

## 2

### EMBASAMENTO TEÓRICO

#### 2.1.

#### O Ensino de L2 através do tempo

A história do ensino de L2 aponta para uma prática quase sempre baseada em aplicação de métodos e abordagens. Mas um ponto ainda pouco abordado no ensino de uma segunda língua ou de língua estrangeira é se a metodologia usada faz alguma diferença na aprendizagem daquela língua. Sempre se deu muita importância à metodologia, sem se chegar a uma conclusão definitiva sobre o fato de que o aluno pode aprender ou não, apesar da abordagem usada pelo professor. São muitas as variáveis que afetam a situação de aprendizagem - o que parece funcionar numa determinada situação, com um determinado aluno, pode não funcionar em outra. Para Menezes (2008), língua/linguagem (partes inseparáveis de um mesmo fenômeno) é um sistema semiótico complexo, e, por isso mesmo, difícil de ser descrito ou definido, e principalmente ensinado. Composto de muitos elementos que se inter-relacionam, como um sistema dinâmico e complexo, o fenômeno da linguagem é considerado como a união de processos bio-cognitivos, sócio-históricos, político-culturais, e representa a principal ferramenta que permite ao ser humano agir e refletir na sociedade. Segundo ela,

“...o sistema semiótico complexo da língua(gem) é um processo, portanto algo inacabado, que experimenta momentos de estabilidade e de instabilidade e que se constitui de capacidade inata ou faculdade mental; conjunto de regras, funções, princípios e parâmetros; códigos; signos; representações mentais; conexões mentais; espaços mentais; prática social; identidade; instrumentos de comunicação; conjunto de idioletos; contrato social; discurso; produto histórico. Tudo isso permite ao homem viver a sua subjetividade e seu papel social, através da interação dinâmica de todos esses elementos.”(Menezes, 2008: p.01)

Muitos métodos e abordagens tentaram, dentro do tempo, cumprir a difícil missão de ensinar o que Sausurre (1995) já declarou ser um complexo fenômeno quando disse que a linguagem é multiforme e pertencente a diferentes domínios do ser humano, “*ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade*” (p.17).

É importante apontar que os termos método e abordagem vêm sendo utilizados erradamente como sinônimos. Recentemente a relação hierárquica entre os termos enxerga a abordagem como estando num primeiro plano, tendo um escopo mais abrangente, e o método num segundo lugar (Almeida Filho, 1993). Neste sentido, o método, que tem uma abrangência mais restrita, trata de normas de aplicação de pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas ditados pela abordagem. Segundo Leffa (1988) o método pode estar contido dentro de uma abordagem.

Ainda segundo Leffa (1988), as abordagens que deram origem aos métodos que objetivam “ensinar” língua eram geralmente dogmáticas. Por normalmente terem sido criadas como uma reação ao que existia antes, essas abordagens tendiam a um “*maniqueísmo pedagógico*”: antes era errado, agora está certo. Como exemplos podem-se citar: indução versus dedução, escrita versus fala, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado. As abordagens e métodos englobam pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem nos diversos momentos, e variam na medida em que variaram esses pressupostos.

Tentarei fazer um resumo das abordagens e métodos que foram defendidas nos diversos momentos, durante os tempos: O (i) método da Gramática e Tradução (GT) surgido com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento, trazia uma extrema preocupação com o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções e com o objetivo da leitura na língua estrangeira. O ensino era feito por uma abordagem dedutiva dada em língua materna (Leffa, 1988). Esse método foi atacado pelo (ii) Método Direto (MD) e que data do início do século XVI, já dizia que L2 se aprende através de L2 (Richards & Rodgers, 1986, p.9 -10), ou seja, língua materna nunca deveria ser usada na sala de aula e integrava as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), numa abordagem indutiva (Leffa, 1988, p.215). Com a proposta de combinação da primeira metodologia (GT), com ênfase na língua escrita e regras de gramática, e da segunda (MD), que adotava o princípio do aluno ser exposto diretamente a segunda língua, chegou-se ao objetivo da aprendizagem de línguas ter que ser essencialmente prática, e foi proposto, então o (iii) Método da Leitura (ML), 1927, que tinha como objetivo desenvolver a habilidade para a leitura em L2, e para isso, desenvolvia-se o

vocabulário e a gramática restritos ao entendimento desta leitura. Segundo Richards e Rodgers (1986), o (iv) Método Audiolingual foi a reação ao ML quando nos EUA, que precisavam, de uma maneira rápida, um exército fluente em línguas estrangeiras para a Segunda Guerra Mundial, determinou-se que “língua é fala, não escrita”. O aluno precisava primeiro entender e falar, depois então, ler e escrever. A língua passa a ser um conjunto de hábito, tendo neste ensino o suporte do behaviorismo de Skinner, que defendia o aprendizado através da formação de hábitos, pela prática. A gramática era ensinada através de analogia indutiva. O audiolingualismo dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. Bloomfield, no campo da lingüística, Skinner (1957), no da psicologia, são alguns dos grandes nomes do movimento.

Objecções foram surgindo contra o Método Audiolingual. Começou-se a questionar o embasamento lingüístico e psicológico do método. A língua passava a ter a fala e a escrita como formas paralelas de manifestação, e passava a não ser apenas um conjunto de hábitos, pois o ser humano tinha capacidade de gerar frases novas, orais e escritas. Competência na língua passa a ser mais importante que o desempenho dos indivíduos.

Na tentativa de explicar a complexidade que envolve a passagem da língua falada para a linguagem escrita, a Escola de Chomsky desenvolveu sua teoria baseada na concepção *inatista* (para Chomsky as pessoas falam porque têm um órgão da linguagem). A capacidade, que o gerativismo chama competência, para falar é inata na medida mesmo em que é biológica, e até aos sete anos dominamos completamente a linguagem materna, tendo sempre a possibilidade de criar acerca do conhecimento adquirido. O trabalho de Chomsky e a Gramática Gerativa e Transformacional colocam como central na lingüística as relações das unidades lingüísticas entre si, ou seja, a sintaxe. Chomsky afirma ainda que a capacidade lingüística do ser humano e novas situações proporcionam novas possibilidades de expressão.

Entrou-se, então numa crise no ensino de línguas. Com a rejeição do audiolingualismo, os lingüistas gerativo-transformacionais da Escola de Chomsky, ao contrário dos lingüistas anteriores, não traziam uma solução melhor para o ensino. Vários métodos, com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas, surgiram neste período. Segundo Leffa (1988), entre eles destacam-se:

- Sugestologia de Lozanov (ênfasis nos fatores psicológicos da aprendizagem)
- Método silencioso de Gattegno (ensino da língua com ênfase na participação do aprendiz, levando-o às próprias descobertas)
- Método de Asher - Resposta Física Total (ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno)
- Abordagem Natural (Teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente)).

Conforme citado anteriormente, a lingüística estruturalista de Bloomfield ou a gramática gerativo-transformacional de Chomsky, se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, sem se preocupar com seu ensino. Paralelo a este tipo de trabalho, na Europa, encontrava-se os lingüistas que se mantinham na tradição dos estudos semânticos e sociolingüísticos, aqueles que vêm pela via da filosofia analítica inglesa e que deixaram para os estudos da linguagem a concepção dos atos de fala, dando prioridade ao estudo do discurso. Esse estudo ia além de apenas analisar o texto - oral ou escrito - mas estudava também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua passava a ser um conjunto de eventos comunicativos. Aqui uma das figuras fundamentais é o filósofo inglês Austin e sua clássica obra "*How to do things with words*", publicado em 1962. As teorias de Austin foram propagadas por seu antigo aluno John Searle pela América do Norte. Searle com sua obra "*Speech Acts Theory*" (1969), leva ao conhecimento americano as filosofias austinianas e propaga ainda mais o nome desse grande estudioso da linguagem pelo mundo.

