

## 5 DISCUSSÃO

Este estudo parte do princípio que o Livro Didático de Língua Inglesa (LDLI) é um gênero do discurso no sentido bakhtiniano do termo. Acredita-se nisto, principalmente, por considerar-se o gênero do discurso como um modo de interação verbal criado no âmbito de uma determinada esfera de atividade humana, constituído cultural e sócio-historicamente. O gênero discursivo LDLI é, então, um produto sócio-histórico e cultural, simbólico, que faz a mediação entre os sujeitos que produzem o gênero e os sujeitos que o utilizam – (escritores, professores, editores, ilustradores e os usuários: professores e alunos), entre os sujeitos que o produzem e o objetivo – (escritores, professores, editores, ilustradores e (a metodologia/abordagem) o ensino de língua inglesa), numa certa atividade – (o ensino-aprendizagem da língua inglesa) - e numa certa esfera social – (a sala de aula ou qualquer ambiente aonde exista alguém que ensine e alguém que aprenda).

A estrutura composicional das unidades deste gênero LDLI apresenta multimodalidade, pois elementos verbais e elementos visuais, intencionalmente escolhidos pelos produtores do gênero para compor estas unidades, dialogam construindo significado. Este significado seria, então, o enunciado no gênero LDLI, que teria a função de colocar para seus usuários os conhecimentos de ensino e de aprendizagem da língua almejada.

Este estudo procurou exatamente perceber, em unidades de três LDLI, como estes modos (texto verbal e imagem) presentes estão efetivamente trabalhando juntos e como os usuários do gênero estão transitando entre esses modos para a percepção da função do gênero – o ensino da língua inglesa.

A partir de análises de unidades didáticas destes três LDLI, à luz principalmente do instrumento da metodologia de análise de imagens e composições multimodais, proposto por Kress e van Leeuwen (1996) e um questionamento sobre estas unidades feito a três grupos de alunos que utilizam estes livros didáticos em suas aulas de inglês, chegou-se a diversas observações.

Em cada grupo, os alunos, ao analisarem a unidade do seu livro para a definição do objetivo de ensino daquela unidade, demonstraram realmente perceber nestas unidades a função de colocar para os usuários o que é

“oficialmente reconhecido como a forma de conhecimento sobre a língua inglesa e as formas de seu ensino-aprendizagem” (Bunzen, 2005, p.27).

Como já dito, o livro didático indiscutivelmente ocupa um papel institucionalizado no contexto escolar do nosso país e isto, segundo Lajolo (1996) faz com que ele “*acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, ‘o que’ se ensina e ‘como’ se ensina o que se ensina*”.

Apesar de parecer óbvio, então, que os alunos reconheceriam o fato de que as unidades semióticas do gênero LDLI, efetivamente, são compostas por elementos que trabalham juntos para o ensino-aprendizagem de algum conteúdo de língua inglesa, é importante verificar que nenhum aluno cogitou a possibilidade de que a unidade do livro poderia não levar os alunos a aprenderem alguma coisa. Mesmo no anexo 1.a, quando o aluno em (12), (14), (15) diz não saber o que ia aprender a partir daquela unidade, em nenhum momento ele fez a observação de que a unidade não traria algum aprendizado. No anexo 2.a também, os alunos em (34), (35) e (37), mesmo tendo que ser estimulados pela professora em (33) a determinarem um objetivo de ensino-aprendizagem como a função do gênero, em nenhum momento apontaram que esta função do gênero poderia não existir.

É importante colocar aqui, como já apontado, que a pergunta da pesquisa: “*O que você acha que você vai aprender nesta unidade de seu livro?*” pode de alguma forma ter influenciado neste resultado, levando os participantes a se sentirem obrigados a encontrar uma função de ensino-aprendizagem na unidade que analisavam.

A função do gênero LDLI fica bem percebida pelos alunos como um “*enunciado*” que parte dos indivíduos que produzem o gênero – confirmando a visão do LDLI como um gênero do discurso, se for verificado que, no anexo 1.a, por exemplo, os alunos em (50), (53) e (67) utilizam os pronomes “*ele*” e “*eles*” ao se referirem à(s) pessoa(s) que tinham uma intenção definida ao produzirem as unidades didáticas do gênero LDLI. No anexo 3.a a aluna em (30) também se utiliza o pronome “*ele*” com a mesma intenção. Esta verbalização por parte dos entrevistados, que indica a percepção de um enunciado intencionado que parte desta(s) “*terceira(s) pessoa(s)*”, não só vem excluir o livro didático de uma visão de ‘suporte de gêneros’ como proposto por Marcuschi (2003), como confirmar a necessidade de um olhar crítico por parte dos usuários deste gênero, com relação à

intenção que está subjacente às escolhas e ao uso dos diferentes elementos que compõem estas unidades.

