



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICARLA LOPES DE FARIAS

**O DISCURSO SOBRE A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA IMAGEM VISUAL NO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO**

JOÃO PESSOA – PB

2021

MICARLA LOPES DE FARIAS

**O DISCURSO SOBRE A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA IMAGEM VISUAL NO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F224d Farias, Micarla Lopes de.

O discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no Programa Nacional do Livro e do Material Didático / Micarla Lopes de Farias. - João Pessoa, 2021.

104 f. : il.

Orientação: Erenildo João Carlos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação básica. 2. Discurso. 3. Imagem visual.
4. Função epistêmica. 5. PNLD. I. Carlos, Erenildo
João. II. Título.

UFPB/BC

CDU 373.3.016(043)

MICARLA LOPES DE FARIAS

**O DISCURSO SOBRE A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA IMAGEM VISUAL NO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO**

Texto de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba – Campus I, na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

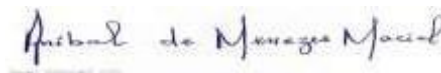
Banca examinadora



Prof. Dr. Erenildo João Carlos – PPGE/CE/UFPB
Orientador



Profa. Dra. Jeane Félix da Silva – PPGE/CE/UFPB
Examinadora interna



Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel – PPGCEM/UEPB
Examinador externo



Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcantara – DHP/CE/UFPB
Examinador externo

JOÃO PESSOA - PB

2021

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Deus, por tudo o que representa para mim, por ter me colocado exatamente onde estou, por me ensinar a buscar o melhor humildemente, por sentir a sua presença comigo todos os dias e por ter me concedido forças para superar as adversidades que se apresentaram neste percurso.

Ao meu orientador, o professor Erenildo, por ter me acolhido tão amorosamente desde o nosso primeiro encontro. Agradeço por todo o ensino, a paciência, a dedicação, o rigor e a confiança depositada em mim para ser sua orientanda. Muito obrigada!

Aos professores Aníbal de Menezes, Jeane Félix e Marcos Angelus por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora deste trabalho e por apresentarem suas contribuições, visando o aperfeiçoamento do texto.

Em especial, a professora Evelyn, por ter colocado esse sonho no meu coração, por ter enxergado potencial em mim, quando nem eu mesmo acreditava e por toda a torcida e carinho.

Aos colegas do GEPDIVE – Adah, Angélica, Prema, Eduardo, Vanusa, Junior, William, entre outros que juntam-se a nós em alguns encontros, meu muito obrigada por proporcionarem esse diálogo que contribui não somente para a nossa formação enquanto pesquisadores, bem como para criar vínculos e afetos.

Em especial, a Adah, uma amiga querida, que tive a sorte e o prazer de ser agraciada com a sua parceria desde o início, por termos nos aproximado com o tempo e conhecido melhor a história uma da outra e as ‘regularidades’ que as envolvem. Obrigada por cada palavra de incentivo e pelas dúvidas que ajudou a sanar. Sem dúvidas, esse percurso foi mais leve com você ao meu lado.

Aos colegas da turma 40 do mestrado. Apesar de o contexto pandêmico ter nos tirado o convívio presencial, alguns foram presentes mesmo à distância. Thamiris, Kleber, Jordânia, Klebson, Íris e Janaína, muito obrigada pela amizade de vocês, pelo apoio mútuo.

Aos meus amigos mais próximos Karla, Flaviane, Wellington e Philippe por todo o incentivo, apoio emocional, por compreenderem a minha ausência nos momentos de dedicação à escrita e por estarem comigo nos melhores e nos piores momentos da minha vida.

Aos meus parentes Márcia, Bia, Vinícius, Ísis, Ígor, Luíza, Lia, Nalva, Eneida por me incentivarem a continuar estudando, por torcerem e ficarem felizes com cada conquista minha.

A Allef, que apareceu na minha vida exatamente no início do mestrado e tem sido o meu maior motivador. Obrigada pelo companheirismo e por tornar tudo tão especial.

**ESTE TRABALHO TEVE O INCENTIVO DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES**

RESUMO

A imagem visual é um artefato cultural, cuja produção acontece pela ação humana. A sociedade contemporânea tornou-se altamente imagética, considerando os variados gêneros de imagem, os diversos lugares e dispositivos no qual ela se faz presente em nosso cotidiano. Além disso, as imagens visuais possuem variadas funções: ilustrativa, mnemônica, decorativa, simbólica e epistêmica. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem sido responsável pela distribuição de livros de forma gratuita e sistematizada. Nos Guias de Livros Didáticos do PNLD, podemos encontrar não somente a resenha dos exemplares, como também os aspectos exigidos pelo programa para a seleção das coleções que serão utilizadas em toda a Educação Básica Pública. Considerando a hipótese de que há imagens com função epistêmica presente no programa nacional de livros, o objeto desta pesquisa é o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD e a abordagem teórico-metodológica empregada é a Análise Arqueológica do Discurso (Foucault, 2008). Ao mapear os Guias do PNLD, escavar os fragmentos enunciativos que tratam da imagem com função epistêmica, analisamos as suas regularidades e identificamos uma série de correlações que possibilitam conhecer as condições de possibilidade do discurso investigado, assentadas em três séries discursivas: I) a imagem concebida enquanto texto; II) a imagem empregada com finalidades metodológicas; e III) a imagem cumprindo funções epistemológicas, as quais confirmam a hipótese verificada.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Imagem visual. Função epistêmica. PNLD.

ABSTRACT

The visual image is a cultural artifact, whose production takes place through human action. Contemporary society has become highly imagetic, considering the various genres of image, the different places and devices in which it is present in our daily lives. Furthermore, visual images have different functions: illustrative, mnemonic, decorative, symbolic and epistemic. The National Book and Didactic Material Program (PNLD) has been responsible for the systematic and free distribution of books. In the PNLD Textbook Guides, we can find not only the review of the copies, but also the aspects required by the program for the selection of collections that will be used throughout Basic Public Education. Considering the hypothesis that there are images with an epistemic function present in the national book program, the object of this research is the discourse on the epistemic function of the visual image in the PNLD and the theoretical-methodological approach used is the Archaeological Discourse Analysis (Foucault, 2008). When mapping the PNLD Guides, analyzing the enunciative fragments that deal with the image with an epistemic function, we analyzed their regularities and identified a series of correlations that make it possible to know the conditions of possibility of the investigated discourse, based on three discursive series: I) the image as text; II) the image used for methodological purposes; and III) the image fulfilling epistemological functions, which confirm the verified hypothesis.

KEYWORDS: Speech; visual image; epistemic function; PNLD.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de dissertações e teses com os descritores função epistêmica da imagem e imagem no PNLD.	18
Gráfico 2 – Quantidade de Dissertações e Teses com os descritores função epistêmica da imagem e imagem no PNLD.	19
Gráfico 3 - Quantidade de fragmentos referentes ao objeto encontrados nos guias durante a escavação.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático

FNDE: Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação Básica

Prolicen: Programa de Licenciaturas

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

GEPDIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Discurso, Imagem Visual e Educação

PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação

PCV: Pedagogia Crítica da Visualidade

SEB: Secretaria de Educação Básica

MEC: Ministério da Educação

IPT: Instituto de Pesquisas Tecnológicas

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

ECT: Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

INL: Instituto Nacional do Livro

FENAME: Fundação Nacional do Material Escolar

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

PNBE: Programa Nacional Biblioteca na Escola

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Relações entre vivências pessoais e o objeto de estudo	17
1.2	Relações entre vivências acadêmicas e o objeto de estudo	18
1.3	Busca da produção sobre o objeto nas plataformas acadêmicas.....	21
1.4	Relevância social, acadêmica e política da pesquisa.....	24
 CAPÍTULO 2- INCURSÕES NO TERRENO DE CONHECIMENTO DA IMAGEM VISUAL E DO PNLD.....		
2.1	Imagem enquanto gênero visual.	26
2.2	Cultura visual	29
2.3	Uso pedagógico da imagem visual.....	31
2.4	Pedagogia Crítica da Visualidade	33
2.5	As funções da imagem.....	34
2.5.1	Função epistêmica da imagem visual	37
2.6	Política nacional do livro didático	38
2.7	Funcionamento do Programa.....	40
 CAPÍTULO 3 - ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO.....		
3.1	Teoria da Análise do Discurso	44
3.2	A linguagem como o solo da escavação do discurso	47
3.3	O discurso-enunciado como objeto da análise arqueológica.....	51
3.4	Procedimentos da Análise Arqueológica do Discurso.	54
 CAPÍTULO 4 – O DISCURSO SOBRE A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA IMAGEM VISUAL NO PNLD.....		
4.1	Mapeamento dos documentos-fonte: os guias de livros didáticos	59
4.2	Escavações sobre os significantes e significados nos Guias do PNLD	62
4.2.1	Aparecimento das imagens visuais.....	64
4.2.2	Gêneros visuais utilizados no documento	66

4.2.3 Regularidades enunciativas identificadas	67
4.3 Análise e descrição dos achados	80
4.3.1 Status que os guias do PNLD conferem a função epistêmica da imagem visual	80
4.3.1.1 Correlação entre as concepções da imagem-texto	81
4.3.1.2 Correlação entre os usos das imagens para finalidades metodológicas.....	83
4.3.1.3 Correlação entre a imagem e os conhecimentos escolares	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	103
APÊNDICE I – Relatório da busca acadêmica	104

1. INTRODUÇÃO

As imagens visuais tem sido objeto de estudos e pesquisas, devido a uma série de motivos. Dentre eles, podemos citar a superabundância imagética na sociedade contemporânea, a necessidade de leitura crítica desses artefatos visuais, a variedade de funções que podem exercer, a implicação direta na subjetividade e no consumo dos seus usuários, entre outras razões que justificam o estudo e a pesquisa sobre este artefato cultural.

Devido a popularidade e abrangência social da imagem visual, os estudos que se apoiam no campo da Cultura Visual, das Pedagogias Culturais e dos Estudos Culturais, tornam-se relevantes por alguns motivos. Primeiramente, por vivermos em uma sociedade altamente visual, com constante desenvolvimento tecnológico e comunicacional. Assim, se faz necessário estudar os fenômenos que envolvem a visualidade e a relação humana, social, econômica, político-ideológica e educacional com este artefato. Além disso, através desses estudos, as pessoas que compõe os grupos sociais podem possuir consciência crítica visual, a exemplo, de um indivíduo que toma conhecimento a respeito do efeito que a propaganda causa no consumo, articulada as funções desempenhadas pela imagem. Nesse sentido, verificamos que os estudos desses campos oferecem contribuições sociais.

No que se refere as funções que a imagem visual pode desempenhar – ilustrar, decorar, informar, comunicar, lembrar, simbolizar, ensinar, etc., compreendemos que ela não é um artefato neutro, visto que são criadas para um propósito determinado, isto é, para cumprir a sua função. As imagens estão visivelmente em diversos espaços, inclusive na escola. Os educadores tem se apropriado desse recurso visual com finalidades específicas, elas são utilizadas na prática docente, com ações intencionais e deliberadas.

Esse recurso imagético tem sido utilizado também nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, se apresentando em variados gêneros e com suas diversas funções. O PNLD é um programa existente desde a década de 1930, que possuiu outras nomenclaturas e tem passado por inúmeras transformações e aperfeiçoamentos ao longo desse tempo. Atualmente, ele possui uma abrangência nacional, levando livros até as menores escolas do interior brasileiro.

Diante do que foi exposto até aqui e do que será apresentado nos capítulos que sucedem, notamos que existe a necessidade de analisar o discurso sobre a imagem presente no PNLD, especialmente a respeito da sua função epistêmica, com a finalidade de saber o que o programa diz sobre as imagens com esta função em seus exemplares. Apesar de todas as funções da imagem ser importante para cumprir o seu papel, a qual foi destinada, a função epistêmica dispõe de uma relevância significativa para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, atua como mediadora entre o conhecimento e aquele que aprende. Sendo assim, é importante saber qual o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no programa que tem educado crianças e adolescentes em todo o território nacional.

A dissertação em tela comunica os resultados de uma pesquisa acerca do Discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Esta pesquisa parte da hipótese de que algumas destas imagens podem possuir a função epistêmica, isto é, apresentam conhecimentos, considerando que os livros didáticos são materiais que contém os saberes elaborados. Assim, pressupomos que o programa assume uma ordem no discurso, que possibilita o aparecimento de determinadas regras, na qual fazem aparecer os enunciados referentes ao objeto investigado. A abordagem teórico-metodológica adotada é a Análise Arqueológica do Discurso de Foucault (2008).

Para chegar ao resultado desta investigação, o percurso trilhado se detém em três capítulos.

1. O primeiro capítulo, que se refere à introdução, contempla as vivências pessoais e acadêmicas que foram responsáveis por me aproximar do objeto e, conseqüentemente, culminar nele. Primeiramente ao tratar das experiências pessoais que justificam a escolha por este objeto, exponho a minha relação com as imagens visuais e com o livro didático. Em seguida, relato as minhas aproximações acadêmicas com a temática da imagem visual relacionada à educação, através das minhas vivências por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, seguidos da pesquisa do trabalho de conclusão de curso, da minha participação enquanto ouvinte do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Discurso, Imagem Visual e Educação, da minha atuação enquanto residente no programa Residência Pedagógica e como professora da Educação Infantil.

2. O segundo capítulo é dedicado à discussão acerca da imagem visual e do PNLD. No tocante a imagem, abordamos a sua dimensão enquanto um gênero visual; como constituinte e pertencente ao campo da cultura visual; o seu uso pedagógico, isto é, a imagem utilizada com intencionalidade para o ensino e a aprendizagem; a pedagogia crítica da visualidade, a qual nos convida a conceber as imagens de modo mais consciente e, os tipos de funções desempenhadas pelas imagens, além de tratar especificamente da função epistêmica da imagem visual. No que tange ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático é abordado por meio de sua política, no que diz respeito as transformações ocorridas em seus decretos, órgãos de financiamento, abrangência, entre outras. Apresentamos também o seu modo de funcionamento, seguindo as seguintes etapas: 1) *adesão*, 2) *editais*, 3) *inscrição das editoras*, 4) *triagem/avaliação*, 5) *guia do livro*, 6) *escolha*, 7) *pedido*, 8) *aquisição*, 9) *produção*, 10) *análise de qualidade física*, 11) *distribuição*.

3. No terceiro capítulo, discorremos sobre os aspectos teóricos da abordagem metodológica adotada nesta investigação, a saber, a teoria da análise do discurso, a qual possui o objetivo de descrever o discurso, através da análise dos enunciados que compõe um determinado discurso, além de explicitar algumas de suas categorias. Após isso, há o item que trata da linguagem como o solo da escavação do discurso, sendo que o discurso se constitui de linguagem e também a constitui. Em seguida, apresentamos o discurso-enunciado como objeto da análise arqueológica foucaultiana, sendo este o seu principal enfoque e no que a arqueologia se debruça a analisar e, por último, os procedimentos desta análise do discurso, as quais foram sistematizadas em três etapas básicas.

4. No quarto e último capítulo, o qual é dedicado a análise do objeto investigado, mapeamos o documento-fonte, isto é, os Guias de livros didáticos do PNLD. Em seguida, escavamos os significantes *imagem* e *imagens* e os correlatos do seu significado *ilustração* e *ilustrações*. Com isso, realizamos a

análise e descrição dos achados, por meio da identificação das regularidades, das correlações e, finalmente, da ordem do discurso.

1.1 Relações entre vivências pessoais e o objeto de estudo

O livro didático é um material que fez parte de toda a minha trajetória escolar. Sendo um recurso admirado desde quando brincava de ser professora com um livro na mão, reproduzindo aquela clássica representação docente, até mesmo recentemente, quando decidi fazer uma pesquisa no TCC analisando as imagens que estão postas nos livros didáticos. Além disso, pelo motivo de o livro ser um material com grande abrangência em todo o país e, existirem imagens que informam, comunicam, educam, o que evidencia a necessidade de analisá-lo, continuo a pensar sobre os aspectos que tornam esses livros exatamente como são e, principalmente a respeito das imagens visuais presente neles.

O gosto pelas imagens visuais dispostas por meio de filmes e seriados também são componentes relevantes da minha subjetividade. Principalmente nos últimos anos com a propagação dos serviços de *streaming* de vídeo, o qual possibilitou o acesso ao tipo de conteúdo desejado. A prática de assistir filmes e seriados contribui para o constante desenvolvimento do nosso capital cultural, uma vez que, através destas imagens veiculadas pelo cinema, conhecemos o mundo, suas diversas manifestações culturais, educacionais, além de atuar também como um entretenimento. Sendo assim, o cinema tem sido uma possibilidade particular de aprender visualizando imagens.

É evidente o quanto as imagens em suas variadas funções estão frequentemente presentes em meu cotidiano. Esses aspectos pessoais referentes à imagem contribuíram significativamente para a escolha do objeto deste trabalho, o qual consiste no discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD. Nesse sentido, a imagem visual e o PNLD são constituintes temáticos que eu já possuía contato na minha trajetória pessoal e acadêmica. Para essa pesquisa, os elementos discurso e função epistêmica são acrescentados aos constituintes imagens e PNLD em uma formulação, com o intuito de saber a respeito das regras que possibilitam o aparecimento de uma determinada função – a epistêmica, no discurso sobre a imagem, que se faz presente nesse programa de livros didáticos.

1.2 Relações entre vivências acadêmicas e o objeto de estudo

O interesse em pesquisar esse objeto justifica-se por diversos motivos, dentre eles, além da minha trajetória pessoal citada anteriormente, as minhas experiências acadêmicas. Tenho sido inclinada a estudar a temática da imagem visual e a sua relação com a educação há alguns anos, desde quando cursei Licenciatura em Pedagogia, que foi responsável por meu primeiro contato com esses estudos.

Primeiramente, através da disciplina Estágio Supervisionado IV, a qual me permitiu atuar em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A professora que ministrou a disciplina sugeriu para toda a turma que trabalhássemos com temas geradores relacionados ao uso pedagógico da imagem, o que foi uma surpresa, pois se tratava de um conhecimento novo. Até então não havia refletido sobre isso em nenhuma disciplina do curso de Pedagogia, nem mesmo nos estágios anteriores.

O planejamento da prática pedagógica que o meu grupo de estagiárias adotou teve como tema gerador: 'O uso pedagógico dos desenhos animados'. Inicialmente, observamos quais desenhos animados estavam presentes nos materiais escolares das crianças, conversamos com os educandos com o objetivo de conhecer quais eram os seus favoritos e, em seguida, planejamos as sequências didáticas para aplicarmos em sala de aula. Consequentemente, desenvolvemos atividades sobre alguns conteúdos, utilizando os desenhos animados e suas narrativas como fonte de estudo, a exemplo da sequência didática sobre o conteúdo da água. Esta sequência didática foi desenvolvida somente partindo do conhecimento apresentado no episódio "Como a água vira chuva", do Show da Luna, disponível no Youtube.

Durante esse período de observação em sala de aula, percebemos que os personagens dos desenhos animados, dos filmes, das animações, dos jogos, aparecem com recorrência nos materiais escolares, nas falas dos educandos, nas suas brincadeiras, nas suas roupas e sapatos, nos seus brinquedos. Sendo assim, me atentei ainda mais para esse aspecto, como uma possibilidade de uso pedagógico, pois parte de elementos que fazem parte do universo infantil e, consequentemente as atraem, fazendo com que haja mais concentração,

interesse e prazer na realização das atividades. Isso resulta na aprendizagem dos conteúdos que são trabalhados por meio destas imagens.

Nessa perspectiva, a imagem visual presente nos desenhos animados infantis, ocupou papel central no conteúdo e na metodologia. Além disso, os resultados na aprendizagem foram positivos, no sentido de que os objetivos foram atingidos. A primeira experiência prática com o uso pedagógico das imagens visuais me causou curiosidade para estudar mais sobre esse campo temático.

Após o primeiro contato com o uso pedagógico das imagens visuais, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado IV, fui admitida enquanto bolsista no Programa de Licenciaturas (Prolicen). Neste programa, integrei um projeto¹ no qual investigamos os “Modos de apropriação de imagens visuais por professoras da Rede Municipal de ensino de Mamanguape – PB”, responsável por me aproximar ainda mais desse campo. Por intermédio de estudos teóricos sobre a imagem visual e o seu uso pedagógico, da aplicação da pesquisa com as professoras e dos resultados obtidos, intensificou ainda mais o desejo de continuar estudando os saberes existentes e pesquisar o que ainda não está posto na literatura a respeito da relação entre imagem e educação.

Por intermédio dessa pesquisa, constatei que as imagens de diversos gêneros são utilizadas diariamente por aquelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As imagens visuais estão sendo utilizadas nas escolas e tem contribuído significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, embora, em alguns casos, os educadores não tenham consciência da potencialidade deste recurso.

No ano seguinte, em 2018, na minha pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que teve como tema “Análise das imagens do livro didático de Língua Portuguesa”, no qual realizei uma análise semiótica Peircena das imagens presentes na coleção de livros didáticos *Português: Linguagens*, da editora Saraiva. Continuando com o interesse em pesquisar sobre as imagens, desta vez, especificamente sobre as suas representações e analisando o que estas comunicavam. Além disso, considerando que os livros didáticos são recursos com grande alcance, devido aos programas de livros, as imagens que

¹ O projeto mencionado foi coordenado pela Profa. Dra. Evelyn Fernandes Azevedo Faheina, no ano de 2017.

estão dispostas neles, também merecem atenção, assim como o texto escrito. Nesse sentido, busquei analisar semioticamente as representações destas imagens.

Simultaneamente à escrita do TCC, participei enquanto ouvinte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Discurso, Imagem Visual e Educação (GEPDIVE), coordenado pelo Professor Erenildo João Carlos, no ano de 2018. O principal objetivo da minha participação se referia ao desejo de aprender mais no tocante aos estudos sobre a imagem, através das discussões realizadas pelos integrantes do grupo. Essas discussões tinham o enfoque em estudar sobre a imagem, a sua relação com a educação e a abordagem teórico-metodológica de Foucault – a Análise Arqueológica do Discurso. Por meio dessa participação no grupo, pude aprender mais sobre o campo de estudos da imagem visual, o que definitivamente colaborou para o aperfeiçoamento da escrita do meu trabalho de conclusão de curso.

