



AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UMA ANÁLISE FUNCIONAL

IMAGES IN THE ENGLISH COURSEBOOK: A FUNCTIONAL ANALYSIS

Juliana R.A.Tonelli¹
Gladys Quevedo-Camargo²

RESUMO: Considerando a presença freqüente dos livros didáticos nas salas de aula de língua inglesa, este artigo apresenta uma breve análise comparativa das imagens de duas edições do livro *Headway* (SOARS; SOARS, 1987; 2002). Tal escolha tem como objetivo verificar se houve ou não mudanças na escolha e disposição das imagens nos livros no decorrer desse tempo e quais as prováveis funções didáticas dessas imagens. Para desenvolver nossa análise utilizamos os construtos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por compartilharmos da visão de que toda produção textual (escrita ou verbal) se insere em um contexto sócio-histórico-cultural e que essa inserção determina o contexto de produção do texto e sua utilização pelos leitores/ouvintes (BRONCKART, 1999/2003). Além disso, nossa análise comparativa apoiou-se nos conceitos de imagem propostos por Joly (1996), Dondis (2003) e Neiva (2002), e nas concepções sobre imagem no LD de Oliveira e Mota (2005), Ramos e Panozzo (2004). Concluímos que houve uma mudança significativa no tratamento e na utilização da imagem pelos autores e elaboradores da série ao longo dos quinze anos que separam as duas edições, evidenciando maior importância dada às imagens e ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; língua inglesa; Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); imagem.

ABSTRACT: Considering the frequent use of coursebooks in English language classrooms, this article presents a brief comparative analysis of the images in two editions of the coursebook *Headway* (SOARS; SOARS, 1987; 2002). Our aim is to verify whether or not there were changes in the choice and use of the images in both books along this period of time and the probable didactic functions of such images. To develop our analysis, theoretical constructs of the Sociodiscursive Interactionism were used, for sharing the view that every textual production (written or verbal) is inserted into a socio-historical-cultural context and that such insertion determines the context of production of the text and its use by readers/listeners (BRONCKART, 1999/2003). Besides, our comparative analysis was also based on the concepts of image proposed by Joly (1996), Dondis (2003) and Neiva (2002), and in the conceptions of image in coursebooks by Oliveira and Mota (2005) and Ramos and Panozzo (2004). We conclude by stating that there were significant changes between the two coursebooks in the treatment and use of images by the series authors and designers,

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e docente dos Departamentos de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). teacherjuliana@uol.com.br

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e docente dos Departamentos de Letras Estrangeiras Modernas da mesma universidade. gladysqc@uol.com.br



evidencing that higher importance was given to the images and their role in the English teaching and learning process.

KEY-WORDS: coursebook; English language; Sociodiscursive Interactionism; image.

Introdução

A utilização de livros didáticos nas aulas de Língua Inglesa (LI) parece ser algo consolidado na prática pedagógica tanto de escolas públicas quanto particulares em todo o mundo.

Diferentemente dos primeiros livros didáticos (doravante LDs) no mercado mundial, atualmente eles são ricos em imagens e ilustrações, que se transformaram não só em parte integrante da aprendizagem, mas, muitas vezes, no fator determinante no momento da escolha do material a ser adotado em uma determinada instituição de ensino.

Neste trabalho apresentamos uma breve análise das imagens presentes em duas edições do livro didático *Headway*³ (SOARS; SOARS, 1987; 2002) da editora *Oxford University Press*, uma editora Inglesa com grande representatividade no mercado brasileiro. Para isso, analisaremos um volume editado em 1987 e outro em 2002. Tal escolha está ancorada no objetivo de verificarmos se houve ou não mudanças na escolha e disposição das imagens nos livros no decorrer desse tempo e quais as prováveis funções didáticas dessas imagens.

Para desenvolver nossa análise utilizamos, primeiramente, os construtos teóricos do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), por compartilharmos da visão de que toda produção textual (escrita ou verbal) se insere em um contexto sócio-histórico-cultural e que essa inserção determina o contexto de produção do texto e sua utilização pelos leitores/ouvintes (BRONCKART, 1999/2003). Além disso, nossa análise comparativa apoiou-se nos conceitos de imagem propostos por Joly (1996), Dondis (2003) e Neiva (2002), e nas concepções sobre imagem no LD de Oliveira e Mota (2005), e Ramos e Panozzo (2004).

Este artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, apresentamos os construtos teóricos que embasam este trabalho. Na segunda, trazemos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da análise comparativa. Na terceira, analisamos e discutimos os dados.