Um outro fator importante que faz confirmar os LDLI como gênero do discurso, remete ao conceito de *gênero secundário do discurso* proferido por Bakhtin (1992). Aplicando este conceito ao LDLI, percebemos que outros gêneros do discurso utilizados na composição das unidades didáticas muitas vezes perdem sua relação direta com a realidade e passam a servir como um dos meios dos autores mostrarem o conteúdo almejado como relevante.

Alguns exemplos destes gêneros do discurso que participam de gêneros secundários são observados e apontados na análise. No anexo 1, por exemplo, verifica-se o gênero “anúncio de empregos para modelos” que junto com o texto do autor pedem que o usuário encontre os cognatos dentro do texto do gênero - a função social do gênero “anúncio de empregos” não interessa ao objetivo da unidade didática (o ensino de adjetivos e comparativo), logo o gênero perde sua função para servir ao propósito do gênero secundário onde está inserido. Outro exemplo seria no anexo 3, o exercício de número 3 com as imagens do gênero “anúncio de classificados” no jornal, que junto com o texto do autor, e o apoio da caixa “Tips”, pede que se distinga qual anúncio é de origem americana e qual é de origem inglesa, mudando e transformando a função social do gênero e sua relação verdadeira com a realidade.

Como citado anteriormente, consideramos o conceito de gênero do discurso como a forma de organização de linguagem – ou seja, os gêneros do discurso dão fundamento aos processos de produção, circulação e recepção de linguagem e outorgam existência e status a estas atividades. Gêneros discursivos intencionalmente “criados”, chamados de gêneros semi-autênticos, e colocados no LD para o ensino de determinados conteúdos não dão conta da totalidade da língua-alvo – língua almejada pelos alunos, que, na grande maioria das vezes, têm neste LD o único contato com a nova língua, e precisariam ter expostos nele, gêneros autênticos e conseqüentemente, um ensino fundamentado na realidade desta língua.

Um exemplo marcante neste estudo foram as ilustrações do gênero do discurso “revista”, presentes na unidade semiótica do anexo 2. O entendimento do conteúdo deste gênero numa relação direta com a realidade foi decisivo nas respostas dos alunos do grupo 2 (G2) quanto às suas expectativas na função de

ensino-aprendizagem de língua inglesa almejada na unidade. Como já observado neste estudo, os entendimentos sobre aquisição de língua(gem) determinam que aprender a falar (escrever) seja aprender a estruturar enunciados e que são os gêneros do discurso que organizam esses enunciados, ou seja, organizam nossa fala e nossa escrita. Também foi apontado que o sucesso da comunicação teria como requisito que participantes compartilhassem tipos comuns de gêneros, pois este reconhecimento os faria identificar o repertório das ações que deveriam ter nas diferentes circunstâncias sociais, identificando também as intenções das pessoas. A prontidão dos alunos do grupo (G2) na colocação do que imaginavam ser o conteúdo objetivado da unidade, baseados apenas na ilustração da capa de revistas, mostra um reconhecimento do gênero, e por conseqüência, o reconhecimento de um ‘repertório lingüístico’ com o qual os alunos esperavam se deparar. O ocorrido leva a uma reflexão do que provavelmente seria um ensino realmente calcado nos contextos significativos dos gêneros.

Como no exemplo destas “revistas”, os elementos visuais em geral mostraram ter um peso muito grande na composição multimodal das unidades didáticas analisadas para este estudo. As imagens foram unanimidades na determinação pelos alunos do que mais lhes chamou a atenção e vários princípios de composição de imagens e de organização composicional de unidades semióticas, citados na *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), foram verificados e ajudaram a explicar as diversas escolhas destes alunos.