Ter participado das reuniões do GEPDIVE em 2018, na condição de estudante de graduação, em meio a mestrandos e doutorandos, sem dúvidas, contribuiu para que eu desejasse a pós-graduação. Atualmente, o grupo de estudos GEPDIVE ainda se reúne e eu sou uma das orientandas que o compõe. Portanto, a sua relevância para o meu processo formativo e para a escolha do objeto deste trabalho é factual.

Em 2019, enquanto residente no Programa Residência Pedagógica, atuando em uma escola municipal na cidade de Mamanguape – PB, especificamente em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho neste projeto seguiu três etapas: *formação* – estudo de textos teóricos; *ambientação* – aproximação e conhecimento da escola, dos professores e alunos; *intervenção* – aplicação das sequências didáticas. Durante a aplicação das sequências didáticas, continuei a fazer o uso da imagem com finalidade pedagógica. Trabalhamos com os diversos tipos de imagens: pinturas, fotografias, desenhos, entre outras. O uso pedagógico de imagens visuais é um conhecimento que adquiri *à priori* através da experiência com o estágio e que permanece e faz parte dos trabalhos que eu tenho desenvolvido ou atuado.

Juntamente com a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia no segundo semestre de 2019, me inscrevi para a seleção para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de Estudos

Culturais da Educação e no mês de novembro de 2019 fui aprovada. O projeto submetido teve como tema: Concepções sobre a imagem visual e suas perspectivas de uso por professores da Rede Municipal de ensino de Jacaraú – PB. Contudo, ao longo do ano de 2020, enquanto cursava as disciplinas do mestrado e os tópicos ofertados pelo meu orientador, os diálogos apontaram para algumas mudanças referentes ao objeto e o projeto passou por uma reescrita no início do ano de 2021. Assim, o objeto e a metodologia foram alterados.

No primeiro semestre deste ano de 2021, fui professora em uma turma da Educação Infantil 3 e 5. Percebe-se que as crianças se encantam com o “mundo” das imagens visuais. As imagens com função decorativa, postas nas paredes da sala de aula atraem o olhar, deixam o ambiente escolar mais aconchegante. Algumas imagens que estão nas paredes também apresentam outras funções, além de decorativas, a exemplo, daquelas com função epistêmica, que apresentam uma informação.

Neste ano, por estarmos vivendo uma pandemia², toda a escola precisa seguir as regras sanitárias para a segurança de todos. Por isso, há imagens expostas na sala de aula que representam esses cuidados que devem ser seguidos, como limpar as mãos com álcool, não compartilhar objetos/materiais/brinquedos, usar máscara, manter o distanciamento mínimo exigido, entre outros. Nesse sentido, como se trata de crianças não alfabetizadas ainda, a imagem se faz necessário para informar, representar, comunicar, decorar.

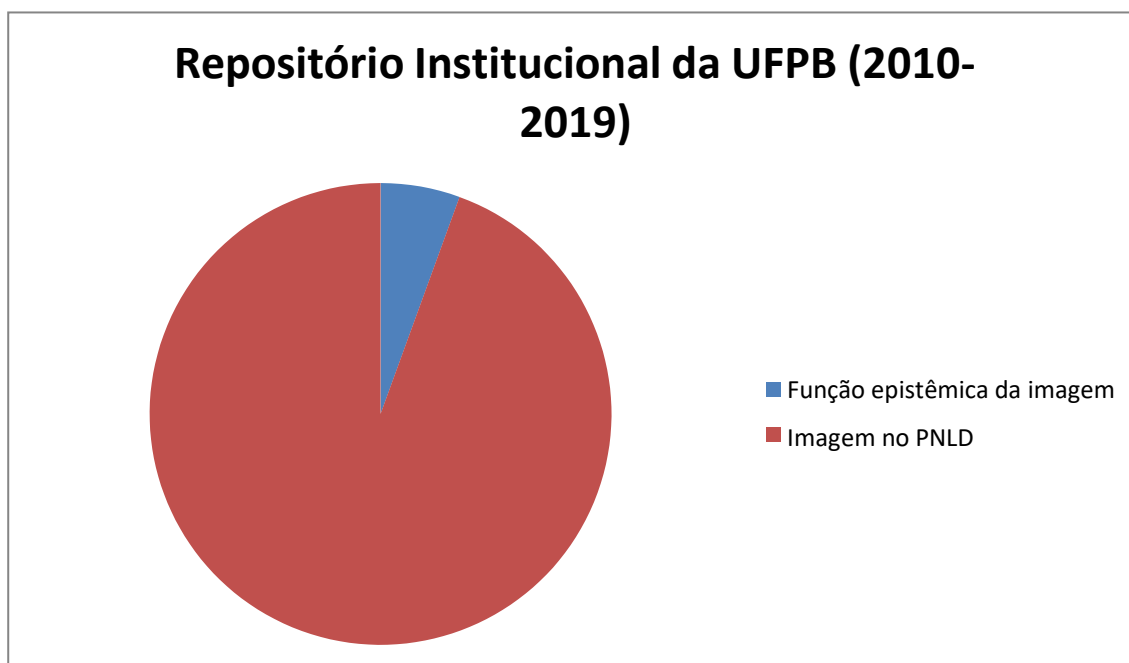
1.3 Busca da produção sobre o objeto nas plataformas acadêmicas

Ao fazer uma busca no Repositório Institucional da UFPB e no catálogo de dissertações e teses da CAPES, com o intuito de fazer um levantamento das produções acadêmicas que tratam da imagem visual com função epistêmica no PNLD. Utilizando o termo *função pedagógica da imagem* no Repositório institucional da UFPB entre o marco temporal dos anos de 2010 a 2019, encontrei apenas um trabalho de Tese de doutorado intitulado “Sobre humanos

² Pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), resultante na infecciosa doença COVID-19.

e máquinas: marcos epistêmicos, ontológicos e éticos para compreensão do ciborgue e aprendizagem humana na cultura digital”, publicado em 2017, do autor Daniel Figueiredo de Oliveira. Esta pesquisa se propôs a investigar a conexão entre os seres humanos e as máquinas inteligentes “a partir da construção de fundamentos conceituais com vistas a construir bases para uma filosofia do ciborgue e suas configurações na aprendizagem humana atual” (OLIVEIRA, 2017, p.7). Apesar de conter o descritor “epistêmicos” no seu tema, o trabalho se distancia da proposta do objeto de pesquisa ao qual me dedico a pesquisar. No que diz respeito a busca realizada com o descritor imagem do PNLD plataforma supracitada, utilizando o mesmo marco temporal, aparecem dezessete trabalhos contendo esses termos em seus títulos, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Quantidade de dissertações e teses com os descritores *função epistêmica da imagem* e *imagem no PNLD*.

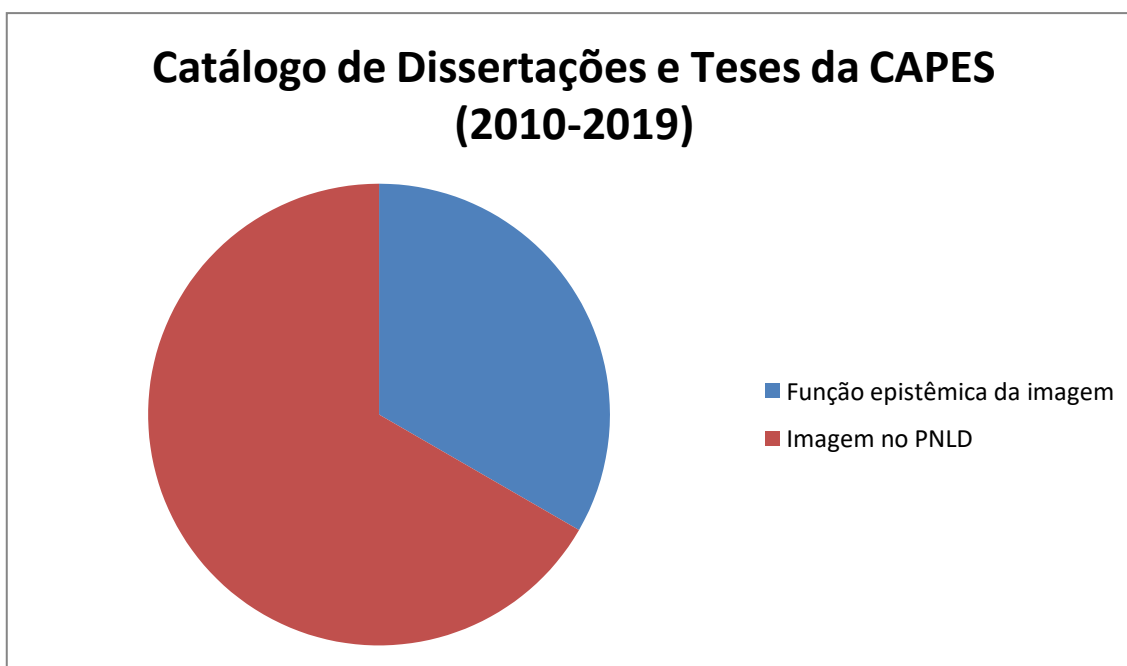


Fonte: produção da pesquisadora

Por sua vez, ao ampliarmos a busca recorrendo ao catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, foi identificado que no que se refere ao termo função epistêmica da imagem aparece apenas um trabalho de Tese de

doutorado intitulado “a função epistêmica da imaginação na Crítica da Razão Pura”, publicado em 2017, do autor Danilo de Jesus Ferreira Leite. Este trabalho, se deteve a analisar o aspecto cognitivo cumprido pela imaginação na Crítica da Razão Pura de Kant. No tocante ao termo imagem no PNLD, aparecem dois trabalhos: o primeiro, uma dissertação intitulada “Imagem e escrita: o livro didático de história para o ensino médio sob o programa nacional do livro didático (PNLD)”, publicado em 2014, do autor Gabriel Luiz Bandouk. O segundo se trata de mais uma dissertação com título “A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa PNLD: por uma política de formação de leitores da imagem na educação brasileira”, do autor Edson Rodrigues Passos, publicado em 2013, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Quantidade de Dissertações e Teses com os descritores *função epistêmica da imagem* e *imagem no PNLD*.



Fonte: Produção da pesquisadora

A lista completa de todas as dissertações e teses, contendo o título e autoria, encontradas nesta busca, encontra-se nos apêndices deste trabalho. Assim como anteriormente, a busca nos bancos de dados que contém TCCs,

Dissertações e Teses não apontaram produções que tratassem especificamente do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD, cujo objeto me propus a investigar. Nesse sentido, percebemos a originalidade que consiste este trabalho, visto que, ainda não há pesquisas realizadas sobre esse assunto.

1.4 Relevância social, acadêmica e política da pesquisa

Com efeito, ao escavarmos o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD, este conhecimento torna-se relevante no âmbito social. Sabemos que a sociedade atual é marcada pelo signo visual. Em variados espaços e lugares há a presença de algum tipo de imagem, a qual possui determinada função ao ser utilizada. As imagens dispostas nos livros didáticos do PNLD, cujo programa atende toda a Educação Básica brasileira, podem assumir variadas funções. Sendo assim, estas, podem decorar, comunicar, informar, ilustrar, auxiliar a memorização, apresentar um conhecimento, etc. Nesse sentido, os estudos e pesquisas sobre essa problemática se faz necessária para conhecermos como essa função epistêmica desempenhada por meio da imagem visual se encontra no programa de livros, isto é, qual o seu posicionamento discursivo.

Discutir sobre uma função importante como a epistêmica, que se apresenta nas imagens que compõem os livros pode colaborar para a formação dos educadores e com o seu trabalho pedagógico com as imagens contidas nos exemplares do PNLD. Ao conhecer a ordem do discurso que possibilita a função epistêmica das imagens no programa, isso colaborará para uma prática pedagógica mais intencional e melhor deliberada, visto que, os profissionais de ensino, por exemplo, que utilizam esses livros, poderão atuar de forma mais consciente e crítica, conhecendo quais são as regras que permitem determinado discurso sobre a imagem visual.

Considerando a ausência de trabalhos de pesquisa existentes sobre o objeto em que me debrucei a analisar, observou-se não apenas a originalidade, mas também a relevância da pesquisa, assinalando, desde então, que minha investigação proporciona a produção de um conhecimento novo para os domínios da Educação, do Discurso, da Imagem Visual, do PNLD e, sobretudo, para a linha de Estudos Culturais da Educação, uma vez que, os conceitos

discurso e imagem visual são elementos importantes para o campo. Acrescenta-se, ainda, o GEPDIVE, grupo em que se dedica a estudar, pesquisar acerca da imagem e da análise do discurso foucaultiano, também é enriquecido com mais uma produção original e relevante advinda de uma de seus componentes.

As imagens visuais, consideradas como artefatos culturais, isto é, produtos criados pela ação humana são constituídos de objetivos e intenções, que resultam na função que desempenham. Desse modo, não são meramente neutras, mas são políticas, por expressar posicionamentos, ideias, etc. Sendo assim, as imagens que compõem os livros didáticos, especialmente com a função epistêmica, apresentam esses aspectos sócio-políticos, por esse motivo, o seu conteúdo precisa ser absorvido de maneira crítica e consciente. Portanto, considerando as razões de ordem social, acadêmica, política, além do levantamento acadêmico realizado, constata-se a pertinência e relevância desta análise.

CAPÍTULO 2- INCURSÕES NO TERRENO DE CONHECIMENTO DA IMAGEM VISUAL E DO PNLD

2.1 A imagem enquanto gênero visual

A linguagem aparece como pressuposto da existência da imagem visual, enquanto signo. As imagens visuais constituem-se ontologicamente de linguagem e são signos representativos de seus objetos. A linguagem possui seu núcleo fundamental no signo (aquele que nos remete a algo) e é classificada dicotomicamente, isto é, o sistema de signos pode ser de dois tipos: *verbal* – que se refere às palavras e *não verbal* – relacionado as imagens, sons, gestos (PALOMO, 2001).

A imagem visual é um artefato cultural, que vem sendo produzida pela humanidade, o qual não se pode ignorar na sociedade atual, por sabermos que vivemos tempos tomados pela presença das imagens, conforme é defendido por Giroux e MacLaren (1995).

As imagens estão imersas em nosso cotidiano, se apresentando em diversos gêneros (fotografia, quadrinhos, pintura, tirinha, charge, desenho, etc.) e veiculadas por variados meios, a exemplo da televisão, do cinema, da rede mundial de computadores (internet), entre outros. Se estivermos em casa, nos deparamos com imagens na televisão, no celular, nos rótulos dos produtos, entre outros. Se estivermos na rua, visualizamos as imagens através dos outdoors, das fachadas dos estabelecimentos comerciais, dos grafites estampados nos muros, etc. Se estivermos na escola, as imagens estarão nos livros didáticos, nos livros de literatura infantil, nos cartazes, nos desenhos produzidos pelos alunos, nas projeções apresentadas pelos professores, nas entradas nos banheiros feminino e masculino.

O artefato visual é uma criação feita pela humanidade para atender a uma necessidade existente. Essa necessidade surge principalmente para aprimorar a comunicabilidade humana, que se desenvolveu consideravelmente com a criação dos meios de comunicação sonoros (rádio, telefone); escritos (cartas, e-mails, jornais, livros, revistas) e audiovisuais (televisão, cinema). Sendo assim, entendemos que, a exemplo, do principal meio de comunicação audiovisual – a

televisão vem desempenhando um papel significativo na comunicação desde que fora criada.

Ao responder o questionamento sobre os motivos que levam a criação dos materiais visuais, Dondis (1997) argumenta que

O principal fator de motivação é a resposta a uma necessidade [...] de registrar, preservar, reproduzir e identificar pessoas, lugares, objetos ou classes de dados visuais. [...] A última razão motivadora, e a de maior alcance, é a utilização de todos os níveis dos dados visuais para ampliar o processo de comunicação humana. (DONDIS, 1997, p.8).

A criação de materiais visuais surgiu devido à constatação de sua necessidade, conforme declarado por Dondis (1997). Das mais diversas necessidades de uso da visualidade, o registro, através da fotografia é uma delas. Desde o registro fotográfico das pessoas que compõem uma família, os quais são apresentados para as gerações mais novas, na intenção de que conheçam seus antepassados até o registro de nossas imagens, capturados por câmeras de segurança em qualquer lugar em que vamos.

Portanto, a necessidade da imagem visual na sociedade contemporânea é um fato e, notamos isso por meio do acúmulo de imagens que circulam atualmente, além de não conseguirmos imaginar como seria viver sem os recursos e materiais visuais que temos acesso hoje.

Dondis (1997) quando apresenta a anatomia da mensagem visual, considera três níveis em que externamos e recebemos essas mensagens de caráter visual. O primeiro é o nível *representacional* – “[...] aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência” (Idem, 1997, p.85). O segundo é o *abstrato* – “[...] a qualidade cinestésica de um fato visual reduzindo a seus componentes visuais básicos e elementares, enfatizando os meios mais diretos, emocionais e mesmo primitivo da criação de mensagens” (Idem, 1997, p.85). O terceiro e último nível é o *simbólico* – “[...] o vasto universo de sistemas de símbolos codificados que o homem criou arbitrariamente e ao qual atribuiu significados” (Idem, 1997, p.85).

Nesses três níveis demonstrados por Dondis (1997), notamos que o primeiro deles, o representacional, se refere aquilo que ao visualizarmos no nosso cotidiano, por meio do sentido da visão, automaticamente já sabemos do

que se trata, a exemplo, de quando vemos um lápis, essa imagem já nos é conhecida, através da sua representação, que fora estabelecida por meio da experiência e do ambiente.

O segundo nível, o abstrato é relativo as noções visuais básicas que a compõe e o terceiro, o simbólico, diz respeito a todas as imagens simbólicas que foram criadas ao longo da humanidade, a exemplo disso, temos os símbolos das variadas religiões. Essas imagens simbólicas foram criadas com o intuito de atribuir um significado particular e relacionar a imagem com o que ela representa simbolicamente, visto que, não há uma conexão direta entre ambas.

Santaella (2012) menciona a teoria Peirceana para enfatizar que a imagem enquanto signo faz um exercício de representação de algo do mundo real. É importante destacar que o signo não é o objeto em si, apenas representa-o, a exemplo, de uma fotografia de uma cadeira. A imagem capturada, não é a coisa em si – a cadeira, mas uma representação imagética dela. Santaella e Nöth (2015) identificam algumas modalidades de imagens, a saber, “perspectivas, óticas, gráficas, mentais e também as verbais” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p. 62).

É importante destacar que a visualidade detém de um conceito diferente daquele da visão. Quando falamos em visão, estamos nos referindo ao sentido que se abriga no órgão – olho. Aumont (1993, p. 77) esclarece que “o movimento lógico de nossa reflexão levou-nos a constar que esse órgão não é um instrumento neutro, que se contenta em transmitir dados tão fielmente quanto possível”.

A respeito disso, Sardelich (2006) elucida ainda que o sistema oftalmológico de pessoas de qualquer lugar do mundo é o mesmo. Contudo, o que muda de uma pessoa para outra é “o modo de descrever e representar o mundo de cada um deles, já que eles possuem diferentes maneiras de olhar para o mundo – o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação” (SARDELICH, 2006, p. 212).

Todo o conhecimento produzido acerca da imagem ao longo da história da humanidade tem nos proporcionado muitas possibilidades de uso, em variados espaços, com diversas finalidades. Com a propagação da imagem na sociedade contemporânea, inúmeras áreas tem se apropriado deste recurso

para divulgar, ampliar, aperfeiçoar, harmonizar, comunicar, entre outras funções desempenhadas pela imagem para atender aos seus objetivos.

Santaella e Nöth (2015) defende que o mundo imagético se divide em dois. O primeiro diz respeito as representações visuais, isto é, todos os signos, que são imagens materiais as quais visualizamos. A segunda divisão do mundo das imagens se refere a sua natureza imaterial, presente em nossas mentes, através de “visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos, ou, em geral, como representações mentais” (SANTAELLA; NÖTH, 2015, p.15). Essa relação dicotômica não existe de forma separada, como se as imagens visuais existissem sem as mentais ou o inverso, pois são intimamente correlacionadas desde o princípio.

Mesmo com a centralidade da linguagem estando na língua (verbal ou escrita), não é de hoje que as pessoas recorrem a outras possibilidades de manifestação da linguagem, mas desde

os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos ‘primitivas’, danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. (SANTAELLA, 2012, p. 8).

Portanto, desde as civilizações mais antigas, encontramos vestígios de manifestações de linguagem além da verbal, com suas inúmeras expressões, que também representam o mundo. Desse modo, sabemos que a linguagem não se limita apenas a língua, mas se constituem dessa diversidade de sentidos, manifestações, artefatos, expressões, etc.

2.2 Cultura Visual

As imagens visuais são produções humanas, pertencentes ao campo da Cultura Visual, a qual se define como os “artefatos materiais [...] produzidos pelo trabalho ou pela ação e pela imaginação dos seres humanos com finalidades estéticas, simbólicas, rituais ou político-ideológicas” (HÉRNANDEZ, 2000, p. 134). Para o autor, a cultura visual está intimamente relacionada aos significados culturais que são produzidos pela ação humana.

Apesar de a visualidade ser um dos principais aspectos que definem a sociedade contemporânea, isso não significa que todos nós saibamos analisá-la visualmente. É exatamente essa lacuna existente entre a abundância visual e a necessidade de leitores que estejam dispostos a empreender essas análises, que formam um campo de estudos da Cultura Visual.

Esse campo surgiu no limiar das Artes e das Ciências Humanas (SARDELICH, 2006). O campo não possui demarcações limitadas a uma disciplina. Nesse sentido, a autora esclarece que o objetivo não é criar uma disciplina acadêmica, mas estudar os processos que envolvem a vida contemporânea. Ele não se resume, portanto, apenas ao estudo das imagens ou ao sentido da visão, mas também pode ter relação com os outros sentidos e linguagens. Além disso, um de seus objetivos é estudar os impactos nos sujeitos visualizadores e consumidores de imagens.

