

Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira

Dissertação apresentada ao curso de Lingüística do programa de pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística na Área de Lingüística e Ensino de Língua.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza

Renata Bittencourt Procópio

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de pós-graduação em Lingüística
2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Patrícia Nora de Souza
(Orientadora)

Profª Drª Sandra Helena Correia Monteiro

Profª Drª Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Cristina e Sérgio, pelo amor e proteção que sempre me deram. Esta vitória é fruto da amizade e do apoio que sempre encontrei em vocês.

Ao meu namorado, William, pelo amor, paciência e companheirismo imprescindíveis no sucesso da minha caminhada acadêmica.

Agradecimento especial

À Profª Drª Patrícia Nora de Souza por me conduzir em cada etapa desta pesquisa com extrema dedicação, competência e, principalmente, carinho. Sinto muito orgulho de ter sido sua primeira orientanda.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Patrícia Nora de Souza por seu empenho quanto à qualidade deste trabalho.

À professora Dra. Neusa Salim, minha primeira professora de Lingüística, cujo comprometimento com o ensino me inspira grande admiração.

Aos professores do mestrado em Lingüística da UFJF por possibilitarem meu crescimento acadêmico.

Aos professores da Cultura Inglesa de Juiz de Fora, pela preciosa contribuição na investigação ao me cederam suas aulas para a realização desta pesquisa.

Aos alunos da Cultura Inglesa de Juiz de Fora pela colaboração em realizarem as atividades propostas necessárias nesta pesquisa.

À Lúcia Helena, bibliotecária da Cultura Inglesa de Juiz de Fora, pela amizade e por estar sempre pronta a me ajudar nas inúmeras vezes que precisei.

À minha mãe e meu namorado, pela presença constante, carinho, apoio e, principalmente, paciência.

Ao meu pai e meu irmão pela torcida a distância.

À amiga Aline por acreditar, mais do que eu mesma, no meu potencial.

Ao primo Tadeu pelo carinho recíproco e por sempre enviar os livros necessários às minhas pesquisas.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, colaboraram para a realização deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar o uso dos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, a partir de uma orientação pedagógica que explore a leitura dos visuais, visando uma melhor compreensão dos significados e usos do vocabulário. Inicialmente, apresenta-se uma reflexão teórica que contextualiza o debate sobre o letramento visual. Ainda no âmbito teórico, discutem-se as abordagens de ensino-aprendizagem de vocabulário, bem como a relação dos recursos visuais com o aprendizado de vocabulário, destacando-se a relevância de tais recursos para a inferência e retenção do conhecimento lexical. Na seqüência, faz-se uma análise dos exercícios de vocabulário presentes nos livros didáticos contemporâneos de inglês como língua estrangeira a fim de identificar, em particular, o tratamento dado aos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário. A análise aponta que a seleção e a exploração dos recursos visuais nos livros didáticos raramente contribuem para um aprendizado mais significativo do vocabulário, bem como não contemplam a interação entre os recursos visuais e verbais, um apoio importante na construção do conhecimento lexical. Com base nesse resultado, selecionou-se uma atividade de vocabulário de um livro didático de inglês como língua estrangeira que contém recursos visuais para o experimento empírico. Essa atividade foi utilizada na coleta dos dados que envolveu dois grupos de alunos. O primeiro grupo fez a atividade proposta pelo livro didático sem nenhuma alteração. O segundo grupo recebeu tratamento diferenciado. Ele foi exposto à mesma atividade, porém, com algumas questões que exploram os recursos visuais e sua relação com o verbal, elaboradas a partir das teorias de letramento discutidas no plano teórico. Os resultados obtidos nos testes de vocabulário apontam que, na condição comparativa, o segundo grupo apresentou maior aprendizado do vocabulário-alvo, evidenciando a importância de capacitarmos o aluno a explorar os recursos visuais para que estes sejam, de fato, um elemento de apoio no ensino-aprendizagem de vocabulário.

Palavras-chave: recursos visuais, letramento visual, ensino-aprendizagem de vocabulário, língua estrangeira, livro didático contemporâneo.

SUMMARY

The present paper aims at investigating the use of visual resources in the teaching and learning of vocabulary in a foreign language, based on a pedagogical orientation which explores the reading of visuals, aiming at better comprehension of the meanings and usages of vocabulary. Initially, it presents a theoretical reflection which contextualizes the debate about visual literacy. Continuing in the theoretical arena, it discusses approaches to the teaching and learning of vocabulary, as well as the relationship between visual resources and the learning of vocabulary, emphasizing the relevance of such resources for the inference and retention of lexical knowledge. To follow, it analyses the vocabulary exercises contained within contemporary textbooks of English as a Foreign Language (EFL) in order to identify, in particular, the treatment given to visuals in the teaching and learning of vocabulary. This paper points out that the selection and use of the visual resources in the textbooks analyzed, rarely contribute to a more meaningful learning of vocabulary. Nor do they consider the interaction between visual and verbal resources, which are an important support in the construction of lexical knowledge. Based on this result, I selected a vocabulary activity from an EFL textbook which contains visual resources for the empirical experiment. This activity was used in the data collection which involved two groups of students. The first group carried out the activity proposed by the book without any alteration. The second group was treated differently. These students carried out the same activity, however, with some additional questions, which explore the visual resources and their relation to the verbal ones, elaborated according to the literacy theories discussed in the theoretical section. The results obtained in vocabulary tests show that the second group presented comparatively more learning of the target vocabulary, providing evidence of the importance of enabling the student to explore the visual resources, in order that they actually become a supportive element in the teaching and learning of vocabulary.

Key words: visual resources, visual literacy, teaching and learning of vocabulary, foreign language, contemporary textbook.

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - O ENSINO-APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO	4
1.1- As abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira	4
1.2- O ensino implícito e explícito de vocabulário	16
1.2.1- O ensino implícito	16
1.2.2- O ensino explícito	20
1.2.2.1- Estratégias/exercícios de ensino-aprendizagem de vocabulário	22
1.2.2.2- Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário	26
CAPÍTULO 2 – OS VISUAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO	32
2.1- Introdução	32
2.2- O letramento visual	34
CAPÍTULO 3 – OS RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE VOCABULÁRIO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS	45
3.1- Descrição dos materiais didáticos	46
3.2- Análise dos materiais didáticos	48
3.3- Conclusões parciais	75
CAPÍTULO 4 – EXPERIMENTO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DOS VISUAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO	77
4.1- Contexto da coleta de dados	77
4.2- Sujeitos da pesquisa	78
4.3- Instrumentos e procedimentos da pesquisa	78
4.3.1- Teste de vocabulário	78
4.3.1.1- Palavras testadas	79
4.3.2- A atividade de vocabulário selecionada	80
4.4- Cronograma de coleta de dados	83
4.5- Critérios para a análise dos dados	84
4.6- Análise dos dados	85
4.6.1- Turma A: tratamento diferenciado	85
4.6.2- Turma B: abordagem proposta pelo livro didático	89

4.7- Discussão comparativa dos resultados	92
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
APÊNDICE	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

LISTA DE ABREVIATURAS

LE: Língua Estrangeira

L2: Segunda Língua

LM: Língua Materna

FIGURAS		
Figura 1	Exercício com foco no significado das palavras-alvo.	50
Figura 2	Exercício com foco no significado das palavras-alvo.	52
Figura 3	Exercício com foco na significação de um determinado número de palavras.	53
Figura 4	Exercício com foco na significação de um determinado número de palavra	54
Figura 5	Exercício com foco no uso de colocações.	56
Figura 6	Figuras não autênticas, criadas para introduzir o significado desejado de uma palavra.	58/59
Figura 7	Espaço excessivo da figura, maior que o destinado ao verbal.	60
Figura 8	Figuras não apropriadas ou adequadas para ilustrar o verbal.	62
Figura 9	Exercício com foco na utilização de cores diferentes para chamar a atenção para as palavras novas em um texto.	63
Figura 10	Exercício com foco na utilização de cores diferentes para chamar a atenção para as palavras novas em um texto.	64
Figura 11	Exercício com foco na utilização de cores diferentes no ensino e prática da pronúncia das palavras-alvo.	65
Figura 12	Exercício com foco na utilização do sublinhado para destacar a pronúncia das palavras novas.	66
Figura 13	Exercício com foco na utilização do sublinhado para destacar a pronúncia das palavras novas.	66
Figura 14	Exercício com foco na utilização do negrito para destacar a pronúncia das palavras novas.	66
Figura 15	Exercícios do tipo campo semântico.	67
Figura 16	Exercícios do tipo campo semântico.	68
Figura 17	Recursos visuais complementares ao verbal.	69
Figura 18	Recursos visuais complementares ao verbal.	71
Figura 19	Figura pobremente utilizada.	73
Figura 20	O professor fornece informação pronta ao aluno.	74
Figura 21	Recursos visuais complementares ao verbal.	81

