a produção de um “relatório”. Ao trazer o enunciado **“Esta notícia demonstra o grande avanço da indústria aeronáutica brasileira”**, o propósito didático elogia o próprio governo, e, mais que isso, constrói uma narrativa positiva no imaginário coletivo do jovem estudante brasileiro que visualiza esse feito como sinônimo de progresso. Não é à toa que a legenda da foto do avião é “Bandeirante, na rota do progresso.” Porém, resta-nos uma questão: que sentidos a imagem do helicóptero da força aérea norte-americana (*US Army*) produz ao sobrevoar as praias do Rio de Janeiro? Mais que isso: que possibilidade de reflexão crítica e analítica se constrói com essa tarefa articulando a textualidade imagética com a verbal?

Esse tipo de análise, ainda que breve, nos permite entender que a circulação das imagens (não qualquer imagem nem em qualquer período de nossa história) em livros didáticos não se dá de forma meramente ilustrativa, ainda que sua função imediata seja, de fato, a de ilustrar um texto verbal ou as páginas de tarefas. Suas escolhas não se dão de forma aleatórias. Elas se efetivam no interior de uma ordem do discurso que obedecem a regras institucionais e políticas de Estado numa relação de forças que determinam o que deve ou não entrar nos livros, o que deve ou não ser visto, enfim, o que deve ser constantemente ser repetido. Mesmo em políticas de governos democráticos no Brasil, do final dos anos 1980 até pouco tempo, o processo de produção de LD para ensino de línguas ou qualquer disciplina do currículo escolar se deu no interior de regras políticas e científicas para ficarmos apenas nestas duas. Através das três imagens aqui selecionadas, podemos pensar que no interior do discurso pedagógico que tem como propósito a construção de saberes linguísticos e

metalinguísticos contemplados através de práticas de leituras de textos literários, da produção de gêneros discursivos e de análises linguístico-gramatical (sob a rubrica da comunicação como abordagem vigente à época), institui um saber não linguístico-literário através dos discursos que se materializam na imagem, mas também no imaginário (ideológico) de uma política de Estado e de poder sobre os corpos que, na evidência do suposto *progresso*, silenciava as violências que o governo de Ernesto Geisel e os que lhe antecederam desde 1964 colecionavam, ainda que o então presidente “pretendesse” uma abertura política “*lenta, gradual e segura*” diante da pressão da luta pela redemocratização.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO DE ANÁLISE

Em análise do discurso e na história das ideias linguísticas, nunca foi uma atitude confortável definir um tema, determinar os objetos, descrevê-los, interpretá-los/ analisá-los, mobilizar o embasamento teórico constitutivamente interdisciplinar, sem que antes se concebesse o processo analítico de construção e reconstrução do próprio objeto em um movimento que atravessa teoria e procedimento analítico. Esse é um problema diretamente relacionado à questão da constituição do arquivo. O trabalho de análise é, ao mesmo tempo, descritivo e interpretativo na medida em que se procedia e ainda se procede hoje com a constituição/construção e a leitura/interpretação do arquivo chegando às análises das sequências discursivas.

A própria noção de arquivo, na história da AD francesa, carrega em si uma diversidade de sentidos que, muitas vezes, carece de elucidações. Na crítica de Pêcheux (2010, p. 51), o arquivo é “[...] entendido, no sentido amplo, de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”, portanto, ele é o resultado de um modo de leitura que o organiza, orienta sua constituição. Se se parte do pressuposto de que as leituras variam conforme mudam o sujeito-leitor, para cada sujeito há, pois, um modo de produzir o arquivo; dito de outro modo, os arquivos de análise variam conforme mudam o olhar de seus analistas.

