

GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

FERNANDO AFONSO DE ALMEIDA
(UFF)

RESUMO

A partir do exame de material didático recente destinado ao ensino do francês língua estrangeira, este artigo procura observar e discutir a *incorporação da imagem* por esse tipo de texto. Busca, por um lado, entender de que forma e em que medida o uso da imagem se torna *produtivo* dentro do processo de aprendizagem da língua estrangeira e, por outro lado, distinguir o(s) tipo(s) de relação que as linguagens icônica e verbal estabelecem entre si. Para tanto, propõe inicialmente uma definição da noção de *competência* inspirada na vertente interacionista e focaliza em seguida especificidades da aprendizagem em *ambiente institucional*.

Palavras-chave: imagens, livro didático, língua estrangeira.

RÉSUMÉ

À partir de l'observation de matériel didactique destiné à l'enseignement du français langue étrangère paru récemment, cet article voudrait réfléchir sur la façon dont l'image est incorporée par ce genre de texte. On cherche, d'une part, à comprendre de quelle manière et dans quelle mesure l'utilisation de l'image s'avère productive dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère et, d'autre part, à distinguer le(s) type(s) de rapport que les langages iconique et verbal entretiennent entre eux. Pour ce faire, on propose au départ une définition de la notion de *compétence* et on examine ensuite les spécificités de l'apprentissage en milieu institutionnel.

Mots-clés: images, manuel, langue étrangère.

No âmbito da aprendizagem de línguas, costuma-se opor a *aprendizagem natural* à *aprendizagem guiada*.

No caso da primeira, trata-se de um processo em que as atividades lingüísticas e comunicacionais, por um lado, não estão dissociadas do fazer social a elas correspondente e, por outro, ocorrem em diferentes contextos interacionais envolvendo atores sociais diversos. Assim, é participando de trocas em seu meio social que a criança, por exemplo, adquire sua língua materna (LM). Experimentam um processo de mesma natureza adolescentes e adultos que, por se encontrarem em convívio com interlocutores aloglotos ou inseridos em ambiente aloglota - empregados de consulados e embaixadas, populações residentes em zonas de contato, membros de famílias heterolíngües etc - são levados a interagir fazendo uso de uma língua estrangeira (LE).

A aprendizagem guiada, por sua vez, se define como sendo uma relação que envolve duas posições sociais específicas, o professor e o aprendiz, e cujo objetivo principal é a

própria aprendizagem. Além de estarem geralmente circunscritas pelos limites da sala de aula, as trocas em contexto de aprendizagem guiada são alimentadas essencialmente por três tipos de *fontes fornecedoras de dados*: o professor, os aprendizes e o material didático (VÉRONIQUE, 185, p. 45-52). De forma prevista ou não, a partir do momento em que emergem no ambiente da sala de aula, os dados fornecidos por esses três tipos de vozes tendem a constituir objetos de aprendizagem.

De todo modo, é evidente a centralidade do material didático nessa dinâmica pois, se ele funciona num primeiro nível como *provedor* de linguagem ao apresentar enunciados verbais sustentados por locutores mais ou menos circunstanciados, por outro lado, ele assume a função de *desencadeador* das falas dos dois outros tipos de instâncias enunciativas (professor e alunos), que irão focalizá-lo num segundo nível, enquanto referente ou ponto de conexão para suas intervenções. Boa parte dos processos de aprendizagem guiada, além de se desenvolverem no âmbito de uma instituição, se constroem sob a forma de uma interação apoiada na utilização de materiais didáticos ou suportes, materiais esses que não são necessariamente concebidos para esse fim. São inúmeros os gêneros de discurso que podem ser incorporados ao livro didático e à aula de LE enquanto suporte: textos literários, textos de publicidade, horóscopos, receitas de cozinha, bulas de remédio, artigos de jornal, filmes, fotografias, histórias em quadrinhos, charges, desenhos.

Este artigo procura observar e discutir a forma como é feita a *incorporação da imagem* pelo material didático recente destinado ao ensino do francês LE. Busca, por um lado, entender de que forma e em que medida o uso da imagem se torna *produtivo* dentro do processo de aprendizagem da LE e, por outro lado, distinguir o(s) tipo(s) de relação que as linguagens icônica e verbal estabelecem entre si. Antes, porém, propõe uma definição da noção de *competência* inspirada na vertente interacionista e focaliza, em seguida, especificidades da aprendizagem em *ambiente institucional*.