TABELAS		
Tabela 1	Palavras testadas	80
Tabela 2	Ganho de aprendizagem das palavras-alvo da turma A.	86
Tabela 3	Média geral de aprendizagem da turma A.	87
Tabela 4	Ganho de aprendizagem um mês após a execução da atividade de vocabulário das palavras-alvo da turma A.	88
Tabela 5	Média geral de aprendizagem das palavras-alvo 1 mês após o experimento da turma A.	88
Tabela 6	Ganho de aprendizagem das palavras-alvo da turma B.	89
Tabela 7	Média geral de aprendizagem da turma B.	90
Tabela 8	Ganho de aprendizagem um mês após a execução da atividade de vocabulário das palavras-alvo da turma B.	91
Tabela 9	Média geral de aprendizagem das palavras-alvo 1 mês após o experimento da turma B.	91
Tabela 10	Média geral de aprendizagem para as turmas A e B imediatamente após e 1 mês após o exercício.	92

I – INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX observam-se mudanças significativas na forma de veiculação da informação. Os recursos visuais, que não só abrangem, mas também conferem grande importância aos aspectos gráficos, como o negrito, o sublinhado, o itálico, os tamanhos e tipos diferentes de fontes, assim como a inclusão de outros aspectos visuais a uma página impressa, como uma fotografia, diagramas, gráficos, barras, linhas, caixas, ilustrações, tabelas, elementos gráficos e cores, passam a ser cada vez mais utilizados nos meios de comunicação, entretenimento e ensino, fruto de uma necessidade que a sociedade moderna tem de absorver a informação com mais agilidade e rapidez.

Conseqüentemente, os recursos visuais não são mais entendidos meramente como ilustrações de apoio ao texto escrito, mas como uma mensagem independente, organizada e estruturada (Kress e Van Leeuwen, 1996), e que, segundo Buratini (2004), possui, muitas vezes, o mesmo nível de importância das informações verbais.

Tais mudanças na forma de veiculação da informação levam teóricos de orientação semiótica e pesquisadores da área de comunicação visual (Kress e Van Leeuwen, 1996; Kress, 1998), bem como teóricos da área da educação (Callow, 1999; Buratini, 2004; Oliveira, 2006) a considerar a leitura crítica de informação visual uma necessidade para a sociedade atual. Em outras palavras, salienta-se a importância de se despertar no aluno-leitor uma maior sensibilidade ao visual, bem como conscientizá-lo dos possíveis caminhos dos efeitos de sentido gerados pela sua integração com o verbal.

A utilização crescente dos recursos visuais, bem como o novo status conferido às formas visuais de representação, que hoje ocupam uma posição de maior destaque nos textos escritos e, portanto, requerem do leitor um letramento visual, me motivou a investigar a relação de tais recursos visuais, em particular, no ensino e aprendizagem de vocabulário,

tendo como objeto de análise os materiais didáticos contemporâneos de inglês. A escolha pela análise do livro didático foi feita com base na sua importância no contexto da sala de aula, uma vez que este é, muitas vezes, o único recurso utilizado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Tal investigação é relevante na medida em que a literatura sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário tem destacado os recursos visuais como um apoio valioso para o aprendizado de vocabulário. Os estudos de Nation (2001) apontam que as ilustrações, ações, fotos, e objetos reais contribuem significativamente para o processo de compreensão do significado das palavras novas. Além disso, o uso dos recursos visuais aliado aos recursos verbais favorece, segundo Rodrigues e Sadoski (2000) e Jolly (2003), a aquisição do conhecimento lexical, já que a multimodalidade capacita os alunos a construir representações mentais ricas, bem como estabelecer conexões entre elas, ampliando, desta forma, a compreensão e retenção do vocabulário.

A investigação aqui proposta será norteada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais recursos visuais são utilizados nos livros didáticos contemporâneos para o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira? Como eles se relacionam com o componente verbal?
2. Há uma preocupação em desenvolver no aluno um letramento visual para a exploração dos recursos visuais?
3. Em que medida a leitura dos visuais favorece o aprendizado de vocabulário?

As duas primeiras perguntas de pesquisa serão respondidas a partir da análise de cinco livros didáticos contemporâneos de inglês para alunos iniciantes pré-adolescentes ou adultos. A terceira pergunta será respondida com base nos dados de desempenho nos testes de vocabulário (Scaramucci, 1995) obtidos através de um experimento feito com alunos de uma escola de língua inglesa da cidade de Juiz de Fora (MG).

Na organização da dissertação, optamos pela estrutura que segue. Inicialmente introduzimos o problema de pesquisa e seu contexto, justificando a escolha do tópico. Em seguida, apresentaremos dois capítulos teóricos que contextualizam nossas questões de pesquisa. O capítulo 1 enfoca questões relativas ao ensino-aprendizagem de vocabulário. O capítulo 2 faz uma revisão crítica da bibliografia, analisando estudos tanto de orientação semiótica quanto voltados para a área da educação, que tratam do letramento visual, salientando a necessidade de desenvolver nos alunos/leitores habilidades para a leitura das informações visuais. O capítulo 3 apresenta a análise dos materiais didáticos, apontando as tendências no uso dos recursos visuais para o ensino-aprendizagem de vocabulário. O capítulo 4 discute a relevância do letramento visual para o ensino-aquisição do vocabulário através de um experimento que compara uma situação de aprendizagem de vocabulário em que a leitura dos visuais e sua interação com o verbal são trabalhadas, e uma situação de aprendizagem em que tal leitura é ignorada. Finalmente, o capítulo 5 é dedicado às nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

1.1 As abordagens e os métodos de ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira

Esta seção fornece uma perspectiva histórica dos diferentes métodos e abordagens de ensino de segunda língua (doravante L2) ou língua estrangeira (doravante LE) ¹, destacando-se o tratamento dado ao vocabulário em cada um deles.

Cumprir informar que, embora em alguns momentos da história do ensino-aprendizagem de LE o vocabulário tenha sido considerado um aspecto relevante e que, portanto, merece destaque, somente a partir de 1980 pesquisadores voltam sua atenção para o estudo deste componente, resultando em inúmeros trabalhos sobre o assunto. Atualmente, acadêmicos, pesquisadores e professores parecem concordar que o vocabulário é fundamental para a aquisição de uma LE. A síntese dos métodos e abordagens² que será apresentada mostra que, ao longo da história, o ensino de línguas privilegia ora a análise, ora o uso da língua, resultando em diferentes abordagens do vocabulário.

O *Método Gramática e Tradução*, introduzido no início do século XIX, tem como objetivo principal da aprendizagem de uma LE a leitura de textos literários na língua-alvo. Nesse sentido, os alunos precisavam desenvolver a habilidade de tradução, aprender as regras gramaticais e o vocabulário da língua-alvo. Cabe ressaltar ainda que, embora fosse assumido que os alunos provavelmente nunca utilizariam a língua-alvo, acreditava-se que a

¹ Neste trabalho não faremos distinção entre os termos segunda língua e língua estrangeira.

² É relevante estabelecer uma distinção entre método e abordagem. O lingüista Edward Anthony em 1963 define abordagem como o nível no qual as posições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de uma língua, e a aplicabilidade de ambas nos ambientes pedagógicos são especificadas. O método, por sua vez, é um conjunto de especificações gerais de sala de aula para a realização dos objetivos lingüísticos. É o nível no qual a teoria é posta em prática e as escolhas são feitas baseadas nas habilidades e conteúdo a serem ensinados e na ordem em que o conteúdo será apresentado. Além disso, tem-se como foco o papel e comportamento do professor e dos alunos. Os métodos são quase sempre considerados amplamente aplicáveis a uma vasta audiência em contextos variáveis (Brown, 2000).

aprendizagem de LE proporcionaria desenvolvimento intelectual, isto é, os alunos seriam beneficiados pelo exercício mental de aprendizagem (Larsen-Freeman, 1986). Neste método, as LEs eram ensinadas pelos mesmos procedimentos básicos utilizados no ensino do latim, ou seja, os livros didáticos consistiam de listas de vocabulário literário obsoleto, cujas estruturas eram arcaicas, e de sentenças para tradução. A habilidade oral não era o objetivo e sua prática era limitada à leitura em voz alta das frases traduzidas pelos alunos. Tais frases eram construídas para ilustrar o sistema gramatical da língua e não apresentavam nenhuma relação com a linguagem para comunicação real (Richards e Rodgers, 1986).