A Cultura Visual é um campo transdisciplinar de estudos. O seu desejo de pesquisa se direciona a produções artísticas do passado e, especialmente, o que acontece atualmente no mundo visual, considerando a sua relação social, política, afetiva, ideológica (MARTINS; TOURINHO, 2011).

Sardelich (2006) ao apresentar em seu texto a abordagem da cultura visual por Hernandez, assinala a compreensão crítica da cultura visual, termo este que diz respeito a

[...] abordagem da compreensão crítica, a cultura visual está entendida como um campo de estudo transdisciplinar multirreferencial que pode tomar seus referentes da arte, arquitetura, história, psicologia cultural, psicanálise lacaniana, construcionismo social, estudos culturais, antropologia, estudos de gênero e meios, sem fechar-se nessas ou somente sobre essas referências. (SARDELICH, 2006, p.214).

A abordagem vasta dessa área de estudos, que aciona diversos campos do conhecimento, não se reduz ou se preocupa com denominações de artefatos, pessoas ou acontecimentos de forma individual, mas o seu interesse se trata da “relação aos seus significados culturais, vinculando-se à noção de mediação de representações, valores e identidades” (SARDELICH, 2006, p. 214).

O primeiro interesse do campo da Cultura Visual, nesta abordagem “seria explorar as representações que as pessoas, a partir de suas características sociais, culturais e históricas, constroem da realidade” (SARDELICH, 2006,

p.12). Portanto, seria necessário primeiramente exercitar a compreensão sobre o que está sendo representado, para então depois compreender a si mesmo e suas próprias representações.

Diante disso, fica certificado que a imagem é uma representação visual, cuja constituição e mediação é formada por representação e significação. Sardelich (2006) apresenta duas tendências essenciais da Cultura Visual:

Uma das tendências, que seria, no meu entendimento, a mais “restritiva”, enfatiza o visual, e trata de normatizar, prescrever seus objetos de estudo como sendo a arte, o design, as expressões faciais, a moda, a tatuagem etc. A outra vertente toma a cultura como traço que define o estudo, logo refere-se aos valores e identidades construídas e comunicadas pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflitiva desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários. (SARDELICH, 2006, p. 211).

Como se pode ler, a primeira tendência que constitui a Cultura Visual dispõe de um forte direcionamento para as expressões artísticas visuais e a segunda é mais voltada para a cultura como ponto de partida para o estudo e também media visualmente o processo de construção identitária. Vale assinalar que a cultura visual se encontra no marco dos Estudos Culturais (SARDELICH, 2006) e nos é apresentada, primeiramente, como uma abordagem teórico-metodológica. Hernández (2011) ratifica que

sem dúvida com o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova história da arte, os estudos feministas, entre outras referências disciplinares que põe a ênfase não tanto na leitura das imagens como nas posições subjetivas que produzem as imagens (HERNÁNDEZ, 2011, p.26).

Assim, esses campos do conhecimento se dedicam e se interessam em estudar os efeitos subjetivos relativos a quem produz as representações visuais. Diante disso, não podemos conceber a imagem visual como produtos culturais produzidos pelo homem meramente neutros, que não possuem objetivos funcionais.

2.3 Uso pedagógico da imagem visual

Apesar de a imagem ser um signo, ela pode apresentar ou não características representativas da realidade. Para ser usada como representação de um conhecimento, ela deve se deter a pelo menos quatro

características apontadas por Carlos e Faheina (2010, p.27), “como, por exemplo, da competência para sua feitura, da intencionalidade de quem o faz, da acessibilidade que se tem ao lugar que será representado, dos recursos tecnológicos disponíveis no momento etc.”. Sendo assim, as imagens tem utilidade no processo de representação do conhecimento, ao considerar que estas sejam usadas intencionalmente para este objetivo. Santaella (2012) menciona que o caráter representativo que constitui a imagem é considerado por Peirce como a ação de apresentar algo ao intérprete ou pela relação entre o signo e o objeto.

A imagem pode ser utilizada socialmente para diversas finalidades, conforme é assinalado por Carlos (2010, p.11): “conservação da memória, transmissão de ideias, valores e saberes, localização no espaço e no tempo, constituição de determinados tipos de padrão de conduta e de sujeitos, identificação de classes, de grupos sociais e de indivíduo na hierarquia social”. O uso social da imagem não permite que elas sejam usadas de modo espontâneo, sem intencionalidade, pelo contrário, elas podem até mesmo assumir um caráter educativo e/ou pedagógico.

Carlos (2011) ao discorrer sobre o uso pedagógico da imagem, menciona o trabalho realizado pelo Padre José de Anchieta, durante o período da colonização brasileira. Nesta ocasião, precisamente no século XVIII, o padre, um dos jesuítas, que tinham o objetivo de educar os índios, apresentando-lhes suas crenças e estilo de vida, fez uso da imagem de forma pedagógica “como um meio de acessar a cultura indígena e de introduzir, em seu seio, a concepção cristã e europeia de mundo” (CARLOS, 2010, p. 15). Sendo assim, notamos que o padre tinha uma consciência de que a imagem poderia ser utilizada como um dispositivo pedagógico, que ensina, transmite ideias, valores e assume um papel mediador entre quem ensina, o que se ensina e quem aprende.

Portanto, a imagem visual pode ser usada de modo pedagógico ou não. O que irá diferenciar um modo do outro será a maneira em que ela é tratada. Quando empregada de forma pedagógica, há intencionalidades e objetivos definidos. Quando usada de forma aleatória e sem finalidades pautadas no ensino e na aprendizagem, não consideramos que estas imagens são utilizadas pedagogicamente.

2.4 Pedagogia Crítica da Visualidade

Diante do acúmulo imagético existente na sociedade contemporânea, dos interesses do mercado ao utilizá-las e divulga-las massivamente em todos os meios de comunicação, das suas implicações na vida das pessoas que a visualizam, da educação transmitida por algumas imagens, entre outros efeitos, surge a necessidade de problematizar o seu uso e o seu consumo. Nesse sentido, a pedagogia crítica da visualidade (PCV) aparece como uma proposta de reflexão e ação sobre as imagens visuais, além de

[...] analisar e investigar a prática educativa; de se configurar e ressignificar o currículo escolar; de se conceber, produzir e circular o saber socialmente aceito; de se organizarem os lugares sociais de aprendizagem; de se ler e se olhar criticamente o mundo; de se potencializar a ação comunicativa e de se empoderar os sujeitos sociais para o exercício concreto de suas lutas específicas; de se veicularem valores, ideologias e mercadorias no mundo globalizado”. (CARLOS, 2010, p.22).

A pedagogia crítica da visualidade é uma alternativa para os estudiosos e pesquisadores, de se debruçarem sobre o aspecto visual adotado nas práticas de ensino. As imagens estão presentes na escola, fazendo parte dos conteúdos – podendo assumir a função de objeto do conhecimento, da metodologia – exercendo a função mnemônica, da decoração – com função estética, entre outras possibilidades de uso da imagem visual na escola. Diante disso, é preciso que haja uma educação do olhar, que resulte em um posicionamento crítico visual e, que não sejamos ingênuos visualmente, a ponto de não conseguirmos extrair as informações transmitidas por uma determinada imagem.

A PCV se ocupa em estudar e analisar as particularidades dos campos de conhecimento específicos da visualidade, descartando assim, qualquer outro tipo de imagens, que não seja as visuais, isto é, que existe ontologicamente na relação tricotômica visão-sensação-olho. Maciel (2016), ao discorrer sobre a PCV de Carlos (2010) menciona que a partir dessa relação triádica, “temos: o ver, a coisa vista e o conteúdo da visão. Esta última se refere à apreensão que os indivíduos fazem da coisa vista, relacionada às práticas históricas. Dizendo de outro jeito, a captura que fazemos da coisa vista vincula-se às práticas históricas vivenciadas pelos sujeitos na sociedade”. (MACIEL, 2016, p. 75).

O currículo escolar também deve se atentar para o aspecto da imagem visual, não somente para a sua inclusão de qualquer modo, mas adotar uma prática com uso de imagens, que seja pedagógica, crítica, intencional e deliberada. As imagens utilizadas de modo pedagógico pelos educadores e gestores escolares, possibilitam que os educandos aprendam através delas e do objetivo empreendido para seu uso.

Para se produzir conhecimento sobre o uso da imagem na educação é preciso estudá-la criticamente, conhecer os seus constituintes, aprender a ler o texto visual, assim como lemos um texto escrito, principalmente as imagens com função epistêmica, que necessitam ser compreendidas, isto é, lidas. A Pedagogia Crítica da visualidade também proporciona o empoderamento dos sujeitos. Ao se posicionarem como leitores críticos visuais, dispostos a compreender o que está sendo transmitido para ele, por meio da imagem que está sendo visualizada.

Carlos (2010, p. 18), defensor da pedagogia crítica da visualidade, declara que “[...] é preciso preparar sujeitos que assumam a posição de leitores críticos de imagem”. Considerando que a imagem não é um artefato visual neutro, mas representa algo e possui diversas funções, não podemos desconsiderar uma leitura crítica e consciente sobre o que vemos através dela.

2.5 As funções da imagem

A imagem é uma das formas de comunicação e manifestação da linguagem humana. Conforme é assinalado por Santaella (2012):

[...] também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir, do apalpar. (SANTAELLA, 2012, p.7).

Apesar de a língua, em sua manifestação de linguagem escrita ou verbal ter sido privilegiada, no sentido de ser considerada a principal fonte de conhecimento do mundo, há uma diversidade enorme de artefatos, expressões e sentidos, constituídos de linguagem e a imagem é uma destas.

Considerando a relação da imagem com o mundo, Aumont (1993), defende que as imagens podem exercer pelo menos três funções, a saber,

simbólica, epistêmica e estética. Na função *simbólica*, ela representa, faz referência, remete a algo, a exemplo da imagem que simboliza a luta contra a AIDS, representada por meio de um laço vermelho.

Nesse sentido, as imagens simbólicas não possuem uma relação direta com aquilo que representa, assim como o laço vermelho não possui uma relação direta com a AIDS, mas foram socialmente e culturalmente relacionados por meio de uma imagem simbólica, na qual, assim que visualizamos, sabemos do que se trata e o que esta representa.

A imagem com função *epistêmica*, para Aumont (1993) se refere aquela que

[...] traz informações (visuais) sobre o mundo, [...] a natureza dessa informação varia (um mapa rodoviário, um cartão-postal ilustrado, uma carta de baralho, um cartão de banco são imagens cujo valor informativo não é o mesmo), mas essa visão geral de conhecimento foi muito cedo atribuída às imagens. (AUMONT, 1993, p.80).

Desde a Idade Média, a imagem tem sido entendida como objeto de conhecimento, apresentando essa função epistêmica, especialmente no “início da era moderna, com o aparecimento de gêneros “documentários” como a paisagem e o retrato” (AUMONT, 1993, p.80).

Nessa perspectiva epistêmica, a imagem se põe como um objeto de conhecimento, que apresenta informações, saberes. Desse modo, a visualidade pode ser um importante contribuinte pedagógico, considerando a função epistêmica desempenhada pela imagem.

A terceira função é a *estética*. Esta se refere aos aspectos exclusivos da aparência, que possuem sua finalidade apenas na percepção, não havendo o objetivo de remeter a algo ou apresentar um conhecimento, como nas funções anteriores. Essas são as três funções da imagem visual apresentadas por Aumont (1993). Sendo assim, sabemos que a imagem pode assumir variadas funções, inclusive uma função pedagógica, isto é, ser concebida e utilizada com uma finalidade de ensino educativo.

Além das mencionadas funções, pode-se dizer que ela também realiza outras funções. Nessa perspectiva, Carlos e Alcantara (2017), evidenciam três possibilidades de uso. A primeira, a *associação mnemônica* está relacionada à memorização. Assim, a imagem com esta função, é utilizada de modo que haja

uma relação direta entre a visualidade e o conteúdo no qual objetiva ser memorizado.

A segunda função desempenhada pela imagem é a *ilustrativa*. Esta função é utilizada com a intenção de ajudar a elucidar algo. Quando usada de forma pedagógica, ela pode colaborar para a visualização sobre algum aspecto do conteúdo e contribuir com a aprendizagem dos educandos.

A terceira função pedagógica identificada por Carlos e Alcantara (2017) é a *mediação do conhecimento*. Nessa possibilidade de uso da imagem, ela desempenha uma função mediadora, entre aquele que faz uso dela e o conteúdo que ela transmite, além de ser um modo de problematizar.

Embora estejamos apresentando algumas funções separadamente, isso não quer dizer que uma imagem só pode apresentar uma função, Dondis (1997) defende que

um meio visual pode desempenhar muitos papéis ao mesmo tempo. Por exemplo, um pôster que se destina basicamente a anunciar um concerto de piano, pode acabar servindo para decorar a parede de um estúdio, superando assim, a finalidade comunicativa que motivou sua criação. (DONDIS, 1997, p.184).

Nessa perspectiva, as imagens visuais merecem ainda mais atenção, uma vez que, estas podem desempenhar várias funções simultaneamente. É preciso um olhar crítico sobre e para elas.

Dondis (1997) apresenta uma proposta de alfabetização visual, como um modo de superação do analfabetismo visual. O alfabetismo visual de Dondis está mais direcionado aos aspectos técnicos de leitura de uma imagem. Entretanto, essa proposta se difere da Pedagogia Crítica da Visualidade. Na PCV, a educação do olhar se refere aos aspectos críticos desenvolvidos a partir da visualização de uma imagem. Contudo, estas duas abordagens de leitura de imagem quando utilizadas conjuntamente serão mais efetivas para uma leitura visual mais completa.

Toda essa discussão não poderia passar despercebida pelas normas educacionais brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por exemplo, traz a seguinte orientação:

A exposição de crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão

durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. (BRASIL, 2010, p.9).

Devido à facilidade de acesso à mídia, por meio de um aparelho com grande alcance populacional, como no caso da televisão, os educandos têm apresentado novos modos e interesses de aprendizagem. A propagação do meio imagético tornou o trabalho educativo com a escrita ainda mais desafiador, o qual pode ser um problema para a escola, que tem sua cultura tão arraigada às práticas de ensino amparadas na linguagem escrita.

Nessa direção, considerar novas possibilidades de metodologias que se apropriam de materiais e recursos midiáticos é não só seguir a tendência do momento, mas considerar que a educação também deve acompanhar as transformações sociais.

O livro didático é um dos recursos pedagógicos que tem passado por essas transformações, inclusive para atender aos critérios exigidos. A inserção de imagens visuais em seu conteúdo, assumindo diversas funções tem feito parte dessas transformações e os programas de Livros do Governo Federal contribuem com esse processo.

2.5.1 Função epistêmica da imagem visual

Para Maciel (2016), quando visualizamos uma imagem, por meio da tríade visão-sensação-olho e este artefato nos causa alguma implicação, isso indica que nós podemos conceber aquela imagem, a princípio, empírica, como objeto de conhecimento, isto é, epistêmica. Sendo assim, “o tratamento dado à imagem visual, como objeto epistêmico, pode ser feito a partir da tríade artefato cultural, fonte e mediação” (MACIEL, 2016, p.76). Portanto, para uma imagem visual ser considerada epistêmica e apresentar essa função, ela precisa ser constituída por esses três elementos apresentados anteriormente. Sabemos que toda imagem visual é considerada um artefato cultural, mas nem todas são fontes e passíveis de mediação, por isso, necessitam serem criadas ou utilizadas com esta finalidade.

Ao discorrer sobre os tipos de saberes existentes, Carlos (2017) menciona a classificação triádica grega – *doxa*, *sofia* e *epistême*. Resumidamente, *doxa* é o saber de opinião, *sofia* se refere ao saber de experiência e *epistême* é o saber elaborado, isto é, o conhecimento, fundamentado na razão, a exemplo, do saber produzido nos campos da Filosofia, Teologia e da Ciência.

As imagens visuais com função epistêmica, que apresentam e transmitem conhecimentos ou informações sobre o mundo, possui a mesma relevância para a formação dos sujeitos do que qualquer outro tipo de informação escrita. Assim, a imagem merece um tratamento crítico no que diz respeito a sua visualização. Carlos (2017) corrobora que

Cultura visual, cognição e conhecimento passam a compor uma série epistêmica tricotômica que exige um tratamento pedagógico singular, no âmbito da prática educativa escolar, assim como a relação entre cultura e escrita, cognição e conhecimento exige e marca, ainda hoje, a configuração da educação escolar e de seu currículo. (CARLOS, 2017, p. 564).

A visualidade e a cognição estão intimamente relacionadas, por isso, o ato de ver imagens criticamente torna-se um ato de conhecimento. O conteúdo visual quando utilizado como objeto de conhecimento, pode favorecer a aprendizagem, assim como o conteúdo escrito. Entretanto, a escola, o currículo e os educadores precisam ter consciência do caráter mediador da imagem visual epistêmica.

Ao refletir sobre a importância do ato de ver, Carlos (2011), identificou pelo menos três dimensões: a primeira é que *ver é uma sensação*, tendo o olho e a visão como seus constituintes, além disso, esta é uma necessidade humana; a segunda – *ver é uma condição necessária do saber*, “[...] esse mundo concreto e empírico somente pode ser percebido e/ou representado através da sensação. O que denota a existência de um circuito epistêmico tricotômico, constituído pela sensação, pela percepção e pela ideação.” (Idem, p. 15) e por último, a terceira dimensão – *ver exige educabilidade do olhar*, isto é, a imagem também precisa ser concebida enquanto mediadora da aprendizagem.

2.6 Política nacional do livro didático

Atualmente, o PNLD é um programa organizado, cujo funcionamento é eficaz, mas para chegar ao que conhecemos hoje, ele passou por muitas transformações ao longo dos anos. Desde a sua criação em 1937, o programa passou por modificações de denominação, de modos de condução, de órgãos de financiamento, entre outras.

O PNLD teve sua existência em 1937, por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38 no ano de 1937 com outra nomenclatura. Neste ano foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que sua denominação foi sofrendo mudanças ao longo do tempo. Através desta comissão, foi estabelecida a primeira política nacional, contendo a legislação que seria responsável pela produção e distribuição dos livros. Vasquez (2014, p.75) afirma que “a comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática”. Nesse sentido, os livros didáticos eram um instrumento de manutenção do poder governamental da época, dando mais importância aos interesses morais e cívicos do que propriamente pedagógicos.

Com o Decreto-Lei nº 77.107/76, o INL deixa de existir e dá lugar a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename), desenvolvido por meio de recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que inclusive, ainda é incumbido de oferecer os recursos necessários para a execução do PNLD nos dias atuais. A Fename, após sete anos de atuação é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Seu exercício esteve aliado ao Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que fora criado em 1971.

Somente com a edição do Decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985, o plidef é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja criação foi responsável por mudanças significativas. As principais mudanças ocorridas com o livro didático foram que ele passaria a ser indicado pelos professores; seria reutilizado, abandonando a concepção de livro descartável; distribuição para os alunos da antiga 1ª e 2ª série; decretando que os estados não colaborariam mais financeiramente, ficando a cargo somente da FAE.

Em 1996 foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. Os exemplares inscritos passaram por um processo de avaliação pedagógica, realizado pelo Ministério de Educação (MEC). Sendo assim, até hoje essa avaliação acontece para descartar os livros que contém “erros conceituais,

indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático” (BRASIL, 2017). Os Guias de Livros Didáticos são compostos de resenhas dos livros aprovados nesse processo avaliativo operado pelo MEC. Portanto, esses materiais são imprescindíveis para a escolha democrática dos livros que serão adquiridos pelas escolas.

Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017 houve a junção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Assim, essa união formou apenas um programa, denominado agora de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

2.7 Funcionamento do Programa

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), programa do Governo Federal, destinado a distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica nacional é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa funciona seguindo algumas etapas, tais como, *adesão* – os sistemas de ensino federal, estadual e municipal, além do Distrito Federal, anunciam interesse em participar do programa formalmente; *editais* – esses editais contêm as regras para a inscrição dos livros; *inscrição das editoras* – empresas editoriais inscrevem seus livros didáticos; *triagem/avaliação* – A Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) avalia se as obras possuem os critérios estabelecidos nos editais, selecionam aqueles que se enquadram nas exigências e elaboram as resenhas, isto é, os guias; *guia do livro* – os guias são enviados pelo FNDE para as escolas, com o objetivo de orientar a escolha dos livros; *escolha* - os educadores e gestores são responsáveis pela escolha dos livros que serão utilizados pela sua escola; *pedido* – o pedido dos livros escolhidos são feitos pela internet, na página do FNDE; *aquisição* – é realizada por meio de licitação; *produção* – o FNDE finaliza a negociação com o contrato, informando as editoras sobre a quantidade exata de livros a serem produzidos e a localização da entrega, juntamente com membros do FNDE; *análise de qualidade física* – realizado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), de acordo com as especificidades da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISSO e outras; *distribuição* – efetuada por meio de uma parceria contratual entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT),

transportando das editoras até as escolas e, por último, o *recebimento* – acontece durante o mês de outubro até o início do ano letivo de uso dos livros, ficando sob responsabilidade inicial da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, que recebem esses materiais em seus prédios (BRASIL, 2017).

O PNLD é um programa muito abrangente. Somente no ano de 2020 foi adquirido exatamente 172.571.931 exemplares, 32.010.093 alunos atendidos, 123.342 escolas beneficiadas, totalizando o valor de 1.390.201.035,55 centavos, destinados a Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio (BRASIL, 2020).

Para selecionar quais livros serão adotados em suas escolas, professores e gestores possuem acesso aos guias de livros didáticos do PNLD. Atualmente, na página do FNDE, que dispõe dos Programas de livros, encontram-se trinta e três guias, dos diversos programas (PNLD Literário, PNLD campo, PNLD EJA, PNLD Ensino Fundamental, PNLEM – o qual contempla o Ensino Médio) subdivididos em disciplinas, tendo o primeiro guia do ano de 1985 até o último lançado no ano de 2020.