As imagens, na grande maioria dos casos das unidades analisadas, parecem ter sido incluídas para um efeito de decoração e/ou preenchimento de espaço da composição da unidade ou para a função de ilustrar os textos verbais – prática comum no uso de imagens no ensino de língua estrangeira – como uma estratégia compensatória pelo déficit lingüístico. No entanto, como visto no estudo e nas respostas das entrevistas, estas imagens, além de ter a preferência do olhar do observador, comunicam individualmente – não são transparentes. A escolha aleatória de imagens para composições semióticas pode acarretar em um conflito de informações – ou seja, a imagem dizer algo e o texto escrito dizer outra coisa (como apontado na análise do exercício 4 no Anexo 3). O uso de imagens no ensino de língua estrangeira, que se acreditava ter uma utilidade única e certa de facilitar a construção de sentido e ajudar na produção de significado, passa a

poder promover um efeito oposto a isso, merecendo uma atenção mais experiente e profissional nas suas escolhas.

As imagens mais apontadas pelos alunos, nas três unidades analisadas nas entrevistas, representam três *taxonomias* compostas por imagens fortes, *salientes* e *enquadradas*, que como explicitado na análise, aproximam o olhar do leitor. Como visto, o peso visual dos elementos numa composição multimodal força o olhar do espectador aos mais *salientes*, e manipula escolhas para o que se quer (ou não) prestar atenção. O uso destes recursos cria uma hierarquia de importância que leva o espectador a selecionar o que parece merecer mais atenção.

Estes princípios da *saliência* e *enquadramento*, juntamente com o *valor informativo* da posição onde esses elementos visuais e verbais estão colocados, estão facilmente reconhecidos nas três unidades analisadas. Saturação de cores, recursos de contrastes e efeitos, excesso de *enquadramento*, principalmente nas imagens escolhidas pelos entrevistados, criam *saliência* nesses elementos que passam, visualmente, a ter peso forte na composição como um todo. Foi verificado, no entanto, tanto um excesso no uso destes princípios, sem uma preocupação com os critérios de uma *gramática visual*, como um uso muitas vezes ‘incorreto’ deles. Isto culminou num olhar do leitor, na maioria dos casos, não se fixando na informação de objetivo maior da unidade, o que facilitaria o aprendizado.

É importante apontar neste momento que os recursos multimodais utilizados de uma maneira aleatória numa unidade semiótica podem prejudicar sua funcionalidade como um todo, e automaticamente, como no caso deste estudo, o propósito do gênero LDLI.

Ainda nos três casos, estas *taxonomias*, além de percebidas hierarquicamente como ‘importantes’ devido aos recursos visuais que apresentam, também estão submetidas a uma leitura verbal, visto suas posições na composição da unidade. Dois destes textos verbais estão explorando vocabulário – dando uma leitura de desenvolvimento de vocabulário para estas *taxonomias* – e, conseqüentemente, definindo um ensino de vocabulário como o propósito do gênero.

Como o ensino de vocabulário é uma característica do contexto de ensino de línguas estrangeiras – e o uso de imagens para facilitar essa aprendizagem, uma praxe neste ensino, é provável que as características do contexto também tenham

participado na interpretação dos textos dos gêneros. A definição dos alunos de que o objetivo das unidades estava calcado no ensino de vocabulário pode estar na colocação de *taxonomias* tão visualmente atrativas num contexto onde estas realidades são compartilhadas.

A *taxonomia* formada pelas ilustrações das revistas, que como já citado nesta conclusão, teve uma expressão surpreendente por parte dos alunos, teve sua leitura feita a partir de palavras (*child, girl, boy*) e de um pequeno texto de um exercício verbal à esquerda - elementos estes que apresentam muito *enquadramento* e *saliência*.

É importante apontar que estes exercícios e as *taxonomias* estão, como já citado, no lado esquerdo da unidade didática. Este lado, conforme a *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leuween (1996), seria o lado do *dado*, e conseqüentemente deveria apresentar um conteúdo sacramentado e conhecido do leitor. No entanto, nas três unidades analisadas, os textos estão em forma de exercícios e perguntas que, numa posição de *dado*, parecem criar uma oposição a este princípio de composição, no caso de unidades em livros didáticos. Percebe-se que o *dado* no livro didático procura buscar o conhecimento já adquirido pelo leitor em vez de dar este conhecimento como colocado pela *Gramática do Design Visual* de Kress e van Leuween (1996). Em forma de exercícios e perguntas, com grau de dificuldade baixo, estes exercícios fazem uma revisão de conceitos para, ao que parece verificar a prontidão este leitor para o *novo* (no lado direito da unidade didática).