Críticas a esse método foram a negligência em relação à língua oral, o foco na habilidade de analisar a língua em detrimento da habilidade de usar a língua, e o caráter abstrato da linguagem apresentada no material didático (Gattolin, 2005). Os educadores passaram a reconhecer a fala proficiente e não mais pela leitura, gramática ou apreciação literária como objetivo dos programas de ensino de LE. Surgiu, também, um interesse em como as crianças aprendem uma língua (Richards e Rodgers, 1986). Nesse contexto é iniciado o *Movimento de Reforma*, uma abordagem que surge em reação ao método anterior.

Iniciado no final do século XIX, a partir de trabalhos como o do lingüista Henry Sweet, o *Movimento de Reforma* enfatizava a importância da linguagem oral e da prática da pronúncia. Defendia-se o controle da linguagem oral e a seleção do vocabulário de acordo com sua simplicidade e utilidade. O ensino mais contextualizado do vocabulário e o isolamento dos pontos gramaticais e itens de vocabulário para propósitos instrucionais eram utilizados somente após o estudo completo de um texto (Zimmerman, 1997).

Paralelamente às idéias vigentes no *Movimento de Reforma*, crescia o interesse em desenvolver princípios para o ensino de línguas baseados em princípios naturais de aprendizagem, tais como ocorrem na aprendizagem da Língua Materna (doravante LM). Tal fato levou à criação dos chamados *Métodos Naturais* (Richards e Rodgers, 1986).

O *Método Direto*, introduzido no final do século XIX por L. Sauveur, é um dos *Métodos Naturais* mais conhecidos. Tal nome se deve ao fato do sentido ser associado diretamente à língua-alvo, sem passar pela tradução. Segundo Gattolin (2005), o *Método Direto* é fundamentado no princípio de que a aquisição de LE ocorre da mesma maneira como se adquire a LM, priorizando, assim, a exposição do aprendiz à língua oral. Com isso, o ensino explícito das estruturas da língua passou a ser minimizado devido à crença de que o vocabulário poderia ser adquirido naturalmente a partir da interação durante as aulas. Nesse sentido, as palavras concretas eram ensinadas através da utilização de figuras, gestos ou objetos reais (*realia*), enquanto as abstratas eram ensinadas agrupando-as de acordo com o tópico ou através de associação de idéias.

Segundo Paiva (2005 b), apesar do *Método Direto* enfatizar o uso real da língua, de uma forma geral, a linguagem utilizada não apresentava qualquer relação com a linguagem coloquial e servia apenas para introduzir o vocabulário novo e as estruturas sintáticas. West (1930 apud Zimmerman, 1997) ainda critica os teóricos do *Método Direto* por enfatizarem a importância das habilidades orais sem fornecerem as linhas gerais de orientação para a seleção do conteúdo. Segundo o autor, mesmo depois de três anos de estudo, os aprendizes de LE não tinham desenvolvido nem mesmo um vocabulário básico de 1.000 palavras. O autor atribui tal fato não só ao tempo que os alunos gastavam com atividades que não lhes ajudavam a falar a língua e a inutilidade das palavras ensinadas, bem como a não-aprendizagem destas palavras pelos alunos. Uma outra crítica, dentre as várias existentes na literatura, é a super simplificação das semelhanças entre LM e L2. Richards e Rodgers (1986) ainda acrescentam a falta de uma base teórica rigorosa e de uma base metodológica completa desse método.

Segundo Gattolin (2005), o Relatório Coleman de 1929, nos Estados Unidos, recomendou a limitação do objetivo do ensino de LE nas escolas de nível secundário ao desenvolvimento da habilidade de leitura, considerada mais útil do que as demais, uma vez

que o período de instrução era insuficiente para a aquisição das quatro habilidades da língua. Ao mesmo tempo, na Grã-Bretanha, Michael West enfatizava a necessidade de se melhorar o nível de aprendizagem de vocabulário para que a leitura em LE fosse facilitada. Surge, deste modo, o *Método de Leitura*, que dividiu espaço com o *Método Gramática e Tradução* e o *Método Direto* até a II Guerra Mundial.

No *Método de Leitura*, pela primeira vez, o vocabulário foi considerado um dos aspectos mais importantes da aprendizagem de L2 e, nos cursos de língua, a prioridade passou a ser o desenvolvimento de uma base científica e racional para a seleção do vocabulário. O uso de listas de frequência nos materiais didáticos era recomendado como a base para a seleção e a ordem no ensino do vocabulário. Segundo Vechetini (2005), nesse método, enfatizava-se o uso de estratégias de inferência do significado das palavras em contexto. Porém, para que o aluno pudesse fazer uso das pistas oferecidas pelo contexto e se beneficiar das estratégias de inferência, era necessário que ele tivesse um conhecimento mínimo do vocabulário do texto. Em face desse objetivo, precisava haver uma forma de ensino-aprendizagem que aumentasse o vocabulário dos alunos a fim de facilitar a leitura.

Nesse contexto, surge o *Movimento de Controle do Vocabulário* com a proposta de facilitar a compreensão através do controle e da limitação do número de palavras encontradas nos textos escritos. A crença por trás dessa prática era a de que a tarefa de adquirir uma língua seria facilitada consideravelmente ao se eliminar, até onde fosse possível, o fardo de reconhecer muitas palavras diferentes. Entretanto, tal prática foi muito criticada. Uma vez que o processo de simplificação envolvia re-escrita, havia a tendência em se eliminar muito da sintaxe normal, do uso pragmático de um texto comum, assim como as palavras menos frequentes. Portanto, os textos simplificados não eram considerados eficazes em preparar os alunos para a leitura dos textos autênticos (Coady, 1997).

“Enquanto isso, a falta de soldados norte-americanos oralmente fluentes em LEs durante a guerra levou os lingüistas estruturalistas da época a desenvolver um programa que possibilitasse treinar, rapidamente, as habilidades de compreensão e produção oral” (Gattolin, 2005). O *Método Direto* foi, assim, reavivado e redirecionado para o que foi, provavelmente, a mais visível de todas as “revoluções” do ensino de línguas da era moderna, o *Método Áudio-Lingual*, ou *método do exército*, como era chamado (Brown, 2000).

Segundo Scaramucci (1995), a visão de ensino influenciada pelos lingüistas estruturalistas americanos era a de não dar relevância ao vocabulário a fim de que os aprendizes não tivessem a falsa idéia de que a aprendizagem de uma língua resumia-se no aprendizado de palavras. Nas abordagens estruturais, portanto, o vocabulário era subordinado à gramática, pois a aquisição da linguagem era entendida como domínio de estruturas sintáticas. Como a análise contrastiva era, nessa época, uma tendência dominante, havia também a preocupação em se comparar o vocabulário da língua-alvo com o vocabulário da LM. O estruturalismo e a análise contrastiva, juntamente com a psicologia comportamental, deram origem ao *Método Áudio-Lingual*, cuja visão era apresentar muita estrutura e pouco vocabulário.

Segundo Larsen-Freeman (1986) o objetivo principal desse método era a aquisição dos padrões estruturais da língua, ensinados pela apresentação de diálogos. Tais diálogos eram aprendidos através de imitação e repetição (*drills*). A gramática era induzida a partir dos exemplos dados, não havendo, assim, a utilização de regras gramaticais explícitas. As produções escritas e a leitura eram baseadas na produção oral realizada anteriormente. Em sala de aula, utilizava-se a língua-alvo em detrimento da LM dos alunos, considerada uma interferência à aprendizagem de L2. O vocabulário, também apresentado por essa mesma técnica (*drills*), era limitado. Isto é, um pequeno número de palavras eram ensinadas,

suficientes para possibilitar a realização dos *drills*, perdendo, portanto, o seu propósito comunicativo.

O *Método Áudio-lingual* começou a receber críticas quanto ao seu postulado teórico comportamentalista, ou seja, a visão da linguagem como um processo de formação de hábitos. Além disso, já se havia constatado que apenas o domínio das formas da LE não preparava os alunos para usá-la com propósitos comunicativos (Vechetini, 2005).

Nessa mesma época, o trabalho de lingüistas aplicados ingleses deu origem à *Abordagem Oral* ou *Ensino Situacional de Língua*, vigente nas décadas de 1930 a 1960. O objetivo inicial desse movimento era estabelecer um fundamento mais científico para os métodos orais que se tornaram populares durante o período de vigência do *Método Direto*. O impacto dessa abordagem foi responsável pela elaboração de muitos cursos e livros didáticos de inglês como LE/L2. Nessa abordagem, o vocabulário recebeu status de um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de LE, visto como um componente essencial para a proficiência em leitura (Richards e Rodgers, 1986).