³ A opção pela análise desse material didático dá-se também pelo fato de que, como professoras de inglês, tivemos a oportunidade de trabalhar com esses livros. Daí o interesse por esse tipo de análise, a fim de verificarmos com maior cuidado as mudanças nas diferentes publicações.



Finalmente, encerramos com algumas reflexões sobre as implicações didático-pedagógicas das mudanças identificadas pela análise.

1. Os construtos teóricos

O ISD

A fim de compreendermos as concepções metodológicas inerentes ao material, consideramos importante conhecer seu contexto de produção. De acordo com Bronckart (1999/2003) o contexto de produção pode ser definido como o “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (p. 93).

Ancoradas em tal conceito, ao analisarmos o material em questão, consideramos relevante considerar as representações mobilizadas pelo agente produtor, ou seja, os autores do material, ao elaborar o livro didático. Bronckart (1999/2003), a partir das idéias de Habermas (1987), propõe que sejam considerados os fatores que exercem influência sobre a forma de organização dos textos em análise. Nessa perspectiva, tais fatores são agrupados em dois conjuntos: a) o mundo físico; e b) o mundo social e o mundo subjetivo.

Bronckart (op.cit.) também afirma que, no que se refere ao contexto físico de produção, é importante que analisemos quatro parâmetros:

1. O lugar de produção do texto: o lugar físico em que o material foi produzido;
2. O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o material foi produzido;
3. O emissor: ou o produtor do texto (material didático), ou seja, a pessoa que produz fisicamente o texto.
4. O receptor: a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber o texto.

Já o mundo social e o mundo subjetivo abarcam questões como normas, valores, regras (mundo social) e a imagem que o agente transmite de si (o mundo subjetivo). Acreditamos que tais aspectos sejam relevantes ao analisarmos qualquer tipo de texto⁴, entendendo que esses afetarão diretamente o modo como tais textos serão produzidos. Assim, partimos para a análise do mundo social e subjetivo da produção textual.

⁴ Tomamos o termo ‘texto’ como toda unidade de produção verbal ou escrita que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito em seu destinatário. Nessa perspectiva, um texto é uma unidade comunicativa de nível superior. (BRONCKART, 1999/2003).



No caso do lugar social, é necessário considerar em qual formação social, de qual instituição ou em que modo de interação o texto é produzido - escola, família, interação formal, informal, etc.

Com relação à posição social do emissor, consideramos o papel social que o emissor do texto desempenha (papel de professor, de pai, de cliente, de amigo, de vendedor). Segundo Bronckart (1999/2003), é importante distinguir o estatuto de emissor e de receptor (organismo que produz ou recebe um texto) do de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor).

Enquanto um mesmo emissor pode produzir um texto, desempenhando seu papel de pai, ou de professor, ou de aluno, um texto pode ser dirigido a um mesmo receptor, como pai, como vizinho, professor, etc. Nessa perspectiva, é necessário reconhecer que a instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única, que precisa ser definida, ao mesmo tempo de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sócio-subjetivo. Assim, Bronckart (op. cit.), analisa essa entidade de emissor-enunciador, utilizando a expressão agente-produtor, ou simplesmente o termo autor.

Na visão desse pesquisador, todo texto empírico é objeto de um procedimento de observação (ou de leitura) e essa busca de informação inicial incide sobre alguns conjuntos observáveis. Dentre os elementos elencados por Bronckart (op.cit.), enfocaremos aqui apenas os elementos observáveis de ordem paralingüística, por entendermos que sejam os aspectos mais relevantes para a análise a que nos propomos neste trabalho.

Elementos observáveis de ordem paralingüística:

De acordo com Bronckart (1999/2003), “nos textos escritos a leitura inicial permite identificar as unidades semióticas não verbais (quadro, imagens, esquemas, etc.), que chamamos de unidades paratextuais” (p. 80). Sendo assim, entendemos as imagens dos LDs não apenas como complementos textuais, mas como recursos visuais ou, como explicitado anteriormente, recursos paratextuais que podem contribuir para a construção da relação com a palavra e com o leitor, orientando-o na compreensão do texto e auxiliando-o na construção de sentidos.



Segundo o mesmo autor, a leitura pode permitir ainda observar o que ele denomina de procedimentos supratextuais de formatação de página, ou seja, títulos e paragrafação, ou ainda de relevo - sublinhados, itálicos, negritos.

A imagem

Para Joly (1996), o fato de o termo 'imagem' ser utilizado com vários significados dificulta uma definição simples. Ela coloca ainda que uma imagem é, antes de mais nada, algo que se assemelha a outra coisa, podendo ser material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada.

