

Estudo histórico da imageria escolar em livros didáticos: discurso em torno das práticas de leitura da imagem

RIBEIRO, JOCENILSON
jonuefs@gmail.com

Doutor em Linguística (UFSCar)
Pesquisador no Labor – Laboratório de Estudos do Discurso
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

SARGENTINI, VANICE
sargentini@uol.com.br

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)
Professora Associada do Departamento de Letras
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

PALAVRAS-CHAVE:
análise do discurso;
imageria;
livros didáticos;
língua portuguesa.

RESUMO: Este estudo tem por finalidade apresentar um trajeto de pesquisa desenvolvido na ocasião do doutorado em estudos linguísticos e em ciências da linguagem. Trata-se de um trabalho desenvolvido 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 semiologia francesa. Após análise de 13 livros didáticos entre os anos de 1960 e 2010, concluímos que houve paulatinamente um aumento crescente da presença da imagem nos livros, acompanhando teoricamente a ampliação do conceito de língua, linguagem e texto na atualidade. Contudo, observamos que não há uma teorização aprofundada sobre o estudo da imagem no ensino problematizando-a enquanto materialidade dos discursos tal como já vem sendo feito em relação às práticas de leitura do texto verbal.

KEYWORDS:
discourse analysis;
imagery;
textbooks;
Portuguese language.

ABSTRACT: This study aims to present a path of investigation developed during the doctorate program on linguistics and language sciences. The work focuses on the recurrence of use of images and imagery in textbooks used for teaching the Portuguese language in Brazil. The theoretical and methodological approach is oriented by studies in French discourse analysis and semiotics. After an analysis of 13 textbooks published from 1960 to 2010, the conclusion is that there has been a gradual increase of the use of imagery in textbooks, followed by an expansion of the theoretical concepts of language and text nowadays. However, we have observed that there is no in-depth theorization that questions the image as materiality of the discourse in teaching materials, as it has been done to the practices of reading related to the verbal text.

INTRODUÇÃO

Recentemente concluímos uma pesquisa de doutorado no Brasil, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, estado de São Paulo, sob o tema *recorrência de usos de imagens e textos imagéticos em livros didáticos (LD) de língua portuguesa no Brasil*. Do levantamento de um conjunto de 13 LDs estudados, entre as décadas de 1960 e 2010, constatamos que houve um progressivo aumento das apropriações de imagens ao longo dos anos e, mais recentemente, um certo discurso pedagógico voltado para suas manifestações no ensino. Esse fenômeno deve-se a algumas razões: seja de ordem política, histórica, cultural e tecnológica; seja de ordem teórica e científica, quando se passou a existir nas escolas diversas práticas de leitura que extrapolam o texto verbal, a construção dos sentidos dos textos verbais e não verbais e a constituição dos discursos materializados na língua e no conjunto de toda uma iconografia do imaginário na área de linguagens, códigos e suas tecnologias (Brasil, 2002a, 2002b).

Numa pesquisa que começamos desde 2009 (Santos, 2011), investigamos as condições históricas e científicas da emergência e do aumento progressivo de textos imagéticos, verbais e não verbais em contexto de avaliação educacional brasileira, mais especificamente em sistemas nacionais de avaliação (Ensino Médio e Ensino Superior)¹. O objetivo, naquela pesquisa, era compreender quais os pressupostos teóricos que vinham orientando o ensino e a aprendizagem de leitura das imagens na escola secundária e na universidade (por exemplo: pinturas, fotografias e textos publicitários) considerando o contexto histórico de institucionalização da linguística e das ciências da linguagem no Brasil enquanto campos científicos, que sofreram influência do pensamento científico europeu, durante e após o modelo estruturalista. Embora se tratasse de um estudo de mestrado, concentrado em dois anos, tal estudo possibilitou-nos estabelecer uma hipótese que levaríamos às pesquisas seguintes: aquela de que após a abertura política (no pós-ditadura militar), em meados da década de 1980, houve uma reflexão em torno do conceito de língua e linguagem que, de certo modo, ampliou o conceito de *texto* e de

1. ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, instituído desde 1998 pelo Ministério da Educação, sob gerência do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> < <http://portal.inep.gov.br/> >. Acesso em: 15 ago. 2015. / ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, instituído em 2004, pelo Ministério da Educação, para avaliar os cursos do Ensino Superior. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/enade> >. Acesso em: 15 ago. 2015.

prática de leitura, permitindo que o ato de ler e interpretar saísse dos limites do texto escrito, estendendo-se a novas materialidades promotoras de sentidos. Esta afirmação hipotética nos levaria à pesquisa mais ampla realizada no doutoramento, carecendo-nos desenvolver um trabalho mais criterioso, percorrendo algumas trilhas teórico-metodológicas para compreender as mutações históricas e científicas desde a década de 1960 quando se começou a situar melhor a institucionalização da linguística brasileira (Altman, 2004) por meio de processos de instrumentalização do saber científico e metalinguístico (Auroux, 1992) em torno desse campo – com a criação de programas de pesquisas, criação de associações e comunidades científicas, publicações de pesquisas, artigos e defesas de teses, organização de eventos etc.