COMPETÊNCIA

As doze conferências de Austin e seus desdobramentos conduziram a um redimensionamento do fenômeno da linguagem, sobretudo no que diz respeito à sua dimensão interacional.

Dizer é sem dúvida transmitir ao outro certas informações sobre o objeto de que se fala, mas é igualmente fazer, isto é, tentar agir sobre o interlocutor e também sobre o mundo circundante. Em vez de opor palavra e ação, como se faz freqüentemente, convém considerar que a própria palavra é uma forma de ação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001, 1)¹.

Assim, possuir *competência* em uma língua é ser capaz de participar produtivamente de trocas em vários *contextos interacionais*, com falantes investidos em diferentes *posições sociais* e imbuído de um determinado *propósito*. Concebida nesses termos, a noção de

¹ É nossa a tradução das citações extraídas de obras em francês.

competência - cuja aquisição é o objetivo do processo de aprendizagem - deixa transparecer a *complexidade* que permeia o processo de aquisição de uma LE, sobretudo quando essa aquisição se desenvolve em *ambiente institucional*. Com efeito, uma vez que “o contexto interacional determina em uma larga medida quais são os atos permitidos ou proibidos a tal ou tal interagente” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2001, 70), é de se esperar que a interação pedagógica venha a adquirir uma feição bastante peculiar. Uma breve observação da *sala de aula* enquanto *contexto interacional* pode tornar mais evidentes as características desse tipo de ambiente. Elas dizem respeito principalmente a dois aspectos inter-relacionados entre si: a *natureza das trocas* e o *estatuto dos participantes*.

APRENDIZAGEM EM AMBIENTE INSTITUCIONAL?

Em primeiro lugar, a sala de aula é um contexto interacional específico e, enquanto tal, possui uma vocação claramente definida: é um *lugar de aprendizagem*. O fato de ser, reconhecidamente, um espaço destinado à transmissão de conhecimento imprime um caráter francamente pedagógico à relação e tende a *restringir o aparecimento de trocas de outra natureza*.

Em segundo lugar, em virtude do contrato pedagógico assim estabelecido e reconhecido por ambas as partes (professor e aluno), a sala de aula se apresenta como um *contexto exíguo* do ponto de vista não apenas físico, mas também sócio-interacional. O *estatuto dos participantes* dessa interação assimétrica é delimitado previamente e de forma bastante rigorosa; o que tenderia a imobilizá-los em suas posições específicas, *inibindo seu investimento em outros papéis sociais*.

O fato de se considerar que o objetivo da relação pedagógica é a aquisição de uma competência - nos termos abrangentes em que a definimos anteriormente - parece apontar para uma contradição, na medida em que a sala de aula, por definição, coloca em interação em face a face não mais do que dois *tipos de interagentes* (professor e aluno), reunidos por uma relação de *natureza* prioritariamente *pedagógica*. Sem se confundirem com aqueles inerentes ao próprio processo de aprendizagem, esses são, do ponto de vista interacional, os principais “obstáculos” impostos pelo formato da sala de aula; formato esse que vai desencadear, por parte da didática, a adoção de uma série de estratégias no sentido de ampliar os limites desse espaço interacional.

EXPOSIÇÃO E ENCENAÇÃO

No campo do ensino de línguas, existe atualmente um consenso em torno do *princípio de exposição*, de acordo com o qual, para aprender uma língua, o indivíduo deve ser exposto de maneira sistemática a *variadas situações* de comunicação nessa língua. A aprendizagem da LE em ambiente institucional vai exigir, portanto, um remanejamento ou redimensionamento do universo da sala de aula enquanto espaço interacional, para que

nele possam emergir papéis sociais e práticas discursivas características de *outras posições sociais* e de *outros contextos interacionais*. Nesse sentido, o protagonista da cena “aula de LE” não é o professor, tampouco o aluno, mas a *língua* em seu sentido amplo. Dar a conhecer suas características torna-se o objetivo de um trabalho de *encenação* da língua.