Seguindo o raciocínio, a caixa “Focus”, além de se encontrar no lado direito das unidades, constituindo-se como conteúdo *novo*, é um elemento de muita *saliência* nesta unidade semiótica por se apresentar em uma cor diferenciada da cor do fundo e ter um *enquadramento* que a destaca do resto dos elementos.

Esta caixa “Focus”, muito presente nos livros da editora, ao ser analisada pelos alunos (apenas depois de estimulados pela entrevista) foi indicada pelos entrevistados como a detentora da informação que é relevante, principal, estruturação da unidade, e outros, evidenciando um conhecimento comum de importância deste elemento na unidade didática. Pela resposta dos alunos quando indagados a respeito da caixa, isto é apontado em vários momentos (anexo 1.a: (50), (60), (65); anexo 2.a: (57), (62); anexo 3.a: (30), (34), (40)). No entanto,

apesar do conhecimento comum da importância este elemento na unidade, de sua posição privilegiada na composição das unidades e de todos os recursos visuais já descritos que esta caixa apresenta, praticamente nenhum aluno apontou a caixa ou seu conteúdo como um objetivo de (maior) importância quando indagados sobre o que iam aprender naquela unidade didática (primeira pergunta na entrevista).

Outros estudos que analisaram esta caixa “Focus” dentro das unidades dos livros desta editora (ver Nogueira, 2007, p.71) colocaram-na como um recurso que beneficiaria a aquisição de LE, no caso, da língua inglesa. Este recurso, denominado de “*noticing*” pelas análises, reza, segundo Schmidt (1990), que “...a atenção deveria ser dirigida para o input gramatical de modo que este venha a ser notado e internalizado no processo de aprendizagem, fazendo uso de uma série de atividades para uma melhor conscientização”<sup>10</sup>.

No entanto, esta afirmação de Schmidt está baseada em sua própria experiência de aquisição de língua portuguesa no Brasil. Schmidt mantinha um registro de vários aspectos gramaticais da nova língua que ele escutava nas conversas que experienciava no cotidiano. Numa análise posterior do português que ele estava produzindo, ele mesmo percebeu que todos os casos de aspectos notados estavam sendo utilizados. É importante, no entanto, verificar, que pela própria experiência de Schmidt, o recurso ‘*noticing*’ foi pessoal, baseado em anotações próprias, a partir principalmente de um *input* de uso real da língua (no caso português).

Pelo estudo parece que a caixa “Focus” (com todos os recursos visuais que apresenta), na tentativa de fazer os alunos usuários do livro notarem os aspectos gramaticais, muitas vezes já bem e bastante colocados no *input* do próprio livro – ou seja, no *dado* - está isolando estes aspectos (*enquadramento, saliência*), num “*noticing* dirigido” e conseqüentemente, fazendo com que um ensino que se almejava ser de abordagem indutiva, pareça, aos olhos dos alunos, como um “foco na forma” (caixa ‘focus’...), característica de um ensino de abordagem dedutiva. A caixa “Focus”, desta forma, é vista, por muitos alunos, como a “gramática”, o assunto a ser “estudado” ou “o resumo” do

---

<sup>10</sup> “... attention should be given to specific grammar input in order to be ‘noticed’ and internalized in the learning process using a series of consciousness-raising activities.”

conteúdo das unidades: anexo 1.a: (48), (63), (65), (67); anexo 2.a: (58), (60), (63), (64); anexo 3.a: (26), (32), (51), logo um “adendo” à unidade didática e o conseqüente “isolamento” de uma gramática, útil como um recurso à parte, um resumo ou referência de estudo (para prova).

Existe um entendimento de que a língua(gem) seria o conjunto de todos estes aspectos da língua (anexo 3.a: (40), (49)), mas até nestas colocações, as alunas parecem colocar “a gramática da caixa Focus” como uma coisa à parte do resto do conteúdo da unidade do livro didático – como se “a gramática” estivesse apenas dentro da caixa, não nos textos do livro didático em geral.

Esta visão talvez explique o fato de nenhum entrevistado ter buscado no conteúdo da caixa “Focus” o que iriam ‘aprender’ na unidade didática. Como já dito, foi interessante verificar que os alunos se concentraram no processo de aprendizagem, e não no conteúdo lingüístico.