A autora acredita que considerar a imagem uma mensagem visual composta de vários tipos de signos equivale a considerá-la como uma linguagem, como uma ferramenta de expressão e de comunicação, e acrescenta:

Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos (JOLY, 1996, p. 55).

De acordo com a autora, é possível admitir que uma imagem constitua uma mensagem para o outro e, para que se compreenda da melhor forma possível uma mensagem visual é preciso buscar para quem ela foi produzida (JOLY, 1996). A autora assegura ainda que não basta identificar o receptor da mensagem visual para entender sua função: a função da imagem é determinante para a compreensão de seu conteúdo.

Nessa perspectiva, para distinguir o destinatário e a função de uma mensagem visual são necessários critérios de referência e dois métodos que podem se mostrar operatórios. O primeiro método consiste em situar os diversos tipos de imagens no esquema de comunicação, e o segundo, em comparar os usos da mensagem visual com os das principais produções humanas destinadas a estabelecer uma relação entre o homem e o mundo.

Para Neiva (2002), a imagem possui a faculdade de apontar para as coisas e, por ter essa propriedade de referência em comum com a língua, dizemos que ela pode ser igualmente lida, embora os elementos da leitura visual e da lingüística não sejam os mesmos.

Na visão de Dondis (2003), associar as estruturas verbal e visual é algo perfeitamente compreensível, pois ambas se compõem de *input* visual – os símbolos, de material



representacional – passível de identificação no meio ambiente e de reprodução por meio do desenho, e de uma estrutura abstrata – a forma de tudo que vemos.

A imagem no LD

Ramos e Panozzo (2004) definem a ilustração como uma linguagem que dialoga com outras linguagens, que pertencente ao código visual e que é igualmente constituinte de uma linguagem própria. Ainda de acordo com as autoras, a imagem no livro tem como função produzir sentidos por meio do diálogo que mantém com o leitor, não somente por si mesma, mas também pela interação com a palavra escrita.

Ao se referirem ao papel da ilustração no livro didático, Ramos e Panozzo (op. cit) revelam que a ilustração pode estabelecer uma relação com a palavra e com o leitor podendo orientá-lo na compreensão do texto escrito.

Ao proporem a diferenciação entre livro ilustrado e livro de imagem, esclarecem que, enquanto o primeiro é considerado aquele em que os recursos visuais dialogam com o texto, o segundo é aquele em que a ilustração é a única forma de linguagem⁵. Todavia, independentemente de tal classificação, as autoras concluem que várias são as funções assumidas pela ilustração, a saber: descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar pela linguagem plástica (RAMOS; PANOZZO, 2004).

Nessa perspectiva, a função descritiva, bastante comum em livros didáticos, ocorre quando os objetos, animais e cenários são apresentados de maneira mais detalhada.

No caso da função de caráter simbólico, as imagens aparecem no livro didático investidas de significados convencionais que representam uma idéia socialmente estabelecida, como placas de sinais de trânsito, por exemplo.

Já a ilustração com função expressiva ou ética mostra emoções, sentimentos e valores por meio de gestos, expressões faciais ou ainda cor, espaço e luz. Na visão das autoras, podem também possibilitar abordagens sociais, culturais e psicológicas.

Prosseguindo na linha de classificação proposta por Ramos e Panozzo (2004), a ilustração pode assumir uma função estética quando esta chama a atenção para a forma ou

⁵ Faria (2004) concorda com tal classificação e enfatiza que as imagens, nesses livros, têm papel fundamentalmente narrativo.



configuração visual. Nesse caso, pode ser representada por efeitos plásticos evocados por cor, mancha, sobreposição de pinceladas, luz, brilho, transparência e contrastes. Entretanto, as autoras alertam para o fato de que se deve tomar o cuidado de não confundir essa função com a ornamentação. Ao assumir a função estética, seu papel passa a ser o de sensibilizar o leitor por meio de efeitos estéticos reforçando a linguagem textual contida no livro.

Conforme proposto pelas mesmas autoras, as funções para a ilustração devem ser sistematizadas a partir do papel que elas assumem no livro. Nessa perspectiva, a classificação é feita de acordo com a função que ela desempenha no ato da recepção. Assim, pode-se perceber que, em algumas ocasiões, a imagem antecipa sentidos desvendados pela palavra; em outros momentos, revela sentidos paralelos, ou seja, sentidos não explicitados pelo sistema escrito; por vezes, apenas confirmando as palavras ou orientando a leitura.