Possibilitar a *exposição* do aprendiz a situações de uso da língua ou à sua encenação é, portanto, um dos principais requisitos para a aprendizagem da LE. E contribuir para a realização dessa tarefa é função não apenas do professor e do aluno, mas também do *material didático*, que é o que nos interessa mais diretamente no âmbito desta reflexão.

Embora de maneira às vezes lenta, a didática vem incorporando, ao longo dos anos, contribuições da lingüística (estruturalista, gerativista, pragmática, etnográfica etc), o que, sobretudo a partir dos anos setenta, resultou numa visão mais abrangente e menos gramático-lingüística do ensino de LE, tanto em relação aos programas de formação de professores quanto em relação ao material didático elaborado. Assim sendo, os livros de língua estrangeira vêm procurando colocar o aprendiz em *contato* com uma variada gama de *contextos interacionais* e *agentes*, cujas intervenções seriam suscitadas por diferentes *propósitos interacionais*. Veremos que, dentro dessa perspectiva em particular, o *recurso às imagens* se revela não apenas produtivo como também cada vez mais *incontornável*.

ENCENAÇÃO AMPLIADA

Em sala de aula, a língua-alvo goza de um estatuto bastante complexo. Sendo ela própria o *conhecimento* a ser adquirido e estando irremediavelmente vinculada a um *fazer*, a língua é investida em três dimensões: é ao mesmo tempo o *meio* de comunicação no seio da classe, o *conteúdo* da aprendizagem, que se manipula, escreve, corrige, repete, e a *competência*, que se vai testando e adquirindo gradativamente em interações (fictícias ou reais) ao longo do curso. Por conseguinte, a *encenação* de que a língua se torna objeto e à qual nos referimos anteriormente é, na verdade, mais ampla, pois contempla essas três dimensões. Tal fato vai ocasionar o surgimento, no bojo do contrato principal (contrato pedagógico), de vários contratos menores (contratos de elucidação, reemprego, respeito à norma, avaliação etc.) que, por sua vez, estarão refletidos tanto nas atividades desenvolvidas em sala de aula e nos diferentes tipos de intervenção do professor e do aluno² quanto na diversidade de gêneros de discurso propostos pelo material didático.

Assim, se por um lado os autores de material didático reconhecem que a língua-alvo necessita ser *apresentada*, via personagens, em suas diferentes situações de uso, eles não ignoram, por outro lado, que ela precisa ser também *destacada* desse uso, *explicada*, *observada*, *entendida*, *esmiuçada*, *repetida*, *reempregada*, *corrigida* etc. É certamente dentro desse espírito que o discurso do manual incorpora uma variada gama de gêneros de textos que apontam para uma concepção do que seriam as diversas fases do processo de aprendizagem.

² Para maiores detalhes, ver Almeida, 2000, p.96-97.

LEGIBILIDADE DAS IMAGENS

Discutimos em outro espaço a utilização das imagens por parte de autores de métodos de LE³. O elevado grau de *produtividade* obtido com seu uso explica sua crescente atração sobre a didática das línguas. De fato, por se tratar de um *código fraco*, ou seja, devido a seu caráter essencialmente *analógico* (ECO, 1970) - que permite a representação e a interpretação de conteúdos através de códigos perceptivos, sem o recurso ao verbal - as imagens ultrapassam facilmente as barreiras lingüísticas, propiciando, assim, a comunicação, via linguagem icônica, de cenas e situações interacionais em que se poderá manifestar a produção verbal de personagens inseridos sócio-culturalmente. Via de regra, em um manual de língua estrangeira, o icônico é, por si só, fator de elucidação.

Os textos contendo cenas em que são representados iconicamente personagens em situação de interação, os quais proferem enunciados verbais, fazem parte de um gênero conhecido como *narrativas figurativas* (FRESNAULT-DERUELLE, 1977,12-13) ou histórias em quadrinhos. Nos métodos de LE esse gênero de texto sofre muitas vezes modificações, por se tratar freqüentemente de textos construídos com *finalidade pedagógica*, isto é, para permitir a introdução de conteúdos lingüístico-comunicacionais a serem trabalhados em situação de ensino/aprendizagem. Entretanto, se por um lado a vocação narrativa de tais discursos mostra-se um tanto negligenciada, uma vez que não suscitam grande interesse enquanto relatos ficcionais (personagens sem espessura, trama sem motivação etc), por outro lado, o fato de serem destinados a encenar a LE em situações de uso circunstanciado os autoriza e legitima.