Surge um novo grande impacto no ensino de línguas – a Abordagem Comunicativa. Esta nova abordagem enfatizava a semântica da língua, logo, o objetivo deixava de ser o de descrever a forma da língua, e passava a se preocupar com o significado do que se está expressando através da língua (Katz, 1964). Necessitou-se, então, um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua.

O fato de uma mesma função poder ser expressa por uma grande quantidade de expoentes lingüísticos apontava que as palavras não têm apenas o significado

imediatos, mas elas adquirem um valor específico, de acordo com o contexto onde são usadas. É então o contexto, o relacionamento entre os participantes e suas características intelectuais, emocionais e afetivas que vão determinar a escolha deste expoente lingüístico. A Abordagem Comunicativa passa a se preocupar então com o uso de linguagem apropriada, ou seja, uma linguagem adequada ao momento e contexto em que ocorre o ato da fala e ao papel dos participantes neste ato. Diálogos artificiais, elaborados com a intenção de apresentar pontos gramaticais deveriam ser rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está mais na forma lingüística; está na comunicação (Hymes, 1971). As formas lingüísticas só deveriam ser ensinadas quando necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa. O objetivo passa a ser desenvolver competência estratégica - saber fazer uso da língua para se comunicar e entender – que é mais importante do que a competência gramatical.

Logo, o material didático usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos entre personagens devem apresentar situações verdadeiras de uso da língua, onde até os ruídos do enunciado real (conversas de fundo, vozes distorcidas na conversa pelo telefone, os diversos sotaques, e outros) devem estar presentes. Os textos escritos devem incluir todas as formas de impressos: jornais (notícias, fotos com legendas, propagandas, e outros), cartas, e-mails, bilhetes, contas, formulários, menus, cartazes, pôsteres, gráficos, mapas, programas, contratos, cartões, ou seja, tudo ao que o falante nativo da língua está exposto em sua vida diária. Textos simplificados devem ser evitados, pois prejudicam a autenticidade do material. Se houver necessidade, a tarefa pode ser simplificada, nunca a língua, pois ela deve ser entendida como o veículo para a comunicação dentro e fora da sala de aula e não como o objeto de estudo.

Esta forma de entendimento da língua(gem) já apresentava pressupostos teóricos que sustentariam o ensino de LE através do estudo de gêneros. Apesar de muitos livros didáticos afirmarem ter sua base teórica calcada no ensino pela Abordagem Comunicativa, o conceito que ainda tem dado base ao desenvolvimento de material de ensino tem ignorado os pressupostos que a própria abordagem defende e, por conseqüência, o natural ensino pelos contextos significativos dos gêneros.

## 2.2. O Conceito de Gênero

A noção de gêneros do discurso, como instrumento para organização do ensino de leitura e produção de textos, tem sua base em Mikhail Bakhtin, filósofo russo e estudioso da linguagem, muito embora o filósofo grego Platão (427 a.C. – 347 a.C.) tenha sido o primeiro autor a se preocupar em separar obras literárias em três gêneros: tragédia (teatro); comédia (teatro); poesia lírica ou ditirambo (composição poética, que visava festejar o vinho, a alegria, os prazeres da mesa, de forma entusiasmada e delirante).

Cada situação de comunicação, oral ou escrita, exige uma linguagem própria: sabemos que ao falar com uma autoridade, não podemos nos comunicar da mesma forma que fazemos quando falamos com nossos familiares. A essas formas de linguagem características de cada situação de comunicação chamamos gêneros do discurso.

Segundo Mikhail Bakhtin (1992), o gênero define as infinitas possibilidades de uso da linguagem na produção de mensagens no tempo e no espaço das culturas. Para Bakhtin, os gêneros seriam a linguagem materializada nos contextos das esferas da atividade humana. Os integrantes destas esferas utilizam-se de língua por meio de enunciados (discursos) mais ou menos estáveis, orais ou escritos, que refletem as condições e as finalidades de cada esfera de atividade, por meio de conteúdo, estilo e construção composicional. É importante a questão de se compreender o gênero do discurso como algo dinâmico, fluido, incapaz de ser percebido somente através de classificações e de descrições lingüísticas ou como modelos para se produzir textos. Por isso Bakhtin se distancia do conceito de oração como unidade de análise ao reconhecer o enunciado como *'unidade de comunicação verbal'*, cujas fronteiras estão nas falas alternantes dos participantes e onde sempre existe uma infinidade de respostas. Ou seja, a noção de gênero do discurso na perspectiva do Círculo de Bakhtin (2000) é percebida a partir de fundamentos nucleares como *"a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência."* O autor concebe gênero como sendo fundamentalmente uma atividade social, e coloca em segundo plano o elemento constitutivo da linguagem. Para ele, a

*“verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, (...) mas pelo fenômeno social de interação verbal realizada pelas enunciações”*. Segundo Bakhtin (1992), moldamos nossa conversa às formas de gêneros que nos são passados quase como nos é passada nossa língua materna, a qual dominamos muito antes de sermos expostos a qualquer ensino formal de gramática. Para Bakhtin,

”A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e justamente com essas formas (...) os gêneros do discurso introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. (p.301-302)

O britânico e filósofo da linguagem John Austin (1955) e seu aluno americano e também filósofo da linguagem John Searle (1969) demonstraram que quando usamos a língua estamos, ao mesmo tempo, executando ações – pois *“... falar uma língua é executar atos de fala (...) que são geralmente possíveis e executáveis em função de algumas regras de uso de elementos lingüísticos”*<sup>1</sup> (Searle, 1969). Ainda segundo Searle, o significado é mais do que mera intenção, mas é, algumas vezes, uma questão de convenção. O conceito de força ilocucionária de Austin (1955) que defende o ato ilocucionário (o ato de realização de uma ação através de um enunciado) como um ato convencional (por convenção), através de ações como “informar, ordenar, avisar, etc.”, nos remete ao conceito de gênero. Conforme Miller, cujos estudos sobre a linguagem estão entre os primeiros em psicolingüística, *“uma definição sólida de gênero não deve estar centrada na substância ou na forma do discurso, mas na ação que se costuma efetuar”*.<sup>2</sup> (Miller, 1984)

<sup>1</sup> *“...speaking a language is performing speech acts (...) and that these speech acts are in general made possible by and are performed in accordance with certain rules for the use of linguistic elements.”* (p.16)

<sup>2</sup> *“...rhetorically sound definition of genre must be centered not on the substance or the form of discourse but on the action it is used to accomplish.”*

Em seu trabalho “*Genre as Social Action*” (1984), Miller chega ao conceito de gênero como ‘*ação retórica tipificada*’, definindo-o como resposta a situações sociais recorrentes. Esta perspectiva coloca o gênero com características de critérios pragmáticos, ou seja, com os enunciados comunicando idéias de ação. Logo, a compreensão social do gênero ajuda a nos fazer entender como interpretamos, reagimos e criamos textos. Esta compreensão passa não só pelas características do contexto, ou da situação identificada pelos participantes, mas também pela motivação percebida e pretendida pelos participantes – o propósito.