Ao final da década de 50 surgia, nos Estados Unidos, a teoria inatista (Chomsky, 1957) que suplantou a visão behaviorista de formação de hábitos e propôs uma visão de língua governada por aspectos cognitivos. Em outras palavras, um conjunto de regras abstratas, supostamente inatas, assegurava ao falante a competência para se comunicar em quaisquer línguas (Gattolin, 2005). Nesse contexto, na década de 1970, alguns métodos de ensino passaram a ganhar popularidade. Dentre os métodos mais populares, conhecidos como *Métodos Designers*, destacam-se o *Suggestopedia*, *Silent Way*, *Total Physical Response* e a *Abordagem Natural* (Brown, 2000).

O *Método Suggestopedia*, um conjunto específico de recomendações de aprendizagem, foi desenvolvido pelo psiquiatra e educador Georgi Lozanov. Este método enfatiza o

vocabulário e a aquisição decorre do uso da linguagem oral em situações comunicativas. Nesse sentido, o foco na gramática é minimizado. O objetivo principal do método é a obtenção rápida da proficiência na oralidade em nível avançado. Suas características principais são a repetição, o ambiente favorável – música clássica de fundo, luz, cores, quadros, figuras, imagens, assentos confortáveis – e a autoridade do professor (Richards e Rodgers, 1986).

Esse método descreve como a atenção pode ser manipulada a fim de otimizar a aprendizagem e a memória. Lozanov enfatizava que o aumento da potencialidade da memória não é uma habilidade isolada, mas, sim, o resultado da estimulação compreensiva e positiva da personalidade. Sendo assim, para ele, o objetivo principal do ensino não era a memorização, mas a compreensão e a solução criativa de problemas. Entretanto, a memorização de vocabulário continuava a ser vista como um objetivo importante nesse método devido ao grande valor dado a ele por alunos e professores (Richards e Rodgers, 1986).

Numa direção contrária, Brown (2000) afirma que esse método foi amplamente criticado. Segundo o autor, questionava-se a praticidade da sua utilização uma vez que nem sempre a música ou as cadeiras confortáveis eram disponíveis. Além disso, questionava-se o papel da memorização na aprendizagem de línguas.

O *Método Silent Way*, elaborado por Caleb Gattegno, é baseado na premissa de que o professor deve permanecer em silêncio o máximo possível em sala de aula, enquanto que os alunos devem ser encorajados a realizar produções orais. O objetivo do método é prover os alunos iniciantes com recursos orais dos elementos básicos da língua-alvo e a obtenção de fluência próxima à nativa. O objetivo imediato era proporcionar um conhecimento básico da gramática da língua (Richards e Rodgers, 1986).

Cabe ressaltar ainda que o vocabulário, selecionado com base na sua possibilidade de manipulação numa dada estrutura e de acordo com sua produtividade em sala de aula, era introduzido através da utilização de *Cuisinere rods* – toquinhos de madeira coloridos em comprimentos variados – e cartazes coloridos (Brown, 2000).

As críticas a esse método, segundo Brown (2000), foram as seguintes:

- a. a posição de distanciamento dos professores, não proporcionando um ambiente comunicativo;
- b. os recursos utilizados, tais como os *Cuisinere rods* e os cartazes, os quais eram limitados e após algumas aulas precisavam ser substituídos por outros materiais.

O *Método Total Physical Response*, proposto por James Asher, foi elaborado com base na coordenação entre fala e ação, isto é, o professor fornece as instruções, ou os comandos, enquanto os alunos ouvem e atuam sem que nenhuma resposta verbal seja requerida. A aquisição da língua-alvo ocorre através de atividades físicas (motoras). Esse método tem como objetivo o ensino da proficiência oral desde o nível iniciante. Características gramaticais e vocabulário não são selecionados de acordo com sua necessidade de uso na língua-alvo, mas, sim, de acordo com as situações nas quais eles podem ser utilizados em sala de aula e a facilidade com que eles são aprendidos. Críticas a esse método estavam relacionadas à sua limitação de utilização com grupos em níveis mais avançados na aprendizagem de L2 (Richards e Rodgers, 1986).

Com o declínio do audiolingüismo e as críticas aos métodos inovadores da década de 1970, em 1972, Wilkins, um lingüista aplicado inglês, sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional. Essa nomenclatura servia para planejar conteúdos de programas chamados *Nocionais-funcionais* (*Notional-functional syllabus*) (Almeida Filho,

1998). As características principais do programa Nocial-funcional eram a atenção às “funções” da linguagem e as “noções”³, como os elementos organizacionais do currículo da língua inglesa em contraste com o programa estrutural no qual estruturas gramaticais seqüenciadas eram a base organizacional (Brown, 2000).

No final da década de 1970, Widdowson (1978), um outro lingüista aplicado inglês, sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas e, assim como Wilkins, reconhece o componente lexical como a origem mais provável de mal entendidos durante a comunicação. No entanto, o lingüista aplicado (1979) sugere que o vocabulário não deveria ser visto como um sub-produto de outros aspectos da linguagem e critica o programa *Nocial-funcional* por considerar o ensino de vocabulário como o ensino de itens para acúmulo e estocagem (Vechetini, 2005).

Em 1972, Hymes, um dos precursores do movimento comunicativo, já havia apresentado o conceito de competência comunicativa, acrescentando fatores pragmáticos e sócio-lingüísticos à noção de ‘competência’ de Chomsky. Tal fato contribuiu para que o foco do ensino de línguas recaísse sobre o uso adequado e não mais sobre o uso gramaticalmente preciso da língua. Assim, iniciava-se uma nova visão de ensino do vocabulário, isto é, o vocabulário passava a ser visto como uma habilidade lingüística. Nesse contexto, originou-se o *Ensino Comunicativo de Línguas* ou *Abordagem Comunicativa* (Gattolin, 2005).

A *Abordagem Comunicativa* visava tornar a competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas, além de desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades, confirmando a interdependência entre a língua e a comunicação. Para isso, essa abordagem propõe a linguagem autêntica e a língua-alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação. Na sala de aula comunicativa, o professor auxilia os aprendizes, motivando-os a utilizar a língua. Assim, a responsabilidade pelas atividades

³ As “noções gerais” são conceitos mais abstratos como o tempo e o espaço. As “noções específicas” correspondem ao que chamamos de contexto ou situações (Brown, 2000).

desempenhadas é repassada aos alunos, levando-os a realizar suas próprias conversas em pares ou grupos, aprendendo a língua, assim, através da sua utilização (Richards e Rodgers, 1986).

Scaramucci (1995) ainda acrescenta que a *Abordagem Comunicativa* favorecia um ensino centrado no aprendiz e considerava o ensino-aprendizagem de vocabulário como recurso estratégico para os seus objetivos comunicativos. Assim, as palavras não eram ensinadas pela utilização de listas de palavras pré-estabelecidas pelo professor uma vez que a real utilização da LE criaria a necessidade de os alunos conhecerem seu léxico. Dessa forma, a instrução de palavras deveria ir ao encontro dos propósitos dos alunos ao tentarem expressar seus significados através da LE e construir um sentido para aquilo que ouvem ou lêem.

Nessa mesma década, a *Abordagem Natural*, proposta por Krashen e Terrel (1983), acreditava na aquisição natural da língua-alvo, da forma como se adquire a LM, fazendo, portanto, uma distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Para os autores, a aquisição consiste no processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras do uso natural da língua, enquanto a aprendizagem consiste no conhecimento consciente da língua através do seu estudo formal. Eles acreditavam que aquilo que é aprendido através da instrução explícita e direta não é necessariamente internalizado, enquanto o que é adquirido é retido na memória. Nesse sentido, essa abordagem enfatiza a importância de se expor os aprendizes de LE a insumos compreensíveis e significativos (Vechetini, 2005).

Maiguascha (1993) acrescenta que o ensino do vocabulário continuou a ser periférico. Assumia-se que o repertório lexical dos alunos era desenvolvido automática e inconscientemente enquanto os alunos estavam engajados em atividades comunicativas, isto é, situações de linguagem cotidiana. Sendo assim, as palavras e seus significados não precisavam ser ensinados explicitamente.

Brown (2000) ainda ressalta que o nível inicial de aprendizagem nessa abordagem assemelhava-se ao método *Total Physical Response*. Nesse primeiro momento, chamado Período de Silêncio, o professor é responsável por fornecer o insumo compreensível. Assim, os alunos não precisam realizar produções verbais, até que eles se sintam mais confiantes e preparados.

De acordo com o autor supracitado, críticas à *Abordagem Natural* estavam relacionadas ao Período de Silêncio e a confiança na noção do insumo compreensível. Acreditava-se que os alunos precisavam ser encorajados a falar desde o nível inicial visto que a aprendizagem de uma língua deve ser um processo interativo. Gattolin (2005) ainda acrescenta que a mera exposição à língua-alvo parece não assegurar ao aprendiz de LE a aquisição do vocabulário, fazendo-se necessária uma sistematização que venha facilitar esse processo.