O ICÔNICO E O VERBAL EM *LE NOUVEL ESPACES 1*

A análise que se propõe a seguir busca observar a cooperação do icônico e do verbal na construção do texto à luz dos seguintes critérios: a *função* do texto dentro da perspectiva pedagógica, sua *vocação discursiva* e o *nível das instâncias discursivas* a que se vinculam os enunciados icônicos e verbais.

No livro de LE, sobretudo naquele destinado a alunos iniciantes, percebe-se uma verdadeira proliferação de imagens, as quais, via de regra, entretêm alguma forma de relação com o verbal. Essa disseminação do icônico fez com que fossem explorados diversos modos de relação intercódica, nas várias espécies de textos do livro didático. Reconhecendo que não seria possível observar, no escopo deste artigo, a forma como as linguagens icônica e verbal compartilham os espaços físico, sêmico-semântico e enunciativo nessa grande variedade de textos, optamos por dirigir nossa atenção a dois textos que são não apenas diferentes entre si - porque representam dois modos distintos de funcionamento das duas linguagens - mas também bastante representativos do modo como o discurso do material didático atual incorpora as imagens. No primeiro texto analisado, a imagem desempenha a

³“A linguagem icônica e os manuais de ensino do francês”, Almeida, 1996.

função de *contextualizador das trocas verbais* e, no segundo, a de *objeto de descrição verbal*. Os textos escolhidos foram extraídos do método *Le Nouvel Espaces 1*, Hachette, 1995.

Cada uma das treze lições que compõem o *Le Nouvel Espaces 1* se inicia por uma folha de rosto que, à moda dos sumários, é destinada sobretudo a anunciar o *contexto interacional* ou *domínio de experiência* a ser explorado durante a lição, os *atos de linguagem* evidenciados através das encenações e o *conteúdo gramatical* a ser adquirido. Para não tornar fastidiosa a leitura deste artigo, nós nos referiremos apenas aos aspectos que se mostrarem relevantes para a análise de cada um dos textos em particular.

CONTEXTUALIZAÇÃO DE TROCAS VERBAIS

Função pedagógica

O texto reproduzido abaixo (figura 1) se insere na segunda lição do *Le Nouvel Espaces 1*, intitulada “Quem é você?”. Focaliza o ato de linguagem “informar-se sobre a identidade de uma pessoa” e explora o domínio de experiência “a chegada à França”, ambos anunciados anteriormente na folha de rosto. Pertence ao grupo de textos que, sobretudo por pertencerem a um livro destinado a alunos iniciantes, procuram construir a *representação de contextos interacionais* que podem ser identificados sem o recurso a conhecimentos lingüísticos. São textos, por assim dizer, *sustentados* pela imagem.



Figura 1: Votre fiche, s'il vous plaît?

De fato, deixando de lado o verbal, que a princípio desconhece, o aluno poderia fazer uma série de *inferências* a partir do icônico. Trata-se da representação de uma cena aérea, em um avião de carreira (janelas pequenas e perfiladas, poltronas caracterizadas, pessoas sentadas, as quais assumem diferentes atitudes: leitura, repouso, observação através da

janela...). Em primeiro plano, uma aeromoça (uniforme, penteado, boné, postura) se dirige (inclinação do corpo, sorriso) a um jovem passageiro. O fato de ter sido representada segurando um pedaço de papel e uma caneta na mão direita parcialmente estendida em direção ao rapaz indicaria que ela lhe estaria entregando os referidos objetos. A mão esquerda do rapaz está aberta, como se fosse receber os tais objetos.

A esses dois personagens representados em situação de interação vinculam-se quatro turnos de fala que permitiriam, por parte do personagem da aeromoça, a verificação da nacionalidade do passageiro e da necessidade de se preencher uma ficha de desembarque. A *encenação icônica* desse *contexto interacional específico* tende a facilitar a compreensão do verbal, cuja interpretação está até certo ponto *balizada*. Pode-se supor, por exemplo, que o aluno possua em seu repertório de conhecimento do mundo um registro de operações – dentre elas o preenchimento de cartão de desembarque, a passagem pela alfândega – envolvidas por uma viagem internacional, ou que possa, a partir da observação de determinados indícios (atitude da aeromoça que estaria oferecendo um cartão e uma caneta ao passageiro), inferir de modo aproximativo o propósito dos interagentes representados.