Dessa forma, os significados vão se construindo a partir de uma relação de reciprocidade entre elementos do significante, ou seja, no plano da expressão, e do significado, no plano do conteúdo, na qual participam tanto as dimensões da cor e da forma como também dos materiais utilizados. Além disto, há de se considerar as combinações das unidades da língua escrita, seleção e organização lexical das estruturas que compõem o texto, pressupondo que todos esses componentes são articulados a fim de produzir no leitor o sentido desejado. Joly (1996) acredita que “a função da mensagem visual é também, efetivamente, determinante para a compreensão de seu conteúdo” (p. 55).

Analisando as imagens dos LDs criticamente, Oliveira e Mota (2005) afirmam que elas se apresentam sob uma máscara de neutralidade, mas que são na realidade elementos de normatização dos sentidos e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, isso se reflete diretamente na relação dos envolvidos com a língua que está sendo ensinada/aprendida, o conhecimento e os protagonistas do sistema escolar. Em outras palavras, as imagens ‘didatizadas’, aquelas que, nas palavras dos autores, “passam por um processo de didatização na medida em que são utilizadas para situar o leitor na língua alvo” (p. 88), produzem um efeito real aproximando-o da cultura do outro e produzindo a ilusão de pertencimento ao país falante da língua-alvo.

Assim, valendo-nos do escopo teórico apresentado, procuramos identificar, na série do livro *Headway*, quais as possíveis funções assumidas pelas imagens nos dois livros didáticos analisados. Na seqüência, apresentaremos a metodologia utilizada para a análise desenvolvida.



2. Metodologia

Este trabalho foi desenvolvido em seis etapas, que são explicitadas a seguir.

Etapa 1: Escolha do corpus, que foi composto por dois livros da série *Headway* (SOARS; SOARS, 1987; 2002), distantes 15 anos entre si.

Etapa 2: Levantamento do contexto histórico de produção da série *Headway* por meio de documentos encontrados na *internet*.

Etapa 3: Observação prévia dos dois livros, que mostrou que as imagens apresentavam diferentes funções.

Etapa 4: Análise de cada um dos livros e separação das imagens por função. Essa separação produziu a seguinte classificação:

- Imagens estéticas: aquelas cuja função se restringe à decoração da página;
- Imagens funcionais: aquelas cuja função é servir como parte da atividade proposta; sem essas imagens a atividade não pode ser feita;
- Imagens suporte: aquelas cuja função é esclarecer elementos presentes na atividade proposta.

Etapa 5: Comparação entre as funções e a quantidade de imagens com determinadas funções dos dois livros e verificação de possíveis mudanças.

Etapa 6: Reflexão sobre as implicações didático-pedagógicas das mudanças da utilização das imagens dos dois livros.

É importante esclarecer que as funções apresentadas na etapa 4 não obedecem a classificações disseminadas nas bases teóricas aqui apresentadas. Decidimos classificar as imagens em estéticas, funcionais e suporte, conforme analisávamos a função das mesmas, nas diferentes atividades presentes nos LDs. Por exemplo, ao utilizarmos a classificação “imagem estética”, não assumimos as representações de Ramos e Panozzo (2004), que acreditam que essa possa reforçar a linguagem textual apresentada no livro. Nesse caso, vemos as imagens estéticas com função de ornamentação, conforme termo empregado pelas mesmas autoras.

Assim, tendo apresentado os procedimentos metodológicos utilizados na análise dos dados a que nos propomos, apresentamos a seguir o resultado da análise e a discussão dos dados encontrados.



3. Análise e discussão dos dados

Iniciamos esta parte apresentando informações sobre o contexto de produção da série *Headway* para, em seguida, apresentarmos a análise comparativa das funções das imagens encontradas nos dois livros analisados.

Conhecendo a série *Headway*

Em junho de 2007 a série *Headway* completou 20 anos de publicação, contabilizando mais de 51 milhões de livros vendidos durante esse período. De acordo com uma publicação recente disponível na Internet⁶, a série, que se destina a jovens adultos e adultos, é considerada o maior sucesso editorial da área de todos os tempos e é utilizada em 127 países.

Quando o *Headway* começou a ser publicado, o ensino de língua inglesa havia adotado integralmente a abordagem comunicativa, com a conseqüente desconsideração da gramática e a valorização do ensino por meio de materiais autênticos. Considerado uma grande inovação quando foi lançado em 1986, o *Headway* era muito mais colorido e atraente que os demais materiais didáticos do mercado. Consideramos que seus autores e *designers* foram arrojados ao incluir fotos e figuras grandes, muitas vezes tomando a página inteira, algo que nunca havia sido feito em livros didáticos antes.

Passando constantemente por atualizações, a série *Headway* possui atualmente mais de 100 componentes, que incluem desde sub-cursos complementares até material multimídia.