Em 1993, Lewis propõe a *Abordagem Lexical* que enfatiza a importância de um ensino explícito das palavras. Tal abordagem requer um sistema mais organizado para introduzir e explorar o vocabulário em sala de aula. Lewis, baseando-se em princípios fundamentais da *Abordagem Comunicativa*, recusa a visão tradicional de que a língua se divide em estrutura/gramática e vocabulário e propõe uma abordagem lexical, considerando a gramática como subordinada ao léxico (Paiva, 2005 b).

Em 1997, Lewis publica o livro “Implementando a Abordagem Lexical”, onde afirma que a língua é constituída por um “léxico gramaticalizado”, ao invés de uma “gramática lexicalizada”. Nesse livro, o autor apresenta uma variedade muito grande de exercícios que têm por objetivo a observação através de textos escritos e orais, sempre de uma maneira explícita e contextualizada. Lewis mostra-se contra o ensino de palavras isoladas, argumentando que a língua é constituída de *chunks*. Tais *chunks* são as colocações (*collocations*), ou seja, as associações de itens lexicais que normalmente ocorrem juntos. Tais

combinações são usadas instintivamente pelos falantes nativos de uma língua. Segundo Moon (1997), um modelo baseado em colocações leva em consideração a previsibilidade de ocorrência de palavras nas posições que constituem o enquadre estrutural. Outros exemplos de colocações são as expressões fixas (cumprimentos, por exemplo, “good morning”, frases polidas como “excuse me” e outras expressões formuláticas, por exemplo, “of course”), as expressões semi-fixas (permitem uma variação mínima, por exemplo, “Could you pass ... please?”) e as expressões idiomáticas (expressões que não são a soma de suas partes e que possuem significados holísticos os quais não podem ser retirados dos significados individuais das palavras, por exemplo, “Kick the bucket” = morrer). As colocações são específicas de uma língua e possuem conotações e associações socioculturais características. Mesmo quando há colocações análogas em LM e L2, elas são improváveis de serem contrapartes idênticas.

Baseada em diversos autores, Gattolin (2005) cita que o grande problema da *Abordagem Lexical* é o fato de não haver uma base teórica consistente e, conseqüentemente, uma falta de validade prática.

Concluindo esta seção, percebe-se que na história do ensino-aprendizagem de línguas, os métodos e abordagens existentes tratam o vocabulário ora de forma implícita, quando o ensino e a aquisição ocorrem em contexto, ora de forma explícita, isto é, o ensino sistemático de vocabulário. A seção que segue, portanto, trata dessas abordagens de ensino do vocabulário apontando a relevância de uma abordagem integrada de ensino, ou seja, que contemple tanto o aprendizado implícito quanto o explícito de vocabulário.

1.2 O ensino implícito e explícito do vocabulário

1.2.1 O ensino implícito

A aprendizagem implícita em que o aprendizado se dá em contexto, através, principalmente, de inferência, é, segundo Nation (2001), uma fonte de aprendizagem de vocabulário muito importante, visto que é um processo cumulativo no qual o significado e o conhecimento da forma são gradualmente enriquecidos e reforçados.

Devido a tal relevância, Nation apresenta em ordem de importância uma lista de sugestões para professores, a fim de que eles possam auxiliar os aprendizes com mais eficiência na aprendizagem de vocabulário em contexto. São elas:

- a. ajudar os alunos a encontrar e escolher material oral e textos em um nível apropriado de dificuldade;
- b. encorajar os alunos a realizar grandes quantidades de leitura e ajudá-los a receber um considerável insumo oral compreensível;
- c. auxiliar os alunos a melhorar a habilidade de leitura para que possam ler fluentemente;
- d. prover treinamento para a dedução do significado das palavras em contexto.

O aprendizado implícito segundo Schmidt (2001) e Laufer e Hill (2000) não é um processo inconsciente, visto que os aprendizes não adquirem conhecimentos sobre as palavras ou quaisquer outros elementos da língua a menos que a atenção esteja presente nesse processo. Tal aprendizado envolve, portanto, atenção ao insumo e decisões conscientes frente ao vocabulário desconhecido.

As abordagens implícitas têm suas bases firmadas principalmente na Hipótese do Insumo de Krashen (1989), uma tentativa de explicar como um aprendiz adquire uma segunda língua. Essa hipótese defende que a aquisição eficiente da língua é dependente da exposição do aprendiz a um insumo compreensível, que nesse caso particular, é fornecido pela leitura

extensiva. Para que a aprendizagem seja possível, o insumo recebido na L2 deve estar um pouco além do seu estágio atual de competência lingüística. Esse insumo, além de compreensível, deve ser relevante, interessante, não seqüenciado gramaticalmente, oferecido em quantidade suficiente e em ambiente que incentive os alunos a sentir-se bem (Cittolin, 2006).

Paribakht e Wesche (1997), na mesma direção, apontam em suas pesquisas que a leitura extensiva é geralmente mais eficiente do que aquela que emprega a instrução sistemática de vocabulário através de exercícios descontextualizados.

Um outro argumento a favor da leitura é apresentado por Coady (1997). Ele acredita que alunos de L2 que atingiram um nível avançado de proficiência na língua-alvo irão adquirir mais vocabulário através da leitura extensiva do que através da instrução sistemática. Além disso, muitas palavras que apresentam baixa-freqüência de ocorrência são somente encontradas em textos escritos e seu aprendizado é, portanto, favorecido pela leitura extensiva.

McKeown e Curtis (1987), alertam, entretanto, que embora o aprendizado de vocabulário através da leitura ocorra, pois fornece encontros ricos e múltiplos com o léxico de sua língua, facilitando sua compreensão, não há garantias de que o leitor inferirá o significado correto das palavras desconhecidas ou reterá na memória o seu significado. Segundo Sökmen (1997) são vários os fatores que pode dificultar o processo de compreensão de um texto por meio do contexto. São eles:

- a. A aquisição de vocabulário, principalmente através da inferência contextual, é provavelmente um processo lento e que, muitas vezes, leva ao erro.
- b. A compreensão das palavras novas em contexto pode ser baixa devido a um conhecimento insuficiente de vocabulário, mesmo quando os aprendizes são treinados a usar estratégias de leitura.

- c. Muita relevância dada às habilidades de inferência no ensino de vocabulário camufla o fato de que cada aprendiz tem suas próprias estratégias de aquisição de palavras novas.
- d. A dedução do significado das palavras desconhecidas em contexto não resulta, necessariamente, em retenção na memória. Nem mesmo as palavras inseridas em contextos ricos de pistas resultam em aquisição num primeiro encontro ou exposição.

Essa concepção é compartilhada por Schmitt (1997) quando afirma que para que um aluno esteja apto a usar as pistas para deduzir as palavras desconhecidas, ele precisa não só ter um certo nível de proficiência na língua-alvo bem como deve ter conhecimento prévio do assunto e do processo de estratégia de inferência. Além disso, o contexto deve ser rico de pistas o suficiente para permitir que o significado das palavras novas seja descoberto. Mesmo assim, a aquisição de vocabulário através da leitura pode resultar apenas no desenvolvimento da habilidade de reconhecimento de um grande número de palavras em contexto, não garantindo, portanto, um conhecimento profundo das mesmas.

Apesar da relevância do aprendizado implícito, considerando os possíveis problemas associados ao uso de pistas contextuais para a inferência, ele é insuficiente. Faz-se necessária, portanto, uma abordagem explícita, visando não só a expansão rápida do vocabulário, bem como o aprendizado dos vários níveis de conhecimento da palavra (vide Scaramucci, 1995).

Desta forma, a utilização de ambas as abordagens, implícita e explícita, são benéficas para a aquisição de vocabulário uma vez que, enquanto a abordagem implícita possibilita ao aluno o contato com a palavra em contextos diversos com foco em sua significação, a abordagem explícita possibilita que um determinado aspecto do conhecimento da palavra seja trabalhado (Sökmen, 1997).

1.2.2 O ensino explícito

A abordagem explícita utiliza estratégias de aprendizagem de vocabulário e métodos de ensino que visam à expansão do conhecimento lexical. A abordagem explícita inclui exercícios de construção de palavras, exercícios de relacionar com vários tipos de definições, o estudo de vocabulário em contexto, mapeamento semântico⁴ (*Mind map*) e atividades de troca de informação (*information-gap*) entre os participantes cujo foco é o vocabulário (Nation e Newton, 1997).