Na perspectiva foucaultiana, o que não nega a anterior – resguardadas as suas diferenças – se o arquivo congrega um conjunto de documentos, ele não é a soma de todos os textos de uma data sociedade e cultura postos à análise, mas o conjunto de

documentos monumentalizados ou esquecidos, dados a ver ou silenciados que uma sociedade produziu numa dada época, cuja totalidade é inatingível. Assim, nas palavras de Foucault (2008, p. 147): “O arquivo é, de início, 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.” O arquivo não o acúmulo dos documentos, mas a condição que lhes dão existência material e unidade constitutiva dos sentidos que se legitimaram no decorrer de nossa história.

Desde os tempos de fundação da Análise do Discurso, em que se debruçavam em grandes *corpora* de discursos políticos predominantemente escritos, o trabalho com a produção do arquivo era um problema (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010). E hoje quando as transformações por que passou a AD requerem atenção para uma diversidade de linguagens, novos temas e hibridiz de objetos, perguntamo-nos: como proceder com a questão da constituição de um arquivo tão heterogêneo quanto complexo e desafiador? O trabalho com as regularidades discursivas mapeadas através de enunciados que constituem cada discurso no interior de FD tem sido o motor fundamental para os analistas de discursos que lidam com um *corpus* heterogêneo, disperso, fragmentado como foi o nosso caso em particular.

Em nosso arquivo especificamente, enfrentamos inquietações desse tipo que orientaram um modo de construir um trajeto de análise, identificando as regularidades no interior da heterogeneidade que lhe é constitutiva sem que deixássemos de reconhecer a complexidade da questão e os desafios que nos eram postos mediante tal complexidade de análise. Destacamos aqui quatro dessas inquietações:

1. A começar pelo enfrentamento da pouca clareza conceitual “texto misto” – por vezes confundido com texto sincrético, plurissemiótico, materialidade compósita, multimodal, imagética, verbo-imagética – a partir do qual optamos por *texto imagético*, *imagem* e *imageria* conforme explicitamos anteriormente, não sem antes carregar com essas noções as implicações que tal escolha nos acarreta.
2. O outro problema aparece com a diversidade e riqueza semiótica presente nos livros didáticos caracterizada pelo tamanho, funções, tipos, natureza

material entre outras, por exemplo: *funções* (ilustrativa, lúdica, didatizante, sem função claramente estabelecida); tipos de textos *verbais* (textos jornalístico, literário, instrutivos, gramatical), *imagéticos* (fotografia, caricaturas, pintura, desenhos, fotograma, foto-escultura), *verbo-imagético* (charges, quadrinhos, peça-publicitária etc.) e outros *códigos* (sinais de trânsitos, símbolos, setas, esquemas).

3. A terceira é de ordem temática: feito o reconhecimento dessas implicações, seria preciso delimitar um tema. Contudo, no LD há uma diversidade de temas que varia conforme os objetivos previstos nos conteúdos e na construção dos saberes linguísticos, metalinguísticos, estéticos etc. Da língua pela língua à análise do texto literário, adotar um tema no interior do livro didático é desprezar a riqueza constitutiva que reside no interior dos livros. A única saída, portanto, conforme definição de um dos objetivos de nossa pesquisa foi compreender como historicamente as materialidades imagéticas foram abordadas nos LD, por extensão no ensino de linguagem (envolvendo língua, literatura, leitura), concorrendo com a linguagem verbal e quais as principais abordagens teóricas engendraram as mutações em seu tratamento.

4. Por fim, era preciso considerar o problema de ordem político-institucional, que envolvia políticas de produção do livro, leis, orientações e diretrizes de educação; ordem econômica (com os mercados editoriais), ordem acadêmica (com as teorias regentes a cada época que orientam o ensino e a formação do professor), ordem técnica (avanço das tecnologias de produção de livros) e ordem cultural (uso de novas linguagens, adventos de novas tecnologias, redes, internet etc.).