Swales (1990) que sustentava o propósito comunicativo como o critério de maior importância no reconhecimento de gêneros, em 2001, com Askehave, rediscutiram esta centralidade. O ponto é que, apesar da questão do propósito comunicativo ainda estar presente nas principais abordagens de gênero atuais e nos trabalhos que tratam de suas implicações e aplicações, Askehave & Swales alertam para fragilidades do conceito, baseando-se na maleabilidade dos gêneros, na multiplicidade de objetivos, nas variações culturais e no simples fato de que os propósitos nem sempre são claros. Gêneros que têm o mesmo propósito muitas vezes diferem em aspectos formais, como organização textual, por exemplo, e existem textos idênticos que trazem, muitas vezes, propósitos comunicativos bem diversos.

Miller aponta, assim, para uma teoria de gênero, a importância de que situações sociais sejam efetivamente recorrentes, para que sejamos capazes de organizá-las em ‘*tipos*’, de acordo com semelhanças e equivalências – e que, se situações sociais novas forem interpretadas, novos ‘*tipos*’ passem a fazer parte de nosso entendimento. Para Miller “*o sucesso da comunicação teria como requisito que participantes compartilhassem tipos comuns: isto é possível na medida em que os tipos são socialmente criados (ou biologicamente inatos)*”<sup>3</sup>.

Bazerman (1994), que defende a mesma perspectiva de gênero como ação social diz que “os gêneros identificam o repertório das ações que devem ser tomadas nas diferentes circunstâncias sociais, identificando também as intenções das pessoas”<sup>4</sup>. Deste modo, os gêneros carregam as variáveis de

---

<sup>3</sup> “Successful communication would require that participants share common types; this is possible insofar as types are socially created (or biologically innate).” (p.157)

<sup>4</sup> “(...) the genres, in-so-far as they identify a repertoire of actions that may be taken in a set of circumstances, identify the possible intentions one may have. Thus they embody the range of social intentions which may orient one’s energy.”

intenções sociais com as quais o sujeito vai se deparar. Para Bazerman, “*os gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia*”.

Bakhtin (1992, p.281), que não organiza taxonomias de gêneros, distingue-os em dois grupos: os ‘*gêneros primários*’ ligados às relações cotidianas (conversa, linguagem familiar, e outros), sendo os gêneros mais comuns do dia-a-dia, e os ‘*gêneros secundários*’, os gêneros mais complexos (discurso científico, romance, os livros didáticos e outros) sendo os gêneros de esferas sociais mais desenvolvidas. Esta diferenciação tem fundamentação histórica, e está assentada numa concepção sócio-ideológica da linguagem. Bakhtin destaca o fato que durante a formação dos gêneros secundários, estes muitas vezes absorvem e modificam os gêneros primários, que se transformam dentro dos secundários, adquirindo características particulares que perdem sua relação direta com a realidade.

Bakhtin (2000), então que percebe o gênero não como uma forma da língua, mas uma forma do enunciado aponta que o enunciado recebe do gênero uma expressividade determinada, típica e própria. Portanto, se na perspectiva bakhtiniana, a ação de produção de linguagem é o que assegura tanto sua característica única quanto à finalização do enunciado, e se o enunciado é resultado da experiência com linguagem nas diferentes esferas de atividades sociais, tem-se, na perspectiva bakhtiniana, que os gêneros do discurso são o produto simbólico; que faz a mediação entre o sujeito e o outro, entre o sujeito e o objeto, numa atividade e numa certa esfera social.

O objeto desta pesquisa - o LDLI - é visto neste estudo e segundo Bakhtin, como um gênero secundário do discurso. O LDLI é, portanto, o produto simbólico que faz a mediação entre os sujeitos que o produzem (escritores, ilustradores, editores, e outros) e os sujeitos que o utilizam (professores e aprendizes). O LDLI faz também a mediação entre estes sujeitos e o objeto: a metodologia ou abordagem no ensino/aprendizagem da língua inglesa. O gênero se realiza numa certa atividade: o ensino/aprendizagem de inglês, e numa certa esfera social: a sala de aula, ou qualquer ambiente onde aconteça ensino/aprendizagem.

### 2.3. O Livro Didático

“As críticas que atualmente são feitas ao livro didático chegam a defender sua rejeição, sua eliminação das salas de aula, como se ele fosse um material didático recém-inventado, de existência ainda indefinida e perigosa, criado para oprimir e submeter os professores e enriquecer autores e editores. Um erro histórico, porque o livro didático surgiu já na Grécia Antiga – Platão aconselhava o uso de livros de leitura que apresentassem uma seleção do que havia de melhor na cultura grega; a partir daí, o livro didático persistiu ao longo dos séculos, sempre presente em todas as sociedades e em todas as situações formais de ensino. Um exemplo: “Os Elementos de Geometria”, de Euclides, escrito em 300 a.C., circulou desde então e por mais de vinte séculos como manual escolar; outros exemplos são os livros religiosos, abecedários, gramáticas, livros de leitura que povoaram as escolas por meio dos séculos. Ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro “escolar”, fosse ele livro “utilizado” para ensinar e aprender, fosse livro propositadamente “feito” para ensinar e aprender. Professores e alunos, avaliadores e críticos que, hoje, manipulam tão tranquilamente os livros didáticos nem sempre se dão conta de que eles são o resultado de uma longa história, na verdade, da longa história da escola e do ensino”. (Soares, 2002)

Apesar de toda a polêmica que envolve o uso ou não deste material de trabalho, o livro didático ainda é o núcleo de circulação de conhecimentos mais utilizado no contexto de ensino-aprendizagem, e como citado anteriormente, ocupa um papel praticamente institucionalizado no contexto escolar do nosso país. Ao dizer isto, não se está querendo afirmar que o livro didático seja “insubstituível” dentro das salas de aula, mas apenas, e como colocado por Magda Soares, ele tem, por razões históricas (e culturais) um papel importante neste contexto.

O livro didático de LE, e especialmente o livro didático de língua inglesa abordado neste estudo, têm, sem dúvida alguma, um papel indiscutível no contexto de ensino desta língua. Numa grande maioria das situações de ensino de língua inglesa, principalmente em nosso país, ele é o único (ou o mais importante) contato dos alunos (usuários) com a língua almejada.

Segundo Marcuschi (2003) o livro (didático ou não, seja ele qual for desde que visto como livro) não é um gênero discursivo. No entendimento do autor, o livro é um suporte maleável com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta (capa, páginas, e outros). O livro, nesta visão, é o suporte que

comporta um ou os mais diversos gêneros que se queira. Mesmo o LD, e especificamente o LD de ensino de língua estrangeira, com elementos muito específicos e uma funcionalidade típica é visto como um suporte que contém muitos gêneros. Marcuschi diz que a incorporação dos gêneros discursivos pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade.

Segundo Chartier (1994), “*os livros são objetos cujas formas comandam se não a imposição de um sentido ao texto que carregam ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis*” (p.8). Esta visão de Chartier de que o suporte que carrega o texto participa na construção do sentido dado ao conteúdo, coloca sua crença de que se lê de forma diversa o mesmo texto quando em suportes diversos; não no sentido de se compreender diferentemente o texto, mas sim no sentido de se manter com ele uma relação diferente. Uma observação seria a respeito da importância do suporte, sendo ele imprescindível para que o gênero circule na sociedade, influenciando na natureza do gênero suportado. Segundo ele, até mesmo os *gêneros orais* seguramente ocorrem através de algum tipo de suporte já que eles não estão soltos, mas ancorados em eventos comunicativos (que participariam como suportes).