De toda forma, mesmo que o sentido do verbal não se evidenciasse facilmente a partir do icônico, é certo que, uma vez os elementos lingüísticos destacados, reempregados, parafraseados, explicados, teria certamente adquirido saliência para o aluno a adequação daqueles enunciados verbais àquela situação e ao propósito que estaria promovendo aquele tipo de intervenção.

Dentro da *perspectiva pedagógica* na qual se insere, a principal *função* da imagem nessa espécie de texto é permitir uma apresentação circunstanciada da língua, isto é, em sua *dimensão interacional*. O recurso ao icônico revela-se, nesse caso, de extrema *produtividade*.

Gênero de discurso

Maingueneau afirma que, além de fazer parte de um *tipo* de texto (o pedagógico, o religioso, o político, o publicitário etc.), todo discurso pertence a um *gênero*. O tipo *discurso pedagógico*, por exemplo, comporta diferentes *gêneros*: aula, conferência, anotação, resenha, artigo, livro etc. Os gêneros são reconhecíveis, pois são “atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito” (MAINGUENEAU, 2001, 59-70). Entretanto, os discursos não são necessariamente homogêneos, pois, embora se inscrevam em um gênero específico, podem apresentar características de outros gêneros. O romance, que é um dos gêneros do discurso literário, pode, por exemplo, incorporar uma carta, um poema, um cardápio de restaurante. De modo semelhante, o manual de língua estrangeira, ao contrário de gêneros mais canônicos (leis, receitas médicas, relatórios de trabalho), tende a se apropriar de textos filiados a outros gêneros: poemas, anúncios classificados, provérbios, narrativas, calendários etc.

O aspecto formal do texto ora analisado, ou seja, o modo como ele se apresenta o classifica em uma espécie caracterizada por uma *vocação narrativa*, na medida em que ele se constitui enquanto *relato* de fatos e atitudes – ficcionais, diga-se de passagem. A prova

disso é que a cena representada poderia ter sido narrada verbalmente sem maiores prejuízos para o enredo: “Durante uma viagem de avião, a aeromoça se dirige a um passageiro com a intenção de verificar se.....”. Do ponto de vista de sua vocação, portanto, o texto se processa como uma narrativa. Com efeito, embora a perspectiva pedagógica o enxergue como “pretexto” para uma *encenação da língua*, o texto é assumido por uma *instância narradora*. Convém lembrar que o fato de, nas narrativas figurativas (histórias em quadrinhos, tirinhas, charges etc.), a função narrativa ser prioritariamente exercida através do desenho não lhes retira essa característica (ALMEIDA, 1999, p.49-55).

Hierarquia entre as instâncias discursivas

No que diz respeito à diferença relativa ao *nível enunciativo* a que pertencem as vozes que assumem os discursos icônico e verbal, verifica-se como que uma *precedência* da imagem em relação ao verbal, na medida em que este se caracteriza como sendo uma produção vinculada ao conteúdo (personagens) representado iconicamente. Existe, portanto, uma relação de encaixe do verbal dentro do icônico. A imagem delinea a cena que vai dar origem às trocas verbais.

Levando-se em conta o pendor narrativo característico desse texto, o termo “precedência” estaria se referindo a uma *hierarquia* em favor do icônico, pois a existência do contexto interacional e dos personagens, postulada via imagem, seria uma condição *prévia* para a emergência do discurso verbal por eles produzido. A diferença de nível que separa o discurso do narrador e o discurso do personagem, assinalada por Genette no âmbito do discurso literário, se aplica evidentemente às narrativas figurativas (GENETTE, 1972, 225-267). Assim como o discurso do narrador de ficção coloca em cena personagens que, ao intervirem verbalmente, produzem enunciados vinculados a instâncias discursivas representadas pela narrativa, da mesma forma, nesse texto “sustentado” por uma imagem que contextualiza as trocas, o verbal é assumido por uma “voz” que emana do conteúdo representado.

