

4 ANÁLISE DOS DADOS

Como já apontado neste estudo, o livro didático de ensino de LI é visto como um enunciado num gênero do discurso. Os sujeitos envolvidos no processo de produção deste livro didático negociam determinados objetivos do ensino ao elaborarem suas unidades didáticas para abordar estes objetivos. Eles estão, então, produzindo no sentido bakhtiniano do termo, um enunciado em um gênero do discurso (o gênero LDLI), que tem a função de colocar para professores e alunos o que é oficialmente reconhecido como forma de conhecimento sobre a língua inglesa e sobre as formas de ensino-aprendizagem desta língua.

A estrutura composicional deste gênero LDLI, como qualquer gênero discursivo, apresenta multimodalidade, uma vez que enunciados produzidos pelo(s) autor(es) do livro dialogam com outros diversos gêneros e com textos não-verbais como: fotografias, ilustrações e outros, (além da linguagem sonora de CDs de áudio) para a construção de significado. Todos estes modos denominados ‘recursos semióticos’ - linguagem, imagens, música, som e outros - se combinam para produzir significados que são atribuídos de valores culturais e ideologias.

As três unidades analisadas confirmam a visão do livro didático de ensino de língua inglesa como um gênero do discurso, pois têm suas unidades didáticas compostas por gêneros sociais (enunciados) e pedagógicos (ver quadro 2), além de textos não-verbais, que juntos cumprem a função do gênero: colocar para seus usuários um conhecimento de LI e as condições para seu ensino-aprendizagem.

Unidades dos Livros Analisados	Gêneros Sociais	Gêneros Pedagógicos	Enunciados dos Autores
Unidade C8 Livro: <i>Interlink 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • anúncio de emprego para modelos • formulários 	<ul style="list-style-type: none"> • correspondência de colunas, • verdadeiro ou falso, • tabelas. 	<i>"English is easier than I thought",</i> <i>"In pairs, ask and answer: How do you feel today?",</i> e outros.
Unidade D6 Livro: <i>Action Three</i>	<ul style="list-style-type: none"> • revistas • cartas 	<ul style="list-style-type: none"> • perguntas e respostas, • fazer correspondência, • preenchimento de lacunas, • redação. 	<i>"Look and discuss",</i> <i>"Which magazine do you enjoy the most?",</i> <i>"Imagine you work at Teen Screen. What sort of advice can you give them?",</i> e outros.
Unidade C2 Livro: <i>Interlink 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> • anúncios de jornal 	<ul style="list-style-type: none"> • fazer correspondência, • verdadeiro ou falso, • preenchimento de lacunas. 	<i>"In which photo can you see the following?",</i> <i>Which ads are from an American newspaper?",</i> e outros.

Quadro 2

4.1. As imagens nas três unidades analisadas

Como especificado, a estrutura composicional do gênero LDLI, e de qualquer gênero discursivo, apresenta multimodalidade. Textos verbais e imagens como: ilustrações, fotografias e outros elementos dialogam para a construção de significados que são atribuídos de valores culturais e ideologias.

No entanto, como já citado, segundo Kress (2000, p.339), esses modos semióticos, verbal e visual, são distintos no que conseguem fazer. Cada modo é organizado e estruturado independentemente, e esta diferença traz conseqüências para a representação e comunicação quando trabalham juntos numa composição.

Kress e van Leuween (1996) basearam seus estudos de representação visual na estrutura teórica da “semiótica social”. Na teoria da semiótica social, a língua é compreendida como parte de um contexto sociocultural, e a cultura é percebida como produto de uma construção social.

Logo, a interpretação de imagens, assim como nos textos verbais, está relacionada ao saber cultural e sociocultural do espectador, e de cuja mente é solicitado um trabalho de elaboração associativa que pode ou não ser feito, ou feito apenas parcialmente, levando em conta, tanto o contexto como as expectativas do espectador. A noção de expectativa na recepção de uma mensagem, seja ela verbal ou visual, é absolutamente capital – e está intimamente ligada ao contexto.

A palavra-chave da semiótica é o signo. O signo é “*o que se percebe estar no lugar de outra (...), para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata*”. (Peirce, 1978)

A imagem seria então um exemplo expressivo de signo – um desenho (significante – o perceptível), de uma maçã (referente – o objeto) pode significar, de acordo com o contexto: uma fruta, uma cidade (Nova York), um computador (significado).

A análise a seguir tenta analisar as imagens presentes nas páginas das unidades didáticas do estudo, considerando uma gramática visual que propõe parâmetros para a observação dos elementos que compõem cada imagem, segundo Kress e van Leuween (1996). Como já explicitado neste estudo, na linguagem das

imagens, sentidos são expressos pela escolha entre cores, estruturas de composição e outros.

Na análise, foi considerado como imagem toda e qualquer representação visual, seja na forma de: ilustração, fotografia ou representação de gêneros textuais, como: e-mails, cartas, anúncios de jornal, formulários, propaganda, calendários que apresentam o texto escrito em sua composição (e que sem ele não seriam percebidos como o gênero que estão representando).

As imagens analisadas a seguir estão em unidades didáticas de livros de ensino de língua inglesa, e é dispensável apontar que isto é de conhecimento dos usuários do gênero.

4.1.1.

O Livro *Interlink 2* unidade C8

C8 English is easier than I thought.

1 In pairs, ask and answer.
 (A) How do you feel today?
 (B) I feel _____.

2 Match the opposites.

1. funny	(1) old
2. attractive / good-looking	(2) cheap
3. interesting / exciting	(3) bad
4. young	(4) ugly
5. good	(5) looking
6. intelligent	(6) serious
7. fat	(7) stupid
8. expensive	(8) thin

3 Read the ad. Tick ✓ the true sentences.

- This agency needs people for a campaign.
- You have to be good-looking to work for them.
- The ad is for young people only.

4 Here are two candidates for the job. In pairs, describe them.
 Man A is funny. He's a bit fat and ...
 Man B isn't very good-looking ... He has a big nose and ...

5 Listen. Write Thomas or Steve in the forms.

6 True (T) or False (F)?

- () Thomas is younger than Steve.
- () Steve's funnier than Thomas.
- () Thomas is fatter than Steve.
- () Steve's more serious than Thomas.

Comparative adjectives + than

ADJECTIVE	COMPARATIVE
young	+ er / younger
funny	+ er / funnier
fit	+ er / fitter
serious	more + adjective
good / bad	irregular / better / worse

7 Compare these. Use the adjectives.

- attractive
- big
- cheap
- easy
- exciting
- expensive
- funny
- good
- interesting

9 Look at the pictures in #4. In pairs, decide which model is better for an anti-stress campaign. Say why.

10 Write the names of an actor, a city, a country, a sport or activity, a car and a film. In groups, compare them. How many different comparisons can you make?
 Sean Connery - New York - Australia - climbing - Blue - Gladiator

Figura 28

4.1.1.1.

Unidade C8 Página 60

Exercício 1 e 2:

Imagem de representação de estrutura conceitual classificatória – “bonecos”. Imagem formada por oito ilustrações com fundo quadrangular branco que se sobrepõem, com efeito de sombra, enquadradas por recurso de um fundo diferenciado em tom de verde.

Cada ilustração, com personagens humanizados, de estrutura conceitual analítica com a função de display dos adjetivos descritos. Alguns personagens com olhar de oferta (oferecem o que representam), alguns com olhar de demanda (buscam no observador uma reação ao que apresentam), alguns frontais (se envolvendo com o observador), alguns em perspectiva (desprendendo-se do observador), todos em corpo inteiro (distância social máxima – desconhecidos). Ilustrados com 2 ou 3 cores, em coloração artificial (modalidade baixa – pouco real).

Exercício 3

Imagem de representação de estrutura conceitual analítica – ilustração com função de representar o gênero discursivo “anúncio de emprego” no suporte revista/jornal. Imagem de modalidade baixa (pouco real - a ilustração não deixa claro o suporte do gênero), muito enquadrada na unidade semiótica.

Exercício 5

Imagem de representação de estrutura conceitual classificatória – “fichas de inscrição”. Imagem formada por duas ilustrações (A e B) em fundo retangular branco, que se tocam.

Cada ilustração com espaço de texto e fotografias coloridas em close (distância social de amigo íntimo) de estrutura conceitual analítica com função de ilustrar o gênero discursivo “ficha de inscrição”. Fotografias com personagens frontais (se envolvendo com o observador) e olhar de demanda (buscam no observador uma reação ao que apresentam, se conectando com ele), em fundo escuro descontextualizado (modalidade baixa).

4.1.1.2.

Unidade C8 Página 61

Exercício 7

Imagens de representação de estrutura conceitual analítica – fotografias com funções de ilustrar pares:

- Fotografias coloridas frontais de dois livros com grau de modalidade alto (reais) - recorte das capas dos livros, sem sombreamento, imagens sobrepostas.

- Fotografias coloridas de dois automóveis – um dos automóveis com fotografia frontal em fundo escuro contextualizado (modalidade alta – real), sobreposto pela fotografia em recorte do outro automóvel (sem fundo - descontextualizado), também frontal. Sobreposição das duas fotografias sem sombreamento.
- Fotografias coloridas de pontos turísticos das cidades de Londres e Rio de Janeiro - fotografias em perspectiva central (envolvimento), com fundo contextualizado (modalidade alta – reais), sobrepostas, sobreposição sem sombreamento.
- Fotografias coloridas de duas mulheres - uma fotografia com recorte pela cintura (distância social de conhecido), contextualizada (modalidade alta – real), tem a participante retratada em perspectiva central (envolvimento), como ator de uma ação transacional (ela corta o pão). A outra, uma fotografia contextualizada (modalidade alta – real), de perspectiva central (envolvimento), tem a participante, de corpo inteiro (distância social máxima – desconhecidos), como ator de uma ação não-transacional (ela dança). Fotografias não sobrepostas na unidade semiótica.
- Fotografias coloridas de dois alimentos – recorte de uma fatia de pizza e recorte sangrado de parte um cachorro quente (as duas sem fundo). Ambas de modalidade alta – reais. Imagens de pouco enquadramento na unidade semiótica. Não sobrepostas.
- Fotografias de duas atrizes famosas - fotografias coloridas em close (distância social mínima – íntimas), frontais (envolvimento), descontextualizada (modalidade baixa). Participantes com olhar de demanda (buscam no observador uma reação), olham diretamente nos olhos do observador, sorrindo. Fotografias sobrepostas na unidade semiótica.

Cada ilustração com texto verbal em formato específico de estrutura conceitual analítica com função de ilustrar o gênero discursivo “carta informal”, escritas no que parece ser o suporte “papel colorido”, com efeito de papel rasgado.

⇒ Existe ainda, na página 54, exercício 2, uma imagem de estrutura conceitual analítica: uma fotografia monocromática, envelhecida, de uma jovem em close (distância social mínima) com o olhar de demanda (busca no observador uma reação) e fundo que parece contextualizado. Fotografia fortemente enquadrada num círculo branco está levemente sobreposta por duas das ilustrações de cartas.

4.1.2.2. Página 55 Unidade D6

Exercício 4

Imagem de estrutura conceitual classificatória: “cartas”. Imagem formada por três ilustrações (A, B, C) sobrepostas e com sombreamento.

Cada ilustração com texto verbal em formato específico de estrutura conceitual analítica com função de ilustrar o gênero discursivo “carta informal (resposta)”, também escritas no que parece ser o suporte “papel colorido”, com efeito de papel rasgado.

⇒ Existem ainda, na página 55, duas imagens de representação de estrutura conceitual analítica: duas ilustrações de jovens com olhar em oferta (oferecem o que representam), bastante coloridas com saturação de cores (modalidade baixa – irreais).

- O primeiro, no exercício 4, ilustração do jovem com corte pela cintura (distância social intermediária – conhecido), como ator de uma ação transacional (ele manuseia o estojo de maquiagem), oferece esta ação ao observador,
- O segundo, no exercício 7, uma ilustração de um jovem em perspectiva (apartando-se do observador) onde este participante, com corte pela cintura (distância social intermediária – conhecido), está de costas (provocando vulnerabilidade por parte do

participante espectador). Ele é o ator de uma ação transacional (ele manuseia o computador)

4.1.3.

O Livro *Interlink 3* Unidade C2

C2 There isn't enough space.

1. Match the rooms to the photos A-E.
 bedroom dining room
 kitchen balcony
 living room bathroom

2. In which photos can you see the following?
 1. a chair 6. a lamp
 2. a bed 7. a bath
 3. a coffee table 8. a sofa
 4. a cooker 9. a wardrobe
 5. a cupboard 10. a table

3. Match the plans of three different flats with the correct ad. Which ads are from an American newspaper? Look at the Tips box for help.

4. Listen to these people talking to an estate agent. Decide which flat in #1 is best for each of them. In pairs, compare answers. Listen again and check.

5. The agent offered Adrienne and George flat no. 4. Read and tick ✓ the sentences you think they said. Listen and check.

6. In pairs, find and circle two uncountable nouns in #5.

7. Complete the sentences with: a lot of / too many / too much / not enough.

8. Practise Exercise On Inversion?

9. Play Draw It In You Can!

Figura 30

4.1.3.1.

Página 48 unidade C2

exercício 1

Imagem de representação de estrutura conceitual classificatória: “fotografias”. Imagem formada por seis fotografias colocadas numa meia moldura.

Cada ilustração de estrutura conceitual analítica com a função de display de “partes da casa”:

- Imagem A – Fotografia colorida de uma sala de jantar. Uma fotografia frontal, onde o fundo se encontra menos nítido que os objetos que caracterizam a sala de jantar (mesa e cadeiras) os quais se encontram em primeiro plano (muito embora as cadeiras tenham tido suas pernas cortadas). Fotografia de modalidade alta – real.
- Imagem B – Fotografia colorida de um quarto de dormir. Uma fotografia em perspectiva central, com a cama (objeto que

caracteriza o quarto) em primeiro plano. Excesso de iluminação “natural” que parece vir de trás do produtor da imagem, impedindo uma boa visualização da imagem. Fotografia de modalidade alta – real.

- Imagem C – Fotografia colorida de uma sala de estar. Uma fotografia em perspectiva angular. Os objetos que caracterizam a sala de estar (sofá, mesinha) se encontram em primeiro plano. “Iluminação natural” que vem da janela atrás do sofá e ilumina bem este objeto essencial na caracterização do ambiente. Fotografia de modalidade alta – real.
- Imagem D – Fotografia colorida de um banheiro. Uma fotografia em perspectiva angular onde o fundo se encontra muito claro e nebuloso (luz natural), enquanto alguns aspectos que evidenciam um banheiro (banheira, armário, participante retratado) se encontram nítidos e em primeiro plano. O participante retratado é o ator de uma ação (preparar o banho) e o portador do atributo (toalha) que o evidencia com o usuário deste ambiente. Fotografia de modalidade alta – real.
- Imagem E – Fotografia colorida de uma cozinha. Uma fotografia frontal onde os objetos que caracterizam o ambiente (fogão, coifa, armários) se encontram em primeiro plano. Ao fundo vê-se um participante retratado que é ator da ação de comer (ação comum do ambiente), mas encontra-se fora de foco e muito iluminado (luz natural). Fotografia de modalidade alta – real.
- Imagem F – Fotografia colorida de uma varanda. Uma fotografia em perspectiva angular onde a iluminação (não natural) ilumina apenas a varanda (o que se procura representar), tendo o fundo bem escuro na perspectiva. Fotografia de modalidade alta – real.

Exercício 3

Imagem de estrutura conceitual classificatória: “plantas”. Imagem formada por três ilustrações (A, B, C) sobrepostas e com sombreamento.

Cada ilustração em três cores, de estrutura conceitual analítica com função

de ilustrar plantas-baixas, topográficas, com representação das relações espaciais e localizações de forma detalhada.

Imagem de estrutura conceitual classificatória: “anúncios”. Imagem formada por quatro ilustrações (1, 2, 3, 4) sobrepostas e com sombreamento.

Cada ilustração de estrutura conceitual analítica com função de ilustrar anúncios de classificados no suporte jornal. Ilustrações de modalidade média – embora irreais, percebe-se o suporte “jornal”.

4.1.3.2.

Página 49 Unidade C2

Exercício 4

Imagem de representação de estrutura conceitual classificatória: “pessoas”. Imagem formada por três fotografias que apresentam sombreamento que dá a ilusão de espessura como se fossem imagens em espelhos ou como se os participantes estivessem sendo vistos pelo observador através de olhos-mágicos.