Como já mencionado neste estudo, e diferente de Marcuschi, o livro didático de ensino de Língua Inglesa, como confeccionado na atualidade, e independente da abordagem ou metodologia subjacente, é visto como um enunciado num gênero do discurso - um gênero do discurso secundário composto pela inserção de textos em gêneros diversos e que surgiu da hibridação de três gêneros: seleção de textos, a gramática e a aula - gêneros estes que participavam do contexto do ensino e que passaram a conviver neste “manual” escolar denominado Livro Didático (Bunzen, 2005). Segundo Bunzen, foi ainda neste processo de hibridação que os livros didáticos começaram a ser divididos em unidades didáticas organizadas segundo cronogramas escolares e normalização de atividades para o conteúdo de um programa de ensino determinado.

A organização do gênero LDLI pode variar bastante de acordo com o método ou abordagem utilizado para o ensino/aprendizagem da língua. Leffa (1988) ilustra as diferenças entre método e abordagem:

“Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em

que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas para a elaboração de um determinado curso”. (Leffa, 1988, p. 211 – 212)

logo, tem-se que o(s) produtor(es) do LDLI faz(em) a formatação de seu livro respeitando uma determinada abordagem.

Um fator importante que faz confirmar os LDLI como gênero do discurso, e mais especificamente, um gênero *secundário* do discurso é que, segundo Bakhtin (1992), outros gêneros discursivos utilizados na composição destas unidades didáticas muitas vezes perdem sua relação direta com a realidade e passam a servir como um dos meios dos autores mostrarem o conteúdo almejado como relevante.

Os textos em gêneros diversos que normalmente compõem o LDLI são intencionalmente trazidos para as unidades para ensinar um determinado conteúdo. Além disso, se examinarmos esses LD nos depararemos com menos exemplos de gêneros autênticos e mais exemplos de língua em contextos semi-autênticos, ajustados a uma suposta competência lingüística dos alunos, que não dão conta da realidade da língua-alvo. Segundo Zilles e Silveira, isto acontece porque:

“os livros didáticos freqüentemente deixam de dar a devida importância ao contexto de produção e à organização textual e enfatizam o conteúdo programático e alguns aspectos meramente lingüísticos (como vocabulário e gramática, por exemplo)” (Zilles e Silveira, 2004, p. 217)

Segundo Bueno (2002: 80), em seu estudo de gêneros discursivos em livros didáticos:

“O gênero social perde no LD a sua forma, mantendo apenas o tema, ou parte deste, mas este tema pode sofrer alterações conforme o interesse do autor do LD. Dessa forma, ao contrário do que poderíamos imaginar, não é o livro didático que serve de suporte para o estudo de um gênero social,

mas o gênero social, transformado em escolar, que serve como um dos meios de o livro didático mostrar o conteúdo sacramentado como relevante”.

O ensino de língua estrangeira calcado em textos ajustados de acordo com a capacidade lingüística dos alunos não dá conta da realidade da língua-alvo, pois não ajuda o aluno adquirir a condição de “*letramento*” na nova língua –

“o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (Soares, 1998).

Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Uma observação interessante apontada pela educadora Magda Soares diz respeito à possibilidade de uma pessoa ser alfabetizada (conhecer as letras) e não ser letrada. A educadora indica o letramento a partir da exposição a gêneros do discurso quando diz “*ser preciso usar jornal, revista, livro*” no processo de letramento, argumentando que a leitura deve ser feita em textos autênticos e de qualidade. Assim, o indivíduo “(...) *se alfabetiza sendo, ao mesmo tempo, letrado*”.

O conceito de competência comunicativa em LE, antes visto neste ensino como o desenvolvimento das quatro habilidades – escrita, fala, leitura, compreensão oral – está agora sendo re-contextualizado, não só em termos de letramento em práticas sociais de leitura e escrita, mas também em termos de múltiplas competências ou *multiletramento* (Unsworth, 2001). Essas competências incluem não só as competências lingüísticas citadas e já objetivadas pela maioria dos professores de língua estrangeira, mas também outras competências que agora devem ser consideradas.

Competência comunicativa agora está considerada em termos multimodais, onde diferentes modos semióticos trabalham juntos para produzir um conjunto de significados complexos (Royce, 1999). Esta visão emergente de competência comunicativa, chamada “*pluralidade de letramentos*” (Unsworth, 2001), estuda as formas com que cada um dos modos semióticos (lingüístico,

visual, musical, de movimento) projeta significado, e como eles são interpretados quando estão trabalhando juntos.

Este conjunto de recursos múltiplos não se encontra apenas nas novas formas tecnológicas de comunicação como nos computadores, mas encontram-se também nas formas de comunicação mais convencionais como: livros, revistas e livros didáticos (objeto de nosso estudo), que também evoluíram.

Uma importante forma de letramento está nos recursos visuais. Diferentes tipos destes recursos como cor, imagens (diagramas, gráficos, ilustrações, fotografias), efeitos (sombra, perspectiva), diagramação e outros, estão a cada dia, mais presentes em textos regulares de livros didáticos – objeto deste estudo. Os produtores e os usuários destes livros didáticos devem estar preparados para entender todas as possibilidades de significação destes recursos visuais (quando combinados ou não com textos verbais).

Estes elementos são fortes e comunicam mensagens construídas de maneira intencional, penetrando facilmente na cognição. Logo, a colocação de recursos visuais para a construção de um significado pretendido pelo autor do LD pede um entendimento da mensagem que estes recursos estão passando individualmente, e mais ainda, do que esta mensagem individual vai contribuir quando colocada junto a um texto verbal e/ou junto com outros elementos nas unidades deste livro.

Esses textos que apresentam mais do que uma modalidade semiótica em sua composição, e que tomaram o lugar das tradicionais práticas da escrita, provocando efeitos nos formatos e nas características destes textos, exemplificam o que foi denominado de Multimodalidade.

## 2.4. A Multimodalidade

A comunicação na sociedade pós-moderna é formada por uma diversidade de modos de representação denominados ‘recursos semióticos’ (linguagem, imagens, música, sons, gestos e outros). Todos estes recursos semióticos se combinam para produzirem significados. Esses significados são atribuídos de valores culturais e ideologias.

Por muito tempo nossa sociedade ocidental vinha insistindo pela prioridade de uma forma de troca com o mundo – a combinação da audição e da visão: audição (dos sons da fala), visão (da grafia que representava estes sons com “letras”). Esta combinação (com a escrita mais valorizada do que a fala) dominou por tanto tempo que sacrificou o desenvolvimento de outras formas de troca a partir da visão (como as imagens de um modo geral) e de todos os outros sentidos (com todas as ricas formas de troca com o mundo que estes sentidos proporcionam). Segundo Arnheim, “*nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir: daí sofremos de uma carência de idéias exprimíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos.*” (1980, introdução)

Esta situação foi tão longe que nossa sociedade desconhece formas de representação e troca sobre várias áreas de percepção de nossos sentidos, impossíveis de serem representadas e explanadas pela fala ou pela escrita: não conseguimos nos comunicar oral e fielmente sobre cheiros, sentimentos ou escrever detalhadamente sobre gostos ou sensações (Stein, 2000).

Segundo Kress (2000), o corpo humano possui uma variedade de recursos de percepção e interação com o mundo, que são os nossos sentidos: visão, audição, tato, cheiro, paladar. Cada um destes recursos se conecta de forma específica com o meio ambiente, mas operam juntos e nos dão as diferentes informações que configuram a multimodalidade do mundo semiótico onde vivemos. Comunicação é vista agora em termos multimodais, onde diferentes modos semióticos se combinam para a produção de um significado mais complexo (Royce, 1999).