No manual de língua estrangeira, esse é inegavelmente o tipo de texto em que a imagem se torna mais produtiva e indispensável, por permitir, mediante um custo interpretativo extremamente baixo, a comunicação de cenas e contextos interacionais (cenário, personagens, atitudes) aos quais vão estar vinculados os enunciados verbais.

OBJETO DE DESCRIÇÃO VERBAL

Função pedagógica

O segundo texto (figura 2), intitulado “Recordações de família”, explora o domínio de experiência “família”, e introduz o ato de linguagem “apresentar sua família e amigos”, ambos previstos no sumário da lição.

O icônico, reprodução de uma pintura do Douanier Rousseau, representa uma cena de casamento (pessoas em trajes escuros, mulher de vestido branco, véu e grinalda) em

que os noivos, rodeados por um grupo de pessoas (familiares), estariam posando para uma fotografia (posição de frente, olhar supostamente voltado para a câmera) em um ambiente campestre. O verbal, por sua vez, *faz referência* à cena “fotografada”, *descrevendo-a*, mas, de uma maneira que deixa transparecer de imediato sua *dimensão pedagógica*, pois introduz de modo um tanto maciço elementos do *léxico* correspondente aos laços de parentesco e às profissões, várias locuções de valor adverbial e possessivos.

No tocante às atitudes representadas pelo icônico, de modo geral considera-se que, ao posar para uma foto, o indivíduo tende a canalizar sua atenção para esse gesto, abstendo-se, portanto, de participar de ações concorrentes. Uma vez temporariamente *desconectado* de outros apelos, pode colocar seu corpo mais adequadamente à disposição do processo de captação de sua imagem (fotografia). Considerando-se esse aspecto da pose fotográfica, o conteúdo da imagem em questão - personagens que estariam posando para uma foto - representa uma cena bastante irrelevante do ponto de vista *interacional*, o que, de certo modo, não somente tenderia a restringir sua exploração nesses termos, mas a orientá-la para a *atividade de descrição*, atividade essa que, via de regra, vai exigir o emprego de *elementos do léxico e expressões indicadoras de localização*.



Figura 2: “Souvenirs de famille”

É assim que, tomando como *suporte* a reprodução de uma pintura que representa personagens em postura de “pose para foto” e, como *pretexto*, a apresentação e a caracterização destes, o livro didático introduz através do verbal, de *forma contextualizada e justificada*, o *léxico* relativo a determinados campos semânticos (família, relações de parentesco, profissões), *possessivos* e *expressões* que indicam localização (ao lado, à direita, atrás). Ao fazê-lo, contribui ao mesmo tempo para familiarizar o aprendiz com o *processo de apresentação e descrição* de personagens. Em suma, o icônico estaria funcionando como uma base de apoio para a *introdução dos elementos da língua* e permitindo também, no nível pragmático, a introdução do *ato apresentar e caracterizar* verbalmente personagens.

Gênero de discurso

No tocante ao gênero, trata-se de um texto bastante heteróclito. À diferença do primeiro, esse é um texto em que o icônico e o verbal parecem possuir uma relativa *independência* entre si. De fato, até certo ponto, podem ser lidos separadamente, sem que a unidade estrutural de cada um seja comprometida, embora seja evidente o fato de que os conteúdos semânticos fornecidos por cada um deles se refletem nos dois sentidos, alimentando a interpretação do texto como um todo.

Entretanto, o verbal desempenha uma função de *descrição* em relação ao icônico, o qual, em contrapartida, ocupa o lugar de *objeto desencadeador* da descrição. Nessa perspectiva, a independência do verbal em relação ao icônico se revela um tanto comprometida, pois, ao se constituir enquanto texto descritivo, *depende* em parte *daquilo que descreve*. Uma observação mais detalhada da forma como as mensagens verbal e icônica operam no interior desse texto deverá mostrar que elas mantêm entre si relações complexas e bastante particulares sob diversos aspectos.

De um lado, há uma *obra de arte* consagrada: uma pintura intitulada “As núpcias”; de outro, uma *descrição verbal pedagogicamente “utilitária”* da mesma. O contraste resultante da utilização de mensagens pertencentes a dois *tipos de discurso* tão distintos - *discurso artístico* e *discurso pedagógico* - provoca evidentemente um certo *descompasso* no interior do texto. Se foi enfatizado há pouco um relativo grau de independência entre as duas mensagens (icônica e verbal), menciona-se agora um *descompasso* entre elas.