- Fotografias: mulher sozinha / homem sozinho – imagens em demanda

Cada fotografia de estrutura conceitual analítica com função de ilustrar essas pessoas com olhar de demanda (buscam no observador uma reação), olhando diretamente nos olhos do observador, se conectando com o próprio. Fotografias coloridas em close (distância social mínima – amigo íntimo), frontais (envolvimento), descontextualizadas.

- Fotografia: casal se olhando – imagem em oferta (oferecem o que representam)

Fotografia de estrutura conceitual analítica com função de ilustrar essas pessoas em dois processos reacionais transacionais. Ele como o reator, a olha - o fenômeno. Da mesma forma que ela, como o reator, o observa, o fenômeno. Fotografia colorida em close (distância social mínima – amigo íntimo).

Exercício 7

Imagem de representação de estrutura conceitual classificatória: “figuras”. Imagem formada por cinco ilustrações (1,2,3,4,5) sobrepostas e com sombreamento.

Cada ilustração de estrutura conceitual analítica com a função de display (de determinadores). Ilustrações coloridas, com alguns personagens em close (distância social mínima), outros com corte pela cintura (distância social intermediária – conhecido), outros em corpo inteiro (distância social máxima). Todos os personagens humanizados, em cores artificiais (modalidade baixa - irreais), sem sombreamento.

4.1.4 .

Resumo da análise das imagens

Como definido anteriormente, foi considerado como imagem nesta análise, toda e qualquer representação visual, seja fosse à forma de ilustração, de fotografia ou de representação de gêneros do discurso diversos. Logo, as ilustrações de: cartas, formulários, anúncios de jornal, revistas, livros, e outros que, apresentam o texto verbal em sua composição (e que sem ele não seriam percebidos como o gênero que estão representando), são analisados e vistos nesta análise como imagens de estrutura conceitual analítica, ou seja, os *portadores de atributos possessivos* (características verbais e visuais) que são necessários para a percepção do que representam.

As imagens, como já apontado, foram analisadas considerando uma gramática visual que propõe parâmetros para a observação dos elementos que compõem imagens, segundo Kress e van Leeuwen (1996).

Fica bastante claro, após a análise, que imagens comunicam individualmente, e não são transparentes conforme se acreditava. Os elementos que compõem estas imagens e a organização da composição destes elementos dentro dos limites destas imagens pressupõem intenção por parte dos produtores das imagens.

É importante também apontar que as imagens que aqui foram analisadas individualmente estão em unidades didáticas, onde outros modos semióticos também estão presentes, logo, elas podem ser interpretadas diferentemente (ou mal interpretadas), segundo estejam ou não em relação com um texto verbal, outras imagens ou outros recursos visuais. No entanto, nem o texto verbal, nem a imagem ou qualquer outro modo semiótico têm o poder de “significar” sozinho. Os diferentes modos semióticos se combinam na construção de significados mais complexos em textos Multimodais.

4.2. O texto verbal e a imagem na organização composicional das unidades semióticas

A frase de Godart (1993 apud Joly, 2006), “*Palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser sentar à mesa, precisa de ambas.*”, não só admite que o texto verbal e imagem sejam distintos no que conseguem fazer, como afirma que eles se completam e se necessitam um do outro no texto multimodal. Apesar do apelo da afirmação: “*uma imagem vale mais do que mil palavras*”, a verdade é que a linguagem visual não exclui a linguagem verbal – que normalmente a segue em forma de título, textos, artigos, e outros – principalmente no livro didático que este estudo se propõe a analisar.

O uso de imagens (fotografias, ilustrações, representações de gêneros) no ensino de língua estrangeira foi considerado como uma das “*estratégias compensatórias*” (Stanovich, 1980) para possíveis déficits de compreensão no nível lingüístico, que poderiam ser compensados pela compreensão de elementos não-lingüísticos presentes na composição. É importante considerar, no entanto, que as imagens devem ser constitutivas em textos e não deveriam funcionar apenas como ilustração. Na visão multimodal, os diferentes modos semióticos são usados para a função a qual eles melhor servem. Segundo Marin (1993), “*A imagem atravessa os textos e muda-os; atravessados por ela, os textos transformam-na*”.

Conforme citado anteriormente, na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), quanto à metafunção textual, três princípios da composição regem os textos multimodais (como as unidades semióticas dos LDLI). Estes textos multimodais são denominados “*composições visuais*”, pois combinam texto verbal com imagens e outros elementos gráficos, numa página, na tela da televisão, ou do computador. Estes modos semióticos devem ser analisados e tratados de uma forma integrada, onde as partes (texto verbal, imagem e outros) estão interagindo e afetando uma a outra, formando um texto integrado – a composição de um todo. Todo texto que constrói significado a partir de mais do que um modo semiótico é considerado multimodal.

Os autores acreditam que a integração destes diferentes códigos semióticos está no desenvolvimento de um código mais abrangente cujas regras e

significados dariam ao texto multimodal uma lógica na sua integração. A integração destes códigos serve para produzir textos coerentes e ordenados a partir da colocação das partes significativas neste todo.

A análise a seguir vai verificar se os elementos dispostos nos layouts das unidades estão construindo significados conforme os princípios citados e como esses textos, verbal e não-verbal, estão interagindo e afetando um ao outro.

4.2.1. Interlink 2 unidade C8

C8 English is easier than I thought.

1 In pairs, ask and answer.
 (A) How do you feel today?
 (B) I feel _____.

2 Match the opposites.

1. funny	(1) old
2. attractive / good-looking	(2) cheap
3. interesting / exciting	(3) bad
4. young	(4) ugly
5. good	(5) looking
6. intelligent	(6) serious
7. fat	(7) stupid
8. expensive	(8) thin

3 Read the ad. Tick ✓ the true sentences.

1. This agency needs people for a campaign.
 2. You have to be good-looking to work for them.
 3. The ad is for young people only.

4 Here are two candidates for the job. In pairs, describe them.
 Man: *As funny. He's a bit fat and ...*
 Man: *He isn't very good-looking ... He has a big nose and ...*

5 Listen. Write Thomas or Steve in the forms.

6 True (T) or False (F)?

1. (T) Thomas is younger than Steve.
2. (F) Steve's funnier than Thomas.
3. (F) Thomas is fatter than Steve.
4. (F) Steve's more serious than Thomas.

7 Compare these. Use the adjectives.

ADJECTIVE	COMPARATIVE
young	younger
funny	funnier
fit	fitter
serious	more serious
good / bad	better / worse

8 Practise comparing.

9 Look at the pictures in #4. In pairs, decide which model is better for an anti-stress campaign. Say why.

10 Write the names of an actor, a city, a country, a sport or activity, a car and a film. In groups, compare them. How many different comparisons can you make?
 Spain country - New York - Motorola - Embassy - BMW - Audi car

Figura 28

4.2.1.1. Valor Informativo esquerda/direita e a noção de dado e novo

A composição da unidade C8 do livro *Interlink 2* formada pelas páginas 60 e 61 mostra uma estruturação horizontal que nos remete ao primeiro princípio de composição sugerido por Kress e van Leeuwen (1996), o princípio do *valor informativo* esquerda/direita e a noção de *dado* e *novo* nesta unidade semiótica.

O lado direito (página 61) - o lado do *novo* - é composto principalmente por: (i) uma caixa a que o livro chama de “Focus” (uma caixa laranja com informações normalmente lingüísticas, que aparece na grande maioria das unidades do livro desta forma bastante *saliente*), (ii) seis pares de fotografias que cercam (iii) um exercício de comparação de adjetivo – numa composição de *valor*

informativo centro/margem, onde o exercício é o *núcleo* da informação e as fotografias estão *subservientes* a ele.

Estes elementos dominam o lado direito e representam a informação importante para a qual os alunos (leitores) deveriam prestar atenção – a informação que é polêmica por ser a informação *nova* da unidade semiótica. No caso, o ensino da comparação de adjetivos.

Já o lado esquerdo (página 60), que é composto pelo que é *dado*, conhecido do leitor é formado por: (i) um exercício de enumeração de colunas trabalhando adjetivos opostos (ii) oito ilustrações de adjetivos numa *estrutura conceitual classificatória*, (iii) uma ilustração (de baixa modalidade) do gênero discursivo “anúncio de empregos” no suporte revista/jornal (iv) uma caixa chamada “Interlink” com informações lingüísticas, (v) três exercícios: oral, compreensão oral e verdadeiro/falso, e (vi) duas ilustrações do gênero discursivo “ficha de inscrição”.

Estes elementos dominam o lado esquerdo e representam o que deveria ser a informação *dada*, evidente e incontestável – no caso, o entendimento do vocabulário de adjetivos para seu uso. Isto deveria levar então ao leitor uma natural seqüência de olhar da esquerda para a direita da unidade semiótica – do que é *dado* para o que é *novo*.

É importante apontar que o lado esquerdo, no entanto, traz exemplos do gênero do discurso “exercício escolar”, que objetivam a avaliação do conhecimento lingüístico do leitor – o que, pelo próprio propósito do gênero “exercício escolar”, não se configura como informação *dada*.

4.2.1.2.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de ideal e real

A unidade, que claramente apresenta uma estruturação horizontal, apresenta também, tanto na página esquerda quanto na página direita, uma estruturação vertical, e o movimento de cima para baixo, do *ideal* para o *real* se considerarmos *ideal* tudo que é colocado pelo livro em termos de contextualização do assunto a ser tratado – a forma *ideal* e correta da informação. Esse material ou é dado no formato de exemplos, ilustração, texto ou está sendo trabalhado de forma controlada em exercícios, geralmente de revisão de conteúdo. *Real* seria, então, a

aplicação – no caso pelos alunos – do que foi imaculadamente exposto no *ideal*, agora em situações mais verdadeiras de uso do conteúdo.

4.2.1.2.1.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de *ideal*, *mediador* e *real* – página 60

Na página 60, percebe-se a estrutura vertical de um *tríptico*: *ideal*, *mediador* e *real* (Kress e van Leeuwen, 1996), respectivamente: partes de cima, meio, e parte de baixo da página.



Figura 31: o ideal

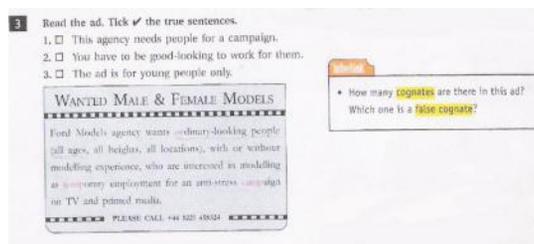


Figura 32: o mediador

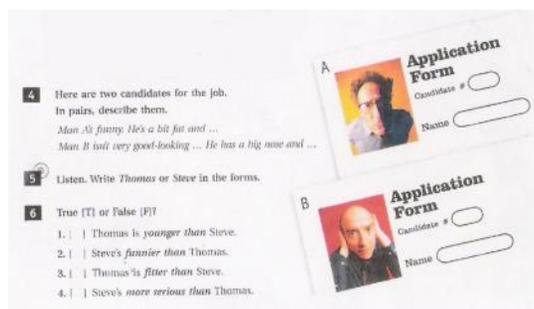


Figura 33: o real

A figura 31 representa o *ideal* (parte de cima) que é formado pelo exercício de enumeração de colunas que trabalha adjetivos opostos e as oito ilustrações de adjetivos em *estrutura conceitual classificatória*. Percebe-se, no entanto, que estes dois elementos trabalhando juntos, têm uma estruturação horizontal, e, tal posicionamento, segue o princípio do *valor informativo* esquerda/direita e a noção de *dado* e *novo*. Como já citado, é importante verificar que esta estruturação dá ao grupo de ilustrações a noção de *novo*, e ao exercício de enumeração de colunas, mais uma vez, a noção de *dado* – ou seja, o exercício, de acordo com a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), representaria informação *dada*, que deveria ser incontestável e ‘conhecida’ pelo leitor. É importante se colocar mais uma vez que o gênero “exercício escolar” não se configura como informação *dada* pelo próprio entendimento da função deste gênero. Pela leitura esquerda/direita, então, o exercício de enumeração de colunas,

estaria dando o embasamento e a informação necessária para o entendimento das ilustrações – a forma verbal para o espectador ler as ilustrações. Ou seja, as imagens são percebidas como ilustração do vocabulário trabalhado no exercício na esquerda.

O *mediador*, que faz a passagem do *ideal* para o *real*, é composto na página 60 (figura 32), por um pequeno exercício do tipo verdadeiro/falso que trabalha o texto inserido numa ilustração (de modalidade baixa) do gênero do discurso “anúncio de empregos” no suporte revista ou jornal, que procura modelos de qualquer altura (alto ou baixo), qualquer idade (velho ou novo), qualquer aparência (bonito ou feio) e outros. Passa-se, através do mediador, então, de uma exposição verbal e imagética de adjetivos no *ideal* para um uso *real* destes adjetivos, visto os gêneros do discurso (quando verdadeiros) trazerem em sua estrutura o entendimento de uso real de língua.

Bem posicionada, a caixa denominada “Interlink”, por estar *enquadrada* em si mesma, não interfere na função do mediador. Na posição de *novo* da estruturação horizontal deste mediador, faz uso da informação dada pelo “anúncio de empregos” (informações que fogem à função do gênero numa relação direta com a realidade).

O *real* está formado por três exercícios e duas ilustrações do gênero discursivo “ficha de inscrição” – ou seja, o *real* é a produção oral, compreensão oral e produção escrita do conteúdo colocado no *ideal* (Figura 33).

Esses elementos trabalhando juntos no *real* também têm uma estruturação horizontal, e com isso, seu posicionamento segue o princípio do *valor informativo* esquerda/direita e a noção de *dado* e *novo* novamente.

O exercício de compreensão oral de número 5, na esquerda, tem a função de *dar* aos alunos a informação necessária e única para completar o que seria a informação *nova* nas “fichas de inscrição” da direita – confirmando bem o princípio de composição. No entanto, o exercício de descrição (número 4), que deveria fazer uso da informação dada pelas imagens, se encontra no lado do *dado*, quando deveria, segundo a gramática, estar posicionado à direita das fotografias. O exercício de número 6, que pela *função composicional* também estaria participando da mesma tarefa de *dar* informação, a rigor também faz uso dos resultados dos dois primeiros exercícios – logo não deveria estar situado do lado esquerdo, como informação *dada*.

4.2.1.2.2.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de *ideal* e *real* – página 61

Na página 61, o lado do *novo*, também se percebe a estrutura vertical: *ideal* e *real*. O *ideal* (figura 34) está bem representado, nesta página, pela caixa denominada “Focus”. A caixa “Focus” ilustra de maneira bem clara um dos princípios da composição sugeridos por Kress e van Leeuwen (1996) – o princípio da *saliência*.

A caixa “Focus” tem cor diferente e mais escura (alaranjado) que a cor do fundo da unidade semiótica aonde aparece. Fortemente *enquadrada*, evidencia também este princípio da composição - é fácil perceber que ela tem um grau de importância em si só – no caso, a exposição das regras de comparação de adjetivos - a forma *ideal* e correta da informação. A ilustração da capa do dicionário de espanhol que se sobrepõe à caixa “Focus” e à ilustração da capa do livro Interlink 2 não parece ter uma função direta com a caixa e os adjetivos em comparação trabalhados nela, o que não explica a quebra do enquadramento da caixa “Focus”.

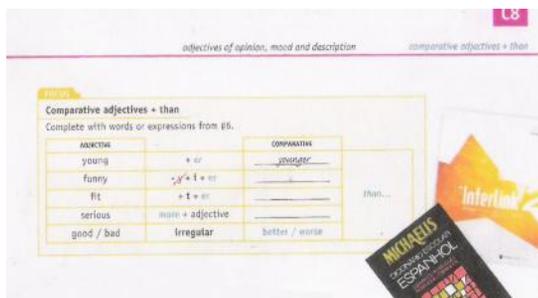


Figura 34: o ideal



Figura 35: o real

O *real* nesta página é composto principalmente pelo exercício de comparação de adjetivo estruturado em uma composição de *valor informativo centro/margem*, onde o exercício verbal é o *núcleo* da informação e as fotografias estão *subservientes* a ele. É importante apontar que, nesta estruturação, as imagens têm um papel secundário, de serviço ao texto verbal, que é central deste tipo de disposição (Figura 35).