Dionísio (2005) indica que nossa sociedade esteja “*cada vez mais visual*” (p.160), apontando que os textos multimodais são “*textos especialmente*

*construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa*". Ela entende que tanto as ações sociais quanto os gêneros que materializam essas ações são multimodais, pois se desenvolvem através de "no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc." (2005, p.160-161). Esta distribuição da construção do significado entre os diferentes modos semióticos (com especial atenção ao que é visual) tirou do "texto lingüístico" o domínio da capacidade de "significar".

Segundo Kress (2000, p.339), os modos semióticos, verbal e visual, são distintos no que conseguem fazer e cada modo é organizado e estruturado independentemente. A imagem (fotografias, ilustrações, composições visuais) está fundamentada numa lógica de disposição espacial, sensorial e contígua, enquanto o que é verbal (escrita ou fala) tem seu fundamento numa lógica temporal e seqüencial e governada por regras e concessões rígidas. Esta diferença é profunda e traz conseqüências para a representação e comunicação.

Como visto, no contexto educacional de ensino de LE, o conceito de competência comunicativa, está sendo re-conceituado em termos de múltiplas competências ou multiletramento (Unsworth, 2001). Para Kress e van Leeuwen (1996, p.41), "*a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria lingüística ou no senso comum popular. Hoje, na era multimídia, pode repentinamente ser percebida de novo*"<sup>5</sup>, porque, ainda segundo Kress (2000, p.337), "*hoje é impossível compreender textos, mesmo suas partes lingüísticas apenas, sem se ter uma idéia clara de como estes outros elementos estão contribuindo para a formação do significado.*"<sup>6</sup>

Uma imagem é, segundo Barthes (1964), antes de qualquer coisa, algo que se assemelha a outra coisa logo, ela tornou-se sinônimo de "representação visual":

"... a imagem reúne, então, os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente. Um desenho, uma foto, uma pintura figurativa retomam as qualidades formais de seu referente: formas, cores, proporções, que permitem reconhecê-los." (p. 37)

<sup>5</sup> "Yet, the multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense. Today, in the age of 'multimedia' I can suddenly be perceives again."

<sup>6</sup> "It is now impossible to make sense of texts, even of their linguistic parts alone, without having a clear idea of what these other features might be contributing to the meaning of the text"

As questões colocadas por Barthes: “*Como o sentido chega às imagens?*” nos remete às questões: “As mensagens visuais se utilizam de linguagem específica?” E, se isto é verdade, “Que linguagem é esta, como é constituída, e, é ela diferente da linguagem verbal?”

Com o objetivo de sistematizar os estudos da imagem, Kress e van Leeuwen (1996) discutem uma gramática visual que propõe parâmetros para a observação de elementos que compõem estas imagens, que são vistas agora como sintagmas visuais, e não apenas como figuras, se comparados a uma sintaxe da linguagem verbal. O que é expresso na linguagem verbal pela escolha entre diferentes classes de palavras e de estruturas, é, na linguagem das imagens, expresso pela escolha entre cores, estruturas de composição e outros. Desta forma, o sentido dos textos que apresentam modalidade verbal e visual é produzido pela leitura eficiente de todos os modos semióticos presentes nele e não com base em apenas uma única modalidade.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p.41-44), para que a imagem, como todos os modos semióticos, tenha a capacidade de “significar”, ela tem que servir a propósitos de comunicação e propósitos representacionais. Kress e van Leeuwen se utilizaram da teoria das três metafunções da lingüística sistêmico-funcional de Halliday (1994): ideacional, interpessoal e textual demonstrando respectivamente que a imagem é capaz: de representar experiências e ações do mundo real; de representar relação entre o produtor da imagem, a imagem e o seu observador; e de formar textos significativos. Ver o quadro abaixo (quadro 1):

### **Estrutura básica da gramática da imagem**

<u>Halliday</u>	<u>Kress e van Leeuwen</u>
<p><b>Metafunção Ideacional:</b> Representação das experiências de mundo por meio da linguagem</p>	<p><b>Estrutura narrativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação transacional, Ação não-transacional</li> <li>• Reação transacional, Reação não-transacional</li> <li>• Processo mental, Processo verbal</li> </ul> <p><b>Estrutura conceitual</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo classificatório</li> <li>• Processo analítico</li> <li>• Processo simbólico</li> </ul>

---

<b>Metafunção Interpessoal:</b> Estratégias de aproximação/afastamento para com o leitor	<b>Contato</b> – demanda ou oferta
	<b>Distância Social</b> – social, pessoal, íntimo
	<b>Atitude</b> – objetividade ou subjetividade
	<b>Modalidade</b> – valor de verdade

---

<b>Metafunção Textual:</b> Modos de organização do texto.	<b>Valor Informativo</b> - Dado – Novo, Ideal – Real, Centro – Margem
	<b>Saliência</b> – elementos mais salientes que definem o caminho para a leitura
	<b>Enquadramento</b> – modo como os elementos estão conectados na imagem

---

#### Quadro 1

Segundo Kress e van Leeuwen, distinguem-se dois tipos de participantes nas imagens: *Participantes Representados* (pessoas, lugares e coisas representadas nas imagens) e *Participantes Interativos* (pessoas que se comunicam com outras pessoas através de imagens, os produtores e expectadores dessas imagens) (1996, p.119). Entre estes dois tipos de participantes, determinam-se três tipos de relação: i) entre os *participantes representados*, ii) entre os *participantes interativos* e iii) entre os *participantes representados* e os *participantes interativos*.

Fazendo referência à metafunção ideacional, na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996) é possível verificar diferentes modos de representação numa imagem. Duas estruturas de representação são citadas: *Narrativa*, que descreve os *participantes representados* em uma ação ou em uma reação, e outra estática: *Conceitual*, que descreve os participantes em termo de classe, estrutura ou significado.

### 2.4.1.

#### Estruturas de Representação – Narrativa e Conceitual

##### 2.4.1.1.

#### Estrutura Narrativa - Ação , Reação e Processo

A estrutura *Narrativa* é caracterizada pela presença de um vetor – o que na linguagem verbal, por exemplo, seria realizado por meio de verbos de ação (os parâmetros serão ilustrados com imagens das unidades didáticas dos livros analisados).

#### 2.4.1.1.1. Estrutura Narrativa - Ação Transacional

Os vetores colocam o ator (*participante retratado*) e sua meta em uma *ação transacional*. A imagem da figura 1 da unidade C2 do livro *Interlink 3*, página 48, ilustra uma narrativa que pode ser “traduzida” para o código verbal: “Ela molha a mão na água” ou ainda “Ela prepara o banho”.

#### 2.4.1.1.2. Estrutura Narrativa - Ação Não-Transacional

Na *ação não-transacional*, a ação só apresenta o ator (não há meta). A imagem da figura 2 da unidade C8 do livro *Interlink 2*, página 61, poderia ser “traduzida” para o código verbal: “Ela dança”.

Além dos processos narrativos que descrevem ações, temos os que descrevem reações. Estes são formados por vetores que partem dos olhos dos participantes retratados na imagem.

#### 2.4.1.1.3. Estrutura Narrativa - Reação Transacional

No processo *reacional transacional* existe um *reator* (que olha) e um *fenômeno* (que é olhado). Esta imagem da figura 3 da página 49 na unidade C2 do livro *Interlink 3* ilustra dois processos *reacionais transacionais*. Ele como o reator, a olha - o *fenômeno*. Da mesma forma que ela, como o *reator*, o observa, como o *fenômeno*.