Os livros didáticos são considerados fontes de conhecimento. Neles estão postos diversos saberes que foram sistematizados ao longo do tempo. Assim, esses materiais tem sido um importante recurso didático, que ao ser utilizado pelo professor poderá atuar como um mediador no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que os conhecimentos que estão postos no seu conteúdo escrito e visual apresentam saberes. Entretanto, é preciso pensar na presença da imagem visual no PNLD, assim como nos dedicamos a analisar o texto escrito.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático, cujo órgão responsável pela sua execução é o FNDE, atende a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com livros didáticos, literários e materiais pedagógicos. Esse atendimento ocorre de modo gratuito e regular para todas as instituições de educação básica pública a nível federal, estadual e municipal, além de organizações de acolhimento infantil sem finalidades lucrativas que são conveniadas ao governo (BRASIL, 2017).

O programa possui algumas atribuições, dentre elas, encarrega-se pela inscrição das obras advindas das editoras e de organizar a documentação, analisar as propriedades dos livros, prestar suporte ao processo de escolha dos

materiais, negociar preços, conduzir e monitorar a distribuição das obras, avaliar o controle de qualidade na produção e ofertar assistência técnica (BRASIL, 2017).

A política nacional do livro didático, por meio do PNLD, produz um material chamado Guias de Livros Didáticos, destinado aos professores, visto que, eles são responsáveis pela escolha da obra a ser utilizada em suas escolas por dois anos. Nesses guias estão contidas as

[...]características gerais da obra, os propósitos, os referenciais teórico metodológicos, os conceitos centrais, a abordagem didático-pedagógica e a organização do Manual do Professor e do Manual do Professor Digital, para que você tenha a visão inicial dos livros da coleção e dos pressupostos presentes em todos os volumes que a formam. (BRASIL, 2019, p.1).

Ao ler os guias, os professores terão não somente uma visão geral do que contém nos livros, mas também uma visão detalhada sobre todos os seus aspectos. Assim, podemos conhecer sobre os livros didáticos somente lendo os guias, pois eles apresentam essa visão detalhada de tudo que contém nas obras. Por isso, é importante conhecer o que o programa de livros tem considerado relevante para compor as obras didáticas que são distribuídas nacionalmente para a Educação Básica.

Interessa-nos destacar que os Guias de Livros Didáticos do PNLD, além de suas inúmeras atribuições, também administram o tratamento da imagem visual que compõe os livros. Sobre isso, verifica-se que no Guia de Livros Didáticos – PNLD, do ano de 2016, especificamente da disciplina Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa, anos iniciais do Ensino Fundamental, um tópico em que descreve sobre o projeto gráfico-editorial, comunica que os livros didáticos devem “recorrer a imagens que contribuam para a compreensão de textos e atividades e que venham distribuídas equilibradamente na página” (BRASIL, 2015, p.19).

Nessa perspectiva, vemos que o uso de imagens nas obras didáticas aparece como uma das exigências estabelecidas pelo PNLD, para avaliar se estas atendem aos seus critérios de seleção. As imagens que compõe os livros didáticos estão dispostas nas obras assumindo as suas funções, diante disso,

surge a necessidade de estudos e pesquisas sobre essa relação entre imagens e PNLD.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO

3.1 Teoria da Análise do Discurso

A Teoria da Análise do Discurso (TAD) de Michel Foucault, presente na Arqueologia do Saber (2008), publicado na França, no ano de 1969, é uma abordagem que pode contribuir com as investigações sobre os discursos. O pesquisador arqueológico, ao se apropriar da TAD em sua pesquisa, é conduzido a escavação dos discursos, que se encontram soterrados no terreno da linguagem e a encontrar os enunciados discursivos referentes ao seu objeto. Trata-se de um enfoque que se detém a finalidade de descrever os discursos/enunciados que perpassam um determinado objeto.

A arqueologia do Saber apresenta detalhadamente a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) e como ela pode subsidiar pesquisas sobre o discurso. As categorias principais abordadas nesta obra se referem ao discurso e ao enunciado, as quais veremos algumas nesse trabalho. Esta abordagem assemelha-se ao trabalho realizado pelos arqueólogos. Através da escavação, eles encontram civilizações e suas peculiaridades, como os aspectos culturais adotados naquele determinado contexto social, para a construção de um conhecimento específico. Assim como os arqueólogos, a AAD também se ocupa em escavar. Todavia, não escavam materiais físicos, como cacos de cerâmicas, artefatos líticos ou fósseis, mas se refere a uma escavação vertical dos discursos, com o intuito de descrever os achados – discursos, e, conseqüentemente, produzir conhecimento a respeito.

A análise arqueológica do discurso, enquanto teoria, através das categorias que nos permitem operar arqueologicamente, orienta a escavação dos discursos do passado e do presente, que estão soterrados no terreno da linguagem – constituída e constituinte da cultura, dispostos em forma de enunciado, conforme é assinalado por Alcântara e Carlos (2013):

de um lado, metaforicamente falando, a linguagem se configura como o terreno sobre o qual se debruça qualquer analista do discurso, de outro, o enunciado é o segmento da zona discursiva da linguagem que caracteriza o lugar específico do interesse da análise arqueológica do discurso. (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p.65).

O enunciado na concepção foucaultiana não se refere a uma frase, proposição ou ato de fala, mas a sua existência é caracterizada por determinadas categorias, a saber: a primeira destas – a *função*, a qual se refere a ideia de correlação, isto é, “do discurso são aquelas específicas dos enunciados, definidas pelas regras de cada prática discursiva ativada e posta em jogo em determinada ordem de discurso.” (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p.66); a segunda categoria, denominada de *constituição dos sujeitos* – diz respeito a uma característica do enunciado, um lugar vazio na prática discursiva, que pode ser ocupada por indivíduos; a terceira – os *campos de domínios* – denominado por Alcantara e Carlos (2013) como um cenário de coexistências discursivas ou como campos enunciativos, por Foucault; a quarta e última categoria é referente à *materialidade* do enunciado, esta não consiste em sua “existência empírica: uma gravação, uma fotografia, desenho, texto e etc.” (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p.67).

O enunciado apenas aparece nesses tipos de apresentações empíricas, assim como ele pode estar em todo e qualquer lugar. Contudo, a materialidade se refere a posição, ao status que este enunciado ocupa em um discurso específico. Assim, entendemos que essa noção de discurso contém suas próprias especificidades.

O pesquisador que adota a arqueologia do discurso, após mapear e escavar, não emprega uma análise subjetiva dos achados encontrados, como acontece nas demais abordagens metodológicas. Tal pressuposto é também compreendido por Faheina (2020, p.4) ao dizer que a análise arqueológica não “busca tornar explícitos intenções e pensamentos de determinados sujeitos, descobrir um fundamento ou revelar uma interpretação a partir dele.” A única análise que é empreendida se refere a identificação e seleção dos enunciados escavados, partindo do objeto de pesquisa e das fontes. Os enunciados, que forem achados na trama discursiva, serão analisados a partir de suas correlações, dentro de uma formação discursiva, para então chegar a última etapa – a descrição.

A prática discursiva e a formação discursiva também são categorias fundantes da TAD. Para entendermos o conceito de formação discursiva, Foucault (2008) afirma:

[...] uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar. (FOUCAULT, 2008, p. 49).

A formação discursiva aparece no campo associado e se trata dos discursos existentes a respeito do mesmo objeto. É na formação discursiva que devem ocorrer as escavações, pois o que define o discurso são os enunciados de uma mesma formação discursiva. Os enunciados se correlacionam com algumas áreas/campos, isto é, os enunciados que pertencem a uma formação discursiva, estão também articulados a outras formações e emergem de campos associados.

Outro conceito da arqueologia que se relaciona com a formação discursiva é a prática discursiva. Esta se refere a um conjunto de regras do enunciado de um discurso e ao modo de funcionamento da unidade do discurso, isto é, da formação discursiva. É exatamente nestas formações que as escavações devem ser realizadas. Sobre esses elementos, Veiga-Neto (2007, p. 93) diz que a prática discursiva “não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que formam o substrato inteligível para as ações”. Sendo assim, é a prática discursiva que põe o discurso em movimento.

Ao escavar a camada do discurso, Carlos (2017) observou que Foucault identificou alguns deslocamentos e singularidades de constituição do signo. Além disso, relata que a concepção de discurso-enunciado “encontra-se no bojo da dissolução e da implosão do signo” (CARLOS, 2017, p.188). Em *As palavras e as coisas*, Foucault (1999), declarou que não havia distinção entre o signo e aquilo que ele representava, no conhecimento clássico. Assim, o signo e aquilo que o representava, eram vistos como a mesma coisa. Por isso, Foucault o denominou de sinal, diferenciando-o do signo.

O signo só poderia funcionar como tal, se este, desempenhasse suas funções de significante, significado e referência – uma composição triádica. Assim, não havia um entendimento de que o signo pudesse existir sem um de seus componentes triádicos. Com a literatura, Foucault observou o

desvinculamento dos componentes triádicos e a liberdade do significante perante o sinal e o signo. Portanto, com o signo como uma substituição e superação do sinal, este, foi desconstruído e redirecionado como o referente do signo. Sendo assim, foi preciso ocorrer esse processo com o signo para que surgisse o enunciado.

É importante destacar, que apesar de o signo estar estritamente relacionado com o enunciado e, por conseguinte, com o discurso, estes são diferentes, mesmo que a existência do enunciado seja dependente do signo. Nesse sentido, houve uma mudança do signo, da forma como era concebido pela Linguística e Semiótica, tornando-se assim, discursivo-enunciativo, para a arqueologia. Esse acontecimento foi denominado como giro arqueológico (CARLOS, 2017).

Todas essas concepções das ferramentas arqueológicas constituem e caracterizam a TAD. É necessário conhecer cada especificidade, para conseguir operar metodologicamente de maneira correta, contribuindo para que os resultados da pesquisa sejam mais fiéis ao discurso-enunciado que pretende ser investigado.

Corroborando esse entendimento, Faheina (2020, p.3) assevera que a “[...] arqueologia do discurso, apresentada como estratégia investigativa de análise, compromete-se com a descrição de determinadas ordens discursivas, cujos saberes lhes são intrínsecos”. Nesse sentido, as ferramentas operativas inerentes à análise do discurso nos possibilitam realizar uma investigação de discursos-enunciados, além de possibilitarem o acesso ao saber e propiciar a produção de conhecimentos a respeito dos feixes de relações discursivas materializadas.

3.2 A linguagem como o solo da escavação do discurso

Na linguagem o discurso é constituído e nos aparece como enunciado. Assim, torna-se impossível escavar os enunciados arqueologicamente, sem passar pelos signos que constituem o terreno da linguagem. Para Alcantara e Carlos (2013), o terreno da escavação arqueológica do discurso é a linguagem, que se expressa através da escrita, da fala e da imagem, por exemplo. Machado (2001, p.147) ao afirmar que “a literatura é uma linguagem”, endossa ainda mais

ainda essa compreensão. Portanto, podemos afirmar que a linguagem é um pressuposto da existência do discurso.

Em outras palavras, sabemos que o discurso na TAD aparece e se constitui no terreno da linguagem. Para Machado (2001, p.140), o conceito de linguagem pode ser tanto as “palavras acumuladas na história quanto o próprio sistema da língua”. No entanto, o discurso não pode ser resumido ou classificado apenas aos tipos de concepções linguísticas. Para o Foucault arqueológico, o discurso é um conjunto de signos que se formam a partir de determinadas regras. Esses signos existem enquanto enunciados, por isso, Foucault (1997, p. 90) ao tratar do discurso, afirma que este é uma “[...] prática regulamentada dando conta de certo número de enunciados [...]”, isto é, o seu ser, o seu significado e a sua função são enunciados. Assim, o objeto de análise da TAD é o discurso, o qual é constituído por um conjunto de enunciados. Nesse sentido, Alcantara e Carlos (2013) afirmam que:

As pesquisas de cunho arqueológico, por outro lado, deslocam o foco do eixo de domínio da série linguagem-conhecimento, para o território arqueológico da série linguagem-saber. Nesse lugar se encontram os inúmeros sítios arqueológicos do discurso. É na escavação, desses territórios de saberes, que é possível encontrar os artefatos enunciativos, a exemplo das ordens de discurso, das práticas discursivas, dos arquivos, das formações discursivas e das positivities. (ALCANTARA; CARLOS, 2013, p.64).

Assinalamos, portanto, que a linguagem é composta ontologicamente por signos e, apesar de dada a sua importância para a TAD, ela não é o objeto em que a arqueologia do discurso se ocupa em investigar. Todavia, é nela que se encontra o objeto de seu interesse – o discurso, especificamente o discurso-enunciado.

Diversos tipos de saber, como o filosófico, o teológico, o científico, tem se debruçado a estudar aspectos referentes da linguagem e sua relação com o conhecimento. É na linguagem onde acontecem as tramas discursivas e que nos deparamos com o saber e esse tem sido o interesse da arqueologia do discurso, estudar a relação linguagem-saber.

Foucault (1999) faz ainda uma apresentação das características vinculadas a linguagem ao longo do tempo, e durante os séculos XVII e XVIII, quando a linguagem era responsável pela representação, por receber os

primeiros signos, por ser conhecimento e, portanto, discurso, ele diz que só se tinha acesso ao conhecimento, por meio da linguagem, porque a linguagem se encontrava no conhecimento e vice-versa. Isso acontecia por ser uma forma inicial de representar o mundo. Mas, a partir do século XIX, a linguagem começa a apresentar características próprias, e passa a ser um dos objetos de conhecimento em meio a outros.

A linguagem enquanto um sistema de signos passou por algumas mudanças ao longo do tempo. O signo já foi considerado ternário (significante, significado, conjuntura), no século XVII, com Port-Royal, torna-se binário (significante, significado); no Renascimento, ele volta a ser ternário, mas de uma forma mais complexa (FOUCAULT, 1999). No tocante ao signo, algumas questões foram surgindo, a exemplo, de como acontece o reconhecimento de um signo como representante daquilo que ele significava e como ele pode estar ligado àquilo que ele significa. Essas questões foram respondidas pela análise da representação e pela análise do sentido e da significação. Por isso, a linguagem se limita a um caso particular da representação ou da significação. O signo se encontra dentro do conhecimento e é nesse espaço que ele começa a significar.

A linguagem enquanto objeto, apresenta três características, defendidas por Foucault (1999). A primeira é que ela exerce um papel mediador para todo o conhecimento que se apresenta como discurso. A segunda é relacionada a criticidade que foi cedida ao seu estudo, declarando ainda que a filologia atrapalhou a verdade existente no discurso, porque no século XIX, houve um grande reaparecimento de todas as técnicas de exegese, pelo motivo de que a linguagem retomou as características enigmáticas que tinha durante o Renascimento. Então esse reaparecimento não se deu como um desenterramento de uma prática passada, mas como o ato de refletir sobre as palavras que proferimos, de tornar audível e visível o que está silenciado em todo discurso quando é enunciado. Aqui vemos a presença da interpretação no estudo sobre a linguagem. Em terceiro está a aparição da literatura, uma forma de linguagem singular, que dispõe como especificidade ser “literária”.

O comentário é uma ação linguística, tratada por Foucault, como a prática de relatar o discurso e o seu significado. Esta ação consiste ainda em transformar o que foi mencionado anteriormente em um discurso com novos

significados. Nesse sentido, o que não foi dito anteriormente sobre determinado discurso, pode ser enunciado a partir do comentário, que Foucault define também como uma análise do significado (FOUCAULT, 2008). O autor ainda questiona se seria possível realizar uma análise dos discursos que fugisse do comentário, sem suposições e análises subjetivas que podem vir a ser aumentativas e diminutivas sobre o que foi dito, mas apenas que fosse responsável por apresentar o seu aparecimento histórico. Nessa problematização, a possibilidade de uma análise arqueológica do discurso é levantada.

Sabemos que a arqueologia do saber se ocupa em investigar os discursos que estão postos no território da linguagem. Esses discursos são permeados de saberes, nisto consiste o seu território arqueológico. Em grego, há três palavras que se referem ao conhecimento: doxa, que tem o significado de opinião, isto é, o saber do senso comum; sofia que está relacionado ao conhecimento que só é produzido por meio de uma longa experiência de vida e a episteme que é referente a ciência, ou seja, os saberes sistematizados e metódicos (SAVIANI, 2015).

Foucault (2008, p. 204) conceitua o saber como um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência”, isto é, o saber se encontra em uma prática discursiva. De modo específico, o saber é: a) “um domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico” (2008, p.204) – assim como a psiquiatria no século XIX não era o conjunto de tudo o que acreditavam ser verdadeiro, mas sim todas as práticas realizadas que integravam o discurso psiquiátrico na época; b) “o espaço em que o sujeito pode tomar posição dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (2008, p.204) – como o saber da medicina clínica é exercido por meio da interrogação ao paciente, questionando-o o que ele sente, assim, o sujeito assume o seu papel no discurso médico; c) “um campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se transformam” (2008, p.204) – a exemplo, da história natural, no século XVIII, a qual não se trata de um conjunto de tudo que foi dito, mas o conjunto das formas de somar ao dito, novos enunciados; d) modos de uso concedidos pelo discurso – “o saber da economia política, na época clássica, não é a tese das diferentes teses

sustentadas, mas o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas.” (FOUCAULT, 2008, p.204).

3.3 O discurso-enunciado como objeto da análise arqueológica

No tocante ao discurso, Foucault (1997, p. 90), aponta que é uma “[...] prática regulamentada dando conta de certo número de enunciados [...]”. Ele entende o discurso como um conjunto de signos que são formados a partir de algumas regras e estes signos também é enunciado. Portanto, o ser do discurso é o enunciado.

O discurso é formado por uma série de signos considerados enunciados, quando estes existem de maneira particular. Para ser enunciado não basta ser constituído somente de frases ou proposições, mas símbolos, gráficos, números, etc. também podem ser considerados enunciados. A condição de existência do enunciado é a relação com o que ele enuncia. Não se pode definir o enunciado como uma unidade de tipo linguístico. Apesar de os lógicos e os linguistas se apropriarem dos termos enunciado e discurso, isso ocorre de uma forma diferente da concepção arqueológica (FOUCAULT, 2008).

Carlos (2017) afirma que o enunciado se constitui de signo, por isso o discurso não pode existir sem o signo, embora ambos sejam distintos. Para o autor, é o discurso-enunciado que faz a linguagem funcionar, isto é, atua como uma condição de possibilidade para o seu funcionamento.

Segundo Foucault (2008), o enunciado possui uma *função*, apoiada em conjuntos de signos, que para funcionar precisa de um *referencial* (um princípio de diferenciação), um *sujeito* (não se resume a primeira pessoa de uma frase, não é um indivíduo, mas é uma posição/função determinada, vazia, podendo ser assumida por diferentes pessoas), um *campo associado* (um espaço de coexistência de outros enunciados, o que dá um determinado contexto ao enunciado e todos apresentam esses campos), uma *materialidade* (referente às possibilidades de utilização e reutilização, uma espécie de status).

O discurso é constituído por enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva, a exemplo, do discurso econômico; educacional; político; ideológico; etc. O enunciado pertence a uma formação discursiva e a sua regularidade também é definida pela própria formação, quando são apoiados

numa mesma formação dão existência a um discurso, sendo assim, o ser do discurso. A formação discursiva se caracteriza pela dispersão e ela serve para os enunciados como uma lei de coexistência ou de campo associado.

Portanto, a maneira que descrevemos os enunciados revela a formação discursiva e, a demarcação destas formações, revela o tipo de enunciado. Não deve ser utilizados enunciados distintos, que não conversam entre si em uma junção, na tentativa de uma articulação (FOUCAULT, 2008).

A condição necessária para a existência do enunciado não se limita apenas a presença de uma proposição, isto é, podemos falar de enunciado, sem que haja necessariamente uma estrutura proposicional. Sendo assim, o enunciado pode ser localizado em uma diversidade de estruturas, como “[...] um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição” (FOUCAULT, 2008, p.93) que não são exatamente proposições, pois não possui os mesmos critérios. A respeito disso, Veiga- Neto (2007) corrobora que o enunciado

nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos. (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

Apesar de o enunciado não presumir uma estrutura gramatical para existir, ele possui algumas relevâncias nesse sentido, como conferir legitimidade as frases, as proposições e os atos de linguagem, revelando se estão sendo usadas apropriadamente ou não. Desse modo, Foucault (2008) declara que o enunciado

é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2008, p. 98).

O enunciado possui uma relação direta como signo, dependendo dele para a sua existência e também permite a realização de análises sobre ele. Foucault (2008) menciona que o limiar do enunciado corresponde ao limiar da

existência do signo. Entretanto, Carlos (2017) afirma que apesar da necessidade do signo para a existência do discurso-enunciado, eles são distintos, isto é, possuem naturezas diferentes – seus elementos constitutivos não são iguais. O enunciado apresenta uma relação funcional, isto é, sua natureza é a sua função. Essas duas categorias (relação e função) representam a singularidade do enunciado. Enquanto a função do signo está relacionada com a representação e significação.

Em sua obra *A arqueologia do saber*, Foucault (2008) discorre sobre a definição do enunciado, a sua função, a sua descrição, entre outras particularidades que o envolve. Sendo assim, ao descrever a função enunciativa, ele declara que a seguinte afirmação:

[...]“As espécies evoluem” forma o mesmo enunciado em Darwin e em Simpson; em um nível mais elaborado e considerando campos de utilização mais limitados (“o neodarwinismo” em oposição ao sistema darwiniano propriamente dito), tratamos de dois enunciados diferentes. (FOUCAULT, 2008, p.118).

Os enunciados podem ser similares em termos linguísticos, gramaticais, semânticos e ainda assim serem diferentes. Cada enunciado possui distinções a partir de sua correlação, da ordem que ocupa no discurso e das formações que pertencem. Apesar de os enunciados pertencerem a uma materialidade repetível, Faheina (2020, p. 6) corrobora que “todo enunciado deve ser entendido como um acontecimento irrepetível na ordem do discurso analisado”.