Porém, essa composição na página 61 é problemática. Se analisarmos este *real* quanto à *metafunção textual*, verificaremos que há apenas seis pares de imagens disponíveis para uma quantidade de nove adjetivos – ou seja, os elementos *subordinados* se encontram em um número menor do que o *núcleo* – passando uma insuficiência de elementos *subordinados* a serviço deste *núcleo*. Além disto, o necessário *enquadramento* destas imagens em duplas, para formação de sentido no trabalho com o *núcleo*, foi pretendido através do efeito de sobreposição dos dois elementos dos pares. No entanto, este recurso não apresenta uma homogeneidade; alguns pares não se sobrepõem (pizza e hot-dog) e existe sobreposição de imagens que não estão trabalhando em pares (automóvel e ponto turístico na cidade de Londres). Ou seja, visualmente, há uma falta de equilíbrio que poderia interferir na leitura dos usuários.

4.2.2.

Action 3 – Unidade D6

D6 What should I do?

1. Look and discuss.

1. Which magazine is for...?

- sub
- girls
- boys
- people interested in
 - football
 - celebrities
 - nature & wildlife

2. What do you associate each magazine with?

- horoscopes
- fashion and beauty
- health
- problem pages
- puzzles
- film reviews
- sports events
- quizzes
- interviews
- articles

3. Which magazine do you enjoy the most? Why? How often do you buy it? Which of the things in # 2 do you find in it?

2. Read and answer.

1. What kind of magazine is it? ...has a ...

2. What part of the magazine is it? ...is full of ...

3. Who ...? ...is a ...

1. Dear Teen Screen, I'm a 15-year-old guy and I have a lot of spots on my face. The worst thing is that they're really red. I'm going to a big party next month and I don't want to look like a pepperoni pizza. What should I do?

Red alert

Dear Teen Screen, I'm 16 years old. There's a guy that I really like, but he doesn't know. I think he doesn't know, I think we've always been together and he likes me as a friend. I think I should tell him how I love him, but I'm too shy. What should I do? Help me.

Think, girl

2. Read # 2 again and discuss.

1. Who wrote the letters: girls or boys? What evidence is there in the letters?

2. Imagine you work at Teen Screen. What sort of advice can you give them?

FOCUS

Asking for advice

?	You	should	change your habits.
		shouldn't	squeeze your spots.

4. Read, match questions and answers and write the nicknames.

A Dear ... Hi! You should change your habits to avoid the afternoon walk, read books, do exercises from the kitchen! Good luck!

B Dear ... It's natural for spots to be red but you shouldn't squeeze them because they'll get worse. The best thing to do is see a doctor/agent who will treat your skin. But on the day of the party you should wear some make-up to hide the spots. Good luck!

C Hello! It may be difficult for you but the only solution is to talk to the guy. You should tell him exactly how you feel. Communicate and you'll find out where you stand. He might even surprise you. Good luck!

Now discuss:

What do you think of the advice given? Is it good?

5. Look at the letters in # 2 and complete FOCUS.

6. Play a game! PROBLEM AND ADVICE.

7. Write a letter to a problem page. Explain your problem and ask for advice.

Remember to:

- say how old you are
- explain your problem and include details
- ask for advice

Fun Zone

Figura 29

4.2.2.1.

Valor Informativo esquerda/direita e a noção de dado e novo

A figura 29 ilustra a composição da unidade D6 do livro *Action Three* formada pelas páginas 54 e 55 que também mostra uma estruturação horizontal

que ilustra o primeiro princípio de composição sugerido por Kress e van Leeuwen (1996), o princípio do *valor informativo* esquerda/direita e a noção de *dado* e *novo* nesta unidade semiótica.

O lado direito (página 55), o lado do *novo*, é composto principalmente por: (i) uma caixa “Focus” (uma caixa laranja escuro com informações lingüísticas que aparece de uma forma bastante *saliente*), (ii) três representações em ilustrações sobrepostas do gênero discursivo “carta informal (conselho)”, escritas no que parece ser suporte “papel colorido” com o efeito de papel rasgado, (iii) uma ilustração de um jovem com corte pela cintura e com o rosto cheio de marcas, que manuseia um estojo de maquiagem (iv) outra ilustração de um jovem com corte pela cintura, que manuseia um computador (v) um exercício de redação (vi) um círculo denominado “Fun Zone” que indica um caminho para outra seção do livro.

Estes elementos dominam o lado direito e representam a informação importante para a qual os alunos (leitores) deveriam prestar atenção – a informação que seria a informação *nova* da unidade semiótica. No caso - o ensino da função de pedir conselho.

Já o lado esquerdo (página 54), o lado que compõe o que é *dado*, de conhecimento do leitor, está formado por: (i) um exercício, dividido em três partes, que procura explorar essas imagens de (ii) cinco ilustrações muito coloridas, e levemente sobrepostas, de capas de revistas (iii) uma caixa denominada ‘Pop Up’ com ilustrações das bandeiras britânica e americana apontando diferenças lingüísticas, (iv) três representações em ilustrações sobrepostas do gênero discursivo “carta informal (pedido de conselho)”, escritas no que parece ser o suporte “papel colorido” com efeito de papel rasgado, (v) uma fotografia monocromática, fortemente enquadrada num círculo branco, do close uma jovem com o olhar de demanda, (vi) um exercício com perguntas que confirmam a concepção da idéia.

Estes elementos dominam o lado esquerdo e representam o que deveria ser a informação *dada*, evidente e incontestável – a contextualização do assunto: pedido de conselho, e a introdução do uso da estrutura “What should I do?”. Novamente percebem-se exemplos do gênero “exercício escolar” no lado que, segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), estaria representado a informação que deveria ser *dada* na composição, o que não configura a função do gênero “exercício escolar”. Esta organização deveria dar ao

leitor uma natural seqüência de olhar da esquerda para a direita da unidade semiótica – do que é *dado* para o que é *novo*.

4.2.2.2.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de *ideal* e *real*

A unidade também apresenta uma estruturação vertical nas páginas esquerda e direita. Esta estruturação ilustra o *valor informativo ideal/real* e o movimento de cima para baixo, passando da forma *ideal* e correta da informação para o *real* uso da informação do *ideal* pelos alunos – em situações verdadeiras de aplicação do conteúdo.

4.2.2.2.1.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de *ideal* e *real* – página 54

Na página 54, no lado do *dado* da unidade didática, verifica-se então a estrutura vertical *ideal* e *real* (Kress e van Leeuwen, 1996).

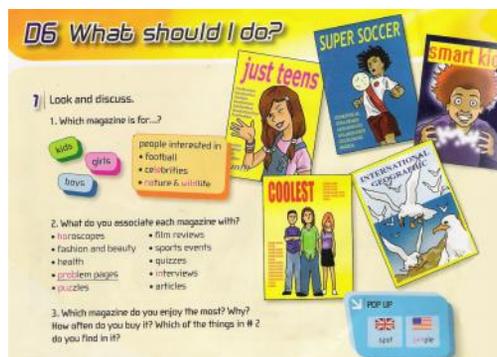


Figura 36: o ideal

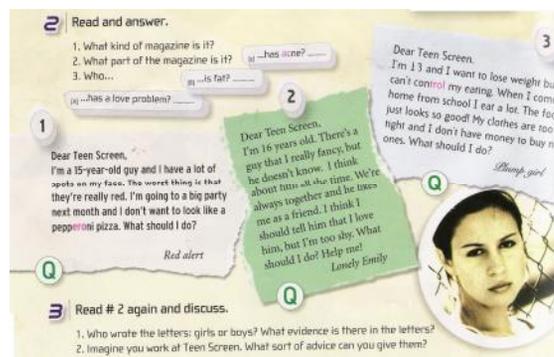


Figura 37: o real

O *ideal* (Figura 36) está formado pelos três exercícios de exploração das cinco ilustrações de capas de revistas numa imagem de *estrutura conceitual de processo classificatório*. Estes elementos estão trabalhando juntos numa estruturação horizontal, e tal posicionamento segue o princípio do *valor informativo* esquerdo-direita e a noção de *dado* e *novo*. Logo, esta estruturação dá a exercícios que avaliam o conhecimento de alunos, mais uma vez, a noção de *dado*, e ao grupo de ilustrações das revistas a noção de *novo*. Novamente observa-se que a forma de leitura destas imagens à direita está ditada pelo texto verbal de exercícios à esquerda

O *real* desta página (figura 37) está formado pelo exercício de número 2, as três ilustrações do gênero do discurso “carta informal de pedido de conselho”, e o

exercício de número 3 que trabalha o conteúdo destas cartas e uma fotografia monocromática, fortemente enquadrada num círculo branco, do close uma jovem com o olhar de demanda.

Este *real* tem desta vez, uma estruturação vertical e o movimento de cima para baixo, também do *ideal* para o *real*, considerando *ideal* tudo que é colocado para a contextualização do assunto a ser tratado – o exercício número 2 e as cartas – e o *real* seria, então, o uso do que foi colocado pelo *ideal* nas perguntas do exercício número 3.

O *real* da figura 37 (exercício 3) faz a contextualização das cartas dentro das “revistas” trabalhadas no *ideal*.

A fotografia da jovem, que está sobreposta por duas das cartas, não traz elementos visuais que venham a fazer interagir com alguma das cartas, formando um texto integrado. Não há recursos visuais que façam esta imagem ser ligada à “Lonely Emily” ou à “Plump Girl”, escritoras das cartas as quais a imagem se sobrepõe. A imagem tem uma conexão grande com o espectador – visto os recursos de close (que determina o *amigo íntimo*) e olhar de *demanda* (que determina *contato*), mas não tem função textual na unidade. Extremamente isolada pelo princípio de *enquadramento*, acaba isolada na unidade semiótica.

4.2.2.2.2.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de *ideal*, *mediador* e *real* – página 55

Na página 55, o lado do *novo*, percebe-se mais uma vez a estrutura vertical de um *tríplico*: *ideal*, *mediador* e *real* (Kress e van Leeuwen, 1996), respectivamente: parte de cima, o meio, e a parte de baixo da unidade semiótica.



Figura 38: o ideal



Figura 40: o real

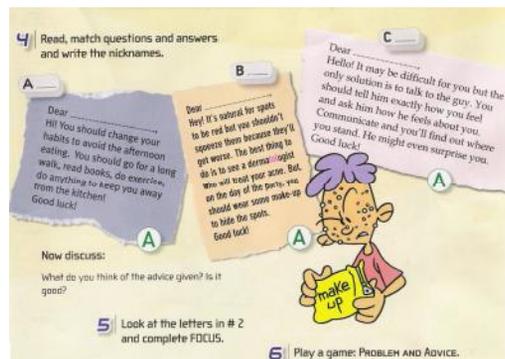


Figura 39: o mediador

O *ideal* (figura 38) está bem representado pela caixa denominada “Focus” que novamente ilustra o princípio da *saliência* na metafunção textual da *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996). A caixa “Focus”, que tem a cor mais escura (laranja) que a cor do fundo da unidade semiótica e apresenta efeitos de sombra e espessura, também apresenta o princípio de *enquadramento*, isolando-a na parte de cima da página, num espaço que fica reservado para o conteúdo lingüístico que expõe - a forma ideal e correta da informação.

O *mediador* (Figura 39), que faz a passagem do *ideal* para o *real*, é composto, na página 55, pelas três representações em ilustrações sobrepostas do gênero do discurso “carta informal (conselho)” - escritas em suporte “papel colorido”, com o efeito de papel rasgado - e a ilustração do jovem com o rosto cheio de marcas, manuseando um estojo de maquiagem. Esta imagem, diferente da imagem na página 54, traz elementos que constroem, juntamente com a carta (B), um significado – o rapaz, ao manusear um estojo de maquiagem, passa a mensagem de que “entendeu e seguiu o conselho que pediu e recebeu da carta” – objetivo maior da unidade.

O *real* está formado, no final da página 55, (figura 40) pela ilustração do jovem fazendo uso do computador e do exercício de número 7 – ou seja, o *real* será a produção escrita do conteúdo colocado no *ideal* – a realização, pelos alunos, de um pedido de conselho. Esses dois elementos, a ilustração e o exercício, que estão trabalhando juntos no *real* também têm uma estruturação horizontal, e com isso, seu posicionamento segue o princípio do *valor informativo* esquerdo-direita e a noção de *dado* e *novo* novamente.

O *dado* desta vez, no entanto, está ancorado na ilustração, enquanto que o *novo* é o exercício verbal. A ilustração mostra um jovem usando o computador, em corte pela cintura, logo estabelecendo *distância social* de *conhecido*, mas que de costas para o leitor, passa um sentimento de afastamento deste jovem com relação ao leitor, vulnerabilizando o leitor à vontade deste jovem de deixar ou não que o leitor participe ou veja o que ele está fazendo. Este participante é o *ator* de uma *ação transacional* (ele manuseia o computador), e passa a mensagem visual de uma ação particular, individual, em segredo. Esta imagem está interagindo e afetando o texto verbal do exercício, formando um texto integrado - que passa esta

mensagem na realização da produção escrita do conteúdo colocado no *ideal* – a construção, pelos alunos, de um pedido de conselho.

4.2.3.

Interlink 3 unidade C2

C2 There isn't enough space.

1 Match the rooms to the photos A-E.

bedroom dining room
kitchen balcony
living room bathroom

2 In which photos can you see the following?

1. a chair 6. a lamp
2. a bed 7. a bath
3. a coffee table 8. a sofa
4. a cooker 9. a wardrobe
5. a cupboard 10. a table

3 Match the plans of three different flats with the correct ad. Which ads are from an American newspaper? Look at the Tips box for help.

1. Bedrooms, suite, living room with couch. Kitchen includes stove only. Balcony. No parking. Bus stop in front of the building. Nice quiet neighborhood.

2. Sorry flat, quiet neighborhood. Living room, 1 bedroom, 1 bathroom, kitchen includes dishwasher, microwave oven, cooler, fridge. No parking. Very near underground station.

3. Modern block of flats with 24 units, playground & parking for 2 cars, 2 large bedrooms, living room, dining room, kitchen, 2 bathrooms, balcony. 5 min walk from train station.

4. Block with 10 apartments or pairs street.
2 bedrooms with couch. Living room, dining room, kitchen, bathroom. 30 min walk from subway station. Parking 1 car. Near main shops, supermarket and restaurants.

4 Listen to these people talking to an estate agent. Decide which flat in #1 is best for each of them. In pairs, compare answers. Listen again and check.

1. Marlon
2. Adrienne and George

5 The agent offered Adrienne and George flat no. 4. Read and tick ✓ the sentences you think they said. Listen and check.

1. It's **too small** for us.
2. It's exactly what I was looking for.
3. The station is **not near enough**.
4. There are **not enough** restaurants in the area.
5. There are **too many** flats in the building.
6. It's **too big** for us.
7. There will be **too much** traffic.
8. There is **not enough** space for two cars.

6 In pairs, find and circle two uncountable nouns in #5.

7 Complete the sentences with: a lot of, too many, too much, not enough.

1. There are _____ people in the lift.
2. There are _____ people in the lift.
3. There are _____ drinks for everybody.
4. She's wearing _____ make-up.
5. She's wearing _____ make-up.

FOCUS
too much / too many / not enough
Which sentences from #5 are examples of these?
too + adjective [] and []
not + adjective + enough []
too much + uncountable nouns []
too many + countable nouns []
not enough + uncountable or countable nouns []
Complete with excessive or insufficient.
• Use too when something is _____
• Use not enough when something is _____

GRAMMAR
The word too can have a negative meaning.
I love you too much. I love you very much.
What's the difference?

B Practise Exercises On Interlink 3!
9 Play Draw It In Your Class!

Figura 30

4.2.3.1.

Valor Informativo esquerdo-direita e a noção de *dado* e *novo*

A figura 30 mostra a composição da unidade C2 do livro *Interlink 3* formada pelas páginas 48 e 49 que também demonstra uma clara estruturação horizontal que ilustra o princípio do *valor informativo* esquerda/direita e a noção de *dado* e *novo* na composição de uma unidade semiótica como sugerido por Kress e van Leeuwen (1996).

O lado direito (página 49) é composto principalmente por: (i) três fotografias coloridas em close: duas frontais, uma de um homem e a outra de uma mulher, ambos com o olhar de demanda, olhando nos olhos do observador. A outra, também em close, uma fotografia de um casal se olhando – imagem em oferta, (ii) um exercício que trabalha compreensão oral (exercício com o recurso de “destaque” de partes do texto verbal), (iii) uma caixa “Focus” (caixa laranja com informações lingüísticas que aparece de uma forma bastante *saliente*), (iv) uma caixa “Interlink” com curiosidades lingüísticas, (v) cinco ilustrações coloridas, com personagens humanizados, com a função de display de

determinadores a serem trabalhados em (vi) exercício de preenchimento de espaços.