Figura 1: ação transacional



Figura 2: ação não-transacional



Figura 3: reação transacional

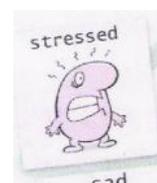


Figura 4: reação não-transacional

#### **2.4.1.1.4. Estrutura Narrativa - Reação Não-Transacional**

A imagem da figura 4 na unidade C8 do livro *Interlink 2*, página 60, o *participante retratado* olha para o que parece fora da imagem, caracterizando assim um processo de *reação não-transacional*.

#### **2.4.1.1.5. Estrutura Narrativa - Processos Mental e Verbal**

Os processos *mental* e *verbal* não têm exemplos nas imagens das unidades analisadas. Estes processos são facilmente percebidos em ilustrações de desenhos em quadrinhos, onde há a representação da fala e do pensamento através da colocação do texto nos diferentes estilos de balões.

#### **2.4.1.2. Estrutura Conceitual – Classificatório, Analítico e Simbólico**

A estrutura *Conceitual* descreve quem é o *participante representado*, em termos de classe, organização ou significado (Kress e van Leeuwen, 1996 p.79) pelos processos: *classificatório*, *analítico* e *simbólico*.

##### **2.4.1.2.1. Estrutura Conceitual - Processo Classificatório**

O processo conceitual *classificatório* expõe participantes que, por uma característica comum, se apresentam como um grupo. O grupo de ilustrações que se sobrepõem na figura 5, da página 54 na unidade D6 do livro *Action Three*, forma uma imagem onde é percebida a classificação: “as revistas”. Uma das características principais da representação conceitual *classificatória* é, segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), que este tipo de imagem é “produzida” – onde os *participantes retratados* foram organizados para a produção da imagem, uma taxonomia – ou seja, a imagem não é natural, normalmente.

##### **2.4.1.2.2. Estrutura Conceitual - Processo Analítico**

O processo conceitual *analítico*, que também traz em si esta característica de não-naturalidade, relaciona os *participantes retratados* numa estrutura de

“parte-todo”, (Kress e van Leeuwen,1996 p.89), citando um *portador*, que é representado como o todo, e seus *atributos possessivos*, que representam suas partes.

Na figura 6 da unidade C2 do livro *Interlink 3*, página 48, vê-se uma planta-baixa como o todo: “casa”, e os diferentes aposentos como os *atributos possessivos* necessários para a representação da própria. Normalmente, os atributos possessivos qualificam o *portador*.



Figura 5: Processo Classificatório



Figura 6: Processo Analítico



Figura 7: Processo Simbólico

### 2.4.1.2.3. Estrutura Conceitual - Processo Simbólico

O processo conceitual *simbólico* se utiliza de procedimentos generalizáveis para manter uma relação de convenção com o que está representando. Os símbolos clássicos, como as bandeiras dos países, ou a pomba da paz, entram nesta categoria (figura 7: *Interlink 3* - unidade C2, página 48).

Quanto a metafunção interpessoal, Kress e van Leeuwen identificam principalmente quatro aspectos relacionados à interação entre os participantes.

## 2.4.2. Estruturas de Interação – Contato, Distância Social, Atitude, Modalidade

### 2.4.2.1. Contato – Interações de Demanda e Interações de Oferta

O primeiro aspecto é denominado Contato e é geralmente determinado pelo vetor que parte do olhar do *participante retratado*, e que chega ou não no *participante interativo* (espectador da imagem). Ou seja, o *participante retratado*, que necessariamente é humano (ou humanizado), pode ter um olhar de *demanda* (olhar que chega ao *participante interativo*) ou um olhar de *oferta* (olhar que não chega ao *participante interativo*).

### 2.4.2.1.1. Interação de Demanda

Interações de *demanda* (figura 8: *Interlink 3* – unidade C2, página 49) consistem em um olhar fixo, ou um gesto por parte do *participante representado*, o qual solicita alguma coisa ao espectador.



Figura 8:  
Interação de  
Demanda



Figura 9:  
Interação de  
Oferta



Figura 10:  
Interação de  
caráter Social



Figura 11:  
Interação de  
caráter Pessoal



Figura 12: Interação  
de caráter Íntimo

### 2.4.2.1.2. Interações de Oferta

Interações de *oferta* (figura 9: *Action Three* - unidade D6, página 55) oferecem o *participante representado* ao espectador como item de informação, como objeto de contemplação.

### 2.4.2.2. Distância Social – Interações: Social, Pessoal e Íntima

O segundo aspecto na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996) relacionados à interação entre os participantes, *Distância Social*, está relacionado à distância estabelecida entre *participantes retratados* e *participantes interativos* (respectivamente, personagem humano (ou humanizado) na imagem e espectador da imagem). O que determina a distância social entre eles é o tipo de corte utilizado na imagem.

#### 2.4.2.2.1. Interação de caráter Social

O plano aberto, exibindo, o corpo inteiro do *participante retratado*, como na imagem da figura 10 (página 61 na unidade C8 do livro *Interlink 2*), a distância estabelecida entre os participantes é máxima, conferindo um caráter de impessoalidade, ou seja, sugerindo que os participantes não se conhecem – relacionamento *social*.

#### **2.4.2.2.2. Interação de caráter Pessoal**

Quando o plano é médio, ou seja, existe o corte pela cintura do *participante retratado*, como na imagem da figura 11, da página 55 na unidade D6 do livro *Action Three*, diz-se que a distância social estabelecida é intermediária, nem máxima, nem mínima. Neste caso, o participante representado é percebido como alguém conhecido – relacionamento *pessoal*.

#### **2.4.2.2.3. Interação de caráter Íntimo**

Para a representação de uma distância social mínima entre *participante representado* e *participante interativo*, utiliza-se o close. O relacionamento *íntimo* é caracterizado pelo corte em close, como as imagens da figura 12 (página 61 na unidade C8 do livro *Interlink 2*).

#### **2.4.2.3. Atitude – Interações de Subjetividade e de Objetividade**

O terceiro aspecto na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996, p.149) quanto à interação entre os *participantes retratado e interativo* está relacionado à Atitude, que pode ser de *subjetividade*, onde o espectador submete-se a um único ponto de vista – o do produtor da imagem; ou pode ser de *objetividade* em relação à imagem, ou seja, quando o produtor faz com que o leitor tenha a liberdade de poder observar a imagem por diversos pontos de vista.

#### **2.4.2.3.1. Interações de Subjetividade**

##### **2.4.2.3.1.1. Subjetividade - envolvimento e desprendimento**

As imagens *subjetivas* estão representadas de duas formas descritas na gramática visual: uma retratando envolvimento por parte do *participante representado*, sendo definida pelo ângulo frontal do corpo deste participante, e outra que retrata desprendimento por parte deste personagem, sendo definida pela posição do corpo do *participante representado* em perspectiva.

#### 2.4.2.3.1.2.

#### Subjetividade – poder, igualdade e inferioridade

As imagens *subjetivas* podem produzir significações que dizem respeito às relações de poder que podem se estabelecer entre *participante retratado* e *participante interativo*, como estas imagens das figuras 13, 14, 15 do livro *Interlink 2*, unidade C8, página 60.

Quando o *participante retratado* está representado olhando para cima, o *participante interativo* (o observador) se encontra em posição de poder.