Sabemos que o discurso na perspectiva arqueológica não se constitui por uma frase, uma proposição ou um ato de fala, mas sim como uma prática discursiva – “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinada no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 2008, p. 133). Nesse sentido, ao analisar um discurso é preciso considerar as regras que o sustentam no espaço-tempo e em uma área específica, isto é, analisar o modo que esses enunciados desempenham sua função.

A análise dos enunciados, na AAD, ocorre de modo que não considera o que está oculto, o que não foi dito, os seus significados. Não é interesse desta abordagem, analisar o que o enunciado pode estar dizendo implicitamente. A

atividade analítica da arqueologia do discurso consiste em descrever os enunciados exatamente como estão postos na camada discursiva da linguagem, isto é, apresentá-los explicitamente, considerando suas regras e possibilidades de existência.

3.4 Procedimentos da Análise Arqueológica do Discurso

A análise arqueológica do discurso (AAD) tem como objetivo principal descrever o discurso, disposto em forma de enunciados, relacionados a uma ordem discursiva. Além de explicitar as regras e as condições de possibilidade que formam um discurso e discorrer sobre quais formações discursivas estão relacionadas. Ao empreendermos a análise arqueológica de um discurso, acessamos a formação discursiva, Foucault (2008) explicita:

[...] uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar. (FOUCAULT, 2008, p. 49).

Nota-se, portanto, que um enunciado mostra relação com outro, formando uma rede de relações e possibilitando que as regras do discurso formem o referencial do enunciado. O campo associado é um conceito importante para operar com a arqueologia do discurso, pois é através dele que acessamos os enunciados pertencentes em outras formações discursivas. Como o próprio nome já diz, o campo associado se refere aos enunciados que se associam, que se ligam, que se relacionam em torno do mesmo objeto, do mesmo discurso. Para pesquisar sobre a educação, por exemplo, precisamos acessar os enunciados que se situam nos domínios econômicos, políticos, sociais, etc. Portanto, o campo associado na arqueologia é uma categoria que permite aprofundar as escavações sobre determinado discurso.

Alcantara e Carlos (2013) dizem que a análise arqueológica do discurso, no que se refere especificamente aos seus aspectos procedimentais contemplam três etapas gerais. A primeira, do mapeamento, se refere a seleção das fontes que serão úteis à investigação do objeto. Preliminarmente, elas

servem como o ponto de partida da escavação. Sendo assim, outras fontes podem ser incorporadas *à posteriori* a partir daquela inicial.

A segunda etapa é a escavação dos significados e significantes que evidenciam elementos correlacionados ao objeto, signos que apontam a possibilidade da identificação dos enunciados de determinada ordem discursiva. É importante destacar que ao escavar os significados e significantes ligados ao objeto, não pretendemos compreender a significação desses significantes, mas adentrar no que tange a condição de enunciado, no discurso. Nessa etapa é muito importante lembrar-se de não aplicar uma interpretação subjetiva acerca dos significados, pois essa atitude comprometeria todo o resultado da pesquisa, além de que não se caracterizaria como uma investigação arqueológica foucaultiana. Utilizando as fontes primárias e/ou secundárias, os enunciados escavados no solo discursivo da linguagem são analisados a partir de suas correlações, de sua formação discursiva, de sua ordem discursiva, mas não há uma análise interpretativa subjetiva, que confere importância ou não e apresenta suas impressões pessoais sobre os achados. Ao contrário, a análise arqueológica do discurso, detém a categoria da positividade, para descrever os discursos conforme estão postos.

A terceira e última etapa – a análise e descrição dos enunciados consiste na apresentação das regras que conduziam determinadas relações no discurso do objeto investigado. Nesse sentido, Faheina (2020, p. 4) destaca que a “sua descrição deve ser realizada na perspectiva de tornar evidentes relações enunciativas e suas regras de funcionamento”. Assim, ao seguir essas etapas metodológicas, teremos uma pesquisa analítica sobre o discurso de cunho arqueológico foucaultiano.

No tocante a descrição dos enunciados, Foucault dedica um capítulo em *Arqueologia do Saber*, somente a explicitar como deve ocorrer esta etapa da análise discursiva. Primeiramente, ele nos chama atenção para a escolha do vocabulário que iremos utilizar, aconselhando-nos a fixar um tipo.

Se aceitamos chamar performance verbal, ou talvez melhor performance linguística, todo conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural (ou artificial), poderemos chamar formulação o ato individual (ou, a rigor, coletivo) que faz surgir, em um material qualquer e segundo uma

forma determinada, esse grupo de signos [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 121).

É preciso se atentar ao uso do sentido de termos como frase, preposição ou enunciado e estar certo do significado que cada uma possui. A frase e a preposição serão chamadas quando as unidades forem caracterizadas por elementos gramaticais ou lógicos. O enunciado será chamado quando o conjunto de signos for caracterizado por uma existência própria e possuir uma materialidade repetível. Essa preocupação com o uso do vocabulário é importante porque como no caso do discurso, este é usado por analistas e lógicos, com um sentido diferente daquele adotado por Foucault.

Segundo, o enunciado não é uma unidade descrita pela lógica ou pela gramática. Não se resume a uma frase, a uma preposição ou ao ato de fala. Descrever um enunciado exige que sejam indicadas as condições que deram existência específica a uma série de signos. A análise enunciativa só pode ser realizada a partir das coisas ditas, materializadas, a significantes. Além disso, se trata de uma análise histórica, fiel ao que está posto, fugindo de interpretações, não considerando as intenções implícitas do autor ao proferir determinado discurso.

Terceiro, Foucault afirma que não é porque o enunciado não é oculto, que ele seja totalmente visível. Ele não se manifesta de forma tão clara e perceptível ao leitor, é necessário o mínimo de atenção e análise para reconhecê-lo. A respeito disso, Foucault declara:

Ora, se queremos descrever o nível enunciativo, é preciso levar em consideração justamente essa existência; interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento - logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado - que determina sua existência singular e limitada. (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Conhecer e compreender as ferramentas arqueológicas são tarefas fundamentais para todo aquele que se dedica a utilizar essa abordagem teórico-metodológica em sua pesquisa. Somente com o entendimento correto destas categorias e de como aplicá-los em cada etapa do desenvolvimento

metodológico, será possível realizar eficientemente uma investigação arqueológica do discurso foucaultiana.

Portanto, esta pesquisa, cujo objeto é o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD, problematiza, através do seguinte questionamento: Quais as regras que possibilitam o aparecimento da função epistêmica no discurso sobre a imagem visual no PNLD?

Para obter estas respostas, será preciso analisar as condições de possibilidade do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD, nisto consiste o nosso principal objetivo. A fonte utilizada para esta investigação serão os Guias de livros didáticos do PNLD, os quais contêm resenhas dos livros adotados pelo programa, informando aos leitores qual o conteúdo que pode ser encontrado em cada um de seus exemplares.

CAPÍTULO 4 – O DISCURSO SOBRE A FUNÇÃO EPISTÊMICA DA IMAGEM VISUAL NO PNLD

Sanchez Gamboa (2012, p. 8), considera que o objeto de pesquisa indica qual o tipo de abordagem teórico-metodológica deve ser utilizada, conforme assinala que “[...] é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele está dado pelo tipo de objeto e não ao inverso”. Nesse sentido, como o objeto deste trabalho se refere ao discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD, faz-se necessário uma metodologia que tenha por objeto de estudo o discurso.

Sabemos que há diversas linhas de Análise de Discurso (AD), Bauer e Gaskell (2008, p. 246), afirmam que “existam provavelmente ao menos 57 variedades de análise de discurso”, pertencentes a diferentes tradições teóricas, oriundas de posições linguísticas, da etnometodologia e das associações com o pós-estruturalismo. Todavia, apesar da diversidade de abordagens de AD, escolhemos a Análise Arqueológica do Discurso, de Foucault (2008), pois é apropriada para conduzir a análise do objeto que me propus investigar, devido aos seus aspectos constituintes, os quais permitem apresentar a ordem do discurso, acessando as regras que possibilitam o seu aparecimento.

As imagens visuais são artefatos culturais presentes no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, as quais podem se manifestar com diferentes funções nos livros, a depender da finalidade que foram criadas e do seu uso. Por isso, levantamos a hipótese de que algumas destas imagens possuem a função epistêmica, isto é, estão implicadas com o ensino e aprendizagem de conhecimentos, visto que, os livros didáticos são fontes de saberes elaborado.

Diante disso, buscamos conhecer sobre a possível presença de imagens com esta função, por isso, o trabalho orientado pela questão de pesquisa: Quais as regras que possibilitam o aparecimento da função epistêmica no discurso sobre a imagem visual no PNLD?

Portanto, esses guias constituem a fonte primária da pesquisa. De modo mais específico, objetiva-se: mapear os guias de livros didáticos existentes no PNLD; escavar o significante imagem visual e os correlatos do seu significado nas fontes mapeadas; verificar os enunciados referentes a imagem com função

epistêmica; identificar as séries enunciativas sobre a função epistêmica da imagem visual no programa, através das suas regularidades; descrever a ordem do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD.

Como foi mencionado anteriormente, em minha pesquisa do TCC, cujo tema foi “Análise das imagens do livro didático de Língua Portuguesa”, realizei uma análise semiótica Peirciana das imagens presentes na coleção de livros didáticos *Português: Linguagens*, da editora Saraiva, que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa pesquisa me possibilitou saber quais as representações das imagens visuais, dispostas em seus diversos gêneros (fotografia, pintura, fotomontagem, painel de imagens), presentes nesses exemplares do PNLD da coleção analisada. Isso implicou na escolha do objeto e da fonte a ser analisada neste trabalho. Os guias de livros didáticos do PNLD são resenhas, cujo conteúdo se refere a informações sobre as coleções aprovadas, as quais atendem aos critérios exigidos pelo MEC, por isso eles se constituem a fonte desta análise discursiva.

Para empreender esta pesquisa, foi necessário recorrer as ferramentas metodológicas da Análise Arqueológica do Discurso. Alcantara e Carlos (2013) sistematizaram a AAD em três procedimentos básicos: mapeamento da fonte, escavação dos significantes e significados e, por fim, a análise e descrição dos enunciados. Nesse sentido, na primeira etapa procedimental é realizado um mapeamento da fonte. Tomamos o objeto como o enunciado reitor, aquele que orienta, que comanda a investigação, por isso, temos como fonte os guias de livros didáticos do PNLD, que são compostos de informações sobre os exemplares, isto é, são como resenhas dos livros pertencentes ao programa, os quais nos permitem saber qual o discurso da função epistêmica da imagem visual posto neste programa de livros.

4.1 Mapeamento do documento-fonte: os Guias de livros didáticos

Durante o mapeamento, em meio a dispersão dos documentos-fonte, isto é, dos Guias do PNLD, foi encontrado que o primeiro deles é do ano de 1985, embora esteja contendo outras nomenclaturas, como “A nova escolha do livro didático”, “Manual para escolha do livro didático”, “Catálogo para indicação de livro didático”, a proposta era semelhante a dos guias atuais. Entretanto,

somente a partir do ano de 2002, foram publicados os *Guias de livros didáticos* com a denominação e a estrutura que existem até os dias atuais.

De 1985 até o ano de 1997 existiam apenas manuais que indicavam uma série de livros didáticos, intitulados como “A nova escolha do livro didático” da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que continham somente informações como: título, autor, o caderno de atividades, a editora e se continha o manual do professor ou não. A partir de 2002, quando foram publicados os primeiros guias de livros didáticos, neste ano especificamente o guia abrangeu a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, da antiga 5ª a 8ª série.

Os manuais se diferem da proposta dos guias atuais. Estes trazem informações mais detalhadas dos livros, como o conteúdo, a proposta pedagógica, os recursos, entre outras informações. Após essa data, que marcou a existência dos guias, documentos estes que possuem informações específicas sobre as coleções aprovadas pela equipe técnica do MEC. Por essa razão, foi necessário fazer um recorte temporal nesta pesquisa, tomando como base o ano de aparecimento dos guias de livros didáticos, descartando os manuais anteriores aos guias, por estes não apresentarem informações sobre as obras, inviabilizando assim a análise do objeto.

A partir da minha aproximação acadêmica com a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que, a minha pesquisa do TCC e as participações enquanto bolsista em projetos de pesquisas no Prolicen e na Residência Pedagógica ocorreu nesta etapa, justifica a determinação desta pesquisa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, por ter analisado no TCC uma coleção de livros de Língua Portuguesa, nesta pesquisa, continuo a analisar os exemplares desta disciplina. Assim, foi delimitado os livros de Língua Portuguesa dos anos de 2004 a 2016, uma vez que, no ano de 2004 existiu o primeiro guia para a antiga primeira série até a quarta série e, em 2016 foi publicado o último guia de livros didáticos correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando que os documentos existentes antes 2002 não são capazes de oferecer os subsídios para a realização desta pesquisa, por não conterem informações mais detalhadas das obras, de o primeiro recorte cronológico citado anteriormente nesse texto, foram analisados os guias dos anos de 2004 a 2016 referentes aos livros de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino

Fundamental. Com o mapeamento, foi possível identificar que no ano de 2002 contém apenas um documento correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, isto é, da antiga quinta até a oitava série, contendo coleções das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Em 2004, foi produzido apenas um guia contemplando os anos iniciais do Ensino Fundamental, da antiga primeira até a quarta série. Esse documento possui coleções referentes à Alfabetização e a Língua Portuguesa. No ano seguinte, em 2005, o guia foi dividido em 5 documentos (Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática), que abrange da quinta a oitava série. Em 2006, foram publicados dois catálogos, um de Língua Portuguesa e outro de Matemática, os quais se destinavam ao Ensino Médio, ou seja, pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

No ano de 2007, os seis guias designados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, contendo (Alfabetização, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática). No próximo ano, em 2008, teve um guia, atribuído à Língua Portuguesa e a Matemática, por meio do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). No mesmo ano, foram disponibilizados cinco guias (Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática) para os anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, contou com mais dois guias (História e Química) para o PNLEM.

Em 2009, foram publicados cinco guias para o PNLEM, referente às disciplinas: Biologia, Física, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. No ano seguinte, em 2010, foi a vez dos anos iniciais do Ensino Fundamental serem contemplados com cinco guias, correspondentes às disciplinas: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Nesse mesmo ano, teve mais um guia do PNLA relativo à Língua Portuguesa e Matemática.

Mais seis guias foram lançados no ano de 2011, destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando as seguintes disciplinas: Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Matemática e Português. No mesmo ano, foi disponibilizado o guia de livros didáticos do PNLD EJA. Em 2012, o PNLEM, voltado para o Ensino Médio, teve dez guias disponibilizados por componente curricular, tais como, Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

No ano de 2013, foram distribuídos cinco guias (Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, ainda teve o PNLD Campo, dedicado ao Ensino Fundamental – anos iniciais. No próximo ano, em 2014, teve dois guias do PNLD. O primeiro dedicado à Educação de Jovens e Adultos e outro para os anos finais do Ensino Fundamental, abordando as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática, Português e Língua Estrangeira.

Em 2015, os guias foram correspondentes ao Ensino Médio referente às disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira e Arte. No ano de 2016, foi o último ano em que os guias contemplaram os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente dedicados à Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ciências Humanas e da Natureza (livro regional) e Arte. Além disso, teve o guia PNLD campo neste mesmo ano.

No ano consecutivo, em 2017, os guias foram relativos à etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente as disciplinas de Arte, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática. Consequente, no ano de 2018, os guias foram publicados para o Ensino Médio, abrangendo as seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia, além do guia do PNLD literário.

Os guias referentes ao ano de 2019 constam no portal do FNDE apenas a menção sobre eles, mas não há nenhum documento a ser visualizado. Em 2020, os guias disponibilizados para os anos finais do Ensino Fundamental contém 10 documentos (Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Obras Interdisciplinares, Projetos Integradores). Além disto, neste ano teve o guia PNLD literário. Sendo assim, encerrou-se o mapeamento das fontes com o PNLD literário de 2020.

4.2 Escavações sobre os significantes e significados nos Guias do PNLD

Sabemos que as imagens visuais com função epistêmica apresentam informações, conhecimentos, saberes. Ao analisar uma imagem, buscando aprender através dela, essa imagem posta como um texto, isto é, uma imagem-

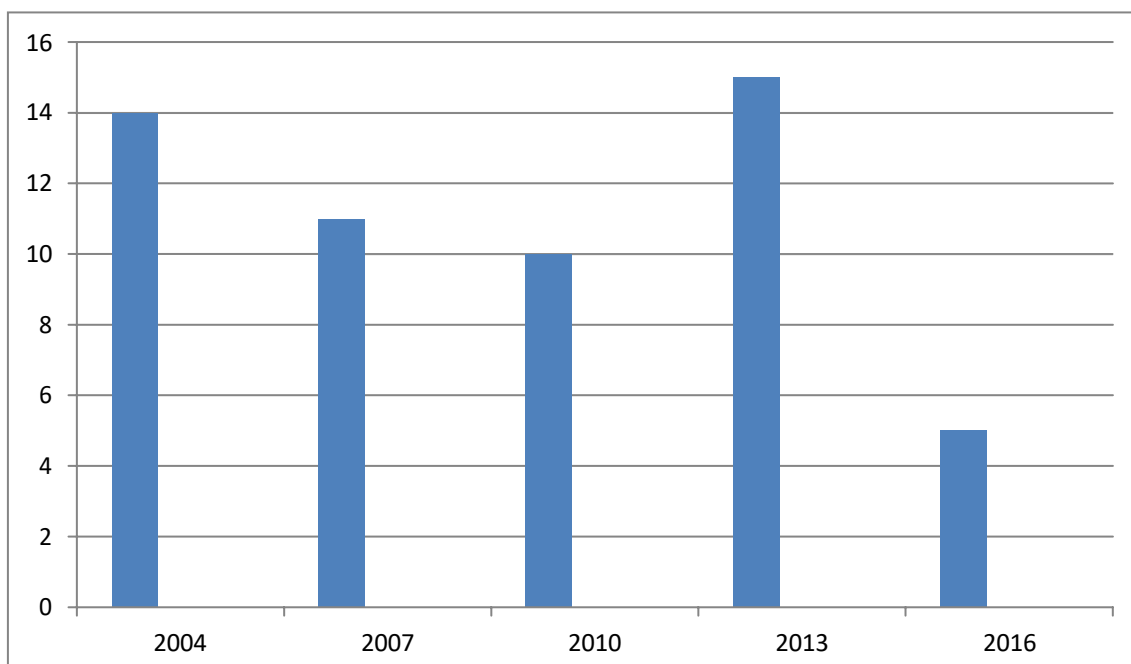
texto, quando concebida e utilizada sob essa perspectiva, pode contribuir significativamente para a mediação do conhecimento e da aprendizagem.

Bem como um texto verbal, no qual exige que haja leitura e interpretação para apreender a informação comunicada, a imagem, sendo um dos elementos constituintes da linguagem, a qual pode possuir função epistêmica, também necessita de um olhar analítico sobre ela, uma vez que esta apresenta um conhecimento. A partir desse pressuposto, é preciso saber como as imagens visuais epistêmicas estão sendo utilizadas no programa nacional de livros.

A segunda etapa da análise arqueológica do discurso é a escavação dos significantes e significados, neste caso específico, referente ao discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD. Para isso, primeiramente foi realizada a escavação dos significantes *imagem* e *imagens*. Durante esse processo, percebemos que o significado correlato *ilustração* e *ilustrações* aparecem com uma determinada frequência nestes guias, por isso, decidimos acrescentar estes significantes à busca.

A escavação ocorreu nos guias de Língua Portuguesa, que contemplam os anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente, dos anos de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, totalizando cinco documentos-fonte. Os significantes utilizados nessa busca foram *imagem/imagens* e os significados correlatos *ilustração/ilustrações*. Nestes documentos, foram identificados cinquenta e quatro fragmentos no texto, que se referem à imagem visual concebida ou utilizada com a função epistêmica nos guias.

Gráfico 3 - QUANTIDADE DE FRAGMENTOS REFERENTES AO OBJETO ENCONTRADOS NOS GUIAS DURANTE A ESCAVAÇÃO



Fonte: Produção da pesquisadora

Ao se debruçar sobre os fragmentos do texto identificados por tratarem da imagem visual que desempenha uma função epistêmica nos guias do PNLD, referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, da disciplina de Língua Portuguesa, os quais constituem o *corpus* desta análise, notamos algumas similaridades, ideias comuns, isto é, algumas regras ou regularidades discursivas, as quais serão apresentadas nos itens a seguir.

4.2.1 Aparecimento das imagens visuais

Na dispersão dos documentos fonte, localizamos que as imagens visuais aparecem em diferentes lugares nos livros didáticos. Há uma regularidade discursiva a qual aponta que as imagens estão inseridas nas aberturas das unidades, esta “[...] seção “Abertura da unidade” propõe a observação e análise de imagens, a fim de despertar o interesse do aluno pela temática da unidade e ativar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto” (BRASIL, 2013, p.100). A adoção de uma imagem no início das unidades também é utilizada para acessar os conhecimentos prévios dos alunos, visto que, ela inicia a discussão

temática e, por meio da discussão, os educandos apresentam seus conhecimentos e saberes.

Quando as imagens aparecem iniciando os estudos da unidade são consideradas como textos visuais e possuem a função epistêmica, pois apresentam o conteúdo proposto. Além de apresentar a temática da unidade, acessar os conhecimentos prévios dos educandos, as imagens compondo a abertura das unidades também são usadas com o objetivo de motivar os educandos para as atividades que seguem, uma vez que, a discussão inicial propiciada pela observação e análise da imagem nas aberturas, ocupa o papel de referência, isto é, oferecem subsídios para as perguntas de interpretação.

As imagens visuais aparecem não somente na abertura das unidades, mas “[...] são encontradas por todo o livro didático e tem, muitas vezes, o objetivo de apresentar significados e propiciar a construção de novos sentidos pela criança.” (BRASIL, 2004, p.152). Observamos em outros achados que a presença da imagem visual é abordada sistematicamente ao longo de todo o livro.