Para Nation (2001) os objetivos principais da abordagem explícita são:

- a. O ensino das palavras de alta frequência que compreendem um número relativamente pequeno (aproximadamente 2.000 palavras), muito importantes para o uso da língua-alvo.
- b. O preenchimento da lacuna existente entre a proficiência atual dos alunos e o nível de proficiência necessário ao se deparar com insumo autêntico.
- c. Agilizar o processo de aprendizagem compensando, assim, a pouca exposição à língua-alvo.

Alguns teóricos (Richards, 1976; Scaramucci, 1995) apontam a relevância do aprendizado explícito ser norteado por um modelo ou conceito de competência lexical.

Nessa perspectiva a aquisição lexical é um processo dinâmico e gradual que envolve diferentes graus de conhecimento que vão variar, segundo Alderson (1984), de acordo com o tipo de tarefa, tipo de texto e desenvolvimento cognitivo e conceitual (ou prévio) do leitor.

⁴ Estratégia que ilustra graficamente as relações entre as informações pela criação de redes associativas para as palavras, cujo objetivo é o aumento do vocabulário produtivo do aprendiz. Tal estratégia auxilia os aprendizes a visualizar como as categorias diferentes de informação relacionam-se umas com as outras, além de estimular os alunos a gerarem idéias, desenvolvê-las e ampliarem seus pensamentos visualmente.

Scaramucci (1995) propõe um modelo de competência lexical denominado conceito rico de vocabulário, baseado no conceito rico proposto por Richards (1986). Seu modelo contempla os níveis lexical, sintático, morfológico e semântico abrangendo a dimensão de uso no nível discursivo-pragmático.

Sintetizando, para Scaramucci (1995:83), os conhecimentos que envolvem um conceito rico de competência lexical são:

- a. o lexical, que é relacionado ao aspecto formal (ortografia), sonoro (fonético) e morfológico (com destaque para o prefixo e o radical);
- b. o sintático, que leva em conta a posição da palavra e sua função, considerando tanto o contexto imediato quanto sua relação com porções maiores do texto, os seus padrões de comportamento sintático na oração, classes gramaticais e morfologia (com destaque para os sufixos);
- c. o semântico, que envolve o significado da palavra dentro da oração e seus vários significados, formando redes de associações sintagmáticas (de contraste ou antonímia, sinonímia, classificação subordinativa, coordenativa e superordenada) e colocações, além de aspectos como adequação e frequência das palavras, referentes e variações no uso da palavra em contextos diversificados.
- d. o conhecimento prévio ou de mundo, que refere-se ao conhecimento conceitual ou do assunto, e ainda ao conhecimento sócio-histórico, cultural, crenças, valores ou conhecimento esquemático.
- e. conhecimentos textuais, que se utilizam da organização ou macro-estrutura do texto ou estrutura retórica, subtítulo e título;

- f. conhecimentos superestruturais ou referentes à estrutura canônica de cada tipo de discurso.

1.2.2.1 Estratégias/exercícios de ensino-aprendizagem de vocabulário

Nosso objetivo nesta sessão é discutir alguns exercícios e estratégias de aprendizagem de vocabulário, que objetivam facilitar a aquisição lexical.

Pesquisas na área de estratégias de aprendizagem de língua começaram mais seriamente nos anos 70 como parte de um movimento que se distância da pedagogia predominantemente centrada no professor e se aproxima daquela que acredita que as ações dos aprendizes podem afetar sua aquisição da língua-alvo. Concomitantemente, havia uma crença crescente de que a aptidão não era o fator governante no sucesso de aprendizagem de uma língua, mas, sim, o esforço individual dos aprendizes. O conhecimento de estratégias propiciaria, portanto, o controle consciente sobre os recursos cognitivos. Tal fato resultou, naturalmente, em um grande interesse em como os aprendizes abordam e controlam sua própria aprendizagem e uso da língua (Schmitt, 1997).

As estratégias são, portanto, segundo Brown (2000),

*“métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para atingir um determinado fim, designs planejados para controlar e manipular certas informações. Elas são ‘planos de batalha’ contextualizadas que podem variar de um momento para outro, ou de um dia para o outro, ou de um ano para o outro. As estratégias variam intraindividualmente; cada um de nós tem um número de maneiras possíveis de resolver um determinado problema, e nós escolhemos um – ou muitos em seqüência – para um dado problema”.*⁵

⁵ Strategies are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information. They are contextualized “battle plans” that might vary from moment to moment, or day to day, or year to year. Strategies vary intraindividually; each of

Oxford (1990), em seu guia prático para professores, descreveu em linhas gerais várias estratégias de aprendizagem de vocabulário bem sucedidas entre os aprendizes. Das taxonomias de estratégia de ensino-aprendizagem de vocabulário em LE, essa autora foi uma das quem mais pareceu apta a capturar e organizar a ampla variedade das estratégias identificadas. Segundo Oxford (1990 apud Paiva, 2005 a), tais estratégias podem ser classificadas em dois grupos: estratégias diretas – que envolvem estratégias de memória, cognitivas e de compensação – e indiretas – que envolvem estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

A estratégia de memória relaciona as informações novas com o conhecimento já existente, relacionando a palavra a ser retida com algum conhecimento anterior através da utilização de alguma forma de imagem ou agrupamento. As estratégias cognitivas são semelhantes às de memória, porém não são especificamente designadas à manipulação dos processos mentais; responsáveis pela compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua-alvo pelo aprendiz. Tais estratégias incluem a repetição e o uso de meios mecânicos para o estudo de vocabulário. As estratégias de compensação são responsáveis pelo auxílio na compreensão e produção da nova língua devido às limitações no conhecimento da língua.

As estratégias metacognitivas envolvem uma visão consciente do processo de aprendizagem e a tomada de decisões sobre o planejamento, monitoramento e avaliação das melhores formas de estudar. As estratégias afetivas são responsáveis pela regulação da emoção, atitudes, valores e motivação. Já as sociais, pela interação com outras pessoas a fim de melhorar o aprendizado da língua-alvo.

us has a number of possible ways to solve a particular problem, and we choose one – or several in sequence – for a given problem.

Mais recentemente, entretanto, Schmitt (1997; 2000) propõe, a partir de uma revisão na literatura (Cook; Mayer, 1983; Oxford, 1990; Nation, 1990) uma taxonomia de estratégias de aprendizagem de vocabulário, dividindo-as em dois grupos: as da descoberta de significado de uma palavra nova e as de consolidação do aprendizado.

No primeiro grupo estão as estratégias de determinação – tipo de estratégia utilizada pelo aluno para descobrir o significado de uma palavra nova sem recorrer ao conhecimento de uma outra pessoa – e as sociais – tipo de estratégia na qual a interação com outras pessoas é utilizada a fim de melhorar a aprendizagem da língua. No segundo grupo estão as estratégias de memória, cognitivas, metacognitivas e sociais, já explicitadas anteriormente. Essa taxonomia, na verdade, não difere muito daquela proposta por Oxford (1990). Entretanto, o estudo de Schmitt (1997; 2000) torna-se relevante por mostrar, através de estudos empíricos, que essas estratégias são realmente utilizadas por estudantes de LE para aprender vocabulário. Ele salienta, também, que os padrões das estratégias usadas no aprendizado do léxico podem mudar, naturalmente, durante a vida do aprendiz devido ao seu amadurecimento ou ao fato de se tornar mais proficiente na língua-alvo. Portanto, algumas estratégias são mais benéficas em certas idades ou em certos estágios de aprendizagem do que em outros. Em outras palavras, é preciso que se leve em consideração o nível de proficiência na língua e a maturidade cognitiva dos aprendizes ao recomendar determinadas estratégias.

Com base em inúmeros autores, tais como Oxford (1990), Dias (1994), Kang e Golden (1994), Lowson e Hogben (1996), Sökmen (1997), Schmitt (1997 e 2000), Nation (2001), Rodrigues (2002) e Paiva (2005), Vechetini (2005:76) apresenta uma lista de estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário em LE. São elas:

- a. Fornecer a definição da palavra através do uso de objetos, figuras ou por mímica.
- b. Fornecer a definição da palavra através de sinônimos ou antônimos.

- c. Ensinar e incentivar os alunos a usarem dicionários (bilíngües e/ou monolíngües).
- d. Escrever a palavra perguntada na lousa para que os alunos possam aprender sua ortografia e, pedir aos alunos que repitam a palavra para aprender sua pronúncia e anotem o seu significado.
- e. Fornecer um exemplo contendo a palavra nova, diferentemente daquele em que foi apresentada, alertando os alunos para a função que a palavra exerce no contexto imediato e para as outras funções que ela pode ter.
- f. Alertar os alunos para a semelhança da palavra nova com alguma outra que já conheçam na língua-alvo (famílias de palavras).
- g. Incentivar os alunos a usarem as palavras que já conhecem e integrar as palavras novas às palavras antigas.
- h. Reciclar as palavras já aprendidas (através de jogos, músicas, filmes, etc...).
- i. Alertar os alunos para a presença de sufixos/prefixos e para a existência de cognatos e falsos cognatos.
- j. Alertar os alunos para as possíveis colocações que podem ocorrer com a palavra.