Quando o *participante retratado* olha diretamente no olho do *participante interativo* existe igualdade de poder, e quando o *participante retratado* está olhando para baixo, coloca o *participante interativo* em situação de inferioridade.

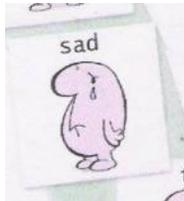


Figura 13: poder do participante interativo



Figura 14: igualdade de poder participante interativo e representado



Figura 15: poder do participante representado

#### 2.4.2.3.2.

#### Interações de Objetividade – topo-base e frontal

As imagens *objetivas*, que dão ao espectador a impressão de que ele possui diferentes pontos de vista, são constituídas de duas formas: uma estrutura de *topo-base* e outra *frontal*.

A de *topo-base* tem a intenção de induzir o espectador da imagem a uma impressão de conhecimento e poder sobre aquela imagem, é como se o espectador tivesse uma “*visão de Deus*”, conforme com Kress e van Leeuwen (1996).

Ao passo que a segunda, a estrutura *frontal*, sugere envolvimento máximo e ação. Nesse tipo de imagem o produtor proporciona ao espectador da imagem uma espécie de visão de raios-X, permitindo um olhar através da imagem. (nenhum exemplo de imagem *objetiva* foi encontrado nas unidades analisadas).

#### 2.4.2.4.

#### Modalidade – Valor de verdade

O último aspecto destacado na gramática quanto à interação entre os

participantes, *Modalidade*, infere o nível de realidade da imagem, classificando do “mais real” até o “menos real”. Os aspectos da modalidade da imagem estão ilustrados nas imagens das figuras 16 a 23, que representam: saturação de cor (total saturação até o preto e branco); diferenciação de cor (máxima diversidade de cores até a monocromia); modulação de cor (utilização máxima de tons de uma determinada cor até a utilização da cor pura); contextualização (ausência de cenário até o cenário cheio de detalhes); representação (máxima abstração até o máximo de detalhes); profundidade (ausência de profundidade até total profundidade); iluminação (ausência de iluminação até excesso de iluminação); e brilho (nível máximo de brilho até os tons cinzentos).

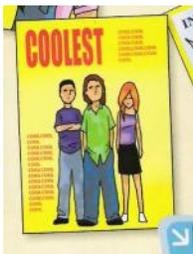


Figura 16  
Saturação de cor  
(Action Three –  
D6 – página 54)

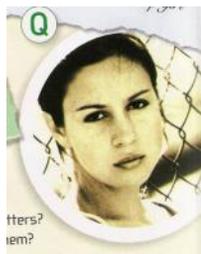


Figura 17  
Monocromia  
(Action Three –  
D6 – página 54)

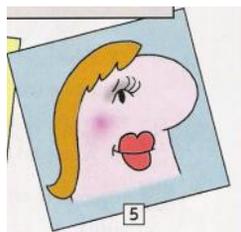


Figura 18  
Modulação de cor  
(pura)  
(Interlink 3 –  
C2– página 49)



Figura 19  
Contextualização (detalhe)  
(Interlink 3 –  
C2– página 48)

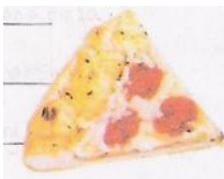


Figura 20  
Representação  
(detalhes)  
(Interlink 2 –  
C8– página 61)



Figura 21  
Profundidade  
(Interlink 3 – C2–  
página 48)



Figura 22  
Iluminação  
(Interlink 3 –  
C2– página 48)



Figura 23  
Brilho  
(Interlink 2 –  
C8– página 61)

Ainda, segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), quanto a metafunção textual, existem três princípios de composição das imagens que são visualizados pelo espectador: *valor informativo*, *saliência* e *enquadramento*. Segundo os autores, os mesmos princípios regem os textos multimodais. Neste caso, páginas das unidades didáticas utilizadas na pesquisa servirão de exemplo para os princípios.

### 2.4.3.

#### Estruturas de Organização - Valor Informativo, Saliência e Enquadramento

### 2.4.3.1. Valor Informativo

O local dos elementos (participantes e sintagmas que relatam uns aos outros e ao espectador) tem valores informacionais específicos anexados às várias zonas da imagem ou da composição (organização composicional): parte superior e parte inferior, lado esquerdo e lado direito, centro e margem.

O *valor informativo* da parte superior de uma unidade semiótica é a informação *ideal* e correta da unidade. Já a parte inferior é vista como a informação *real*, concreta e prática da informação.

A figura 24 que traz a página 55 da unidade D6 do livro *Action Three*, verticalmente apresenta um movimento de *cima para baixo*, *ideal/real* (do abstrato para o concreto), nesta página da unidade semiótica. Parte-se do *ideal* trabalho controlado de apresentação da função de ‘pedir (e dar) conselhos’ da caixa “Focus”, para o uso concreto e *real* desta função pelos alunos na produção de um texto do gênero “carta de pedido de conselho” no exercício de número 7.

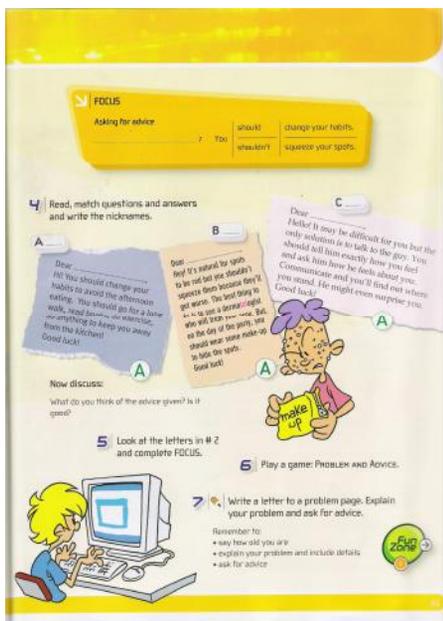


Figura 24  
(*Action Three* - D6 - página 55)

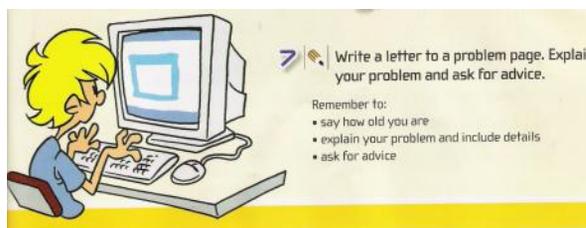


Figura 25  
(*Action Three* - D6 - página 55)

Nesta página percebe-se também o que Kress e van Leeuwen (1996, p.199) denominaram *tríplico*; quando são identificados elementos no meio da página que conectam o *ideal* com o *real* - neste caso, os elementos do exercício 4 – exemplos do gênero do discurso “cartas de conselho”.

O *valor informativo* esquerda/direita da unidade semiótica é a informação que parte do *dado* para o *novo*. O lado esquerdo, o *dado*, seria a informação que já é de conhecimento do espectador, de “*senso-comum, evidente*”, enquanto o lado direito, o *novo*, é o que os autores denominam “*problemático ou contestável*” (Kress e van Leeuwen, 1996, p.187). A figura 25 ilustra o exercício número 7 que, por exemplo, traz, no lado esquerdo, a ilustração de um jovem usando o computador, de costas, escrevendo isoladamente. Na mensagem da ilustração, no lado esquerdo, está ancorada a informação que é *dada* para o entendimento do que está do lado direito – a realização de uma carta “individual e privada” de um pedido de conselho - a informação *nova*.