Estes elementos dominam o lado direito e representam a informação importante para a qual os alunos (leitores) devem prestar atenção – a informação *nova* da unidade semiótica. No caso – o ensino e utilização dos determinadores: *a lot of, too many, too much, not enough*.

O lado esquerdo (página 48), que é composto pelo que é *dado*, conhecido do leitor, é formado por: (i) seis fotografias de partes da casa, (ii) dois exercícios de vocabulário que trabalham estas imagens, (iii) uma caixa denominada “Tips” com informações lingüísticas, (iv) três representações em ilustrações de plantas-baixas de moradias (v) quatro representações em ilustrações do gênero discursivo “anúncios de classificados” no que parece ser o suporte jornal.

Estes elementos dominam o lado esquerdo e representam o que seria a informação *dada*, evidente e incontestável – o vocabulário de lugares e objetos da casa e o entendimento para o uso deste vocabulário. Como nas análises anteriores temos também exemplos do gênero do discurso “exercício escolar” no lado que, segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), estaria representado a informação que deveria ser *dada* na composição. Fica bastante evidente nesta unidade que o *dado* nesta organização visa avaliar um conhecimento anterior do leitor sobre o vocabulário de lugares e objetos da casa, e não dar este conhecimento a ele. A organização deveria promover no leitor uma natural seqüência de olhar da esquerda para a direita da unidade semiótica – do que é *dado* para o que é *novo*.

4.2.3.2.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de ideal e real

A unidade, que indiscutivelmente apresenta esta estruturação horizontal, apresenta também, em suas duas páginas, uma estruturação vertical, e o movimento de cima para baixo, do *ideal* para o *real*, considerando *ideal* tudo que é colocado para a contextualização do assunto a ser tratado – a forma ideal e correta da informação. O *real* seria, então, o uso do que foi colocado pelo *ideal* em situações verdadeiras.

4.2.3.2.1.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de *ideal* e *real* – página 48

A figura 41 da página 48 mostra o *ideal* que é composto principalmente pela exploração de um conhecimento de vocabulário de objetos e locais de uma casa. Esta análise acontece numa composição de *valor informativo centro/margem*, onde os exercícios 1 e 2, centrais, são o *núcleo* da informação e as fotografias e a caixa “Tips”, à volta, estariam *subservientes* a eles.

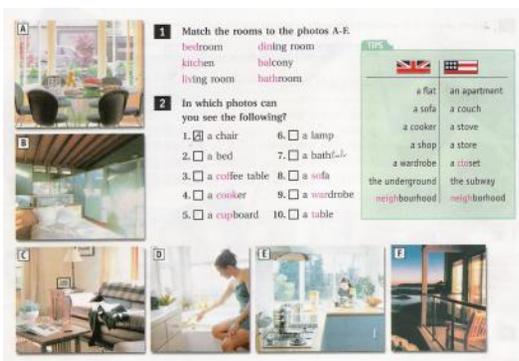


Figura 41: o ideal

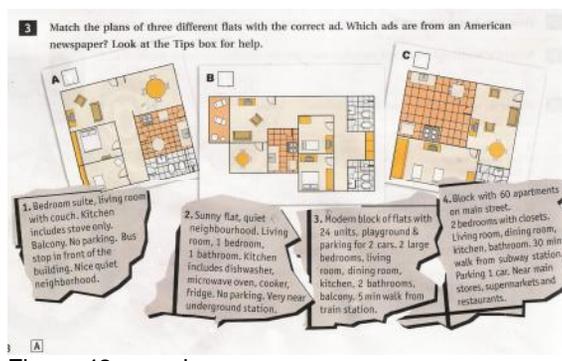


Figura 42: o real

É importante apontar mais uma vez que, nesta estruturação, as imagens têm um papel secundário, de serviço aos textos verbais, que estão como o centro da estruturação. Logo, mais uma vez, a forma de leitura das imagens está ancorada nos exercícios do núcleo. Ou seja, As imagens são percebidas como ilustração do vocabulário dado nos exercícios do núcleo.

A caixa “Tips”, extremamente *enquadrada* e *saliente* fecha esta composição de *valor informativo centro/ margem*, mas no entanto não participa na formação de sentido dos exercícios com as fotografias. Ela participa da formação de sentido junto ao exercício 3 – colocado no *real*. A colocação da caixa “Tips” neste local da unidade parece ter sido por aproveitamento de espaço, desconsiderando qualquer organização linear na unidade.

O *real* (figura 42) é formado por três ilustrações de plantas-baixas de moradias e quatro ilustrações do gênero discursivo “anúncios de classificados” no suporte jornal – ou seja, o *real* é o uso do conteúdo colocado no *ideal* – no caso, o entendimento do vocabulário trabalhado no *ideal* para a capacitação dos alunos na classificação visual das plantas-baixas a partir do texto verbal dos anúncios de classificados de jornal.

4.2.3.2.2.

Valor Informativo cima/baixo e a noção de *ideal*, *mediador* e *real* – página 49

A página 49, que é composta pelo que é *novato*, percebe-se novamente a estrutura vertical de um *tríptico*: *ideal*, *mediador* e *real* (Kress e van Leeuwen, 1996), respectivamente: partes de cima, meio, e parte de baixo da página.



Figura 43: o ideal

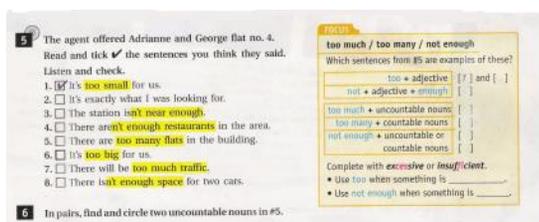


Figura 44: o mediador

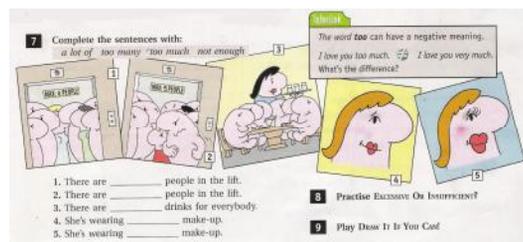


Figura 45: o real

O *ideal*, que expõe o uso correto dos determinadores: *a lot of*, *too many*, *too much*, *not enough* na compreensão oral, em situação de uso “contextualizado”, está representado, nesta página, por um exercício de compreensão oral de diálogos entre os participantes das três imagens expostas: uma mulher, um homem e um casal - e um corretor (só citado no exercício, mas não ilustrado na página – Figura 43). É importante ressaltar, no entanto, que tanto a fotografia da mulher, quanto a fotografia do homem estão em *close* com olhar em *demand* – ou seja, em extremo *contato* com o espectador - como se os diálogos fossem ser com este (e não com o corretor). A fotografia do casal mostra claramente dois processos *reacionais transacionais*, que como já citado, deixa clara a relação forte só entre os *participantes retratados*, e não com um terceiro participante. As fotografias, além disto, apresentam efeito que dá a elas a sensação de profundidade ou espessura, como se fossem imagens vistas pelo observador em espelhos retrovisores de carro, ou como se os participantes estivessem sendo vistos pelo observador através de olhos-mágicos. Esses efeitos também não produzem um significado com o texto oral do exercício.

O *mediador*, que faz a passagem do *ideal* do diálogo sem erros, para o *real* do uso dos determinadores: *a lot of, too many, too much, not enough* pelos alunos, é composto por um outro exercício de compreensão oral onde estes determinadores estão destacados e pela caixa “Focus”.

Fortemente *enquadrada* e *saliente*, a caixa “Focus” evidencia seu grau de importância, com a exposição da regra do uso correto dos determinadores, que foram escutados nos CDs de áudio, exemplificando e isolando uma gramática (ver Figura 44). Estes elementos estão trabalhando juntos numa estruturação horizontal, e tal posicionamento, como já visto, segue o princípio do *valor informativo* esquerdo-direita e a noção de *dado* e *novo*. Logo, esta estruturação dá à caixa “Focus” a noção de *novo*, e ao exercício, a noção de *dado*. O *dado* nesta estruturação também apresenta um gênero “exercício escolar”. Desta vez, no entanto, a informação necessária para a complementação da caixa “Focus” – o *novo*, não está calcada no que será produzido pelos alunos na execução do exercício, mas sim nos textos grifados já *dados* pelo exercício – configurando então o princípio informativo segundo a *Gramática do Design Visual* Kress e van Leeuwen (1996).

O *real* (Figura 45) é composto principalmente pelo uso dos determinadores: *a lot of, too many, too much, not enough* num exercício de preenchimento de espaços, de acordo com cinco imagens. Este *real* tem, desta vez, uma estruturação vertical e o movimento de cima para baixo, do *ideal* para o *real*, considerando *ideal* tudo que é colocado para a contextualização do assunto a ser tratado – os determinadores e as imagens – e o *real* seria, então, o uso do que foi colocado pelo *ideal* nas sentenças do exercício.

Essas imagens deveriam participar como ilustração do que seria definido pelo texto quando completo. No entanto, algumas destas imagens e o texto verbal não estão se complementando e se necessitando mutuamente para formar significado como deveriam no texto multimodal: i) A ilustração de número 1 mostra um elevador com oito pessoas e capacidade para oito pessoas trabalhando uma sentença redundante: “Existem muitas pessoas no elevador”, quando a sentença que formaria significado relevante seria: “O elevador está cheio”. ii) A ilustração de número 3 que está no exercício para ilustrar a falta de bebida suficiente para os *participantes representados*, mostra estes mesmos participantes sorrindo – o que não constrói um significado coerente.

A caixa ‘Interlink’, que se encontra sobre parte de três das imagens neste *real*, chama a atenção para uma curiosidade lingüística no uso de um determinador que está ilustrado por apenas uma destas imagens, o que também atrapalha uma significação precisa.

4.2.4.

Resumo da organização composicional das unidades semióticas

Este capítulo procurou analisar e descrever a organização composicional das três unidades utilizadas nas pesquisas, à luz de uma gramática visual proposta por Kress e Van Leeuwen (1996), apontando e ilustrando o que seria uma leitura destas unidades segundo os princípios desta gramática.

Como visto a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), quanto à metafunção textual, dita que três princípios de composição regem os textos multimodais, como as páginas das unidades do gênero LDLI aqui analisadas: valor informativo, saliência e enquadramento. Estes textos multimodais são vistos como “composições visuais” que combinam texto, imagem e outros modos semióticos. Esses modos semióticos deveriam estar colocados de forma que construíssem um significado. Cada modo estaria então participando da sua forma específica, mas todos estariam operando juntos e construindo esse significado – no caso do estudo, a função do gênero LDLI.

Na análise foram percebidas falhas quanto à colocação dos diferentes modos semióticos nas três unidades analisadas, comprometendo uma organização composicional que proporcionaria uma leitura eficiente das unidades. Foram percebidos também problemas com a escolha de imagens que algumas vezes não estão formando um texto coerente com os outros modos semióticos. As três unidades apresentam o gênero do discurso “exercício escolar” na posição que segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996) seria uma posição de conteúdo *dado*. O *dado* nestas unidades parece visar à avaliação de um conhecimento anterior do leitor, e não ‘*dar*’ este conhecimento a ele, como sugere o princípio.

4.3. As entrevistas com os três grupos de alunos

Com o propósito de uma análise mais detalhada, as entrevistas foram divididas nos três momentos das três perguntas feitas aos alunos de cada grupo e que tinham objetivos específicos neste estudo. Os alunos responderam às três questões analisando as respectivas unidades citadas anteriormente.

4.3.1. Grupo 1 (G1)

O grupo G1, formado por sete adolescentes de idades entre 14 e 15 anos, analisou a unidade C8 do livro *Interlink 2*, da editora *Learning Factory*. O livro *Interlink 2* é o segundo livro de uma série de seis livros que têm como objetivo seis níveis de ensino de língua inglesa, levando os alunos do nível iniciante até o nível intermediário (*Cambridge Preliminary English Test - PET*). Escritos para o ensino de adultos e adolescentes cuja L1 é português, o livro consiste em 30 lições agrupadas em 3 seções A, B, C com 10 lições de duas páginas cada – as unidades didáticas. A unidade C8 tem o objetivo de expor os alunos a adjetivos (descrição, opinião e estado emocional) e à função de comparação fazendo uso dos adjetivos + *than* (conteúdo determinado pelo próprio livro).

The image shows two pages from the textbook 'Interlink 2', Unit C8. The left page (page 60) is titled 'English is easier than I thought.' and contains exercises 1 through 5. Exercise 1 asks students to match opposites. Exercise 2 asks them to read an ad for 'WANTED MALE & FEMALE MODELS' and tick true or false sentences. Exercise 3 asks them to describe two candidates for a job. Exercise 4 asks them to listen and write 'Thomas' or 'Steve' in the blanks. Exercise 5 asks them to write 'True (T)' or 'False (F)'. The right page (page 61) is titled 'adjectives of opinion, mood and description' and 'comparative adjectives + than'. It contains exercises 6 through 10. Exercise 6 is a table for 'Comparative adjectives + than'. Exercise 7 asks students to compare things using adjectives. Exercise 8 asks them to practice comparatives. Exercise 9 asks them to look at pictures and decide which model is better for an anti-stress campaign. Exercise 10 asks them to write the names of an actor, a city, a country, a sport or activity, a car and a film, and compare them.

Table 6: Comparative adjectives + than

adjective	comparative	than...
younger	+ er	younger
funner	+ er	funner
fatter	+ er	fatter
fit	+ er	fit
serious	more + adjective	more serious
good / bad	irregular	better / worse

Figura 28

4.3.1.1. Grupo (G1) – Seqüência 1

A interação da seqüência 1, que acontece quando os alunos estão respondendo as perguntas:

- ▶ O que você acha que vai aprender nesta unidade de seu livro?
- ▶ Por que você acha isto?

tenta perceber se a unidade didática sendo analisada pelo grupo tem os diferentes modos semióticos presentes em suas duas páginas trabalhando de forma integrada para a formação de um significado que deixa clara a função do gênero de trabalhar os conteúdos que constituem os conhecimentos de linguagem vistos como importantes pela comunidade.

Seqüência 1

- (1) Professora: /Gabriela, / o que você acha que vai aprender?/
]
- (2) Gabriela: /Acho que a gente vai aprender como é que nossos sentimentos ... / como nós estamos sentindo .../ feliz ... / triste .../
- (3) Professora: /OK/ Por que que você acha isso, Gabriela/
- (4) Gabriela: /ah pelo ... pelas figuras, pelos ...pelas palavras, os exercícios ... (apontando vários lugares do livro)
- (5) Professora: /OK/ E você, Muriqui?/ O que que você acha que vai aprender nesta unidade?/
- (6) Muriqui: (riso) (todos riem)
- (7) Professora: / Não, gente/ Não é para rir / É sério .../ O que que você acha que vai aprender?/
- (8) Muriqui: /Eh .../ É isso que a Gabriela falou .../
- (9) Professora: /Sentimentos?/ Eu disse que , você não fala da Gabriela ... / Fala o que VOCÊ acha/ Mesmo que você repita.../
- (10) Muriqui: /Ah... Fala dos sentimentos ..., do estresse ..., é isso ... (olha o lado esquerdo)
- (11) Professora: /Arthur/
- (12) Arthur 1: /Sei não/ (examinando a unidade toda)
- (13) Professora: /O que que você acha que você vai aprender?/ Você não SABE, você

- ACHA/
- (14) Arthur 1: /Acho não/ (examinando a unidade toda)
(risos)
- (15) Arthur 1: /Pô, sei lá .../ (examinando a unidade toda)
- (16) Thiago: /Professora!.../ (tentando interromper)
- (17) Professora: /Não tem resposta certa, Arthur/
/O que que vocês acham, você acha que você vai aprender aí?/
/Psiu! (alunos falando)
- (18) Arthur 1: /_____/
- (19) Professora: /Arthur! /O que que você acha que vai aprender?/
- (20) Arthur 2: /Adjetivos .../ (apontando o livro do lado esquerdo)
- (21) Professora: /Adjetivos?/
- (22) Arthur 2: /Comparação .../ (apontando o livro do lado direito)
- (23) Professora: /Por que que você achou isso?/ Onde você se baseou no livro para achar isto?/
- (24) Arthur 2: (apontando o livro do lado esquerdo) /Nos adjetivos ...e por causa das figuras também, fat, thin .../ ...depois também aqui está escrito aqui também.../ (apontando o livro em vários locais)
- (25) Professora /Mário! O que que você acha que vai aprender?/
- (26) Mário: /Adjetivo.../
- (27) Professora: /Onde você viu que estava escrito sobre adjetivo?/
- (28) Mário: /Aqui ... (apontando o livro no lado esquerdo) na primeira parte ... sad, happy, tired, fat .../aqui também fala... (aponta o lado direito)
- (29) Professora: /Pina! /O que que você acha que vai aprender?/
- (30) Pina: /É ... sobre sentimentos ... que eu vendo aqui no início.../ e adjetivos também ... / É ... é sobre isto: adjetivo e alguns sentimentos/ (apontando)
- (31) Professora: /Thiago! O que você acha?/
- (32) Thiago: /Acho que vou aprender sobre estado físico/
- (33) Professora: /Físico?/
- (34) Thiago: /... É, e emocional/

Analisando as respostas dos alunos em geral, têm-se as observações da aluna Gabriela em (2) e (4), do aluno Muriqui em (10), e do aluno Thiago em (33 e 34), que procuram uma função de linguagem (aprender como expressar sentimentos). Já as respostas do aluno Arthur 2 em (20), (22), (24), do aluno Mário em (26), procuram uma função formal gramatical (adjetivos). O aluno Pina em (30) percebe tanto uma função de linguagem, como uma função formal. Fica claro, então, que os alunos procuram uma função subjacente aos textos dos autores, imagens e outros gêneros inseridos na unidade didática do gênero do discurso LDLI. Praticamente todos os alunos conseguiram apontar um objetivo, mesmo este objetivo não coincidindo com o objetivo do(s) autor(es) da unidade (determinado pelo livro). Um único aluno em (12), (14), (15), (18), embora insistentemente estimulado pela professora, não se sente seguro para apontar um objetivo.