Ainda no âmbito das estratégias utilizadas por professores/aprendizes para o ensino-aprendizagem de vocabulário, o estudo psicolinguístico de Bousfield (1953) aponta evidências empíricas da importância da apresentação do vocabulário em campos semânticos para o seu aprendizado. Segundo o autor, mesmo quando os alunos são expostos a palavras apresentadas de forma aleatória, eles tendiam a lembrá-las em grupos (*clusters*) de acordo com categorias. No que diz respeito ao aprendizado de vocabulário, isso confirma que uma apresentação semanticamente organizada do vocabulário, por exemplo, em campos lexicais é mais eficiente do que uma apresentação aleatória. Portanto, delinear os significados das palavras com base

no significado de outras a elas relacionadas é importante para o processo de aquisição de vocabulário.

Com base nessa discussão, conclui-se que o programa de ensino-aprendizagem de vocabulário deve objetivar o preparo do aluno no uso de estratégias. Segundo Sökmen (1997), o ensino de estratégias é relevante, pois é improvável que os alunos aprendam todo o vocabulário de que eles necessitam apenas em sala de aula. Sendo assim, eles precisam tornar-se independentes e aprender maneiras de continuar a adquirir vocabulário sozinhos. O professor pode auxiliar neste aspecto provendo os alunos com atividades de vocabulário variadas em sala de aula, expondo-os a possíveis estratégias e/ou recursos para que eles descubram quais deles são mais produtivos para eles e como e quando usá-los.

1.2.2.2 Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário

O objetivo desta seção é discutir as pesquisas que tratam do uso dos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário.

A literatura sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário em LE não apresenta um número significativo de pesquisa sobre o uso dos recursos visuais.

Dentre as pesquisas que tratam da utilização dos recursos visuais para o ensino-aprendizagem de vocabulário, destacamos os estudos de Nation (2001) que salienta a relevância do visual para o aprendizado do vocabulário. Segundo o autor, o recurso visual torna compreensível o insumo lingüístico pela transmissão do significado por meio de apoio extralingüístico. Em outras palavras, as ilustrações, ações, fotos, e objeto reais, apóiam o processo de inferência e retenção do significado das palavras novas.

No entanto, Nation (2001) aponta a necessidade de uma seleção cuidadosa dos visuais, pois, para ele, todas as formas de expressar significado envolvem a mudança de uma idéia em uma forma observável, portanto, indireta, e plausível de ser mal interpretada, podendo não emitir o conceito exato da palavra. Além disso, afirma-se que os objetos e as figuras geralmente contêm muitos detalhes, podendo dificultar a apreensão do conceito alvo. Para que esse problema seja contornado faz-se necessária, assim, a apresentação, segundo o autor, de vários exemplos na forma visual para que os aprendizes possam determinar as características essenciais de um determinado conceito.

Canning-Wilson (2001) igualmente aponta a necessidade de uma seleção cuidadosa dos visuais. Ele acrescenta que as figuras devem ser relevantes para o aprendiz, além de serem familiares, ou seja, o aluno deve estar apto a falar a respeito da imagem, primeiramente, em sua língua materna. Nesse sentido, os aspectos culturais intrínsecos às ilustrações podem comprometer a compreensão de uma imagem/conceito caso o leitor não pertença ao mesmo universo cultural da produção do texto.

O estudo de Buratini (2004), baseado em Kress (1998), também salienta que os visuais agregados aos textos, tanto de língua materna quanto estrangeira, só podem facilitar a compreensão se estabelecerem um significado para os leitores. Caso as representações visuais presentes no texto não sejam familiares aos leitores, ou proporcionarem uma interpretação distinta daquela existente no contexto cultural de criação do texto, elas podem prejudicar a compreensão global na leitura e a realização de inferências do vocabulário.

Além do fator cultural, Canning-Wilson (2000) aponta uma lista de usos incorretos dos visuais em uma lição ou texto que podem comprometer sua eficiência. Tais considerações podem também ser aplicadas ao ensino-aprendizagem de vocabulário. Para a autora, o uso impróprio de visuais numa lição ou texto inclui, entre outras coisas:

1. O uso de cenas violentas.
2. Muitas distrações, ou seja, composição visual sobrecarregada de detalhes esteticamente não significativos.
3. Figura confusa, de difícil identificação.
4. Imagem muito pequena ou com pouca definição.
5. Imagens estereotipadas.
6. Reprodução mal feita.
7. Figura não relacionada ao texto.
8. Legenda irrelevante.
9. Muita informação.

Ainda no âmbito da utilização dos recursos visuais como meio de instrução, destacamos os estudos de Igo et.al. (2004). Os autores também apontam que o componente visual contribui significativamente para a instrução de vocabulário em LE. No entanto, para eles, tal contribuição não se aplica a todo tipo de palavra. Por exemplo, os substantivos concretos são mais facilmente visualizados na mente por causa da sua ligação com o objeto real. Entretanto, os conceitos abstratos são mais dificilmente relacionados a uma única imagem e, portanto, são difíceis de serem representados visualmente. Como exemplo podemos citar os pares de palavras cujo conceito representado não apresentam referente visual, como *affect* e *effect*, *that* e *which*.

Buratini (2004), por sua vez, aponta a relevância dos visuais no processo de compreensão de textos. Ela afirma que o conhecimento prévio do leitor pode ser ativado por elementos não-verbais incluídos no corpo do texto, que dizem respeito ao assunto veiculado verbalmente. Tais insumos visuais podem tanto fazer parte integrante da informação, ou seja,

elementos constitutivos de significação, quanto serem elementos ilustrativos que oferecem apoio à compreensão do texto escrito.

Zaid (1995) também reconhece a relevância do visual para o ensino-aprendizagem de vocabulário. No âmbito das estratégias utilizadas por professores/aprendizes, ele acredita que a utilização das formas gráficas para a apresentação de informação, são estratégias efetivas de aprendizagem de vocabulário como, por exemplo, os Mapas Semânticos. Tal técnica visual auxilia o aluno a processar, organizar e priorizar a informação nova, além de clarear seu pensamento – vendo como as idéias são conectadas e entendendo como a informação pode ser agrupada ou organizada, levando a um maior entendimento de novos conceitos.

Muitos estudos sobre a imagem apóiam o uso de gráficos com palavras por proporcionarem ao aprendiz uma imagem mental que pode ser útil na comunicação de conceitos. Nation (2001) afirma que, em alguns casos, o significado de uma palavra pode ser melhor transmitido por meio de um diagrama, figura ou objeto real. No entanto, segundo o autor, se essa forma de emitir significado, ou seja, pela utilização de um recurso visual, for combinada a uma definição verbal a retenção do significado será favorecida, visto que este será armazenado tanto lingüística quanto visualmente, favorecendo, assim, sua retenção.

Em linha com essa discussão, Rodríguez e Sadoski (2000) e Jolly (2003) discutem o uso dos recursos visuais aliado aos recursos verbais para aquisição do conhecimento lexical. Para os autores, a multimodalidade (visual + verbal) capacita os alunos a construírem representações mentais ricas, bem como estabelecer conexões entre elas, ampliando, desta forma, a compreensão. Nesse contexto, o aprendizado se torna mais significativo e os aprendizes são capazes de criar uma compreensão mais profunda. A dupla codificação produz ainda aproximadamente duas vezes mais a capacidade de lembrança do que uma única codificação, sendo que o código visual contribui mais para a memória de longo termo do que o código verbal.

Nesse sentido, o ensino que utiliza conjuntamente palavras e figuras proporciona uma aprendizagem ativa pela realização de conexões mentais entre as representações pictóricas e verbais, corroborando os estudos de Mayer (1994, 1998, 2001). Tendo como referência o estudo desenvolvido por Pavio⁶ (1986), Mayer destaca os efeitos positivos da multimodalidade na aprendizagem. Esse autor argumenta que os processos de seleção e organização das informações captadas pelos sentidos ocorrem em dois sistemas ou canais de informação, separados e não equivalentes. Um sistema ou canal para o processamento do conhecimento visual e um sistema ou canal para o processamento do conhecimento verbal. Desta forma, a aquisição de conhecimento pode ser favorecida pelo uso de dois ou mais modos de representação da informação, pois, nesse contexto, o aprendizado se torna mais significativo e os aprendizes são capazes de criar uma compreensão mais profunda. Fontes diferentes de apresentação do vocabulário são benéficas ainda no sentido de que elas podem atender a um número maior de aprendizes, visto que os alunos aprendem de forma diferente em decorrência de seus estilos cognitivos (Mayer, 1994).