Da forma como é feita, a incorporação do discurso artístico ao livro didático sugere algo como uma *parasitagem* por parte do verbal, que estaria usando o icônico para sugá-lo naquilo que lhe convém. Parasitagem porque, ao citar a pintura, o interesse pedagógico o faz sem resgatar sua *dimensão artística* que a identifica e valoriza enquanto texto. Além de não se referir ao nível (artístico) do icônico, o verbal o banaliza, ao utilizá-lo em proveito do processo de aquisição da língua. Dessa forma, ao casamento das duas pessoas representado pelo icônico corresponde um divórcio no âmbito das duas linguagens. Ao contrário, embora se possa atribuir a ambas um certo pendor descritivo, sua vocação principal é de *natureza diversa* (artística e pedagógica). Ademais, o modo como estão *dispostas* fisicamente sobre a superfície da página também reforça esse desnível entre elas: cada qual ocupa um espaço exclusivo, sem contato com a outra e sem superposições.

Hierarquia entre as instâncias discursivas

Como se disse, a camada verbal não é realmente independente do icônico. Tampouco se comprova exatamente uma relação de hierarquia entre as instâncias discursivas que assumem as duas mensagens. Nenhum dos dois planos (icônico e verbal) tem representado dentro de seu próprio corpo o espaço destinado a uma instância discursiva que poderia dar origem ao processo de enunciação do outro, como acontece no primeiro texto, em que a representação icônica abre espaço para que o verbal surja como a produção de um personagem representado iconicamente. As camadas icônica e verbal não estão inter-relacionadas nesse sentido. O que parece existir, na verdade, é uma situação de anterioridade – e portanto de autonomia - do icônico em relação ao verbal, que se verifica de duas formas. Primeiramente, nosso *conhecimento de mundo* pode nos informar de que a tela do Douanier Rousseau (1844-1910) reproduzida no manual é um discurso não apenas reconhecidamente artístico, mas pré-existente ao verbal pedagógico que o toma por referência. Além disso, do ponto de vista da *coerência do enredo* do texto como um todo, a anterioridade do icônico enquanto discurso previamente constituído é condição para que se torne *objeto de referência* do discurso verbal. Dito de outra forma, atribui-se posterioridade ao verbal, visto que ele se “diz” enquanto descrição de uma imagem que, por definição, lhe seria anterior.

Por outro lado, é interessante observar que o *discurso verbal* é assumido por uma instância narradora-descritora que se manifesta na *primeira pessoa*, o que caracteriza, de acordo com a terminologia de Genette (1972), o relato *homodiegético*: aquele em que o narrador é também *personagem* de seu próprio relato. Inúmeros são os vestígios dessa presença (*meu pai, minha tia, eu*). No entanto, ao mesmo tempo que o discurso verbal atesta essa *presença* em seu próprio corpo, de dois modos diferentes (na descrição feita na primeira pessoa e no nível dos personagens), ele a *exclui* do conjunto dos personagens representados pelo discurso icônico ao dizer: “*Eu sou Jacques Bongrain. Eu não estou na foto de casamento de meus pais, é claro.*”

Assim, além das discrepâncias física, funcional (descrição vs objeto de descrição) e genérica (arte vs pedagogia) já assinaladas, configura-se uma *defasagem enunciativa* que interfere na *perspectiva temporal* do conjunto do texto. A produção de cada uma das mensagens não poderia ser atribuída à mesma instância. Por um lado, o texto verbal gravita em torno do icônico, parasitando-o, por outro, a voz que o assume, ao enunciá-lo, remete indiretamente à impossibilidade de ser identificada à instância discursiva que produziu o texto icônico, pois a declaração “... *não estou na foto de casamento de meus pais, é claro...*” significa implicitamente “*porque ainda não era nascido*”. Essa defasagem existente entre as duas mensagens dá ao texto uma profundidade temporal.