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, descrevendo a recorrência, ausência/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, 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.

Neste artigo, apresentaremos 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. DA CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO E DA DEFINIÇÃO DO OBJETO

Antes de passarmos às questões históricas em torno das apropriações da imagem em contexto pedagógico, é preciso que se apresentem três elucidações: a primeira refere-se à natureza do

objeto, sua definição; a segunda diz respeito ao campo teórico; e a terceira é da ordem dos procedimentos de descrição e análise diretamente relacionados ao conceito de arquivo. Passemos, portanto, à natureza do objeto *imagem* e a razão de sua escolha enquanto objeto de estudo.

1.1. SOBRE O OBJETO DA PESQUISA

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 conhecê-la em seu aspecto material, sua presença real nos livros, os tipos de imagens, características, relação com a palavra, seu lugar nas páginas dos livros etc.; na segunda perspectiva, buscou-se conhecer sua função, 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, 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 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. 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.

2. 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.

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

Por fim, mobilizamos a noção de imageria² 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, signíficos 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, 2010) 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.

Para o filósofo Wunenburger (2001), ressalvadas suas diferenças:

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, galô gaulês³, etc.), as **alegorias** (imagens de Espinal de Carlos Magno ou São Luís), os **gestos históricos memoráveis** (destruição pelos revolu-

cionários 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. (Wunenburger, 2011, p.78-79) [*grifos e tradução nossos*]

Ao pensarmos na noção de imageria em livros didáticos, consideramos que há na história dos livros didáticos (principalmente os livros de língua, linguagem, literatura, história e artes) 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.

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.

1.2. SOBRE O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

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 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 3 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 linguageiras 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 13 livros didáticos analisados, 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 definem-se 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.

Em síntese, podemos dizer que 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 produzam efeitos de sentido específicos e 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.

1.3. SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE CONSTITUIÇÃO DO ARQUIVO

Em Análise do Discurso (doravante AD) 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: 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, se o arquivo congrega um conjunto de documentos, ele não é a soma de todos os textos de uma dada 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: 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.”

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; Didier, 2010). E hoje quando as transformações por que passou a AD requerem atenção para uma diversidade de linguagens, novos temas e hibridéz de objetos, perguntamo-nos: como proceder com a questão da constituição de um arquivo tão heterogêneo quanto complexo e desafiador?

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 4 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); 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 trânsito, 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.).

2. APROPRIAÇÕES DA IMAGEM NO ENSINO: INSTRUIR PELA EMOÇÃO, EDUCAR OS OLHARES

A história dos saberes sobre apropriação e uso das imagens para fins pedagógicos é recente,

ainda que a prática remonte a tempos imemorráveis. Ela começa a ganhar contornos por volta do meado 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 se desenvolvia, nas sociedades letradas eclesásticas e laicas: a) o ensino em diversos níveis, envolvendo aí os sujeitos da construção do conhecimento (professores e alunos); b) a instituição familiar, escolar e universitária; c) as políticas e os regimentos educacionais; d) a infraestrutura da instituição formadora; e) 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 visuais 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* e contemplativo aliado à formação das emoções, tendo em vista que, naquele processo de ensino sob o uso da imagem, fazia-se apelo à emoção na contemplação dos objetos iconográficos. Rononciat (2011) lembra-nos que, desde a Renascença, já se evocava a imagem para fins pedagógicos, cujos poderes eram *instruir, agradar e emocionar* pela “educação do olhar”. 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. (Renonciat, 2011: 10-11)

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 estética 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*, de Velásquez. 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 (2011), pois isso punha em pauta um problema filosófico secular: aquele sobre a relação do “mundo real” com o “mundo representado”.

O que nos interessa aqui 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. Essa 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. (Renonciat, 2011: 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* repousasse na concepção aristotélica, fortemente difundida, de que a criança era uma *tábula 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*.

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 consciência nacional e patriótica que transitava entre uma educação moral religiosa predominante e uma “moral universal” guiada pela razão, um dos ideais republicanos (Figura 1).

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 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 – desenvolve-se por meio do favorecimento de condições técnicas, como a invenção da litografia 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” (Renonciat, 2011: 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 em um contexto em que *as provas estavam com Deus* (saber teocêntrico), isto é, o discurso hegemônico era o religioso frente ao controle e produção do saber.