5 IDEIAS SOBRE LÍNGUA E LINGUAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao observar as transformações ou a manutenção do conceito de língua e linguagem no conjunto dos LDs analisados, elaboramos um diagrama que expressa a presença e a predominância de alguns conceitos com base em um levantamento de termos-chaves mais recorrentes no arquivo analisado (Cf. SANTOS, 2015). 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 em 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, ocorre quando se busca entender tais conceitos como se fossem pertencentes a apenas um campo de saber, quando, na verdade, esse processo é mais complexo. Por exemplo, a ocorrência do termo “comunicação” nos livros da década de 1970 e 1980, no Brasil, não têm a mesma concepção daqueles produzidos segundo a proposta mais recente. 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 à toa que, na coleção Abaurre por nós analisada, 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, que são mais raros nos livros didáticos atuais.

Metodologicamente, o estudo para a construção desse diagrama (ver anexo) desenvolveu-se 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 nos momentos em que o livro não tinha o propósito de ensinar o sistema linguístico, 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 o “livro” *Gramática* tem esse propósito específico. 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 LDs 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 e 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. [...] Acharmos 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 previstas 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 percebem-na 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 campos teóricos, 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] as Tecnologias de Informação e Comunicação), além de questões de ordens político-institucionais que viemos defendendo neste trabalho.

Não é exagero dizer que, do ano de 2003 até recentemente, 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.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Diante das constatações sintetizadas acima, 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, conforme resumimos da seguinte maneira (Quadro 1):

- ✓ o da **inexistência** das imagens, ou seja, quando não havia qualquer preocupação com esta materialidade no ensino de linguagem no Brasil (período que vai até a década de 1970);

- ✓ o da **presença** da imagem, 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;
- ✓ o terceiro momento corresponde ao que definimos por **uso expressivo** da imagem, 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 todo um conjunto de imagens diversos materiais didáticos a que ele tenha acesso no cotidiano (sob a vulgata de *material autêntico*), ensinando-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.”

REFERÊNCIAS

BRASIL/SEMTEC **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002a.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002b.

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**. n.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. **Déchiffrer le corps: penser avec Foucault**. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2011.
- COURTINE, J.-J. Discursos e imagens para uma arqueologia do imaginário. In: SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C.; CURCINO, L. (Orgs.). **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011. p. 145-162.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 7. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2001.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Orgs.) **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011, p. 83-106.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2010. p. 161-183.
- MORIN, E. [1962]. **Cultura de massas no século XX: neurose**. Edição brasileira de O Espírito do Tempo (L'Esprit du Temps).v. 1. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ORLANDI, E. P. **Ciência da Linguagem e Política: anotações ao pé das letras**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org.). **Gesto de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.
- PUECH, C. (Org.). Sémiologie et histoire des théories du langage. In: **Langages**. n. 107, 1992.
- 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). Paris, 2006.
- RENONCIAT, A. **Voir/savoir: la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé**. Saint-Hilaire-le-Châtel : CNDP, 2011.
- RIBEIRO, J.; SARGENTINI, V. Estudo histórico da imageria escolar em livros didáticos: discurso em torno das práticas de leitura da imagem. In: REDIS - Revista de Estudos do Discurso, v. 1, Universidade do Porto, Portugal, Porto: 2015, p.169-199.
- 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. 171 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS, J. R. **Arqueologia da imagem no ensino de língua portuguesa no Brasil (1960-2010).** 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, 2015.

SARGENTINI, V. M. O. Contribuições da semiologia histórica à Análise do Discurso. In: SARGENTINI, V.; CURCINO, L.; PIOVEZANI, C. (Org.) **Discurso, Semiologia e História.** São Carlos: Claraluz, 2011. p.107-126.

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.

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, poetiques des images.** Paris: Mimesis, 2012.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

1967– CEGALLA, D. P. **Português.** 4ª série ginasial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

1977– TUFANO, D. **Estudos de Língua e Literatura.** São Paulo: Moderna, 1977.

1978 – CEGALLA, D. P. **Hora de comunicação.** 7ª série. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

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. Sal Paulo: Moderna, 2007.