4.3.1.2. Grupo (G1) – Seqüência 2

A segunda seqüência, que acontece quando os alunos respondem à pergunta:

▶ O que lhe chamou mais a atenção nesta unidade do livro?

estuda a importância de cada modo semiótico presente no gênero LDLI e faz um comparativo com a pergunta anterior - até que ponto o que chama mais atenção acaba por determinar (para o leitor/aluno) o conteúdo mais relevante.

Seqüência 2

- | | | |
|-----|-------------|--|
| (1) | Professora: | /Agora outra a/ segunda pergunta/

/O que mais te chamou a atenção na página?/ assim que você abriu.../ nestas duas páginas que formam a unidade C8?/

/Gabriela, O que mais te chamou a atenção?/ |
| (2) | Gabriela: | /Os bonecos/ (aponta o livro do lado esquerdo) |
| (3) | Professora: | /Os bonequinhos?/

/Pina?/ (a professora chama o Muriqui de Pina – ele sorri) |
| (4) | Muriqui: | /As figuras aqui ... o carro .../o livro aqui... (aponta o livro do lado direito) |
| (5) | Professora: | /Arthur!/ O que mais te chamou a atenção?/ |
| (6) | Arthur 1 | /Os bonecos/ (aponta o livro do lado esquerdo) |

- (7) Professora: /Os bonequinhos?/
 (8) Arthur 2: /Os bonecos /
 (9) Professora: /Também?/
 (10) Mário: /Os bonecos/
 (11) Professora: /Os bonequinhos?/ /Pina!/O que mais te chamou a atenção?/
 (12) Pina: /a pizza e o hot-dog/
 (todos riem)
 (13) Thiago: /Os bonecos e a questão número 2/ (aponta o livro do lado esquerdo)
 (14) Professora: /e a questão número 2?/

Todas as respostas dos alunos (2), (4), (6), (8), (10), (12), (13) apontam para imagens como o modo semiótico que mais chama a atenção no gênero, sugerindo a predominância do que é visual sobre o que é verbal no texto multimodal. Dentro das imagens citadas, a maioria dos alunos escolhe os “bonecos” (lado esquerdo) como o elemento que mais chamou a atenção na unidade didática.

Citando a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), quanto a *metafunção ideacional*, estas imagens estão organizadas numa *estrutura conceitual de processo classificatório*. Tal condição coloca estas imagens como um grupo que, por características comuns - serem todas ilustrações de adjetivos - é referido como “os bonecos” – uma taxonomia.

Quanto à *metafunção interpessoal* e os aspectos relacionados à interação entre os *participantes retratados* e *participantes interativos*, verifica-se interações de *demandas* e de *ofertas* nestes “bonecos”; muitos se oferecendo para a contemplação do adjetivo a ser ilustrado (*oferta*) e outros buscando uma reação do espectador quanto ao adjetivo que tenta ilustrar (*demandas*). Esses aspectos chamam a atenção do espectador. É interessante perceber que os “bonecos” com o olhar de demanda expõem adjetivos que exploram algum tipo de admiração ou reação emocional pela parte do observador: *attractive* (atraente), *sad* (triste), *fit* (saudável fisicamente), enquanto que as ilustrações em oferta exploram a exposição de adjetivos que apresentam o estado destes “bonecos” e que são

oferecidos ao observador: *happy* (alegre), *funny* (engraçado), *stressed* (estressado), *fat* (gordo).

Ainda segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), quanto a *metafunção textual*, esses “bonecos” (plural) são vistos pelos alunos como “o” elemento (singular) mais forte por estarem fortemente *enquadrados* devido ao fundo em tom de verde, que os destaca do resto dos elementos como um elemento único e de muita expressão (*Princípio de Enquadramento*). Estas imagens também apresentam *saliência* na unidade didática por terem sido construídas como uma realidade anexada à página devido ao efeito de sobre em cada uma delas, que se tocam e se sobrepõem. Como o princípio de *saliência* estabelece uma hierarquia de importância entre os elementos numa composição semiótica, fica mais clara a “preferência dos alunos” por essas ilustrações.

Ainda segundo a *metafunção textual*, de acordo com a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), o movimento do olhar da esquerda para a direita, determina o *valor informativo, dado e novo* (respectivamente), dos elementos dispostos numa unidade semiótica. Por esta perspectiva, e analisando as duas páginas da unidade C8, os “bonecos” estão no lado esquerdo – o lado do que é *dado* pelo(s) autor(es) – o que deveria dar base ao conteúdo a ser trabalhado do lado direito (o *novo*) da unidade semiótica analisada. O lado direito, então, a rigor, é o que traz a realização do objetivo maior da unidade e o que deveria ter sido citado pelos alunos na resposta à primeira questão, onde eles determinaram o que achavam que iam aprender - o objetivo da unidade didática do gênero. A grande maioria dos alunos, no entanto, ao fazer uma leitura esquerdo-direita da unidade analisada, apontou para o local da página aonde os “bonecos” se encontram e, como descrito no primeiro momento da entrevista, indicaram o aprendizado de sentimentos e adjetivos como o que iriam aprender naquela unidade. A função desta unidade do gênero é, todavia, a de colocar aos alunos (e professores) o conhecimento sobre adjetivos (*dado*) e a melhor forma de trabalhar este conhecimento na comparação (*novo*).

Se tomarmos, no entanto, ainda segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), o movimento do olhar de cima para baixo, e o *valor informativo, ideal e real* na página 60, teremos o exercício de enumeração de

colunas e esses “bonecos” na posição de valor *ideal* (informação idealizada e correta na unidade).

Este *ideal*, no entanto, tem uma *estruturação horizontal* dos elementos – e com isso, o valor de *dado* e *novo* novamente. Nesta estruturação horizontal, o exercício de enumeração de colunas está representando a noção de *dado*, e os “bonecos”, a noção de *novo*. A colocação de uma taxonomia na posição de *novo*, com um exercício que expõe lista de vocabulário na posição de *dado* indica uma atenção à vocabulário – caracterizado pelo uso de imagens para a ilustração deste vocabulário. Curiosamente, o ensino apontado pelos alunos como o objetivo maior da unidade.

As respostas dos alunos em (4) e em (12) apontaram “o carro e o livro” e “a pizza e o hot-dog”, respectivamente, como os itens que mais lhes chamaram atenção. Estas imagens são de *modalidade* alta (muito reais) dentro da unidade semiótica, o que, pela *metafunção interpessoal*, aproxima o olhar do espectador, talvez explicando as escolhas. É importante, no entanto apontar que, outros fatores cognitivos ou até pessoais, como por exemplo, fome, gula, ou paixão pessoal por carros, pode ter afetado a recepção dos elementos nas unidades. Estas imagens se localizam no lado direito, na página 61, que determina a informação *nova* da unidade C8.

Se verificarmos, esta página também apresenta uma estruturação vertical ‘de cima para baixo’ e o *valor informativo ideal e real*. Nesta estrutura, teremos a caixa “Focus” representando a noção de *ideal* (que será analisada logo a seguir), enquanto que doze fotografias que devem ser trabalhadas em pares, num exercício com o objetivo de comparação, juntamente com três exercícios de produção oral, representam a noção de *real*.

Os elementos que compõem o exercício de número 7, que principalmente representa o *real* desta página, se encontram numa composição de *valor informativo centro/margem*, onde o exercício numerado de adjetivos com linhas em branco seria o *núcleo* da informação e as fotografias estariam *subordinadas* a ele. Neste tipo de estruturação, as imagens têm um papel secundário, de serviço ao elemento central.

Como já apontado anteriormente, essa composição na página 61 é, no entanto, problemática. Existem apenas seis pares de imagens disponíveis para uma quantidade de nove adjetivos no exercício do núcleo, o que passa uma

insuficiência de elementos *subordinados* ao serviço deste *núcleo*. Fora isso, como dito, o *enquadramento* destas imagens em duplas foi pretendido através do efeito de sobreposição dos dois elementos dos pares, sobreposição esta que não apresenta uma homogeneidade; pois alguns dos pares não se sobrepõem (pizza e hot-dog) e existe sobreposição de imagens que não estão trabalhando em pares (automóvel e ponto turístico na cidade de Londres).

Os alunos em (4) e (12), que apontaram algumas imagens deste lado direito da unidade semiótica, como o que lhes chamou mais a atenção, o fizeram com menção às imagens isoladamente, não fazendo a leitura das imagens como pares ou como trabalhando o que o próprio livro cita como o objetivo da unidade – ou seja, a comparação fazendo uso dos adjetivos + *than*. Muito pelo contrário, estes mesmos alunos apontaram apenas o ensino de adjetivos e sentimentos (ver seqüência 1 – (10) e (30)) como o ensino objetivado pela unidade. Logo, o que chamou mais atenção a estes alunos, não acabou por coincidir como o conteúdo mais relevante.

Parece ficar claro aqui que estes alunos fizeram leituras particulares estimulados por outros fatores cognitivos ou até pessoais, para suas escolhas (fome, gosto por carros e outros). O uso destas imagens no exercício de número 7, pelo(s) produtor(es) do gênero, pode representar ainda uma força da abordagem comunicativa, que os levou a dissimular um objetivo pedagógico, tentando estimular a função de comparação através de imagens significativas para a vida real dos alunos. Caberia aqui o professor ‘didatizar’ o momento espontâneo, segundo o objetivo do livro.

4.3.1.3.

Grupo (G1) – Seqüência 3

A terceira seqüência, que acontece quando os alunos respondem às perguntas:

- ▶ Para o que você acha que serve a caixa “Focus” da unidade?
- ▶ O que esta caixa diz para você?

espera determinar o entendimento e o valor que é dado pelos alunos para este elemento da unidade semiótica. Sempre presente nas unidades didáticas deste livro de LI (e desta editora em particular), de uma forma bastante saliente, a pergunta pretende estudar também o quanto este elemento participa no

entendimento dos alunos quanto ao propósito maior desta unidade do gênero LDLI.

Seqüência 3

- (1) Professora: / A terceira e última pergunta/ Gabriela!/ Esta caixa amarela/ Focus Box.../
- (2) Gabriela: É ... O que você acha que ela fala?/ O que ela fala? /Ela fala o que nós vamos aprender .../ o que a gente vai ter que focar na hora de estudar ... /o principal objetivo da lição/
- (3) Professora: /Você acha que dentro da caixa amarela está o principal objetivo?/
- (4) Gabriela: /Eh ... di ...o objetivo final .../ o que ele vai ensinar nesta lição/
- (5) Professora: /Muriqui!/ O que você acha que tem nesta caixa amarela aí?/
- (6) Muriqui: /... Acho que vai aprender a colocar esse ... /_____/ não sei .../
- (7) Professora: /Arthur!/ O que você acha que tem nesta caixa amarela?/
- (8) Arthur 1: /_____/
- (9) Professora: /Não precisa achar também, heim, gente/ Diz isso mesmo!/ Não acho nada!/
- (10) Arthur 1: /Não acho nada!/
(risos)
- (11) Professora: /Não acha nada desta caixa amarela?/
- (12) Arthur 1: /Não/
- (13) Arthur 2: /O que a pessoa tem que tirar de mais importante em cada lição/
- (14) Professora: /Você acha que está na caixa amarela sempre, em todas as unidades, de modo geral?/
- (15) Arthur 1: /É (...)/
- (16) Mário: /Os objetivos para estudar/
- (17) Professora: /Pina/
- (18) Pina: /É mais um resumo do ... como posso falar ... /
- (19) Professora: /da matéria?/
- (20) Pina: /é...da matéria que está sendo passada/ E... é o resumo de tudo para você/ ... /pra você estudar, ou alguma coisa, focar no que eles estão indicando para você focar .../
- (21) Professora: /Thiago!/
- (22) Thiago /Foca nas regras da escrita por capítulo/

Nas respostas (2), (4), (13), (16), (18 e 20) os alunos determinam que o conteúdo do “Focus” é entendido como o objetivo principal que deve ser estudado e assimilado pelos alunos. Fica nítido, pelas respostas de um modo geral, mas especialmente pelas respostas (2), (13) que os alunos vêem a caixa “Focus” como o elemento mais importante do propósito da unidade didática analisada deste gênero. Os alunos em (16) e (20) apontam a caixa como um resumo da matéria dada na unidade e o aluno em (22) cita a palavra “regras”.

Segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), podemos entender que, quanto à *metafunção textual*, o *valor informativo* do local onde se situa a caixa “Focus” seria o local do que é *‘ideal’* (estruturação vertical) e *‘novo’* (estruturação horizontal) – ou seja, a informação mais pura e importante nesta unidade semiótica. Além deste valor, a caixa “Focus” apresenta muita *saliência* por ser de uma cor diferente do fundo da unidade didática – o que, por este princípio, deveria chamar a atenção do espectador. O princípio de *enquadramento* também está bastante presente na caixa “Focus”, que pela sua própria concepção de caixa prevê um enquadre à parte do resto, destacando-a.

Como citado anteriormente, a expectativa do leitor, na recepção de uma mensagem, seja ela verbal ou visual, é absolutamente capital – e está intimamente ligada ao contexto. As unidades didáticas do gênero LDLI apresentam uma formatação típica e codificada que fornece aos alunos (e professores) as etapas para reconhecerem os objetos de ensino e os movimentos discursivos característicos das unidades didáticas, principalmente nos livros desta Editora. Elas apresentam uma ordem metodológica específica que deve ser (e normalmente é) seguida nas aulas. A noção da importância da caixa “Focus” é compartilhada pelos alunos (e professores).

É importante apontar, no entanto, que apenas um único aluno mencionou o ensino de comparação com adjetivos (objetivo da caixa “Focus”) ao ser indagado, no início da entrevista, sobre o que achava que ia aprender na unidade didática (ver seqüência 1 – (22)). Nenhum outro aluno fez menção sobre o assunto até serem questionados sobre o conteúdo da caixa “Focus” especificamente – quando passou então ser este conteúdo da caixa o assunto mais importante, um resumo e o principal objetivo da lição.

É interessante verificar que existe um entendimento consciente por parte dos alunos quanto à importância do conteúdo gramatical/funcional da caixa “Focus”, tão saliente, enquadrada e especialmente colocada dentro da unidade gênero. No entanto, e apesar disto, a leitura da organização composicional não respeitou os parâmetros de análise de composições multimodais proposto por Kress e van Leeuwen (1996) quando os alunos citaram o que pensavam ser o objetivo da unidade.