Há seções específicas para o trabalho com as imagens, a exemplo da seção denominada *Outras Linguagens* (BRASIL, 2007). Nesta seção são explorados diversos gêneros visuais, valorizando a autonomia que a imagem pode desempenhar no tocante a apresentação de conhecimentos, não somente como um complemento do texto verbal. Além da seção *Outras Linguagens*, identificamos no documento, que entre os quatro capítulos, os quais compõem os livros didáticos de uma determinada coleção, há um destes capítulos dedicado especialmente para o estudo e a leitura de imagens, considerando os aspectos como as cores, as formas e o conteúdo.

Nesta análise, identificamos que há coleções de livros didáticos que trabalham com a leitura de uma imagem na última unidade de cada volume. Essas imagens geralmente são telas de pintores renomados. Portanto, analisamos que as imagens estão postas em todo o livro didático, desde as aberturas das unidades até as últimas unidades de cada volume, dispostas de modo sistemático e deliberado.

4.2.2 Gêneros visuais utilizados no documento

As imagens visuais estão dispostas nesses documentos em diferentes gêneros. O primeiro a ser encontrado na escavação são os mapas, os quais são utilizados como uma imagem de caráter científico, com o objetivo de orientar e mostrar os limites designados.

As Histórias em quadrinhos incorporam os gêneros visuais postos nos guias do PNLD, como mostra esse fragmento “*Quadrinhos*: traz uma leitura complementar, no gênero história em quadrinhos.” (BRASIL, 2004, p.229), com a proposta de trabalhar os diversos tipos de texto – o visual e o verbal.

Os guias destacam a importância do cuidado com a relação entre essas linguagens híbridas por meio também das tiras, que aparecem com a finalidade voltada para a interpretação dessas imagens. Os guias sugerem ainda a proposta de leitura de imagem através do gênero visual cartum, que se assemelha a charge e as histórias em quadrinhos, por conter essa relação entre imagem e palavras.

Um gênero visual muito explorado no documento se refere as fotografias. Estas são mencionadas frequentemente. As fotografias contribuem com o texto, a exemplo das fotografias de Sebastião Salgado, as quais possibilitam criar momentos de reflexões, além de fornecer informações novas e/ou complementares ao texto escrito.

As pinturas são outro gênero visual recorrente nos guias de livros didáticos, contendo as telas de pintores consagrados como Van Gogh, Leonardo da Vinci, Monet, Picasso, Velázquez, Salvador Dali, Magritte e Kandinsky (BRASIL, 2004). O guia de 2004 apresenta na coleção *Vitória-Régia*, a última unidade de cada volume do livro didático desta coleção é dedicada à análise de uma obra dos pintores mencionados. As charges estão presentes nos guias, com o objetivo de propiciar uma análise interpretativa sobre o seu significado e o que estas imagens podem estar comunicando através dessa representação.

O desenho, outro gênero visual existente no documento-fonte, é utilizado como uma atividade de sondagem e diagnóstico, que consiste em o educando manifestar seus conhecimentos através do desenho, além de favorecer a observação e a interpretação. No tocante ao trabalho interpretativo das imagens, os cartazes publicitários, as propagandas e os anúncios também ganham seu

espaço no estudo das representações imagéticas, atividade cujo estímulo ocorre através desses gêneros.

As capas de revista, as capas de vídeos, os cartazes, as placas de sinalização e os símbolos são utilizados para iniciar a discussão dos conteúdos, contribuir com a leitura e a compreensão, através da ação interpretativa. Estas imagens possuem autonomia, não pertencem ao texto verbal, mas existem de forma independente, apresentando seus conteúdos.

As esculturas, a exemplo, daquelas de autoria de Rondin estão postas nos guias para representar contextos culturais e servir de conteúdo para ser analisado e interpretado. Por fim, o último gênero visual identificado na escavação foram os poemas visuais, com o objetivo de proporcionar aos educandos, temas de interesse da sua faixa etária.

4.2.3 Regularidades enunciativas identificadas

Regra 1 - Imagem concebida como signo

As imagens visuais são concebidas de diferentes maneiras neste documento, desde a sua diversidade de significantes, cujo significado se refere à ela, até o seu modo de utilização. O primeiro modo de concepção da imagem visual a ser identificado nos guias escavados diz respeito a imagem concebida enquanto signo. Neste caso, as imagens possuem um caráter representativo dos seus objetos. Os guias chamam a atenção para que as imagens de caráter científico.

Inicialmente, identificamos que a que a imagem visual é posta nesse documento, apresentando uma natureza sógnica, relacionada à sua ideia de representação. A noção de signo confere um caráter representativo dos seres, objetos, isto é, aquilo que o representa. As imagens visuais tem esse caráter sógnico, pois reproduzem e representam os seus objetos. A imagem com função epistêmica também não é diferente, visto que ela apresenta conteúdos, informações. Portanto, a sua representação está direcionada a apresentação de informações, conhecimentos, conteúdos, saberes.

Assim, a representação mencionada nos guias está relacionada a exibição comunicativa de determinados conteúdos, conforme menciona “[...]”

retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país?” (BRASIL, 2016, p.245). Os guias afirmam que as imagens postas nos livros didáticos apresentam os temas e os conteúdos. Nesse fragmento, vemos que a representação só ocorre com o objetivo na apresentação e discussão temática.

Ao ler todo o parágrafo do fragmento citado anteriormente, percebemos que os guias manifestam uma preocupação no tocante a representação da diversidade étnica, da pluralidade cultural e social da população brasileira, se estas representações estão sendo retratadas adequadamente, respeitando as proporções entre aquilo que representam, isto é, seus objetos ou seres. Além disso, preocupam-se especialmente para que não haja reprodução de preconceitos ou estereótipos veiculados através das imagens.

Regra 2 - Imagem concebida como linguagem visual

Os guias defendem a importância de os livros didáticos disporem de diferentes tipos de linguagens visuais, para que os educandos conheçam a relevância dessas manifestações visuais no que tange principalmente “[...] a importância das várias linguagens visuais na ampliação dos sentidos de textos verbais.” (BRASIL, 2010, p.106). A imagem no livro didático com função epistêmica é responsável por apresentar conteúdos. Assim, a comunicação dos conhecimentos que acontece por meio da visualidade, possibilita expandir não somente a compreensão do texto verbal, bem como acessar novas informações, para que conseqüentemente, implique em novas aprendizagens.

As imagens visuais comunicam informações, mensagens, conhecimentos, valores, ideias, etc., por isso, caracteriza-se como uma linguagem visual. Essa especificidade da linguagem está pautada especialmente na comunicação e é caracterizada por sua composição visual, através de imagens, símbolos, etc.

Ao defender a importância das linguagens visuais para o desenvolvimento dos sentidos do texto e para que os educandos conheçam a sua relevância, o documento orienta também o uso e a exploração dos diferentes gêneros visuais que estejam relacionados aos conteúdos. Diante disso, será possível realizar inferências e exceder o entendimento do conteúdo.

Regra 3 - Imagem concebida como objeto de conhecimento

Ao continuar adentrando nos enunciados que foram escavados no documento-fonte, identificamos a presença da imagem concebida enquanto objeto de conhecimento. Nessa trama discursiva, a imagem tem o objetivo de apresentar os conteúdos, conforme este fragmento do guia nos explicita que “Há, nos quatro volumes, um capítulo dedicado ao estudo do texto não-verbal, explorando imagens como elementos da leitura [...]” (BRASIL, 2007, p.179). Nesse sentido, as imagens também são estudadas, assim como qualquer outro texto verbal.

No documento, as imagens visuais são exploradas considerando as informações, conhecimentos, saberes e conteúdos que podem apresentar. Em alguns casos, ela ganha um capítulo inteiro dedicado ao seu estudo, o que revela a valorização do PNLD no tocante à adoção deste artefato para mediar o conteúdo proposto.

Quando a imagem é concebida e utilizada como objeto de conhecimento, ela atua como referência, no que diz respeito ao conhecimento representado por meio dela. Além disso, as atividades tomam como base o conteúdo comunicado para elaborar suas questões de interpretação ou como um apoio para as atividades.

Os diversos gêneros visuais são concebidos como objeto de conhecimento, desde os que são compostos de linguagem híbrida (verbal e visual), como as tiras, as charges e os quadrinhos, até as representações puramente visuais como as pinturas. Todo e qualquer gênero visual pode ser concebido e utilizado como um objeto de conhecimento, desde que essa representação imagética tenha a função de apresentar informações.

O trabalho utilizando imagens como objeto de conhecimento possibilita aos educandos aprenderem a valorizar o conteúdo visual, entender que as imagens comunicam informações e, conseqüentemente devemos oferecer atenção analítica e interpretativa a elas também. Além disso, o conhecimento e a apreciação às Artes visuais são estimulados por meio destas atividades visuais.

Portanto, as imagens visuais concebidas enquanto objeto de conhecimento podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que estas podem apresentar conhecimentos novos ou complementares, instigar a análise interpretativa, subsidiar atividades, entre outras possibilidades de exploração.

Regra 4 - Imagem concebida como objeto de análise

Paralelamente a imagem concebida enquanto objeto de conhecimento, encontramos no documento, a concepção de imagem como objeto de análise. Os fragmentos dos Guias que defendem essa abordagem apontam que “[...] as imagens aparecem como objeto de análise, como apoio para exercícios, e favorecem a compreensão dos textos ou a retomada de informações.” (BRASIL, 2004, p.146). Sendo assim, a imagem seria responsável por propiciar essa atividade analítica.

O documento expõe algumas razões que justificam a sua concepção de imagem enquanto objeto de análise. A primeira delas é que ao sugerir a análise de imagens e de estimular que os educandos estudem-nas de modo estético e epistêmico, o interesse pela temática seja despertado. Assim, a imagem iniciaria apresentando o conteúdo de uma forma mais leve do que a leitura de um texto verbal, para que em seguida, aconteça o diálogo sobre os conhecimentos prévios de cada educando sobre o conteúdo, esta é a segunda razão que justifica a concepção da imagem como objeto de análise.

O terceiro motivo ou razão que justifica essa concepção da imagem é que ela ofereça suporte para os exercícios, como é comunicado no fragmento citado. A partir da observação analítica do conteúdo visual é possível responder as questões das atividades propostas, visto que estas também ajudam no processo de interpretação e análise.

Regra 5 - Imagem concebida como texto não verbal

Continuando a escavação nos Guias do PNLD, encontramos outra concepção para a imagem, desta vez concebida pelo documento, o qual “Contempla também textos não-verbais, pois cada unidade é iniciada com

imagens e fotos temáticas;" (BRASIL, 2010, p.108). O documento, em diversos outros fragmentos está sempre utilizando o paralelo entre texto verbal e texto não verbal. O primeiro para se referir ao texto escrito e o segundo para as imagens em seus variados gêneros.

Apesar de esta concepção criar distâncias e diferenciações entre o texto verbal e o não verbal, até mesmo uma espécie de marginalização do termo não verbal, como se este fosse apenas uma terminologia para se referir aquilo que não faz parte da escrita, mas o documento revela o contrário disso. Há uma valorização especial com a adoção dos gêneros visuais, com diferentes concepções nos Guias de livros didáticos, visto que essa é uma exigência do PNLD, por isso, as coleções oferecem um tratamento próprio, considerando-as constituintes relevantes na construção do saber.

Adentrando ainda mais os enunciados que concebem a imagem como um texto não verbal, identificamos que a boa relação entre texto verbal e não verbal não é somente estimulada, como também são oferecidas ferramentas para que as habilidades de interpretação do texto não verbal aconteçam, a exemplo, das questões que orientam a apropriação dos conhecimentos transmitidos pelas imagens.

A concepção de texto não verbal é utilizada para designar as representações imagéticas que possuem característica textual, isto é, apresentam conhecimentos. As imagens concebidas como texto não verbal são objetos de análise, leitura e interpretação, além de que o exercício de buscar entender as informações apresentadas pelos textos não verbais é constante, inclusive para ampliar o entendimento do texto verbal.

Regra 6 - Imagem concebida como texto visual

Durante a escavação dos enunciados referentes à imagem visual com função epistêmica, encontramos um modo similar da que fora citada anteriormente sobre a concepção da imagem. Identificamos que "A coleção inclui também textos visuais. Em cada volume, a última unidade é dedicada a análise de uma tela de pintor reconhecido [...]" (BRASIL, 2004, p.63). Nesse sentido, o texto visual é outro modo que o PNLD concebe a imagem.

Os textos visuais são compostos por conteúdos apresentados e comunicados por meio das representações imagéticas. Esses textos são instrumentos importantes para o processo de leitura crítica visual, extremamente necessária em uma sociedade permeada por imagens de todos os gêneros, que ocupam diversos espaços e desempenham variadas funções. Por esse motivo, as imagens também precisam ser problematizadas no espaço escolar, uma vez que as imagens estão postas no livro didático comunicando saberes.

Regra 7 - Utilização da imagem visual para a compreensão do conteúdo

Durante a escavação nesses documentos, encontramos alguns fragmentos que apresentam a imagem epistêmica como um recurso que auxilia a compreensão do conteúdo. Diante disso, as imagens são apontadas como artefatos relevantes, visto que a sua importância é considerada um meio facilitador de conduzir a aprendizagem dos conteúdos.

Os livros didáticos são compostos de conhecimentos e algumas das imagens que o compõe também apresentam conteúdos. Diante disso, o guia afirma que “[...] as imagens aparecem como objeto de análise, como apoio para exercícios, e favorecem a compreensão dos textos ou a retomada de informações.” (BRASIL, 2004, p.146). A imagem visual quando utilizada pedagogicamente pode favorecer e facilitar o processo de aquisição de conhecimentos e, a depender da sua finalidade, se esta for objetiva e elucidativa na sua representação, pode ser até mais eficaz para a aprendizagem do que o texto escrito.

Sabemos que o texto visual, isto é, a imagem que apresenta saberes, possui o mesmo grau de importância do que o texto verbal, pois ambos são compostos de informações. Em alguns casos, ao visualizarmos empiricamente um fenômeno, vendo como ele acontece na prática, por meio de uma representação visual, há mais chances de compreendê-lo, pois teremos uma aproximação maior com o conteúdo ao vê-lo do que somente lendo sobre ele.

Para compreender o conteúdo transmitido por meio da representação imagética, é preciso que haja o mínimo de interpretação, isso garantirá que a imagem contribua com a aquisição do conhecimento. Portanto, a prática da leitura de imagens, olhar para elas com o objetivo de compreendê-la, desde a

sua manifestação estética até a mensagem que transmite, permite que ela auxilie a compreensão.

Para os guias do PNLD, o ato de interpretar as imagens descritas como textos visuais implica na compreensão das informações manifestadas por meio delas. Sendo assim, a compreensão do conteúdo é ampliada e ratifica a importância das imagens para o processo de aprendizagem.

Regra 8 - Utilização da imagem visual para a leitura de imagens

Ao continuar analisando os enunciados encontrados na escavação do discurso investigado nos documentos, identificamos uma série deles que se referem ao uso da imagem associada a prática de leitura de imagens, conforme assinala que “[...] é sistemática, em diversos exercícios, a proposta de leitura e interpretação de imagens tomadas como textos cujas possibilidades de sentido vale a pena explorar.” (BRASIL, 2007, p.155). Essa atividade de observação estética e crítica sobre os gêneros visuais aparecem com uma determinada regularidade nos documentos.

Primeiramente, constatamos que como todos os fragmentos selecionados tratam da imagem com função epistêmica, o documento-fonte utiliza destas representações visuais para provocar a atividade de leitura e interpretação. Isto indica que a leitura não é somente voltada para os aspectos estéticos da imagem, mas essa prática tem sido responsável por conduzir a interpretação crítica e reflexiva. Assim, a leitura e a interpretação imagética trabalham conjuntamente, para finalidades definidas.

A leitura de imagens tem sido um aspecto valorizado no documento, pois além da regularidade em que aparecem, “O capítulo 1 apresenta uma proposta de leitura de textos não verbais ou verbo-visuais, sendo ora denominado “Lendo imagem”, quando explora pinturas, cartuns e anúncios publicitários [...]” (BRASIL, 2013, p.186). Portanto, os Guias do PNLD relatam que em seus exemplares contém capítulos que objetivam ler as imagens, através das suas características visuais e epistêmicas.

Regra 9 - Utilização da imagem visual para a interpretação de imagens

Nesses documentos, identificamos manifestações enunciativas, as quais destacam que são propostas atividades de interpretação de imagens visuais, quando estas são utilizadas. Estas atividades aparecem logo após a imagem, com perguntas referentes as informações manifestadas imagetivamente. O PNLD assinala que

Os livros valorizam a imagem e promovem a observação atenta e a interpretação de reproduções de pintura, desenhos e fotografias, bem como de textos que envolvem imagem e linguagem verbal, como as tiras e os quadrinhos. (BRASIL, 2007, p.222).

As imagens visuais são irrefutavelmente valorizadas no documento-fonte, sendo diversas vezes consideradas como textos, fontes, referências, isto é, uma imagem com função epistêmica, a qual se compõe de conhecimentos e apresenta-os. Esta valorização recai sobre a necessidade analítica desses gêneros visuais, uma vez que comunicam informações. Diante disso, o PNLD promove atividades para a interpretação destas imagens.

A atividade de interpretação de imagens é fundamental para a compreensão das informações comunicadas por meio dela. Em alguns casos, em que a imagem é exibida na abertura das unidades para apresentar o conteúdo ou o tema de estudo de uma determinada unidade, é imprescindível o entendimento correto da imagem para que o conhecimento seja apreendido pelos educandos. Além disso, a interpretação de imagens visuais possibilita a criação de sentidos por cada um que a visualiza e a analisa.

Um aspecto muito importante no tocante a interpretação de imagens visuais diz respeito à construção crítica visual de cada indivíduo. Em se tratando especialmente de imagens como anúncios e propagandas, a interpretação visual é necessária para não sermos enganados ou induzidos a compras desnecessárias.

Cada gênero visual exige que haja uma interpretação para que possamos apreender a informação comunicada, a exemplo dos mapas. Se não houver interpretação de um mapa não é possível compreendê-lo, chegar a um destino, etc. Além disso, diversos outros gêneros visuais, como fotografias, pinturas,

cartuns, HQs, tirinhas, sem interpretação não é possível apreender os conhecimentos que elas podem oferecer. Portanto, as atividades interpretativas de imagens postas no programa de livros possui muita relevância para o processo formativo dos educandos.

Regra 10 - Utilização da imagem visual para subsidiar atividades

Na dispersão dos enunciados no documento-fonte, encontramos mais uma regularidade relacionada ao uso da imagem no PNLD. Dessa vez, a imagem é utilizada com o objetivo de subsidiar as atividades seguintes, conforme podemos ver no fragmento:

As unidades abrem com uma imagem que objetiva levantar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular o levantamento de hipóteses, instigar a curiosidade ou ativar estratégias de leitura sobre um determinado gênero textual em torno do qual será desenvolvida a unidade. (BRASIL, 2016, p.112).

Através desse fragmento enunciativo do documento, sabemos que diversos tipos de atividades podem ser realizados a partir das imagens, desde conhecer quais são os saberes que as crianças já têm e trazem para a sala de aula sobre o conteúdo ou relacionado a ele até mesmo ativar estratégias de leitura.

O documento-fonte menciona que após a apresentação das imagens nos livros didáticos, há atividades cuja realização depende unicamente da visualização, leitura, análise e interpretação das imagens. Estas atividades são compostas na maioria das vezes por questões interpretativas referentes ao conteúdo visual exibido na página anterior. Sendo assim, as imagens servem como suporte para a discussão temática e, em seguida, para a execução das atividades propostas.

Além destas mencionadas, há outras atividades que não são regulares, mas coexistem no documento, as quais se referem a atividades de sondagem e diagnóstico, exercícios, desenhos, preenchimento de fichas, levantamento de hipóteses e estratégias de leitura sobre um gênero textual.

Algumas atividades referentes a imagem não exigem respostas escritas, mas apenas orais, com a finalidade de estimular o diálogo entre professores e

educandos. Além disso, estas atividades orais oportuniza a troca de experiência entre os pares, apresentando seus entendimentos e vivência no que tange a discussão do conteúdo.

Regra 11 - Utilização da imagem visual como um recurso estimulante

O documento revela diversas abordagens de uso da imagem visual, com variadas finalidades. Ao adentrar nos fragmentos que constituem o nosso *corpus*, notamos que emerge mais uma regra enunciativa, a qual concerne ao uso da imagem visual como um recurso estimulante, como explicita o documento: “A seção “Abertura da unidade” propõe a observação e análise de imagens, a fim de despertar o interesse do aluno pela temática da unidade e ativar os seus conhecimentos prévios sobre o assunto” (BRASIL, 2013, p.100).

Apesar de o significante *estimulante* não aparecer, o enunciado expressa o seu significado. Nesse feixe de significados enunciativos, a imagem, além de ter outros objetivos funcionais, a exemplo, da leitura de imagens e ser concebida de diversos modos, como objeto de análise, por exemplo, possui ainda a finalidade de estimular o interesse pela temática discutida.

A diversidade de gêneros visuais, os quais expressam cores, formas, movimentos, captam a nossa atenção de uma maneira particular. Nessa perspectiva, os Guias do PNLD entendem que a imagem pode atuar como uma “ponte” até o conteúdo, não somente apresentando-o, mas também conduzindo o nosso olhar, a nossa atenção, isto é, estimulando o nosso interesse diante das representações visuais.

Regra 12 - Utilização da imagem visual para introduzir a temática

Um novo feixe de relações é encontrado, desta vez se referindo a imagem utilizada para introduzir a temática discutida, conforme declara o fragmento do documento-fonte em destaque:

Nos três volumes, a coleção apresenta, no início de cada unidade, ilustrações e imagens seguidas de perguntas que resgatam os conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática da unidade. (BRASIL, 2013, p.72).