O *valor informativo* centro/margem da unidade semiótica é a informação que determina que o elemento posicionado no centro de um layout é considerado o *núcleo* da informação, ao qual os outros elementos serão *subservientes* a esse núcleo. Este tipo de estruturação não está presente nesta composição visual da figura 24.

#### **2.4.3.2. Saliência**

Este princípio estabelece uma hierarquia de importância entre os elementos, que são feitos *salientes* para atrair a atenção do espectador em diferentes graus.

Os recursos de *saliência* como: tamanho dos elementos, o uso de cores fortes, o contraste de cores, as tonalidades, os efeitos de sombra, a sobreposição, a perspectiva da posição dos elementos colocados na composição, são alguns dos exemplos de efeitos de *saliência* muito presentes nas páginas desta unidade semiótica.

O observador da unidade, ou seja, o usuário do livro é considerado intuitivamente capaz de julgar o peso dos vários elementos da composição e criar uma hierarquia de importância que o levará a selecionar o que merece mais atenção do quê na unidade semiótica. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p.212), “... *quanto maior o peso do elemento, maior a saliência.*”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> “...the greater the weight of an element, the greater its salience.”

A figura 26 que ilustra a página 49 da unidade C2 do livro *Interlink3* apresenta elementos bastante *salientes*. A caixa “Focus”, de cor diferente do fundo, e bastante *enquadrada*, se destaca como um dos elementos que chama muita atenção na página.

As três fotografias em forma oval apresentam sombra, que dão a estes elementos efeito de espessura, e com isso, a *saliência* necessária para se destacarem na página.

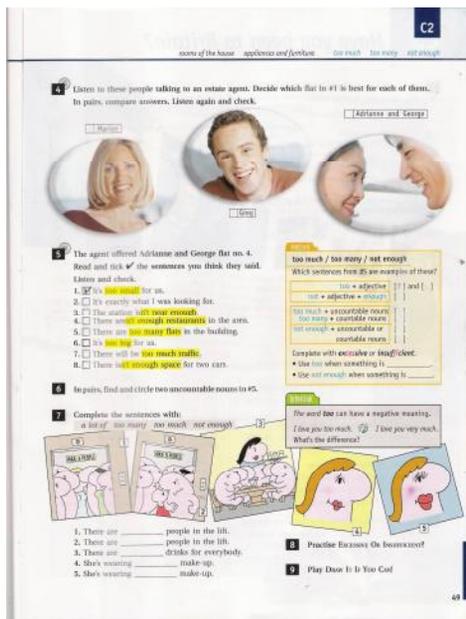


Figura 26 - *Saliência*  
(*Interlink3* - C2 - página 49)

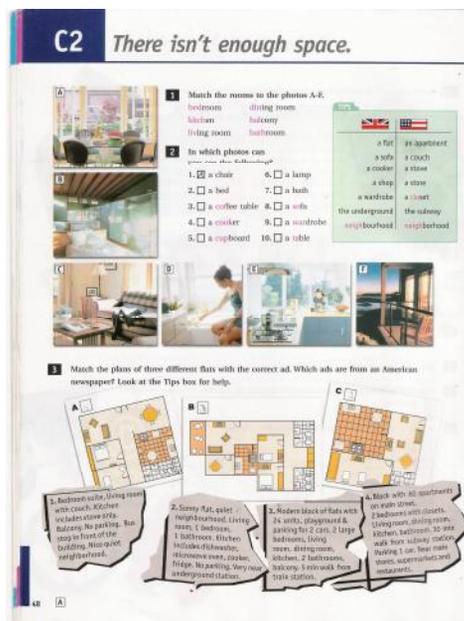


Figura 27 - *Enquadramento*  
(*Interlink3*- C2 - página 48)

O exercício de número 5 tem parte de seu texto destacado na cor amarelo forte, outro efeito de muita *saliência*. As cinco ilustrações em cores fortes e dispostas umas sobre as outras, sobre e sob caixas de textos, colocadas em diferentes ângulos são elementos também bastante *salientes* na página ilustrada na figura 26, devido a todos estes recursos descritos.

### 2.4.3.3. Enquadramento

A presença ou ausência de planos de estruturação (realizado por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de estruturação reais) desconecta ou conecta elementos da imagem, ou do texto multimodal, significando que eles pertencem ou não ao mesmo sentido.

Layouts onde os elementos estão completamente desconectados têm *enquadramento* forte. Layouts onde os elementos são fortemente conectados têm *enquadramento* fraco. Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p.214) “*quanto mais forte o enquadramento do elemento, mais este elemento está representado como informação à parte do todo.*”<sup>8</sup>

Analisando a figura 27 que representa a página 48 do livro *Interlink 3*, vemos que, as fotografias de A a F formam uma moldura que isola os exercícios de número 1 e 2 e a caixa “Tips” dos outros elementos da página, praticamente dividindo esta página em dois. A caixa “Tips”, apesar de estar posicionada dentro deste espaço reservado pela moldura de fotografias, encontra-se em outro *enquadramento* que isola sua informação como uma coisa à parte.

Um dos recursos de integração entre os exercícios da página é o uso dos números da mesma cor e em ordem crescente que (como vetores) procuram forçar o usuário a uma leitura obedecendo à ordem numérica dos elementos, num movimento contínuo, e nunca em vai e vem ou aleatoriamente.

#### **2.4.4. Resumo**

Este capítulo, que fala da Multimodalidade no gênero do discurso LDLI, procurou apresentar *a Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996) e explicitar como que os recursos desta gramática visual descrevem uma capacidade de representação e comunicação dos elementos visuais (junto com outros modos semióticos) presentes nas unidades do gênero.

Utilizando as imagens presentes nas unidades didáticas da pesquisa e também páginas inteiras destas unidades (composições) e fazendo referência as três metafunções da lingüística sistêmico-funcional de Halliday (1994): ideacional, interpessoal e textual procurou-se demonstrar como que estas imagens representam experiências e ações do mundo real; representam relação entre o produtor da imagem, a imagem e o seu observador e como formam textos significativos (juntas, ou não a outros modos semióticos).

---

<sup>8</sup> “*the stronger the framing of an element, the more it is presented as a separate unit of information.*”

Quanto à metafunção ideacional ilustraram-se duas estruturas de representação: *Narrativa*, descrevendo os participantes representados em uma ação ou em uma reação, e outra estática: *Conceitual*, que descrevendo os participantes em termo de classe, estrutura ou significado.

Na metafunção interpessoal foram ilustrados os quatro aspectos relacionados à interação entre os participantes retratados e interativos: *Contato* (com exemplos de interação de demanda e de oferta), *Distância Social* (com exemplos de distâncias estabelecidas como social, pessoal e íntima, entre os participantes), *Atitude* (com exemplos de subjetividade, onde o espectador submete-se a um único ponto de vista – o do produtor da imagem) e *Modalidade* (com exemplos de aspectos de modalidade que inferem o nível de realidade da imagem, classificando-as de “real” ou “menos real”).

Quanto à metafunção textual, foram ilustrados os três princípios de composição das imagens (ou composição multimodal) visualizados pelo espectador: *Valor Informativo* (que determina valores informacionais específicos anexados às várias zonas da imagem (ou composição): parte superior e parte inferior, lado esquerdo e lado direito, centro e margem), *Saliência* (que estabelece uma hierarquia de importância entre os elementos da imagem (ou composição), que são feitos *salientes* para atrair a atenção do espectador em diferentes graus) e *Enquadramento* (que conecta ou desconecta elementos da imagem (ou composição) para que eles pertençam ou não ao mesmo sentido).