4.3.1.4. Grupo (G1) – Resumo

O Grupo (G1) analisou a unidade C8 do livro Interlink 2 que tem o objetivo de expor os alunos a adjetivos (descrição, opinião e estado emocional) para a função de comparação fazendo uso destes adjetivos + *than* (conteúdo determinado pelo próprio livro).

Os alunos indicaram imagens como o que mais lhes chamou a atenção na unidade do gênero, sugerindo uma predominância do que é visual sobre o que é puramente verbal na unidade semiótica. A taxonomia de imagens que ilustra adjetivos foi apontada, pela maioria dos alunos, como o elemento de maior força na unidade, acabou por determinar o que parecia ser o objetivo da unidade – o ensino de sentimentos, adjetivos, estados emocionais - objetivo diferente do objetivo maior almejado pela unidade didática.

Apesar de existir um entendimento consciente dos alunos quanto à importância do conteúdo gramatical/funcional da caixa “Focus”, tão saliente, enquadrada e especialmente colocada dentro da unidade gênero, apenas um único aluno mencionou o ensino de comparação com adjetivos (objetivo da caixa “Focus”) ao ser indagado, no início da entrevista, sobre o que achava que ia aprender na unidade didática.

4.3.2. Grupo 2 (G2)

O grupo G2 é formado por sete pré-adolescentes de idades entre 11 e 13 anos e analisou a unidade D6 do livro *Action Three*, da editora *Learning Factory*. O livro *Action Three* é o terceiro livro de uma série de seis livros que têm como objetivo seis níveis de ensino de língua inglesa, levando os alunos do nível iniciante até o nível pré-intermediário (*Cambridge Key English Test - KET*). Especialmente escritos para o ensino de pré-adolescentes e adolescentes cuja L1 é português, cada livro consiste em 26 lições agrupadas em 4 seções A, B, C, D com 6 lições de duas páginas cada e duas lições de revisão denominadas “*Take Action 1 e 2*”. A unidade D6 tem o objetivo principal de introduzir a função de “pedir conselho” fazendo uso da estrutura “*What should I do?*”. É importante frisar que o modal ‘*should (shouldn’t)*’ já havia sido ensinado numa unidade anterior para as funções de dar sugestão e dar conselho – e já era de conhecimento dos alunos. O conteúdo indicado aponta também o ensino do vocabulário de “aspectos de uma revista” e “verbos de aconselhamento”.

D6 What should I do?

1 Look and discuss.
1. Which magazine is for...?
 girls: people interested in football, celebrities, nature & wildlife.
 boys: people interested in film reviews, sports events, quizzes, interviews, articles.

2 What do you associate each magazine with?
 • telescopes • film reviews
 • fashion and beauty • sports events
 • health • quizzes
 • problem pages • interviews
 • puzzles • articles

3 Which magazine do you enjoy the most? Why? How often do you buy it? Which of the things in # 2 do you find in it?

2 Read and answer.
 1. What kind of magazine is it?
 2. What part of the magazine is it?
 3. Who...?
 4. ...has a love problem?

1 Dear Teen Screen, I'm a 15-year-old guy and I have a lot of spots on my face. The worst thing is that they're really red. I'm going to a big party next month and I don't want to look like a pepperoni pizza. What should I do?
 Rod alert

2 Dear Teen Screen, I'm 16 years old. There's a girl that I really fancy but she doesn't know I think about her all the time. We're always together and he likes me as a friend. I think I should tell him how I love him, but I'm too shy. What should I do? Help me!
 Launch Emily

3 Dear Teen Screen, I'm 13 and I want to lose weight but I can't control my eating. When I come home from school I eat a lot. The food just looks so good! My clothes are too tight and I don't have money to buy new ones. What should I do?
 Blough Joel

4 Read, match questions and answers and write the nicknames.
 A Dear... Hi! You should change your habits to avoid the afternoon walk, read books, do exercise, from the kitchen! Good luck!
 B Dear... It's natural for spots to be red but you shouldn't squeeze them because they'll get worse. The best thing to do is to use a cream/ ointment on the day of the party. You should wear some make-up to hide the spots. Good luck!
 C Hello! It may be difficult for you but the only solution is to talk to the guy. You should tell him exactly how you feel. Communicate and you'll find out where you stand. He might even surprise you. Good luck!

Now discuss:
 What do you think of the advice given? Is it good?

5 Look at the letters in # 2 and complete FOCUS.

6 Play a game: PROBLEM AND ADVICE.

7 Write a letter to a problem page. Explain your problem and ask for advice.
 Remember to:
 • say how old you are
 • explain your problem and include details
 • ask for advice

FOCUS
 Asking for advice: You should / shouldn't change your habits. / squeeze your spots.

FUN ZONE

Figura 29

4.3.2.1. Grupo (G2) – Seqüência 1

A interação da seqüência 1, que acontece quando os alunos estão respondendo as perguntas:

- ▶ O que você acha que vai aprender nesta unidade de seu livro?
- ▶ Por que você acha isto?

Tenta perceber se a unidade didática sendo analisada pelo grupo tem os diferentes modos semióticos presentes em suas duas páginas trabalhando de forma integrada para a formação de um significado que deixa clara a função do gênero.

Seqüência 1

- (1) Professora: /Bárbara/ O que você acha que você vai aprender nesta página?/
- (2) Bárbara: /Eu acho que eu vou aprender sobre os adolescentes e o que eles pensam/
- (3) Professora: /Gabriela/ O que que você acha que você vai aprender?/
- (4) Gabriela: /Eu acho que vou aprender a maneira como os adolescentes pensam/
-]
- (5) João Pedro: /a mesma coisa?!... /
-]
- (6) Professora: /Luiz!/
- (7) Luiz: /Eu acho que que eu vou aprender o que tem dentro da cabeça dos adolescentes/
- (8) Professora: /João!/
- (9) João: /Eu acho que.../ isso aqui é pra mostrar que../ você... pode ser quem você é que você pode pensar o que você pensar que você vai ser de qualquer jeito, uma pessoa ... livre/ de qualquer jeito/
- (10) João Pedro: /Eu acho que... é../ está falando do modo de cada um ser/ das pessoas serem.../
- (11) Professora: /Pedro/
-]
- (12) Pedro: /Acho que a gente vai aprender sobre o que tem dentro da cabeça dos adolescentes/
- (13) Professora: /Phillip/

- (14) Phillip: /A gente vai saber... que... como que são os adolescentes/
- (15) Professora: (A pergunta da professora: “Por que você acha que vai aprender isto?”
- não foi gravada)
- (16) Bárbara: /Porque aqui têm um monte de tipo de revista que fala sobre o que cada tipo de adolescente pensa./
- (17) Professora: /Gabriela/ /Por que você achou que você ia estudar isto/ neste livro?/
- (18) Gabriela: /Porque nesta página tem fotos de... que relacionam com os interesses dos adolescentes/
- (19) Professora: adolescentes/
- (20) Luiz: /Luiz/
- (21) Professora: /Porque aqui é... tem assuntos de adolescentes/
- (22) João: /João/
- (23) João Pedro: /Porque aqui tem coisas que adolescente pensa/
/Eu acho que porque aqui tem gibis falando ... que.. como... que é o adolescente/
- (24) Professora: /Pedro/
]
- (25) Pedro: /Porque aqui tem é... revistas com fotos de adolescentes na capa/
- (26) Professora: /Phillip/
- (27) Phillip: /Porque eu...a... eu...por causa que tem coisas que adolescente gosta/
tem aqui.../
- (28) Professora: (A pergunta da professora: “E o que vocês acham que vão aprender?”
- não foi gravada)
/Pode falar!/
- (29) João Pedro: /Eu acho que vou aprender sobre.../ é.../ todo o jeito dos adolescentes serem/...é ..é.../também eu acho que a gente deve saber diferenciar as.../ cada um de si/
- (30) Bárbara: /Os assuntos que estão escritos nas revistas?.../
- (31) Professora /Repete Pedro!/
- (32) Pedro: /Os três textos sobre adolescentes/
- (33) Professora: /Então você acha...vocês acham que vão aprender o que?/ leitura?/
- (34) Gabriela: /Leitura em inglês/
- (35) Luiz: /Eu acho que a gente vai aprender em inglês as gírias dos adolescentes/

- (36) Professora: /Ah! Você acha que é vocabulário de gíria?/ João!/
 (37) João: /A gente pode aprender gíria/...a gente pode aprender o modo como eles falam/ como eles pensam todo esse inglês.../através de um texto, através de revista, através de... destas coisas diferentes/

Analisando as respostas dos alunos em (2), (4), (7), (9), (10), (12) e (14) fica claro que a força da imagem que ilustra o início da unidade D6 definiu o entendimento dos alunos quanto ao que eles imaginaram ser o que iam aprender na unidade. Os alunos se utilizaram de um conhecimento anterior do gênero discursivo “revista” (revista para “teens”, revista de esporte, e outras) e um entendimento do conteúdo deste gênero para definir o que acreditavam se tratar o objetivo da unidade. Nas respostas dos alunos em (16), (25), (30) e (32) eles deixam claro este pensamento. As respostas dos alunos em (34), (35) e (37), estimulados pela professora, demonstram a procura de uma função “escolar” para o objetivo da unidade, e os diversos gêneros normalmente expostos em “revistas”, já que existe o entendimento dos alunos quanto à função do gênero LDLI – o ensino da língua inglesa. Neste momento, eles procuram por um aprendizado “para o ensino de inglês” do que eles já reconhecem ser a informação que normalmente vem no gênero discursivo “revista”.

Nenhum aluno mencionou o ensino da função de “pedir conselho” ou ao menos o uso do modal *should* / (*shouldn't*) como o objetivo principal da unidade didática, mesmo já conhecendo o uso deste modal, introduzido numa unidade anterior, e mesmo sendo essa a idéia do título da unidade.

4.3.2.2.

Grupo (G2) – Seqüência 2

A segunda seqüência, que acontece quando os alunos respondem à pergunta:

- ▶ O que lhe chamou mais a atenção nesta unidade do livro?

Estuda a importância de cada modo semiótico presente no gênero LDLI e faz um comparativo com a pergunta anterior - até que ponto o que chama mais atenção acaba por determinar (para o leitor/aluno) o conteúdo mais relevante.

Seqüência 2

- (1) Professora: (a pergunta da professora: “O que mas te chamou a atenção nas

- páginas? - não foi gravada)
- (2) Phillip: /As revistas de futebol/
 (3) Pedro: /As revistas de futebol/
 (4) João Pedro: /Acho que que foram as revistas/ não só as de futebol como...como...
 outras /
 (5) Professora: /João!/ O que você achou de mais interessante?/ João já falou.../ Luiz!/
]
 (6) João: /Eu?!/
 (7) Luiz: /as cartas, as revistas.../
 (8) Professora: /Gabriela!/
 (9) Gabriela: /A revista que fala dos interesses do adolescente./
 (10) Professora: /Bárbara!/
 (11) Bárbara: /A revista “Just Teens” que fala sobre meninas, jovens e adolescentes./

Todas as respostas dos alunos em (2), (3), (4), (7), (9), (11) apontam para imagens – revistas, revista - como o elemento que mais chama a atenção no gênero, sugerindo mais uma vez a preferência do que é imagético sobre o que é verbal no texto multimodal.

Citando a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), quanto a *metafunção ideacional*, estas ilustrações estão organizadas numa *estrutura conceitual de processo classificatório* como um grupo que, por características comuns - serem todas ilustrações de capas do gênero discursivo “revista” - é referido como “as revistas” – “o” elemento que mais chamou a atenção.

O aluno em (7) cita, além das revistas, “as cartas”, reconhecendo outro gênero discursivo representado, outro elemento visual na unidade, que apresenta *saliência* a partir de recursos visuais como: “papel colorido” e o efeito da aparência de papel rasgado nas bordas das folhas de papel de carta.

A grande maioria dos alunos escolhe “revista, revistas” (lado esquerdo) como o que mais chamou a atenção na unidade didática. Essas ilustrações de capas de revistas, com cores extremamente saturadas, têm nelas o efeito de sombra que dá a impressão ao leitor de elas estarem sobre a página do livro, como uma realidade anexada à página da unidade semiótica. Segundo a *Gramática do*

Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), quanto à *metafunção textual*, esse efeito dá muita *saliência* ao que está retratado, estabelecendo uma maior visualidade nestes elementos.

Quanto à *metafunção interpessoal* e os aspectos relacionados à interação entre os *participantes retratados* e *participantes interativos*, três destas “revistas” apresentam personagens retratados onde se verificam interações de *demandas* e de *oferta*. A personagem da revista “Teen”, retratada com o corte pela cintura, que estabelece uma *distância social* de *participante retratado* percebido como *conhecido*, está também sorrindo, acenando e piscando para o espectador. Estes recursos conectam *participantes retratados* e *interativos* estabelecendo *contato*. O *participante retratado* na revista “Smart Kid” que está em *close*, estabelecendo uma *distância social* de *participante retratado* percebido como *amigo íntimo* está ilustrado com o olhar penetrante para quem o observa estabelecendo um *contato* difícil de evitar por parte do observador. O personagem da revista “Super Soccer” é uma imagem *subjetiva* e está em interação de *oferta*. Em uma *relação transacional* que pode ser traduzida como: “Ele joga futebol”, oferece esta *ação* (adorada por adolescentes da idade objetivada pelo livro) aos espectadores. A posição de seu corpo em *perspectiva*, e o ângulo da ilustração faz, no entanto, o personagem retratado parecer numa posição de *desprendimento* e de *superioridade* em relação ao observador, que o observa como algo a idolatrar.

A pergunta, que indagava sobre o que mais chamou a atenção na unidade didática pode ter tido uma má interpretação por parte dos alunos. As respostas dos alunos em (2), (3), (9), (11) podem sugerir um entendimento de que os mesmos estavam sendo indagados sobre qual o “tipo de revista” que lhes chamava mais a atenção. Este envolvimento dos alunos com o gênero discursivo “revista”, estimulado pelas ilustrações de capas de revistas, está refletido em grande parte da entrevista.

Na resposta à primeira questão, onde os alunos sugerem o objetivo da unidade didática do gênero, a grande maioria dos alunos fez uma leitura esquerdo-direita da unidade analisada indicando o aprendizado de “assuntos sobre adolescentes”. A força das ilustrações das “revistas” teve grande peso na determinação do que deveria ser o conteúdo mais relevante da unidade didática. O lado direito, como já explicitado na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), é o lado que traz o *novo*, logo é o que deveria ter sido apontado

pelos alunos como tal. A função desta unidade do gênero seria, então, a de introduzir a função de “pedir conselho” fazendo uso da estrutura “*What should I do?*”.

Como explicação dada anteriormente, a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996) cita que o movimento do olhar da esquerda para a direita, determina o *valor informativo, dado* e *novo* (respectivamente), dos elementos dispostos numa unidade semiótica. Por esta perspectiva, e analisando as duas páginas da unidade D6, as “revistas” estão no lado esquerdo – o lado do que é *dado* pelo(s) autor(es) – o lado que deveria dar base ao conteúdo a ser trabalhado do lado direito (o *novo*) desta unidade semiótica.

Analisando, ainda segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), o movimento do olhar de cima para baixo, e o *valor informativo, ideal* e *real* na página 54, teremos o exercício de número 1 (dividido em três partes) que explora as imagens das cinco ilustrações de “revistas” na posição de *valor ideal* (informação idealizada e correta na página).

Este *ideal*, como na unidade do grupo analisado anteriormente, também tem uma *estruturação horizontal* dos elementos – e com isso, o valor de *dado* e *novo*. Nesta estruturação horizontal, o exercício de número 1 está representando a noção de *dado* e as “revistas”, a noção de *novo*. As imagens das “revistas”, que formam uma taxonomia na posição de *novo*, tem sua leitura realizada pelo exercício de número 1, situado na posição de *dado*.

Este exercício de número 1, que está dividido em três partes, apresenta na primeira parte, o *enquadramento* de pequenas palavras de fácil leitura: ‘kids’, ‘girls’ e ‘boys’(crianças, meninas e meninos, respectivamente) em pequenas caixas de cores vibrantes, com efeito de sombra e espessura, ou seja - bastante *salientes*, além de uma caixa maior, com um pequeno texto, também *saliente*.

A segunda parte do exercício número 1 traz uma lista de assuntos pertinentes às “revistas” ilustradas, onde o assunto de interesse do autor, ou seja, o assunto que deveria trabalhar com as ilustrações das “revistas” para formar o significado almejado pela unidade, encontra-se apenas levemente sublinhado: “*problem pages*” (página de problemas) - um recurso de *saliência* inferior aos recursos de *enquadramento e modalidade* dados às palavras: crianças, meninas e meninos, no exercício de número 1.