Aliada a esse suposto 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: 65) ricamente ilustrados, coloridos e atraentes chegam às famílias abastadas, permitindo aos pequeninos aprender estudando e divertindo-se com as fábulas ilustradas, por exemplo.

Esse breve panorama histórico – no qual situamos práticas de leitura da imagem com objetivo educacional, ainda que o conceito de educação possa divergir daquele da modernidade e de nossa época – permite-nos refletir sobre o fato de que não é nada recente a pedagogia do olhar.

As questões em torno do uso da imagem como objeto para educação do olhar e constituição do saber escolar têm acompanhando a história da educação e, particularmente, do ensino de linguagem e das práticas de leitura até nossos dias. Contudo, é rara uma abordagem teórica que nos possibilite pensar sobre os diferentes modos de apropriação das imagens em livros didáticos na constituição dos saberes; mais raro ainda é o estudo que problematize as imagens nesse contexto como uma questão da ordem das discursividades, procurando entender como a escola tem desenvolvido um trabalho que situe o texto imagético como lugar de constituição e circulação de discursos, cujos sentidos não ocorrem em sua evidência, mas na relação histórica com outras imagens, mobilizadas pelos leitores em seu repertório de imagens na memória coletiva. É nesse sentido que se pode perguntar: como determinadas imagens (não apenas as dos livros, mas também aquelas de nosso cotidiano, as que estamos acostumados a ver) naturalizam conceitos e modos de ver a partir de sua irrefutável repetição?

3. AS IDEIAS E SABERES SOBRE A LÍNGUA E A LINGUAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao observar as transformações ou a manutenção do conceito de língua e linguagem no conjunto dos LDs analisados, elaboramos no Quadro 1 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. 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 raros nos livros didáticos atuais.

Quadro 1 - Diagrama das ideias e saberes sobre a língua e a linguagem em LD

ORIENTAÇÃO TEÓRICA	CEGALLA (antologia)	TUFANO 1ed.	MARINO	PINO & SCARTON	TUFANO 4ed.	PLATÃO & FIORIN	MAIA	ERNANI & NICOLA	CEREJA & MAGALHAES	ABAURRE & ABAURRE (literatura)	ABAURRE & PONTARA (Gramática)	ABAURRE & ABAURRE (prod. texto)
	1967 led	1977 led	1980 led	1987 7ed	1990 4ed	1991 3ed	1995 9ed	1997 led	2003 led	2005 led	2006 led	2007 led
Gramática normativa	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange		Orange	Orange	Orange		Orange	
Gramática descritiva									Blue		Blue	
Variedade Linguística (socioling.)						Green			Green		Green	
Teoria Comunicação informação			Blue	Blue			Blue		Light Blue		Light Blue	
Linguagem e cultura		Purple		Purple	Purple							
Teoria Enunciação						Orange			Orange	Orange	Orange	Orange
Semiótica/ semiologia						Black						
Linguística de texto					Red	Red	Red	Red				Red
Gêneros dos discursos						Yellow			Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Texto e discurso						Red				Red	Red	Red

Fonte: Ribeiro (2015)

Metodologicamente, o estudo para a construção deste diagrama 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 & 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 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 percebiam-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 parecem 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 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.

4. 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 (Wunenburger, 2012). Ambos utilizam a expressão em contextos evidentemente diferentes, porém estão preocupados como 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.

Vejamos a 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), para vermos, nos manuais das décadas de 1980, 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas 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;

- 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, 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.”

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 (literatura)	ABAURRE & PONTARA (gramática)	ABAURRE & ABAURRE (prod.texto)
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 (2015)

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 (2015)

Quadro 5 - Quadro de manifestações tipológicas da imageria em manuais didáticos de língua portuguesa (1967-2007)