Nos documentos, encontramos em diversos momentos, passagens enunciativas, as quais mencionam que a imagem exibida no início das unidades e capítulos atua como apresentação introdutória dos conteúdos tratados. As unidades e capítulos dos livros didáticos são sistematizados de modo que são introduzidos por meio de imagens. Assim, o conteúdo ou a temática abordada são apresentados primeiramente por meio dos variados gêneros visuais, que aparecem antes mesmo de um texto verbal ou dos exercícios.

A imagem visual exibida no início das unidades e capítulos, com o objetivo de introduzir a temática indica que estas são utilizadas com a função epistêmica, pois apresentam conhecimentos. Nesse sentido, as imagens possuem o mesmo valor epistêmico do que os textos que discorrem sobre o conteúdo, o que ratifica a sua relevância enquanto um texto, uma fonte, uma referência.

O conhecimento apresentado inicialmente através da visualidade pode permitir inferências mais genuínas, visto que não há um texto escrito para conduzir o pensamento e a compreensão. Ao invés disso, ao visualizarem as imagens e interpretá-las analiticamente, há maiores chances de os educandos se esforçarem a pensar criticamente para apreenderem o conteúdo. Assim, o pensamento crítico pode ser estimulado com a análise de imagens que compõe a abertura das unidades e capítulos dos livros didáticos.

Regra 13 - Utilização da imagem visual para acionar os conhecimentos prévios

Nessa rede enunciativa, encontramos a utilização das imagens visuais nos Guias do PNLD como um recurso para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos. Nessa possibilidade de uso da imagem, ela é usada para apresentar um conhecimento e, através disso, estimular a discussão temática, conhecendo inicialmente os saberes de cada um, como explicita esse achado:

As unidades abrem com uma imagem que objetiva levantar os conhecimentos prévios dos alunos, estimular o levantamento de hipóteses, instigar a curiosidade ou ativar estratégias de leitura sobre um determinado gênero textual em torno do qual será desenvolvida a unidade. (BRASIL, 2016, p.112).

O levantamento dos conhecimentos prévios dos educandos, ativados através das imagens, oportuniza a troca de experiências entre os pares, conhecimento de novas realidades e dos saberes advindo de outros espaços educacionais, sondagem de possíveis entendimentos acerca da temática proposta, entre outras possibilidades.

O documento-fonte enuncia que as imagens visuais utilizadas com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios aparecem sempre na abertura das unidades e capítulos. Portanto, para chegar ao objetivo - o diálogo sobre os conhecimentos prévios, inicialmente é preciso observação e análise das imagens apresentadas.

A coleta dos conhecimentos prévios de cada educando é uma etapa importante para o ensino, pois a partir disso, o professor terá subsídios para executar a sua aula, sabendo como deve iniciar a exposição do conteúdo, de forma moderada ou avançada. Além disso, é importante valorizar o conhecimento já adquirido e ajudar no esclarecimento de falsos entendimentos. Por conseguinte, essa atividade de acionar os conhecimentos prévios por meio das imagens pode contribuir para a apreensão do saber elaborado.

Regra 14 - Utilização da imagem visual para a construção de sentidos

Ao continuar analisando os achados no documento-fonte, encontramos mais uma regra relacionada aos modos de utilização da imagem visual. Os fragmentos que destacam essa rede de signos declaram que “As imagens são encontradas por todo o livro didático e tem, muitas vezes, o objetivo de apresentar significados e propiciar a construção de novos sentidos pela criança.” (BRASIL, 2004, p.152). Sendo assim, um dos objetivos do seu uso é possibilitar que novos sentidos sejam dados à imagem e o ao conteúdo que ela representa pelos educandos.

O uso acentuado das imagens de forma significativa, considerando-as, por exemplo, como um objeto de conhecimento e sendo relacionada ao tema de estudo da unidade ou capítulo, pode contribuir para a criação de novos sentidos a partir do estudo sobre as imagens. Além disso, somando com as atividades

que seguem a apresentação das imagens, colaboram para a compreensão do conhecimento comunicado e para atribuir sentido ao conteúdo.

Os achados dessa série de signos manifestam que as imagens visuais são exploradas continuamente como elementos que constituem os sentidos, sendo estimada como um dos pontos fortes pelos Guias do PNLD. As imagens, quando utilizadas de modo que apresentem conhecimentos, são fontes de sentidos a serem analisadas e interpretadas para então criarem novos sentidos de ordem mais particular.

O sentido do texto verbal também pode ser ampliado por meio do uso da imagem, visto que as representações visuais que apresentam conhecimentos agregam saberes, atuando como outra possibilidade textual. Assim a leitura é enriquecida a partir da utilização de diversos textos – o visual e o verbal.

Regra 15 - Utilização da imagem visual para enriquecimento da leitura

Continuando a identificação e análise das regularidades concernentes ao uso da imagem visual encontradas nos documentos, localizamos relações enunciativas a respeito da sua utilização com o objetivo de enriquecer a leitura. Nessa perspectiva, o Guia do PNLD destaca que “a exploração das imagens favorece a compreensão e enriquece a leitura, como na interpretação de telas de pintores famosos, charges e capas de vídeo.” (BRASIL, 2007, p.60).

Como as imagens visuais dispostas em variados gêneros são componentes significativos do conhecimento no documento-fonte, tornam-se relevantes também para o processo de leitura. As informações comunicadas por meio das imagens nos livros didáticos, as quais apresentam os conteúdos da temática da unidade ou do capítulo, contribuem para a leitura, visto que o conteúdo visual exige observação, análise e interpretação para a aquisição de conhecimentos, assim como o conteúdo verbal.

Nesse caminho de entendimento, analisamos que o enunciado *enriquecimento da leitura*, objetiva contribuir também para a compreensão do texto. Sendo assim, através do uso da imagem e, conseqüentemente, das informações apresentadas por meio dela, será possível agregar mais conhecimento. Portanto, o documento declara enunciativamente nos fragmentos do texto que constitui o nosso *corpus* de análise, que o conteúdo presente nas

imagens oferece novas informações, novas possibilidades epistêmicas de aprendizado, de compreensão e de leitura.

4.3 Análise e descrição dos achados

A análise iniciou seguindo a primeira etapa procedimental da AAD - o mapeamento do documento-fonte, a saber, os Guias de livros didáticos do PNLD, no qual fizemos um levantamento de todos os guias existentes desde o ano de 1985 até 2020. Em seguida, ocorreu a escavação dos enunciados que atende ao objeto – o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD, na dispersão destes documentos. Inicialmente, foi necessário fazer um recorte de (tempo – 2004 a 2016; disciplina – Língua Portuguesa; etapa da educação básica – anos iniciais do Ensino Fundamental), para então selecionar os fragmentos que se referem a imagem com função epistêmica. Com o *corpus* de análise definido, iniciamos a terceira e última etapa procedimental da análise arqueológica, isto é, a análise e descrição dos achados, apontando as regularidades enunciativas encontradas que definem o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD, as quais serão apresentadas nos itens abaixo.

4.3.1 Status que os guias do PNLD conferem a função epistêmica da imagem visual

Os Guias do PNLD utilizam os mais variados gêneros visuais em seus livros didáticos. A imagem visual pode se apresentar com diferentes funções nos exemplares. Quando concebida e utilizada com a função epistêmica, ela consiste na mediação de conhecimentos. Ao buscar pelas imagens que são usadas com a finalidade de transmissão de informações, observamos que ela é utilizada pelo programa nacional de livros didáticos, conforme indica os fragmentos escavados na fonte.

Na dispersão da fonte escavada, na qual encontramos algumas regularidades discursivas a respeito da imagem com função epistêmica, esta rede de enunciados revela o status que o objeto investigado possui no documento. Sendo assim, apresentaremos a ordem discursiva que a imagem

com função epistêmica ocupa no PNLD, através da descrição das correlações entre os feixes de enunciados analisados nas regras apontadas anteriormente, os quais apontam as condições de possibilidade do discurso investigado.

4.3.1.1 *Correlação entre as concepções da imagem-texto*

No documento-fonte, a imagem-texto ou a imagem visual com função epistêmica aparece em todos os fragmentos e é denominada de diversos modos. Encontramos alguns enunciados que se referem a imagem chamando-a de textos visuais (2)³, texto não verbal (3), linguagem não verbal (4), texto multimodal (1), linguagens visuais (3), textos verbo-visuais (1) e os demais que chamam de imagem ou ilustração. Apesar de os Guias utilizarem diferentes nomenclaturas, cada designação possui a mesma concepção para se referir a imagem que apresenta conhecimentos.

Dentre essas designações referentes à imagem com função epistêmica, identificamos que o documento menciona com mais frequência o texto não verbal, a linguagem não verbal e as linguagens verbais para tratar da imagem-texto. As características textuais que a imagem pode apresentar são valorizadas pelo PNLD, uma vez que o documento utiliza diferentes abordagens denominacionais para se referir as imagens que apresentam conhecimentos. Além disso, a coexistência enunciativa da utilização de imagens com função epistêmica também revela a valorização que o programa confere a esta função que as imagens desempenham e a sua concepção adotada.

Sabemos que as imagens com características textuais são vistas em todos os fragmentos que compõe o nosso *corpus*. Embora todas não estejam descritas com as designações apresentadas anteriormente, mas aparecem nos fragmentos que contém os significantes *imagem*, *imagens*, *ilustração* ou *ilustrações*. Sendo assim, apesar de diferentes denominações, se referem a imagem epistêmica, posto que são utilizadas para apresentar conhecimentos.

No documento analisado, observamos que as regras identificadas sobre a concepção da imagem visual indicam que esta é concebida como um texto. Conforme foram apresentadas as diferentes nomenclaturas adotadas pelo PNLD

³ Esta é a quantidade de fragmentos em que essas designações aparecem no *corpus* da pesquisa.

para se referir a imagem com características textuais, há outras concepções que se correlacionam, a saber, os feixes enunciativos que admitem as imagens enquanto objeto de análise e como objeto de conhecimento.

A imagem entendida e utilizada como um *objeto de conhecimento* tem o objetivo de atuar como fonte, referência, isto é, oferecer informações. Quando compreendida como *objeto de análise*, pressupõe que a imagem é composta de conhecimentos, os quais precisam ser estudados e analisados para serem apreendidos. Assim, todas estas concepções se correlacionam por cada uma delas serem consideradas como imagem-texto, mesmo utilizando diferentes designações.

Os diversos gêneros visuais podem ser utilizados com a função epistêmica. Entretanto, há alguns gêneros que são organicamente textuais, por conter texto verbal juntamente com o visual, a exemplo do HQ, da tirinha, da charge, do cartum, das propagandas e dos anúncios, os quais são encontrados no *corpus* da pesquisa. Além destes, o PNLD utiliza os gêneros que não contém texto verbal explícito, a exemplo das fotografias, pinturas, desenhos e poemas visuais, mas possuem características textuais devido aos conhecimentos que apresentam.

Os correlatos que concebem a imagem com enfoque na sua natureza como signo e como linguagem visual, conforme descritos nas regras anteriormente, também se correlacionam como imagem-texto. Considerando que o documento utiliza a imagem com caráter sígnico, isto é, que representa os conteúdos, as características textuais estão presentes na representação do conteúdo representado pela imagem. No tocante a imagem entendida como linguagem visual, a visualidade tem a perspectiva linguística, referente a comunicação dos conhecimentos.

Em relação a todos os modos de uso da imagem visual, isto é, quando as imagens aparecem na abertura das unidades para introduzir a temática, quando utilizada para proporcionar a compreensão do conteúdo, a leitura e interpretação de imagens, subsidiar as atividades, acionar os conhecimentos prévios, enriquecimento da leitura e construção de novos sentidos pelos educandos, o documento ratifica que as imagens visuais são concebidas e utilizadas como texto.

4.3.1.2 Correlação entre os usos das imagens para finalidades metodológicas

O uso das imagens visuais pode ser utilizado de diversas maneiras, ter variadas finalidades, a depender do objetivo que se deseja alcançar. Os Guias de livros didáticos do PNLD defendem alguns modos de utilização destas imagens. Ao analisar os fragmentos enunciativos que constituem o *corpus* da pesquisa, identificamos algumas correlações entre as regularidades discursivas, no tocante ao modo em que o PNLD opera com o uso de imagens. A seguir, apresentaremos algumas correlações entre as regras que estão postas no programa nacional de livros didáticos a respeito do uso da imagem visual.

Ao continuarmos analisando as regularidades encontradas nos enunciados escavados, identificamos algumas correlações entre esses feixes de regras. A imagem visual é utilizada no documento-fonte com finalidades definidas, que se correlacionam. O primeiro correlato *compreensão do conteúdo* aparece nessa trama como um dos objetivos da utilização imagética no PNLD. Nesta perspectiva, o programa de livros faz uso das imagens para “compreender informações em textos não-verbais (por exemplo, em fotografias, pinturas artísticas, ilustrações) de modo a ampliar a compreensão dos textos escritos” (BRASIL, 2010, p.156).

Quando o PNLD utiliza as imagens com a finalidade de colaborar para a compreensão do conteúdo, isso acontece de dois modos. Primeiramente com os gêneros visuais em si, isto é compreender as informações transmitidas por meio das imagens e, em segundo, estas representações visuais ajudam a aprimorar o entendimento sobre o conteúdo apresentado nos textos verbais. Sendo assim, o uso desse correlato oferece contribuições para a aquisição do conhecimento por meio das imagens.

O segundo correlato identificado no jogo discursivo que se refere ao uso das imagens com finalidades específicas, diz respeito à utilização da imagem como um *recurso estimulante*. Nesse sentido, as imagens são apresentadas pelo PNLD com o objetivo de estimular o estudo dos conteúdos discutidos em determinado capítulo ou unidade. Geralmente, estas imagens aparecem na abertura das unidades, apresentando a temática.

O terceiro correlato dessa rede discursiva se refere ao uso das imagens para *introduzir a temática*. Nessa perspectiva, as imagens são utilizadas pelo

PNLD com o objetivo de introduzir a discussão temática, apresentando o conteúdo por meio das imagens na abertura das unidades ou capítulos. Assim, relaciona-se com o uso da imagem como um *recurso estimulante*, visto que os gêneros visuais apresentados na abertura das unidades ou capítulos introduzem a temática e também atuam como um recurso que estimula o estudo.

O quarto correlato consiste no uso da imagem visual para acionar os *conhecimentos prévios*. Nesse feixe enunciativo, as imagens são utilizadas pelo programa de livros para levantar os conhecimentos já existentes dos educandos em relação ao conteúdo a ser discutido e executar a aula a partir desses saberes adquiridos em outros espaços.

O quinto correlato identificado nessa rede de correlações entre as regras enunciativas diz respeito ao uso da imagem visual para a *construção de sentidos*. Neste caso, o objetivo do PNLD é de ampliar os sentidos do texto, com as informações apresentadas através das imagens. Sendo assim, o conteúdo transmitido pelas imagens agregaria sentido ao entendimento dos textos verbais.

O sexto correlato identificado se refere ao uso da imagem visual para *enriquecimento do texto*. O programa de livros utiliza as imagens com função epistêmica, a qual apresenta conhecimentos, para enriquecer o texto verbal. Diante disso, as informações postas nas imagens ampliam o conhecimento, agregando ao conteúdo descrito no texto verbal.

O sétimo correlato se refere as atividades que são propostas pelo PNLD a partir do uso da imagem epistêmica. As atividades desenvolvidas a partir das imagens são variadas, como é declarado pelo documento neste fragmento:

Nessa seção, são propostas atividades variadas de sondagem e diagnóstico, tais como leitura de textos verbais e não-verbais e propostas para que o aluno se manifeste pelo desenho ou de preenchimento de fichas. (BRASIL, 2004, p.240).

Diversos tipos de atividades são propostas pelos Guias do PNLD, algumas destas se apresentam com regularidade, a exemplo da *leitura de imagens* e da *interpretação de imagens*. Ao utilizar imagens que apresentam conhecimentos em seus exemplares, o programa de livros destaca uma atividade relevante, muito regular nos enunciados escavados, a qual se trata da *leitura de imagens*. Esta atividade é proposta pelo documento, o qual dedica um

dos volumes que compõe o livro didático para a prática da leitura de imagens, conforme assinala: “Ler imagens (presente apenas no volume 3, destina-se à exploração de textos não verbais).” (BRASIL, 2013, p.108). Assim, a leitura acontece quando tomamos uma imagem para analisá-la minuciosamente, iniciando por seus aspectos estéticos a fim de entender a sua representação e quais os conhecimentos que comunicam.

A *interpretação de imagens* é outra atividade para ser realizada a partir do uso da imagem epistêmica nos livros didáticos, como é proposto pelo documento: “A coleção também estimula o desenvolvimento de habilidades para interpretar imagens e a relação entre textos verbais e não verbais.” (BRASIL, 2013, p.202). Diante disso, esses correlatos enunciativos possuem relação por se referirem a ação de observar, analisar, ler, interpretar as imagens para compreendê-las.

O PNLD utiliza as imagens para finalidades diversas, estas aparecem na abertura das unidades e capítulos, como um *recurso estimulante*, além de ser empregado para o levantamento dos *conhecimentos prévios* dos educandos, *introduzir a temática*, a *compreensão do conteúdo*, *enriquecer o texto* e contribuir para a *construção de sentidos*. Portanto, o programa nacional de livros utiliza as imagens de diferentes modos, a depender do seu objetivo.

4.3.1.3 Correlação entre a imagem e os conhecimentos escolares

Na dispersão dos documentos mapeados e escavados, identificamos uma série de signos que relacionam a imagem visual com os conhecimentos escolares. Primeiramente, identificamos que os conteúdos que são abordados pelos livros didáticos também são representados por meio das imagens. Há uma regularidade no *corpus* que reconhece e enuncia a imagem como uma fonte, uma referência, um objeto de conhecimento, um texto, assim como foi descrito nos itens anteriores. Esses correlatos tratam a imagem visual como um recurso relevante para a composição dos livros didáticos, uma vez que estas são utilizadas para apresentar os conteúdos propostos, além de diversos objetivos que justificam o seu uso.

O Guia do PNLD de Língua Portuguesa, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental afirma em um dos seus fragmentos que “As unidades são

iniciadas sempre por uma imagem relacionada ao tema trabalhado e algumas perguntas que buscam ativar os conhecimentos prévios dos alunos” (BRASIL, 2013, p.214). De acordo com este documento, as imagens aparecem representando os conteúdos que são abordados nas unidades. Assim, a imagem e o conhecimento tem uma relação representativa, visto que no início das unidades, os gêneros visuais são utilizados para apresentar a temática e os conteúdos que serão trabalhados ao longo de uma determinada unidade.

O caráter representativo das imagens permite a apresentação dos conteúdos de maneira mais empírica. Assim, é possível ver exatamente como ocorre um fenômeno, quais são as suas cores, formas, movimentos, entre outros aspectos que podem ser demonstrados visualmente. Alguns conhecimentos específicos exigem uma representação visual para conseguirmos compreendê-los melhor, a exemplo dos mapas. Seria mais complexo entender os limites territoriais, a localização dos continentes, países, estados e municípios sem o uso da cartografia. Nesse sentido, as imagens e os conhecimentos escolares estão intimamente relacionados.

É importante destacar que o documento-fonte preocupa-se com o tipo de informação representada por meio das imagens, conforme é declarado no fragmento do documento:

As ilustrações são elementos de maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, devem reproduzir adequadamente a diversidade étnica da população brasileira e não podem expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos. Devem ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas e, dependendo do objetivo ser claras, precisas, de fácil compreensão; mas podem também intrigar, problematizar, convidar a pensar, despertar a curiosidade. (BRASIL, 2004, p.28).

O documento demonstra uma determinada atenção em não permitir a propagação de preconceitos ou estereótipos na apresentação dos conteúdos escolares, especialmente no tocante a representação visual da diversidade étnica dos brasileiros, através das imagens nos livros didáticos. Diante disso, os Guias do PNLD consideram que as imagens relacionadas aos conteúdos tem implicações diretas na construção do conhecimento, por isso, precisam ser isentas de reproduções que induzam ao preconceito.

A relação entre texto verbal e texto não verbal ou visual é dinâmica, aparece com frequência ao longo do livro didático, conforme assinala o PNLD: “A relação entre textos é constantemente trabalhada, assim como as imagens [...]” (BRASIL, 2004, p.73). O programa de livros utiliza diferentes linguagens para promover o conteúdo curricular e as atividades. A linguagem visual disposta em seus diversos gêneros representam os conhecimentos e proporcionam a aprendizagem por meio dela. O documento declara ainda que as imagens apresentam informações novas ou complementares ao texto verbal. Sendo assim, elas podem ser utilizadas tanto para adicionar informações ao que está escrito, como podem trazer elementos novos para conhecimento, análise e interpretação.

Nessa regularidade de enunciados que relaciona a imagem com os conteúdos escolares, o PNLD, através dos Guias, afirmam que “A seleção de textos e imagens contempla diferentes contextos culturais, como a arte [...] o esporte [...] a cultura urbana [...] e a cultura regional.” (BRASIL, 2004, p.173). O conhecimento advindo de diversos campos de estudo é abordado nos livros didáticos por meio das imagens. Através destas representações imagéticas é possível acessar os conhecimentos do campo da Arte, especificamente, as pinturas, as esculturas e a literatura. Na área do esporte, a capoeira e o futebol são conhecimentos apresentados por meio das imagens. Os meios de comunicação, o qual é um saber próprio do campo da cultura urbana também são representados pela visualidade. Além disso, os diferentes modos de fala das regiões brasileiras, isto é, a variação linguística, pertencente à cultura regional são conteúdos apresentados por meio de representações visuais.

Antes de adentrar nos conteúdos, os Guias declaram que as imagens são utilizadas para levantar os conhecimentos prévios dos alunos, conforme foi descrito na regra 4.3.5.6 apresentada anteriormente. Esse correlato aponta para o uso imagético com a finalidade de saber quais conhecimentos os educandos já possuem. Assim, os educadores poderão direcionar a sua prática de ensino para corrigir possíveis erros de entendimentos sobre esses conhecimentos prévios ou a depender do nível de conhecimento já apreendido pelos educandos, os educadores irão destacar aspectos ainda não conhecidos. Nesse sentido, a imagem relaciona-se também aos conhecimentos prévios dos educandos sobre os conteúdos escolares.