O fato de assumir o texto verbal e de, através dele se referir ao conteúdo icônico como pertencente a uma época remota na qual ainda não havia nascido, o narrador-personagem distancia obrigatoriamente o momento de enunciação dos dois textos. A espessura temporal do texto em seu conjunto se fundamenta entre outras coisas pelo fato de o personagem-narrador se encontrar e, ao mesmo tempo, não se encontrar de alguma

forma, presente no texto, dependendo de se estar focalizando a camada icônica ou a verbal. Tais procedimentos fazem com que, apesar de o icônico e o verbal projetarem seus reflexos um sobre o outro, fiquem estabelecidos no texto como um todo dois planos distintos, cujas fronteiras sob diversos aspectos não podem ser transpostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manual de ensino de língua estrangeira se apresenta como um discurso complexo, uma vez que se destina a fornecer conteúdos e a propor atividades que favorecem a aprendizagem da língua-alvo. É natural que assim seja, pois a aprendizagem de uma língua em ambiente institucional requer uma série de condições que vão desde a exposição do aluno a situações de comunicação circunstanciadas até os exercícios de reemprego (estruturais ou não) e as reformulações corretivas.

A utilização das imagens nesses manuais vem crescendo significativamente nas últimas décadas. Tal fato se explica não apenas pelo reconhecimento do forte apelo exercido pela imagem no dias de hoje, mas também pelo elevado grau de produtividade que ela apresenta nesse tipo de material.

Foram escolhidos e analisados dois textos em que se salientam aspectos relevantes desse caráter produtivo do icônico em cooperação com o verbal. O primeiro deles evidencia uma capacidade por parte da imagem de comunicar contextos interacionais, papéis sociais e atitudes, sem exigir, em contrapartida, o recurso a conhecimentos lingüísticos para sua interpretação. Essa característica permite uma encenação da língua numa perspectiva não apenas lingüística mas interacional, na medida em que os enunciados verbais são, na verdade, ingredientes de uma troca interpessoal. O segundo aponta para um uso da imagem em que esta é tomada como referente pelo discurso verbal, desencadeando dessa forma a produção de enunciados descritivos. Ao ser focalizado pelo verbal, o icônico abre espaço para a introdução, via ato de descrição, de diversos tipos de elementos da língua.

Dadas as dimensões do presente trabalho, preferimos nos ater à análise de apenas dois tipos de textos, os quais nos pareceram, entretanto, bastante representativos do uso que é feito da cooperação entre o icônico e o verbal nos manuais de língua estrangeira.

De todo modo, se é verdade que o livro didático constitui ao mesmo tempo um espaço de encenação da língua-alvo e um discurso desencadeador de atividades voltadas para o processo de ensino/aprendizagem da LE, convém examinar de que forma ele se constrói tendo em vista as funções que lhe são atribuídas. Quando se observa, nesse tipo de material, a utilização das imagens em cooperação com o verbal, percebe-se quão próxima e efetiva é a relação existente entre as pesquisas lingüísticas e a didática das línguas. De fato, sem deixar de apresentar uma visão até certo ponto gramatical da língua enquanto sistema, a didática da línguas não tardou a incorporar em seus produtos (material didático) parâmetros e reflexões trazidos à luz pelas teorias lingüísticas, que evidenciam, por exemplo, a importância dos ingredientes do contexto interlocutivo dentro do processo de produção de enunciados, o tipo e as características da relação interpessoal, o propósito enunciativo dos

interlocutores etc. Tais aportes adquirem, sem dúvida alguma, uma função dinamizadora dentro prática pedagógica, a qual sai, assim, enriquecida desse diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, F. A. de. (2000). O discurso da aula de língua estrangeira. Em *Alea* n°2, vol.2. Rio de Janeiro. p. 93-108.
- _____. (1999). *Linguagem e humor*. Niterói: EdUFF.
- _____. (1996). A linguagem icônica e os manuais de ensino do francês. Em *Gragoatá*, n°2, EdUFF. p. 93-105.
- ECO, U. (1970). Sémiologie des messages visuels. Em *Communications* n°15. Paris. p.11-51.
- FRESNAULT-DERUELLE, P. (1977). *Récits et Discours par la Bande*. Paris: Hachette.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.
- MAINGUENEAU, D. (2001). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- VÉRONIQUE, D. Apprentissage naturel et apprentissage guidé, *Le Français dans le Monde* n° 185, p.45-52.