Curiosamente, o ensino apontado pelos alunos como o objetivo maior da unidade está calcado na formação de sentido das palavras: crianças, meninas e meninos, e as imagens das “revistas” – a forma verbal (*dado*) de leitura da taxonomia de imagens de revistas (*novo*) da *estruturação horizontal* dos elementos do *ideal*.

4.3.2.3. Grupo (G2) – Seqüência 3

A terceira seqüência, que acontece quando os alunos respondem às perguntas:

- ▶ Para o que você acha que serve a caixa “Focus” da unidade?
- ▶ O que esta caixa diz para você?

espera identificar o entendimento e o valor que é dado pelos alunos para este elemento da unidade semiótica. Sempre presente nas unidades didáticas dos livros de LI desta editora em particular, de forma bastante *saliente*, a pergunta pretende estudar também o quanto este elemento participa no entendimento dos alunos quanto ao propósito maior desta unidade do gênero LDLI.

Seqüência 3

- | | | |
|-----|-------------|--|
| (1) | Professora: | (a pergunta da professora: “A caixa “Focus” – essa caixa laranja – para o que vocês pensam que ela serve?” - não foi gravada)

/Bárbara!/

(2) Bárbara: Como?

(3) Professora: /Essa caixa laranja/ Para o que que você acha que ela presta?/

(4) Bárbara: /O que foi aprendido na primeira parte./

(5) Professora: /Gabriela!/

(6) Gabriela: /Pra destacar o que foi mais importante/ deste capítulo/

(7) Luiz: /Pra aprender gramática/

(8) Professora: /João!

]

(9) João Pedro: /Eu acho que é tipo... concluindo essa... essas páginas/

(10) Professora: João!/ Que que você acha?/

(11) João: /Pra gente estudar as palavras que a gente aprendeu.../ pra aprender a formar

(12) João Pedro: frases etc./ |
|-----|-------------|--|

- (13) Phillip: /Pra lembrar a matéria que a gente deu no dia/
/Pra relembrar matéria que a gente já deu no ano.../

Nas respostas (4), (9), (12) e (13) os alunos determinam que o conteúdo do “Focus” é entendido como um resumo do que foi estudado e assimilado pelos alunos (no resto da unidade didática). A resposta da aluna em (6) deixa clara a visão da caixa “Focus” como o elemento mais importante do propósito da unidade didática analisada. A resposta do aluno em (7) aponta a caixa como estudo de gramática, isolando este tipo de aprendizagem do resto do estudo da unidade - como se o ensino/aprendizagem de gramática só acontecesse desta forma destacada. O aluno em (11) passa o entendimento de que a caixa “Focus” seria a responsável por uma estruturação da matéria dada na unidade – em frases – sugerindo que a matéria, até o momento da caixa, fosse o ensino de apenas vocabulário - “palavras” como ele mesmo coloca.

A caixa “Focus” desta unidade em particular, além de, como na análise da unidade anterior, também estar situada no local, que segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996) e quanto a *metafunção textual*, tem *valor informativo* do que é *ideal e novo* – ou seja, a informação mais importante da unidade semiótica, também vem visualmente destacada. Fortemente *enquadrada* numa forma retangular de cor laranja escuro, que a contrasta do fundo da unidade, apresenta também *saliência* - a ilusão de espessura com sombreamento forte, como se caixa “pulasse” da página. É importante apontar neste momento, que recursos visuais usados com a intenção de chamar a atenção do observador para uma determinada informação, podem levar o observador a um entendimento diferente do que se propõe. O isolamento da informação (a respeito das novas formas gramaticais) em um *enquadramento* visual que “separa” esta informação com a intenção de que seja “notada” pelo aluno, não reflete o que foi denominado “*noticing*” segundo Scrivener (2005). O autor prevê o “*noticing*” como uma atividade onde os “*alunos gerem suas próprias descobertas e explicações*” (p.268).

3.3.2.4. Grupo (G2) – Resumo

O Grupo (G2) analisou a unidade D6 do livro *Action Three* que tem o objetivo de expor os alunos à função de “pedir conselho” fazendo uso da estrutura “*What should I do?*”.

Os alunos, de um modo geral, indicaram imagens como o que mais lhes chamou a atenção na unidade do gênero, sugerindo, como no grupo (G1), uma predominância do que é visual sobre o que é apenas verbal também nesta unidade semiótica.

A taxonomia de imagens que ilustra as “revistas” foi apontada, pela maioria dos alunos, como o elemento de maior força na unidade e fez com que alunos se utilizassem de um conhecimento anterior do gênero do discurso “revista” (revista para “teens”, revista de esporte, e outras) e um entendimento do conteúdo deste gênero, para definir o que acreditavam se tratar o objetivo da unidade. Foi interessante verificar que os alunos se concentraram no processo de aprendizagem, e não no conteúdo linguístico, e, constatar desta forma que o que acontece na sala de aula não está, definitivamente, resumido no LD.

Como a grande maioria dos alunos no grupo anterior, nenhum aluno neste grupo apontou o conteúdo da caixa “Focus” como sendo o conteúdo de maior objetivo da unidade didática (primeira pergunta) até serem indagados sobre a caixa em si – quando então a indicaram como um resumo, informação importante, estruturação da matéria. Mesmo assim, o conteúdo exposto na caixa - objetivo maior da unidade - o uso do modal *should* (*shouldn't*) para pedido de conselho, nunca foi mencionado – nem quando se analisava a caixa “Focus”.

4.3.3. Grupo 3 (G3)

O grupo G3, formado por sete adultos, analisou a unidade C2 do livro *Interlink 3* da Editora *Learning Factory*. Esta unidade, como indicado, tem o objetivo de ensinar a falar sobre “quantidades”: revisando determinadores (*too*, *not enough*) e introduzindo outros determinadores (*too much*, *too many*), revisando o vocabulário de ambientes da casa, seus móveis, utensílios e objetos (.).

A entrevista com o grupo G3, por serem todos os participantes adultos, não seguiu a ordem das três perguntas como nas outras entrevistas. As perguntas foram sendo como numa discussão ou debate. Outras perguntas, mais específicas sobre as imagens em relação aos textos verbais na unidade, também foram indagadas, e serão utilizadas neste estudo que verifica a multimodalidade e principalmente imagens no livro didático. Para o objetivo de análise das respostas, elas foram colocadas de acordo com as três seqüências dos grupos anteriores (ver anexo 3.a para a seqüência na integralidade).

C2 There isn't enough space.

1 Match the rooms to the photos A-F:
 bathroom dining room
 kitchen balcony
 living room bathroom

2 In which photos can you see the following?

1. <input type="checkbox"/> a chair	6. <input type="checkbox"/> a lamp
2. <input type="checkbox"/> a bed	7. <input type="checkbox"/> a bath
3. <input type="checkbox"/> a coffee table	8. <input type="checkbox"/> a sofa
4. <input type="checkbox"/> a cooker	9. <input type="checkbox"/> a wardrobe
5. <input type="checkbox"/> a cupboard	10. <input type="checkbox"/> a table

3 Match the plans of three different flats with the correct ad. Which ads are from an American newspaper? Look at the Tips box for help.

4 Listen to three people talking to an estate agent. Decide which flat in #1 is best for each of them. In pairs, compare answers. Listen again and check.

5 The agent offered Adrienne and George flat no. 4. Read and tick ✓ the sentences you think they said. Listen and check.

6 In pairs, find and circle two uncountable nouns in #5.

7 Complete the sentences with: a lot of / too many / too much / not enough.

8 Practise Exercise 6b in pairs!

9 Play Draw It: If You Could!

Figura 30

4.3.3.1. Grupo (G3) – Seqüência 1

A interação da seqüência 1, que acontece quando os alunos estão respondendo as perguntas:

▶ O que você acha que vai aprender nesta unidade de seu livro?

▶ Por que você acha isto?

Tenta perceber se a unidade didática sendo analisada pelo grupo tem os diferentes modos semióticos presentes em suas duas páginas trabalhando de forma integrada para a formação de um significado que deixa clara a função do gênero.

Seqüência 1

- (1) Professora: /Queria que vocês olhassem esta unidade e tentassem bolar o que vocês acham que vocês vão aprender nesta unidade/
- (2) Ma. Aparecida: /sobre coisas de casa/
- (3) Sibebe: /sobre tamanho do espaço/
]
- (4) Rozane: /sobre cômodos/
]
- (5) Josy: / plantas/
]
- (6) Sibebe: /sobre cômodos, tamanhos dos espaços.../ “There isn’t enough space”.../ espaço suficiente nas casas entendeu?/ Reduziu o tamanho dos espaços onde a gente vive./
- (7) Professora: /Hum.../é.../ o que que você achou então.../Daniel!/ o que que você achou... que que você acha que vai aprender neste livro... nesta unidade do livro?/
- (8) Daniel: / é... os compon... ah... é os utensílios que você tem numa casa que estão neste livro, no exercício número 2/ e também a... os cômodos (apontando o lado esquerdo da unidade) por causa das plantas/
- (9) Professora: /Josy/ você acha a mesma coisa?/
- (10) Josy: /Acho.../ os cômodos eu achei interessante pra entender a diferença de como falam em um país e outro./ E as plantas (apontando) também me chamou muito a atenção para a gente saber falar o nome de cada cômodo perfeitamente./
- (11) Márcia: /Quando eu abri aqui na.. na página, antes de olhar as fotos até eu olhei o título aqui./ Pra mim é mais interessante/ Sempre olho em todas as lições/ inclusive eu olho o título/

- (12) Professora: /Que que você pegou deste título, Márcia?/ Que que você achou que ia aprender?/
- (13) Márcia: /Eu achei que fosse até parecido com alguma coisa que a gente já deu lá, né?/ (fazendo referência com a mão e o olhar para as unidades anteriores já feitas)
- (14) Professora: /Que a gente até tava vendo hoje na lição “enough”./
/OK/ Então Márcia, me diz nesta unidade o que você acha que você vai aprender./ Porque se a gente já deu “enough”.../
- (15) Márcia: É... é... eu acho que a gente vai aprender é... /é tamanho, é quantidade de espaço./ A princípio eu achei que fosse isso aqui/ se é grande o suficiente, se é pouco se é muito/ mais ou menos assim em termos de espaço de ambiente.

Analisando as respostas dos alunos em geral, fica claro que os alunos perceberam um propósito subjacente aos textos dos autores (“*In which photo can you see the following?*”, *Which ads are from an American newspaper?*” e outros), gêneros (anúncios de jornal, exercícios escolares e outros), fotografias e ilustrações, inseridos na unidade didática do gênero do discurso LDLI.

O exercício de revisão do vocabulário de ambientes de uma casa e objetos de uma casa foi muito apontado nas respostas dos alunos em (2), (4), (5), (8), (10). O uso da estrutura dada pelo título da unidade “*There isn’t enough space*” para falar de espaços também foi apontado pelas alunas Sibeles e Márcia em (3), (6), (11), (15).

Os alunos em (6), (8) e (11) deixam claro a procura de um propósito a partir tanto dos elementos visuais, como dos elementos verbais presentes na unidade didática.

Todos os alunos conseguiram apontar um objetivo, mesmo este objetivo não coincidindo com o objetivo do(s) autor(es) da unidade.

4.3.3.2.

Grupo (G3) – Seqüência 2

A segunda seqüência, que acontece quando os alunos respondem à pergunta:

- ▶ O que lhe chamou mais a atenção nesta unidade do livro?

Estuda a importância de cada modo semiótico presente no gênero LDLI e faz um comparativo com a pergunta anterior - até que ponto o que chama mais atenção acaba por determinar (para o leitor/aluno) o conteúdo mais relevante.

Seqüência 2

- (1) Professora: /O que foi que te chamou.../ Eu vou falar/ vou falar – vou pedir para cada um falar porque vocês estão falando ao mesmo tempo e o Leo não vai conseguir gravar assim.../ é...ah... por exemplo: Maria Aparecida!/ O que mais te chamou a atenção quando você abriu esta unidade?/ O que que te chamou mais atenção para você falar que você ia aprender coisas de casa?/
- (2) Ma. Aparecida: /A paisagem.../ a paisagem que tá no “F” que fa...que mostra uma varanda.../e outra coisa também foi a sala/ sala e cozinha.../... que eu estava olhando umas coisas que estavam nas partes.../
- (3) Professora: /Ah... cê... /Mostra onde você achou./
- (4) Ma. Aparecida: /A “C” e “E” e a “F”/ (apontando o livro) (imagem mostra à professora indicando as imagens que a aluna estava apontando)
- (5) Professora /Ah.../E você... é... Giovanni?/ o que mais te chamou atenção nesta unidade?/
- (6) Giovanni: /É.../As plantas que vai falar sobre construção e as palavras que estão aqui que vão falar sobre componentes de dentro da casa e o título do ca... desta lição que fala sobre falta de espaço ou algo deste tipo./
- (7) Professora: /Rozane/ você também achou a, as imagens mais, mais importantes na, na unidade?
- (8) Rozane: /Achei/ eu concordei... eu concordo com o Giovanni/ eu acho que o interessante é a gente se... se localizar e saber os lugares, os diversos lugares dentro de uma casa/(apontando lado esquerdo da unidade)
- (9) Professora: /Você usou mas as ... as imagens foi o que mais te chamou a atenção no início../
]
- (10) Rozane: /as imagens/
]
- (11) Professora: /...e você foi buscar no texto ou o texto primeiro e depois as imagens?/

- (12) Rozane: /Primeiro as imagens, depois o texto/
- (13) Professora: /Você Márcia?/
- (14) Márcia: /Também/
- (15) Professora: /Primeiro as imagens, depois o texto.../
(Márcia concorda com a cabeça)
/Certo.../ Daniel!/ Por que as imagens, as figuras, as fotografias chamaram mais a atenção?/
- (16) Daniel: /Não sei.../ Acho que à primeira vista, quando você olha, fica mais fácil ver as imagens do que as palavras / Te chama ... o visual mesmo das imagens te chama mais a atenção no princípio./
- (17) Márcia: /Quando eu abri aqui na.. na página, antes de olhar as fotos até eu olhei o título aqui./ Pra mim é mais interessante/ Sempre olho em todas as lições/ inclusive eu olho o título/
- (18) Professora: /Josy!/ Destas, desta página toda, qual../ aponta pra mim o que mais te chamou a atenção quando você abriu?/
- (19) Josy: /as ilustrações/
- (20) Professora: /Quais?/ Tem ilustração na página toda./
- (21) Josy: /Não, a que tá com colorido, né? (apontado) Assim os móveis aqui é o que chama nossa atenção./ Porque é o nosso cotidiano, a nossa cara;./ aquela coisa que a gente tem que aprender mesmo,/ que a gente vai usar pra caramba./ Então isso me chamou mais atenção e vontade também de aprender tudo isso aqui./
- (22) Professora: /Sibele!/ A mesma coisa você?/
- (23) Sibele: /Sim/ As fotos...
]
(24) Professora: as fotos?
]
(25) Sibele: coloridas de partes da casa. (apontando o lado esquerdo)

Todas as respostas dos alunos (2 e 4), (6), (8, 10 e 12), (14), (16), (19), (21), (23 e 25) apontam para as imagens como o modo semiótico que mais chama a atenção no gênero, comprovando uma vez mais a predileção pela imagem sobre

o texto verbal no texto multimodal. O aluno em (16) inclusive aponta que acha que as imagens chamam mais a atenção por serem mais fáceis de serem vistas do que as palavras.

A aluna que em (14) concorda que havia percebido as imagens antes de perceber o texto, aparentemente se contradiz em (17) quando afirma ter primeiro observado o texto verbal do título da unidade antes mesmo de olhar as “fotos”. Esta mudança de opinião fica explicada na análise do debate em sua integralidade (ver anexo 3.a). Sua opinião quanto ao que lhe chamou mais a atenção muda após o grupo ser indagado sobre a caixa “Focus” desta unidade (que será analisada).

Os alunos em (2), (8), (21), (23 e 25) apontam as fotografias dos ambientes de uma casa (lado esquerdo da unidade) como “o” elemento (singular) que mais lhes chamou a atenção quando olharam a unidade semiótica. Como no caso dos “bonecos” na análise da unidade C8 do livro Interlink 2, e as “revistas” no caso da análise da unidade D6 do livro Action Three, estes seis ambientes são vistos como “o” elemento mais forte devido ao fato destas imagens estarem organizadas numa *estrutura conceitual de processo classificatório* (Kress e van Leeuwen, 1996). Como visto anteriormente, esta condição coloca estas imagens como um grupo que, por características comuns - serem todas fotografias, e principalmente, serem todas fotografias de partes de uma casa - é referido como “as partes da casa”, “as imagens coloridas”, “as fotos” – uma *taxonomia*.