Portanto, a relação entre imagem visual e conhecimentos escolares é encontrada em todos os fragmentos que compõe o nosso *corpus* de pesquisa. As imagens aparecem como promotoras de conhecimentos, as quais apresentam a temática e os conteúdos a serem discutidos na unidade de estudo dos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho possibilitou analisar o discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no Programa Nacional do Livro e do Material didático – PNLD, o qual constitui o nosso objeto de pesquisa. Esta investigação partiu da hipótese de que algumas das imagens presentes nos livros didáticos do PNLD podem possuir a função epistêmica, uma vez que os exemplares são responsáveis pela apresentação de alguns conhecimentos. Para acessar as condições de possibilidade deste discurso, adotamos a abordagem teórico-metodológica da Análise Arqueológica do Discurso, de Michel Foucault (2008), a qual oferece as categorias de análise necessárias para saber quais são as regras que possibilitam o aparecimento do discurso mencionado.

Com a finalidade de atender ao principal objetivo - analisar as condições de possibilidade do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD definimos alguns objetivos específicos:

1. Mapear os guias de livros didáticos existentes no PNLD.

Na primeira etapa procedimental, realizamos o mapeamento dos Guias de livros didáticos existentes no PNLD. Identificamos que o primeiro documento existente pertence ao ano de 1985 e o último no ano de 2020. Diante da dispersão dos documentos e da quantidade de material, foi necessário fazer alguns recortes de tempo (2004-2016), de disciplina (Língua Portuguesa) e de etapa da Educação Básica (anos iniciais do Ensino Fundamental), considerando os motivos justificados anteriormente no texto. Portanto, foram analisados cinco Guias de livros didáticos do PNLD (2004, 2007, 2010, 2013 e 2016), os quais contemplam os recortes adotados. Esses documentos permitiram a realização da escavação e apontaram os primeiros achados enunciativos acerca do objeto investigado.

2. Escavar o significante imagem visual e os correlatos do seu significado nas fontes mapeadas.

Na segunda etapa procedimental, escavamos os significantes *imagem* e *imagens*, além dos correlatos do seu significado *ilustração* e *ilustrações*. Diante disso, surgiu um número elevado de fragmentos enunciativos que continham esses significantes. Cada um dos cinco documentos escavados apresentaram cerca de duzentos fragmentos textuais com a presença dos descritores utilizados na busca.

3. Verificar os enunciados referentes à imagem com função epistêmica.

Após a primeira busca referente aos significantes relatados, iniciamos o processo de leitura e análise de cada um dos fragmentos, com o objetivo de selecionar apenas os que tratavam a imagem com função epistêmica. Sendo assim, identificamos ao todo cinquenta e cinco fragmentos com a imagem atuando de modo epistêmico. Em específico, encontramos quatorze fragmentos no Guia de 2004; em 2007 foram onze; em 2010, verificamos dez; em 2013, foram quinze e em 2016, cinco. Assim, nosso *corpus* de pesquisa foi constituído por estes fragmentos, os quais nos possibilitam analisar o nosso objeto.

4. Identificar as séries enunciativas sobre a função epistêmica da imagem visual no programa, através das suas regularidades.

Através da escavação realizada e da análise preliminar dos achados, foi possível identificar algumas regularidades enunciativas no discurso sobre a imagem com função epistêmica no PNLD. Ao analisar os fragmentos, buscando encontrar as regularidades entre eles, realizamos um agrupamento com aqueles que possuem ideias comuns, similaridades, isto é, as suas regras. Diante disso, encontramos quinze regras que regem o discurso investigado. A seguir, destacaremos a ideia central de cada uma delas.

Regra 1 - Imagem concebida como signo

No documento-fonte, as imagens são concebidas de modos diversos. Contudo, há uma regularidade a qual indica que os Guias de livros didáticos admitem as imagens considerando a sua especificidade enquanto signo, que representa o seu objeto. Nessa perspectiva, as imagens são entendidas e utilizadas com enfoque no seu caráter representativo.

Sabemos que as imagens com função epistêmica apresentam conhecimentos. Nesta regra, as imagens representam os conteúdos propostos para estudo. Assim, diversos saberes são comunicados por meio das representações imagéticas, uma vez que, o documento objetiva apresentar a discussão temática por meio das imagens visuais.

Regra 2 - Imagem concebida como linguagem visual

Nesta regra, identificamos que os Guias do PNLD concebem a imagem como linguagem visual, a qual comunica as suas informações por meio da visualidade. Com essa concepção, o documento valoriza as características comunicativas que a imagem possui, considerando-a como transmissora de conhecimentos. Além disso, aprecia os aspectos visuais que caracterizam as imagens. Portanto, a imagem enquanto linguagem visual é estimada pelo documento.

Regra 3 - Imagem concebida como objeto de conhecimento

Em mais uma regularidade apontada no que tange a concepção da imagem visual nos Guias do PNLD, o programa compreende e utiliza-as como objeto de conhecimento. Nesse sentido, considera-se que as imagens podem ser uma fonte, uma referência, um texto, o que possibilita estudá-las. O *corpus* declara que há determinados capítulos nos livros didáticos que são dedicados ao estudo das imagens que são concebidas como objeto de conhecimento.

Regra 4 - Imagem concebida como objeto de análise

Além da concepção da imagem enquanto objeto de conhecimento, há uma regularidade específica sobre a imagem como objeto de análise. O documento defende essa concepção, pois estimula a atividade analítica a partir das imagens. Sendo assim, é possível estudá-las, analisando-as e também através de questões referentes às representações visuais. Por conseguinte, conceber as imagens como objeto de análise permite a compreensão das informações apresentadas por meio dela.

Regra 5 - Imagem concebida como texto não verbal

O documento declara que a imagem também é concebida como texto não verbal. Essa regularidade aponta para o entendimento de que a imagem é considerada um texto, embora não seja escrito. Não obstante, o termo *texto não verbal* pode expressar inferioridade por ser considerado como se estivesse fora do âmbito da escrita. Contudo, o programa demonstra valorização pela imagem, considerando-a texto, mesmo que esteja denominada com essa nomenclatura e não inferiorizada,

Regra 6 - Imagem concebida como texto visual

Além da regra que trata a imagem como texto não verbal, identificamos no *corpus* uma regularidade a respeito da imagem concebida enquanto texto visual. Diante disso, os textos visuais são imagens que possuem características textuais. Nos documentos dos Guias de livros didáticos, a imagem enquanto texto visual é utilizado com o propósito de apresentar os conteúdos a serem discutidos na unidade.

Regra 7 - Utilização da imagem visual para a compreensão do conteúdo

Analisando os fragmentos que constitui o nosso *corpus* de pesquisa, identificamos uma série de fragmentos em que apresentam a imagem epistêmica como um recurso que auxilia a compreensão do conteúdo. Nesse sentido, as

imagens são consideradas pelo documento como facilitadoras da aprendizagem, visto que são utilizadas com o objetivo de colaborar com o entendimento do conteúdo. Como as imagens apresentam conhecimentos novos ou complementares do texto escrito e, além disso, representam visualmente os conteúdos, elas podem contribuir ainda mais para a compreensão.

Regra 8 - Utilização da imagem visual para a leitura de imagens

Ao se debruçar sobre o *corpus*, encontramos uma regularidade enunciativa a respeito do uso imagem com função epistêmica, utilizada sob a perspectiva de propiciar a leitura de imagens. A prática de leitura de imagens, a qual observa e analisa os aspectos visuais para inferir suas considerações referentes ao que está sendo manifestado imageticamente é essencial para compreender a informações transmitidas por meio dela. Essa atividade contribui para a compreensão do conteúdo apresentado pela imagem, além da apropriação crítica e reflexiva.

Regra 9 - Utilização da imagem visual para a interpretação de imagens

Ao continuar analisando essa rede enunciativa, encontramos mais uma regularidade discursiva referente a interpretação de imagens. Essa atividade interpretativa aparece em modo de questões seguidas da apresentação das imagens. Assim, para interpretar a imagem epistêmica, seria preciso realizar antes a leitura, para que ao ser guiado pelas questões, o educando chegue até a interpretação dos gêneros visuais dispostos nos livros didáticos do PNLD. Portanto, a interpretação de imagens é uma atividade indispensável para a compreensão do conteúdo.

Regra 10 - Utilização da imagem visual para subsidiar atividades

Na dispersão dos fragmentos, identificamos uma regularidade concernente ao uso da imagem para subsidiar as atividades. O documento declara que após a apresentação das imagens são realizadas atividades, que tomam a imagem como referência, como base, como subsídio para a execução

das atividades propostas. São diversas atividades – preenchimento de fichas, desenhos, diálogo oral, levantamento de hipóteses e/ou de conhecimentos prévios, questões interpretativas, sondagem e diagnóstico, entre outras possibilidades. Apesar da diversidade de atividades, é regular a enunciabilidade de que estas são realizadas a partir da imagem visual, conforme é declarado no documento.

Regra 11 - Utilização da imagem visual como um recurso estimulante

Na continuidade da análise preliminar dos fragmentos enunciativos, verificamos mais uma regra, desta vez, relacionada a utilização da imagem como um recurso estimulante. Nessa regularidade, o documento considera que a imagem pode atuar com a finalidade de despertar o interesse para o conteúdo abordado. Considerando que as imagens são constituídas de cores, formas, movimentos, esses estímulos visuais chamam a nossa atenção e podem estimular a visualização do conteúdo reproduzido pelas imagens.

Regra 12 - Utilização da imagem visual para introduzir a temática

Continuando a análise do corpus, mais um feixe de relações enunciativas aparece em meio aos fragmentos, referente ao uso da imagem visual para introduzir a temática da unidade ou do capítulo. Apesar de as imagens estarem ao longo de todo o livro didático, há uma regularidade discursiva a qual aponta para uma localização específica na abertura das unidades ou capítulos com o objetivo de iniciar a discussão do conteúdo. Sendo assim, a discussão temática é iniciada por meio das imagens visuais.

Regra 13 - Utilização da imagem visual para acionar os conhecimentos prévios

Nessa trama discursiva, verificamos a existência de mais uma regularidade no que tange ao uso da imagem para acionar os conhecimentos prévios dos educandos. Como a imagem visual com função epistêmica apresenta conhecimentos, através dela é possível que os professores apresentem a temática e levante a discussão acerca dos saberes já existentes

dos educandos. Essa prática contribui para o diálogo sobre as experiências individuais entre todos, valorizando o saber adquirido em outros espaços, além de colaborar para a condução da aula pelos professores.

Regra 14 - Utilização da imagem visual para a construção de sentidos

O documento apresenta uma regularidade no tocante ao uso da imagem visual para a construção de sentidos. Sendo assim, o PNLD considera que as imagens podem colaborar para a formação de novos sentidos ao conteúdo pelos educandos. As imagens com função epistêmica apresentam informações que agregam conhecimento, por meio da análise destas imagens é possível criar novos sentidos que sejam próprios de cada educando.

Regra 15 - Utilização da imagem visual para enriquecimento da leitura

A última regularidade destacada nesse trabalho se refere ao uso da imagem para proporcionar o enriquecimento da leitura. Nesta regra, as imagens são consideradas como textos, que o seu conteúdo agrega conhecimentos ao texto verbal ou escrito, por isso enriquecem a leitura, uma vez que também são objetos de conhecimento e análise, devendo ser lidas e interpretadas, assim como todo e qualquer texto.

5. Descrever a ordem do discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no PNLD.

Através do mapeamento da fonte, da escavação dos significantes e significados, da verificação dos fragmentos que tratam da imagem com função epistêmica, da análise das regularidades enunciativas e das suas correlações. Esse percurso nos trouxe até a descrição da ordem que condiciona o aparecimento do discurso investigado, o qual é constituído do seguinte modo:

Ordem: Imagem concebida enquanto texto

Nessa ordem, os enunciados que constituem o nosso *corpus* de pesquisa indicam a concepção e o uso das imagens visuais pelo documento-fonte como uma imagem-texto. Em todos os fragmentos analisados, a imagem aparece com características textuais, possuindo diversas denominações que ratificam essa afirmação, a exemplo das designações: texto visual, texto não verbal, texto verbo-visual, linguagem não verbal, texto multimodal, linguagem visual. Além disso, os modos de utilização da imagem, com enfoque na leitura e interpretação, introdução da temática, compreensão do conteúdo, subsídio para atividades, estimular os conhecimentos prévios, enriquecer a leitura, conferir novos sentidos, apontam para a sua concepção enquanto texto.

Ordem: Imagem para finalidades metodológicas

Esta ordem é constituída por algumas correlações identificadas entre as regularidades discursivas, a respeito do modo em que o PNLD opera com o uso de imagens. O documento utiliza a imagem visual com finalidades definidas e estas se correlacionam nessa ordem. Os correlatos enunciativos identificados que compõe esta regra são: I) *compreensão do conteúdo*, II) *recurso estimulante*, III) *introduzir a temática*, IV) *conhecimentos prévios*, V) *construção de sentidos*, VI) *enriquecimento do texto*, VII) *atividades*, VIII) *leitura de imagens*, IX) *interpretação de imagens*, X) *recurso estimulante*. Portanto, o programa nacional de livros didáticos utiliza as imagens de diferentes modos, com finalidades metodológicas diversas.

Ordem: imagem para finalidades epistemológicas

Esta ordem discursiva se constitui a partir das regularidades enunciativas a respeito da utilização das imagens visuais para finalidades epistemológicas nos Guias de livros didáticos do PNLD, isto é, identificamos uma série de enunciados que relacionam a imagem visual com os conhecimentos escolares.

Os conteúdos propostos para estudo nos livros didáticos do PNLD se apresentam não somente por meio de textos verbais, mas como através das

imagens visuais. Estas são concebidas como fonte, referência, texto por apresentar conhecimentos, além de o programa estimular o estudo dos conteúdos abordados nas imagens, por meio de diversos tipos de atividades. Esses correlatos conferem a imagem visual um recurso relevante para a composição dos livros. Portanto, a relação entre imagem visual e conhecimentos escolares pode ser identificada em todos os fragmentos e regularidades que compõe o nosso *corpus* de pesquisa.

Diante do exposto, os achados desta pesquisa arqueológica nos possibilitou adentrar no discurso sobre a função epistêmica da imagem visual no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, compreender como coexiste e correlaciona-se os enunciados pertencentes a essa trama discursiva. Além disso, conhecer essas regularidades e ordens do discurso me inclina para continuar estudando-as em outras investigações.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, SP. 1993.

ALCANTARA, M. A. Miranda.; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiaí), v. 6, p. 59-73, 2013. Disponível em: <<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>>. Acesso em: 18. Abr. 2021.

ALVES, Carla Cristina Nunes. **Uma leitura sobre a função pedagógica das imagens nos livros de literatura infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14115?locale=pt_BR Acesso em: 17 abr. 2021.

BANDOUK, Gabriel Luiz. **Imagem e escrita: o livro didático de História para o Ensino Médio sob o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2004: Língua Portuguesa; Alfabetização: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/5941-guia-pnld-2004> Acesso em: 15 out. 2021

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2007: Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2346-guia-pnld-2007-%E2%80%933-anos-iniciais-do-ensino-fundamental> Acesso em: 21 out. 2021

BRASIL, Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/2348-guia-pnld-2010> Acesso em: 26 out. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11 em 7 de julho de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**.

Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>
Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL, Guias de livros didáticos: PNLD 2013: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/7027-escolha-pnld-2016> Acesso em: 11 set. 2021

BRASIL, Guias de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/7027-escolha-pnld-2016> Acesso em: 02 mai. 2021

BRASIL, Ministério da Educação. PNLD 2020: arte – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>
Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 15 Abr. 2021.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro> Acesso em: 14 mai. 2021.

CARLOS, Erenildo João.; ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de. Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n.2, p. 46-64, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/8975/pdf> Acesso em: 09 mai. 2021

CARLOS, Erenildo João.; FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar. *In*: CARLOS, E. J. (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARLOS, Erenildo João. Introdução: Por uma pedagogia crítica da visualidade. *In*: CARLOS, E. J. (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARLOS, Erenildo João.; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. (Orgs.) **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

_____. Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.19, n.2, p. 550-569, abr./jun. 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645247>

Acesso em: 06 mai. 2021

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FAHEINA, E. F. A.. O pensamento arqueológico de Michel Foucault sobre materialidade e referencial. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, v. 25, p. 1-11, 2020. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7119>. Acesso em: 23. Dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. Resumo dos Cursos do College de France (1970-1982). Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. Prefácio. In: **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tammus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.p. IX-XVII.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIROUX, Henry. A.; MCLAREN, Peter. L. Por uma pedagogia crítica. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2011.

LEITE, Danilo de Jesus Ferreira. **A função epistêmica da imaginação na Crítica da Razão Pura**. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MACIEL, Aníbal de Menezes. **Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no âmbito do livro didático de Matemática**. 2015. Tese

(Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MACIEL, Maria do Rosário Gomes Germano. Imagem virtual: uso na prática pedagógica. **Revista Discurso e Imagem Visual em Educação**, João Pessoa, v.1, n.1, p. 72-91, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rdiver/article/view/30271/29930> Acesso em: 16 abr. 2021.

MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene. **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2011.

MACHADO, Roberto. Linguagem e literatura. In: **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

OLIVEIRA, Daniel Figueiredo de. **Sobre humanos e máquinas: marcos epistêmicos, ontológicos e éticos para compreensão do ciborgue e aprendizagem humana na cultura digital**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos Rev. Cient. UNINOVE**, São Paulo (n 2, v.3), p. 9-15, dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=272>. Acesso em: 16. Abr. 2021.

PASSOS, Edson Rodrigues. **A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa (PNLDM: por uma política de formação de leitores da imagem na educação brasileira)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTAELLA, Lucia.; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 9. reimpressão, 2015.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar em Revista**, Paraná, n. 27, p. 203-219. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n27/a13n27.pdf> Acesso em: 17 Abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jan. 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>
Acesso em: 15 mai. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICES

Apêndice I – Relatório da busca acadêmica

Repositório Institucional da UFPB (2010-2019)	
Função epistêmica da imagem	Imagem no PNLD
TEMA: Sobre humanos e máquinas: marcos epistêmicos, ontológicos e éticos para compreensão do ciborgue e aprendizagem humana na cultura digital AUTOR: Daniel Figueiredo de Oliveira ANO DE PUBLICAÇÃO: 2017	TEMA: Análise das imagens relacionadas à ecologia em livros de biologia AUTORA: Ana Carla de Lima Silva ANO DE PUBLICAÇÃO: 2019
	TEMA: A literatura infantil diante da morte: imagens contemporâneas AUTORA: Francinilda de Brito Santos ANO DE PUBLICAÇÃO: 2019
	TEMA: O lugar das imagens: uma análise da relação texto-imagem nas atividades de leitura do livro WAY TO GO 3 AUTORA: Juliana Barbosa dos Santos ANO DE PUBLICAÇÃO: 2015
	TEMA: A obtenção da fórmula de área por meio da composição e decomposição de figuras planas: uma análise do livro didático AUTOR: Rafael Fernandes de Carvalho ANO DE PUBLICAÇÃO: 2017
	TEMA: Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014) AUTORA: Rayssa Andrade Carvalho ANO DE PUBLICAÇÃO: 2015
	TEMA: Desvendando mapas na coleção fronteiras da globalização AUTORA: Ana Cristina Ferreira Neta ANO DE PUBLICAÇÃO: 2016
	TEMA: Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos

	da anglofonia: uma análise de suas páginas de abertura AUTOR: Walison Paulino De Araújo Costa ANO DE PUBLICAÇÃO: 2016
	TEMA: A utilização da imagem visual na disciplina língua portuguesa no ensino médio AUTORA: Enedina Cristine da Silva ANO DE PUBLICAÇÃO: 2015
	TEMA: Imagens e educação das relações étnico-raciais: uma reflexão em livro didático da EJA AUTORA: Izabel Raimundo da Silva ANO DE PUBLICAÇÃO: 2019
	TEMA: Discurso visual em livro didático de língua portuguesa na educação de jovens e adultos. AUTORA: Edna Ribeiro Ferreira de Lima ANO DE PUBLICAÇÃO: 2014
	TEMA: Texto multimodal nas atividades de leitura do livro didático AUTORA: Alice D' Albuquerque Torreão ANO DE PUBLICAÇÃO: 2014
	TEMA: A biodiversidade brasileira: análise de imagens do livro didático de biologia adotado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Roma – João Pessoa/PB. AUTOR: Eduardo Gadelha Ramos ANO DE PUBLICAÇÃO: 2013
	TEMA: A multimodalidade dos gêneros textuais em textos de livros didáticos AUTOR: João Paulo Samuel Ribeiro ANO DE PUBLICAÇÃO: 2017
	TEMA: A imagem no livro didático de ensino religioso AUTORA: Dafiana do Socorro Soares Vicente

	ANO DE PUBLICAÇÃO: 2015
	TEMA: Possibilidades pedagógicas do uso da imagem fotográfica no âmbito do livro didático de matemática AUTOR: Aníbal de Menezes Maciel ANO DE PUBLICAÇÃO: 2015
	TEMA: Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos: uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa AUTORA: Ana Cláudia Soares Almeida ANO DE PUBLICAÇÃO: 2016
	TEMA: A ambiguidade e o texto de humor: uma análise do gênero tirinha em propostas didáticas AUTOR: Diego Souza da Silva ANO DE PUBLICAÇÃO: 2018
CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES (2010-2019)	
Função epistêmica da imagem	Imagem no PNLD
TEMA: A função epistêmica da imaginação na Crítica da Razão Pura AUTOR: Cláudio Sehnem ANO DE PUBLICAÇÃO: 2017	TEMA: Imagem e escrita: o livro didático de história para o ensino médio sob o programa nacional do livro didático (PNLD) AUTOR: Gabriel Luiz Bandouk ANO DE PUBLICAÇÃO: 2014
	TEMA: A leitura da imagem no livro didático de língua portuguesa PNLD: por uma política de formação de leitores da imagem na educação brasileira AUTOR: Edson Rodrigues Passo ANO DE PUBLICAÇÃO: 2013