Análise comparativa das imagens dos livros

A seguir apresentamos a análise comparativa entre as imagens presentes na edição *Headway* de 1987 e na de 2002.

Função das Imagens	<i>Headway</i> 1987	<i>Headway</i> 2002
Estética	104	69
Funcional	40	199

⁶ www.oup.com/pdf/elt/headway_story.pdf, acesso em 10 de abril de 2008.



Suporte	7	59
Total de imagens	151	327

Tabela 1: Função e quantidade de imagens nos livros *Headway* de 1987 e 2002.

Nessa tabela podemos observar, primeiramente, que a edição recente utiliza mais que o dobro do número total de imagens que a edição mais antiga utilizava. Percebe-se também que, na edição de 1987, havia um número grande de imagens sendo utilizadas somente com função estética, enquanto que, na edição de 2002, a maioria das imagens tem função funcional.

Ao observarmos os números da tabela no sentido horizontal, percebemos que, de uma edição para a outra, houve redução do número de imagens utilizadas simplesmente com função estética, aumento significativo de imagens utilizadas funcionalmente, e aumento ainda mais significativo das imagens utilizadas como suporte para as atividades.

Tal quadro retrata a mudança da abordagem utilizada para o ensino de inglês evidenciando o ponto de vista defendido por Ramos e Panozzo (2004), que afirmam que a classificação ocorre conforme a função que a imagem desempenha no ato da recepção pelo leitor - no nosso caso, o aluno que está estudando inglês.

Pode-se perceber que as imagens deixaram de ser tomadas como uma simples ornamentação do livro e passaram a ter uma função prática, ou como as classificamos - funcionais, revelando a importância das mesmas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Em outras palavras, as imagens assumem um papel importante na construção do conhecimento de uma nova língua.

Isso revela uma mudança significativa no tratamento e na utilização da imagem pelos autores e elaboradores da série ao longo dos quinze anos que separam as duas edições, evidenciando maior importância dada às imagens e ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Considerações Finais



A análise comparativa do tratamento dado às imagens nas duas edições da série *Headway* nos conduz a algumas reflexões sobre as implicações didático-pedagógicas das mudanças observadas.

Em primeiro lugar, existe uma relação direta entre contexto de produção e funções das imagens, na medida em que a produção do LD está comprometido com as concepções de linguagem, língua e ensino-aprendizagem. Além disto, observa-se que tais concepções se refletem explicitamente nas decisões tomadas para a elaboração do material e na seleção das imagens que o compõem.

Em segundo lugar, considerando que a série *Headway* é adotada em muitos países, e que, de certa forma, vem estabelecendo parâmetros para o desenvolvimento de materiais didáticos, devemos refletir também sobre as possíveis implicações da crescente valorização das imagens no LD para o ensino de língua inglesa ao redor do mundo. Tais implicações podem incidir sobre diversas áreas, como por exemplo, a formação do professor de língua inglesa para trabalhar com tais elementos, a recepção e interpretação das imagens pelos alunos, e a possível veiculação de ideologias e culturas próprias por meio das imagens escolhidas.

Entendemos que esses temas, entre muitos outros, devam ser objeto de estudo e reflexão tanto por parte dos docentes quanto de formadores de professores de língua inglesa toda vez que se faz uso de um material constituído por imagens, como os livros didáticos. Esperamos, com este trabalho, ter contribuído para fomentar tais reflexões.

Referências Bibliográficas

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1997/2003.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 Vol., Paris, Fayard, 1987.

Juliana R.A. Tonelli, Gladys Quevedo-Camargo
revistatravessias@gmail.com



JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: S.P.: Papyrus, 1996.

NEIVA JR, Eduardo. *A imagem*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVEIRA, Enio de; MOTA, Ilka de Oliveira. O livro didático na era do espetáculo: uma análise discursiva do processo de espetacularização nos livros didáticos de inglês como LE. In: *Falla dos Pinhaes*, Espírito Santo de Pinhal, SP, v. 2, n.2, jan/dez. 2005, p.81-96.
www.unipinhal.edu.br/ojs/falladospinhaes/include/getdoc.php?id=67&article=21&mode=pdf.
Acesso em 15 de abril de 2008.

RAMOS, Flávia B; PANOZZO, Neiva S. P. O papel da ilustração na leitura infantil. In: ZINANI, Cecil J. A. e SANTOS, Salete R. P. (Orgs.) *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004, p. 15-32.

SOARS, John; SOARS, Liz. *Headway: Upper-intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

_____. *Headway: Beginner. Student's book*. Oxford: Oxford University Press, 2002.