LIVROS	CEGALLA (antologia)	TUFANO 1ª ed	MARINO	PINO & SCARION	TUFANO 2ª ed.	PLATÃO & FIORIN	MAIA	ERNANI & NICOLA	CEREJA & DIACALHAES	ABAURRE & ABAURRE (literatura)	ABAURRE & PONTARA (gramática)	ABAURRE & ABAURRE (prod. texto)
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 Fotogramas Mapas Pinturas Quadrinhos Símbolos Tiras	Caricaturas Códigos Desenhos Esquemas Fotografias Hieróglifos Iluminações Pinturas Quadrinhos Símbolos Tiras	Cartum Charge Desenhos Esquemas Fotografias Fotogramas gráficos Quadrinhos Tiras	Capa-livros Desenhos Esquemas Fotografias Pinturas Quadrinhos Tira	Capa-livros Caricaturas Cartaz-filme Códigos Desenhos Figuras Foto-cinema Fotografias Iluminações Pinturas Quadrinhos Símbolos Tira	Capa-CD/LP Capa-livros 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 Caricaturas Cartaz-filmes Cartum Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Fotogramas Foto-teatro Gravuras Iluminações Mapas Página-revista Página-jornal Pinturas Poema-concreto Quadrinhos Texto publicit. Tira	Bandeira Capa-livros Capa-revistas Cartaz-filmes Cartum Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Fotogramas Foto-manuscrito Foto-teatro Gráficos Oracões Hieróglifos Iluminações Mapas Página-revista Pinturas Print screen Quadrinhos Texto publicit. Tira	B.O. Capa-CD/LP Capa-livros Capa-revistas Capa-portal Cartaz-filmes Cerâmicas Charges Desenhos Esquemas Foto-cinema Foto-escultura Foto-manuscrito Foto-montagem Foto-teatro Gráficos Oravuras Logomarca Mapas Página-internet Página-revista Página-jornal Pinturas Print screen Quadrinhos Texto publicit. Tira
Número Materialida de	0	3	2	9	12	9	7	14	21	26	26	28

Fonte: Ribeiro (2015)

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

1967– CEGALLA, D. P. **Português**. 4ª série ginásial. 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.

REFERÊNCIAS

- Altman, C. (2004). *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP.
- _____(2009). Retrospectiva e perspectiva da historiografia da linguística no Brasil. *Revista de historiografia linguística*, I (2), pp.115-136.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.
- Brasil/Semtec (2002a) Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.
- Brasil/Semtec (2002b) PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC.
- Chiss, J.-L. & Puech, C. (1987). *Fondations de la linguistique: études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael s.a.; Éditions Universitaires.
- _____(1998). La linguistique comme discipline en France. In: *Langue Française*. n.117. Paris : Larousse.
- _____(1999). *Le langage et ses disciplines: XIX – XX siècles*. Paris, Bruxelles: Duculot.
- Colombat, B.; & Fournier J.- M. & Puech, C. (2010). (Org.) *Histoire des idées sur le langage et les langues*. Paris: Klincksieck.
- Courtine, J.-J. (2011). *Déchiffrer le corps: penser avec Foucault*. Grenoble: Éditions Jérôme Millon, 2011.
- _____(2011) Discursos e imagens para uma arqueologia do imaginário. In: Sargentini, V. & Piovezani, C. & Curcino, L. (Orgs.). *Discurso, Semiologia e História*. São Carlos: Claraluz, pp. 145-162.
- Foucault, M. (2001). *A ordem do discurso*. 7. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.
- _____(2007). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Gregolin, M. R. (2011). Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: Sargentini, V. & Curcino, L. & Piovezani, C. (Orgs.) *Discurso, Semiologia e História*. São Carlos: Claraluz, pp. 83-106.

Guilhaumou, J. & Maldidier, D. (2010). 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, pp. 161-183.

Morin, E. ([1962] 2007). *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.

Pêcheux, M. (2010). Ler o arquivo hoje. In: Orlandi, E. P. (Org.). *Da história no discurso*. 3. ed. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, pp. 49-59.

Piquet, G. (1960). L'évolution du livre scolaire depuis la Troisième République. In: *Techniques graphiques*, n. 34, nov./déc., p.33-50.

_____(1965). L'Abus de l'image dans le livre scolaire. In: *Techniques Graphiques*, n. 60, oct., pp.408-416.

Prost, A. (2004). *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.

Puech, C. (1992). (Org.). Sémiologie et histoire des théories du langage. In: *Langages*. n. 107, 1992.

_____(2005). L'émergence de la notion de "discours" en France et les destins du saussurisme. In: *Langages*. n. 159. Paris: Didier-Larousse, pp. 93-110.

_____(2006). (Org.). Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection. *Revue Histoire, Épistémologie, Langage*. 28(1). Paris.

Renonciat, A. (2011). *Voir/savoir: la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé*. Saint-Hilaire-le-Châtel: CNDP.

Sargentini, V. M. O. (2011). Contribuições da semiologia histórica à Análise do Discurso. In: Sargentini, V.; Curcino, L.; Piovezani, C. (Orgs.) *Discurso, Semiologia e História*. São Carlos: Claraluz, pp.107-126.

Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Vianna, M. L. R. (2000). *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.

_____(2010). *Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares*. Curitiba: IBPEX.

Wunenburger, J.-J. (2001). *Imaginaires du politiques*. Paris : Ellipses Éditions Maketing S.A.. (Collection Philo)

_____(2012). *Gaston Bachelard, poetiques des images*. Paris: Mimesis, 2012.