Estas fotografias são também de *modalidade* alta (muito reais) visto serem fotografias de ambientes verdadeiros, bastante contextualizados e ricos em detalhes que, segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996) quanto à *metafunção interpessoal*, aproxima o olhar do espectador. A aluna em (2) passa este sentimento de atração às fotografias quando cita que se apegou aos detalhes de algumas delas, enquanto a aluna em (21) deixa isto bem claro quando diz que são imagens do que é seu cotidiano (sua verdade) e por isso lhe chamou mais a atenção.

O aluno em (6) indica as plantas-baixas como “o” elemento (singular) que mais lhe chamou a atenção, dando mais um exemplo de uma *estrutura conceitual de processo classificatório* – colocando as três plantas como um grupo, que por claras características comuns, é referido como “o” elemento: “as plantas”. Este mesmo aluno em (6) também percebe as plantas-baixas como *representações de*

estrutura conceitual analítica, quando as chama de “construção”, indicando-as como o *portador* e designando seus *atributos possessivos*, “*as palavras que estão aqui que vão falar sobre componentes de dentro da casa*”. A aluna em (8) sustenta as plantas-baixas como *representações de estrutura conceitual analítica* quando concorda com o aluno em (6) e as analisa como o *portador* de “*os diversos lugares dentro de uma casa*”.

Na resposta à primeira questão, onde os alunos determinaram o objetivo da unidade didática do gênero, a grande maioria dos alunos, ao fazer uma leitura esquerdo-direita da unidade analisada, imediatamente citou: “cômodos”, “coisas da casa”, “plantas” e indicaram o aprendizado de “partes da casa”. A força destas fotografias na página 48 teve grande peso na identificação do que deveria ser o conteúdo mais relevante desta unidade. O lado do *novo*, a página 49, no entanto, é o que trás o objetivo da unidade e o que deveria ter sido apontado como tal pelos alunos. A função desta unidade do gênero seria, então, a de revisar o vocabulário de partes da casa e objetos da casa para o ensino do uso dos determinadores: *enough, not enough, too much, too many* (suficiente, não suficiente, demais) na avaliação destes ambientes.

Como já explicitado, na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), o movimento do olhar da esquerda para a direita, determina o *valor informativo, dado* e *novo* (respectivamente), dos elementos dispostos numa unidade semiótica. Sendo assim, na análise das duas páginas da unidade C2, as imagens que englobam: as fotografias dos diferentes cômodos e as plantas-baixas, se encontram no lado esquerdo – o lado do que é dado pelo(s) autor(es) – o que deveria ser percebido como a base ao conteúdo a ser trabalhado do lado direito (o novo) desta unidade semiótica.

A aluna (ver seqüência 1 – (6)), que diz: “... *sobre cômodos, tamanhos dos espaços... “There isn’t enough space”... espaço suficiente nas casas entendeu? Reduziu o tamanho dos espaços onde a gente vive...*”, citando o uso do determinador “*enough*”, o faz baseada no título (perfeitamente reproduzido em sua fala), e que foi citado também por outra aluna (ver seqüência 1 – (11)). O título, no entanto, também se encontra no lado esquerdo da unidade C2, ou seja, no lado do *dado*.

Analisando este lado do *dado*, ainda segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), e o movimento do olhar de cima para baixo, com o *valor informativo ideal e real*, teremos na página 48: os exercícios de vocabulário de número 1 e 2, as fotografias das partes da casa e a caixa denominada “Tips”, numa composição extremamente *enquadrada* e de *valor informativo centro/margem*, formando o *ideal*.

Neste *ideal*, os dois exercícios de vocabulário formam o *núcleo* da informação, enquanto que as fotografias dos ambientes da casa e a caixa “Tips” (também explorando vocabulário), que estão às margens, ficam *subordinadas* a este núcleo – ou seja, a forma verbal de leitura destas imagens e desta caixa “Tips” está calcada na exposição de vocabulário destes exercícios.

Curiosamente, o ensino apontado pelos alunos como o objetivo maior da unidade (primeira pergunta) está calcado na formação de sentido das palavras dos exercícios de vocabulário, e as imagens das “partes da casa” – a forma verbal (do núcleo) de leitura das imagens (das margens) (e da caixa “Tips”).

É importante apontar que, na faixa de idade dos alunos entrevistados, é natural a atração por assuntos do ‘dia-a-dia’, como colocado pela aluna Josy em (21), e uma outra forma de explicar a atração dos alunos por estas imagens.

4.3.3.3. Grupo (G3) – Seqüência 3

A terceira seqüência, que acontece quando os alunos respondem às perguntas:

- ▶ Para o que você acha que serve a caixa “Focus” da unidade?
- ▶ O que esta caixa diz para você?

Espera determinar o entendimento e o valor que é dado pelos alunos para este elemento da unidade semiótica. Sempre presente nas unidades didáticas dos livros de LI desta editora em particular, a pergunta pretende estudar também o quanto este elemento participa no entendimento dos alunos quanto ao propósito maior desta unidade do gênero LDLI.

Seqüência 3

- (1) Professora: /Sibele!/ o que que você acha desta caixa amarelinha na página 49? A caixa “Focus”?/ O que que você acha que tem aí?/
- (2) Sibele: () /Acho que .../ “Focus”.../ acho que é para explicar a diferença

entre.../entre uma gramática e também assim... é... uma posição... é... não tem suficiente ou é... e... não suficiente ou muito em termos de coisas contáveis ou não./

- (3) Professora: /Por que.. por que é... como é seu nome, meus Deus! (professora se esquece do nome da aluna por alguns segundos) ... Claudia! Por que você acha que isso, essa coisinha, essa informação, está nesta caixa amarelinha?/
- (4) Cláudia: /Para chamar a atenção./
- (5) Professora: /Por que? É...por que que ela quer chamar a atenção?/
-]
- (6) Cláudia: /Acho que é... o... o que a matéria está buscando./ O que o texto está buscando/ Aí eles colocam o “Focus” pra você/
- (7) Professora: /Ah.../ O que que você acha que tem na caixa “Focus”, Maria Aparecida?/
- (8) Ma. Aparecida: /Ela está chamando a atenção para uma gramática/ Algo que você tem que aprender além do que ... só nomes./
- (9) Professora: /Hum.../ Então você acha que toda unidade tava dando nomes e ali está a gramática pra você usar com os nomes?/
-]
- (10) Ma. Aparecida: /Chamar, chamando a atenção que você vai usar com as palavras que estão aqui/
- (11) Professora: /E você acha que as imagens estão ajudando esta gramática na caixa “Focus”?/
- (12) Daniel: /Com certeza./ Você vai ver, você vai associar uma palavra a uma fotografia ou uma coisa do tipo./
- (13) Professora: /Mas e a gramática?/ Maria Aparecida você acha que essas figuras, essas coisas todas têm haver com a gramática?/
- (14) Ma. Aparecida: /A partir do momento que você está vendo uma, uma fotografia, você pode utilizar esta gramática em te... em frases.../ Pelo menos é que eu acho.../
- (15) Professora: /Rozane!/ Você acha que o que você vai aprender está nas imagens ou está no “Focus”?/

- (16) Rozane: /Eu acho que está nas imagens e tá no “Focus” porque eu acho que o livro é um acúmulo de coisas./ Você, ao mesmo tempo que você aprende a gramática, a como aplicar o “too”, “too much”, “too many”, você aprende também o vocabulário./ Quer dizer, você não só vai aprender como é cozinha como é sala, como é quarto, como você vai aprender também a colocar isso dentro de uma frase, num contexto, usando a própria gramática./
- (17) Professora: /Claudia!/ É.. por que você acha que é colocado deste jeito?/ Por que o “Focus” está sempre no final da unidade?/... quase no final da unidade?/
- (18) Cláudia: /ah.../ Porque aí você já, já aprendeu os tópicos aqui (aponta) e o “Focus” é para acentuar o que você aprendeu durante a aula./ (apontando)

Os alunos em (2), (8), (12), (14), (16), afirmam ou concordam de alguma forma que a caixa “Focus” existe para chamar a atenção para uma gramática.

A mesma aluna em (6) e em (18) aponta a caixa “Focus” como o objetivo ou resumo do que foi aprendido na unidade.

A caixa “Focus” desta unidade também se encontra no lado direito da composição semiótica que forma a unidade C2, ou seja, o lado do *novo* – da informação polêmica da unidade. Esta página 49, no entanto, que apresenta uma *estruturação vertical* de um *tríptico*, apresenta a caixa “Focus” na posição de *mediador*, não representando o *ideal*, como nas outras páginas analisadas.

O *ideal* da página 49 está representado por um exercício de compreensão oral de diálogos entre os participantes das três imagens expostas e um corretor não ilustrado na página. O *ideal* expõe o uso correto dos determinadores: suficiente, não suficiente, demais, numa situação de uso contextualizado de venda de moradias (ver anexo 3.b).

Como já analisadas previamente, tanto a fotografia da mulher quanto a fotografia do homem, estão em *close* com olhar em *demanda* – ou seja, em extremo *contato* com o espectador - como se os diálogos fossem ser com este. A fotografia do casal deixa clara a relação forte só entre estes *participantes retratados*, e não com um terceiro participante, como o corretor, no caso.

Ao ser indagado sobre estas imagens pela professora, o aluno demonstra exatamente esta leitura das imagens (ver seqüência original):

- (1) Professora: /Giovanni, o que você acha que vai fazer com essas figuras no exercício 4?/
 (2) Giovanni: () /É... decidir sobre o que as pessoas estão me falando.../Entre elas/ existe uma figura entre elas/ e comparando algumas respostas após ouvir o CD da lição/
 (3) Professora: /Você acha que vai estar escutando essas pessoas que estão aí?/
 (4) Giovanni: /ah...hum.../

As imagens escolhidas não produzem significado com o texto do exercício de compreensão oral. As imagens expressam o entendimento de que os personagens do homem e da mulher estão em “*contato*” com o leitor do livro, e a imagem do casal expressa o entendimento de “*contato*” entre eles. O texto do exercício de compreensão oral os coloca em contato com um personagem não previsto visualmente pelo leitor – um corretor de imóveis, não ilustrado na unidade. É importante apontar neste momento que, principalmente no ensino de uma segunda língua, onde pode não haver um entendimento total do que é lingüístico, a escolha do que não é lingüístico deve ter uma preocupação na formação de um sentido correto. Fica claro, neste exemplo, que as imagens não são transparentes – elas comunicam – e podem comprometer a construção de significado.

O *mediador* da página 49, que faz a passagem do *ideal* do diálogo (sem erros), para o *real* do uso dos determinadores pelos alunos, é o local onde está posicionada a caixa “Focus”. Fortemente *enquadrada* e *saliente*, a caixa “Focus” evidencia, assim, seu grau de importância, como citada pela aluna em (8), que a define como algo que “chama a atenção” propositadamente.

Os elementos que formam este *mediador*: o exercício de compreensão oral e a caixa “Focus” estão trabalhando juntos numa estruturação horizontal, e como já visto, isto segue o *princípio do valor informativo* esquerda/direita e a noção de *dado* e *novo*. Logo, esta estruturação dá à caixa “Focus” a noção de *novo*, e ao exercício de compreensão, a noção de *dado* – o que está apontado pela aluna em (6), quando define que esta (a caixa “Focus”) chama a atenção porque é “*o que a matéria está buscando... O que o texto está buscando. Aí eles colocam o “Focus”*”

pra você”. Nesta página, como citado anteriormente, a informação necessária para a complementação da caixa “Focus” – o *novo*, não está calcada no que será produzido pelos alunos na execução do exercício, mas sim nos textos grifados já *dados* pelo exercício – configurando então o princípio informativo segundo a *Gramática do Design Visual* Kress e van Leeuwen (1996).

Como em todos os outros grupos anteriores, nenhum aluno apontou o ensino da caixa “Focus” como sendo o conteúdo mais objetivado da unidade didática quando assim abordados na primeira pergunta (ver a seqüência 1). Apenas quando indagados sobre a caixa em si, é que a indicaram como um resumo, gramática, estruturação da matéria.

O *real* nesta página é composto principalmente pelo uso dos determinadores: *enough, not enough, too much, too many* num exercício de preenchimento de espaços, de acordo com cinco imagens, que participam como ilustração do que será definido pelo texto quando completo. O aluno, ao ser indagado sobre estas imagens pela professora, percebe as imagens exatamente como ilustrações desses determinadores (ver seqüência original no anexo 3.a).

- (1) Professora: Daniel! O que você acha que vai fazer com esse, essas figuras no exercício 7?/
- (2) Daniel: /Acho que vai ser sobre a parte de ocupação de espaço./ O espaço está pouco ocupado, muito ocupado./ Eu acho que vai ser basicamente isso.../

No entanto, e como já colocado, algumas destas imagens e o texto verbal não estão se complementando para formar significado como deveriam no texto multimodal, exemplificando outra situação onde não houve uma preocupação na escolha das imagens.

4.3.3.4.

Grupo (G3) – Resumo

O Grupo (G3) analisou a unidade C8 do livro *Interlink 3* que tem o objetivo de ensinar a falar sobre “quantidades”: revisando determinadores (*too, not enough*) e introduzindo outros determinadores (*too much, too many*),

explorando o vocabulário de ambientes da casa, seus móveis, utensílios e objetos (conteúdo indicado pelo livro). Os alunos, mais uma vez, indicaram imagens como o modo semiótico que mais lhes chamou a atenção na unidade do gênero, sugerindo, também nesta unidade semiótica, uma predominância do que é imagético sobre o que é apenas verbal. Outra taxonomia de imagens que ilustra “partes da casa” foi apontada, pela maioria dos alunos, como o elemento de maior força na unidade e fez com que o ensino apontado pelos alunos, como o objetivo maior da unidade, fosse o ensino do vocabulário de ambientes de uma casa e objetos de uma casa. Foi interessante verificar que esses alunos mais maduros em idade percebem que o que vão aprender:

“... está nas imagens e tá no “Focus” porque (...) livro é um acúmulo de coisas. Você, ao mesmo tempo que você aprende a gramática, a como aplicar o “too”, “too much”, “too many”, você aprende também o vocabulário. Quer dizer, você não só vai aprender como é cozinha como é sala, como é quarto, como você vai aprender também a colocar isso dentro de uma frase, num contexto, usando a própria gramática.” (aluna Rozane – anexo 3.a –(49))

verificando que, de certa forma, eles têm o ensino de língua estrangeira (no caso inglesa) como um ensino de vocabulário e gramática, num contexto de uso. Esta percepção também está descrita pela aluna Maria Aparecida (anexo 3.a – (40)) que diz: “*A partir do momento que você está vendo uma, uma fotografia, você pode utilizar esta gramática em te... em frases... Pelo menos é que eu acho...*”.

4.3.4.

Resumo das entrevistas com os três grupos de alunos

Este capítulo analisou as respostas dos alunos para as três perguntas da pesquisa, confrontando estas respostas com as análises das imagens e da organização composicional dos diferentes modos semióticos colocados nestas unidades, segundo a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leuween (1996).

Nas três entrevistas, as imagens foram unanimidades nas respostas quanto ao que chamou a atenção dos alunos nas unidades didáticas, confirmando a força deste modo semiótico quando presente numa composição multimodal.

A leitura da composição “texto verbal/imagem” do local aonde destas imagens escolhidas se encontravam também acabou por estabelecer, nas três entrevistas, o que os entrevistados acreditavam ser o que iam aprender nas respectivas unidades didáticas.

Também nas três entrevistas, a maioria dos alunos ignorou a informação do conteúdo da caixa “Focus” quando indagados sobre o pensavam ser objetivo maior de aprendizagem daquela unidade. Apesar de todos os recursos de *saliência* e *enquadramento* que esta caixa apresenta, e de um entendimento consciente dos entrevistados quanto à importância da caixa “Focus” nas unidades destes LDLI, seu conteúdo lingüístico só foi citado quando uma análise específica da caixa foi pedida. Isto parece configurar um interesse dos alunos no processo de aprendizagem muito mais do que no aprendizado de um conteúdo lingüístico.