⁶ Segundo Paivio (1971 apud Iheanacho, 1997), os gráficos e as palavras são codificados em dois sistemas independentes, mas inter-relacionados, de uma forma que a atividade em um dos sistemas aciona a atividade no outro: o sistema verbal, responsável pela linguagem, e o sistema não-verbal, ou visual. Estudos a respeito do funcionamento desses sistemas foram conduzidos por Paivio e seus associados no final dos anos 1960 e começo dos anos 1970, levando à Teoria do Código Dual (*Dual Coding Theory*).

CAPÍTULO 2

OS VISUAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SEUS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

2.1 Introdução

O visual tem sido explorado como um meio de disseminação de informação desde os primórdios da cultura humana. Os primeiros traços de comunicação entre os homens foram as figuras que eram pintadas nas paredes das cavernas. À medida que o homem foi evoluindo, as formas de comunicação foram, conseqüentemente, aprimorando-se para suprir suas necessidades.

Após a invenção da imprensa de Gutenberg no século XV, a escrita passa a ser a forma predominante e institucionalizada de veiculação da informação pelos meios impressos. A imagem adquire uma característica meramente ilustrativa das informações contidas nas palavras escritas.

Embora nesse estágio de evolução das formas de comunicação as palavras tenham alcançado dominância sobre as figuras, a partir do final do século XX observam-se mudanças significativas na forma de veiculação da informação. Nesse contexto, o visual deixa de ser meramente ilustrativo e passa a ser visto, segundo Kress e Leeuwen (1996) como uma mensagem independentemente organizada e estruturada – conectada ao texto verbal, mas não dependente dele e vice-versa, como se entendia até então. Confere-se às imagens, assim, status igual, as quais passam a ser independentes e complementares ao verbal, ou seja, o visual e o verbal são unidos igualmente e modificam um ao outro. Os autores ainda afirmam que

“As estruturas visuais produzem significado, assim como as estruturas lingüísticas. Entretanto, as interpretações das experiências são diferentes, além de gerarem formas de interação social diferentes. Os significados que podem ser compreendidos pela linguagem e pela comunicação visual coincidem em parte, isto é, algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente quanto verbalmente; e em parte elas divergem – algumas coisas podem ser ‘ditas’ somente visualmente, outras somente verbalmente. Mas, mesmo quando algo pode ser ‘dito’ tanto visualmente quanto verbalmente a forma como será expressa é diferente.”⁷

O’Sullivan (1999) corrobora essa idéia ao afirmar que o material visual não apenas ilustra a mensagem escrita, mas também tem o papel de suplementar os textos escritos fornecendo informação adicional. Assim, a escolha pelo modo visual ou verbal não acontece aleatoriamente, nem o aspecto visual será um substituto mais eficiente na comunicação via mídia impressa. Ambos, verbal e visual, possuem potencialidades e limitações comunicativas diferentes, e são usados de forma complementar.

Dubois e Vial (2000) também apontam o texto verbal e o visual como complementares. Para eles, o material textual incluído na imagem (sentenças, legendas,

⁷ “Visual structures realize meanings as linguistic structures do also, and thereby point to different interpretations of experience and different forms of social interaction. The meaning which can be realized in language and in visual communication overlap in part, that is, some things can be expressed both visually and verbally; and in part they diverge – some things can be ‘said’ only visually, others only verbally. But even when something can be ‘said’ both visually and verbally the way in which it will be said is different” (Kress e Leeuwen, 1996: 3).

comentários, etc.) reduz a gama de possíveis interpretações da imagem. Concomitantemente, uma figura torna-se particularmente útil quando ela completa ou relaciona os elementos em um texto. Em suma, a combinação de texto e imagem é somente efetiva quando a informação dada é complementar e adaptada a cada modalidade de apresentação.

Nessa mesma linha de argumentação, Oliveira (2006) destaca em suas pesquisas que a associação do texto linear com o visual pode, em muitas situações, resolver ambigüidades, mas a imagem é autônoma em seu significado, podendo perfeitamente apontar tendenciosidades, criar metáforas e estabelecer humor.

Atualmente, a mídia impressa é alicerçada por composições visuais que aliam o componente alfabético a ilustrações dos mais variados tipos, além de apresentar mudanças arrojadas na própria diagramação do texto escrito. Como exemplo podemos citar, com base em Field (2004), o negrito, o sublinhado, o itálico, os tamanhos e tipos diferentes de fontes, assim como a inclusão de outros aspectos visuais a uma página impressa, como uma fotografia, diagramas, gráficos, barras, linhas, caixas, ilustrações, tabelas, elementos gráficos e cores.

As transformações na concepção do componente visual e sua relação com o verbal são fruto da dinâmica da sociedade moderna e sua necessidade de absorver a informação com mais agilidade e rapidez. Nesse sentido, o insumo visual tende a comunicar muito mais rapidamente que o texto escrito.

Embora a informação veiculada visualmente não seja uma novidade em si, sua importância é nova à luz de uma tradição que acredita ser a escrita a forma hegemônica de transmissão de informação. Sabe-se, portanto, que os meios escritos de comunicação têm cada vez mais explorado a integração da informação verbal e visual. Faz-se necessário, assim, capacitar os leitores para a leitura dos visuais e suas relações com o verbal. Nessa direção, a

seção que segue particulariza a discussão sobre as pesquisas que tratam da relevância do letramento visual.

2.2 O letramento visual

A inversão do domínio da escrita para a imagem e a troca do domínio do livro para a tela estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento. Na sociedade contemporânea as imagens vêm-se proliferando nos jornais, revistas, televisão, e internet, sendo cada vez mais utilizadas, tanto para a transmissão de informação e entretenimento quanto para o ensino.

Quanto à presença das imagens no ensino, nos primeiros anos escolares os livros didáticos são ricamente ilustrados. Porém, mais tarde, a presença de ilustrações diminui consideravelmente, dando lugar a uma maior proporção de comunicação verbal. Fora da escola, entretanto, as imagens continuam a exercer um papel muito importante. Jornais, revistas, propagandas, livros etc. apresentam uma relação complexa entre o texto escrito, as imagens e outros aspectos gráficos. Entretanto, a habilidade para a produção e interpretação de tais textos ainda não é efetivamente ensinada nas escolas (Kress e Leeuwen, 1996).

Essa mesma visão é compartilhada por Hobbs (1997) quando afirma que os alunos estão crescendo num mundo saturado de mensagens midiáticas que emitem informação sobre, por exemplo, quem votar ou o que comprar. Muitas destas mensagens utilizam efeitos visuais especiais e outras técnicas que afetam poderosamente nossas reações. Entretanto, os alunos recebem muito pouco, ou nenhum, treinamento que favoreça o desenvolvimento de habilidades de análise ou avaliação de tais mensagens.

Nesse contexto, teóricos de orientação semiótica e pesquisadores da área de comunicação visual (Kress e Van Leeuwen, 1996; Kress, 1998), bem como teóricos da área da

educação (Callow, 1999; Buratini, 2004; Oliveira, 2006), passaram a considerar o letramento visual uma necessidade para a sociedade atual.

O letramento visual pode ser definido como a habilidade de entender e produzir mensagens visuais. Em outras palavras, o letramento visual pode, segundo Yenawine (1997), ser definido como a habilidade de encontrar significado numa imagem. Para o autor, o letramento envolve um conjunto de habilidades desde uma simples identificação – nomear o que se vê – até interpretações complexas de níveis metafóricos, contextuais e filosóficos. Assim, de uma forma geral, os indivíduos visualmente letrados olham uma imagem cuidadosa e criticamente, atentando para a intenção do seu criador. O letramento visual pode ser aplicado igualmente a qualquer tipo de imagem, como fotografias, pinturas, desenhos, gráficos, filmes, mapas, entre outros, permitindo que o observador junte as informações e as idéias contidas nas imagens, coloque-as em contexto e determine sua validade.

Como consequência do desenvolvimento de um letramento visual, segundo Riesland (2006), os alunos letrados visualmente estão aptos a:

- a. compreender os elementos básicos do *design* visual;
- b. perceber as influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas nos visuais;
- c. compreender as imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas;
- d. ser observadores informados e críticos da informação visual; e comunicadores visuais efetivos.

Assim, o que significa “ler” uma imagem, e como os professores podem de forma concreta ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades necessárias para a leitura dos visuais são questões que estão despertando o interesse de teóricos e educadores. Em síntese, a literatura apresenta estudos que não apenas salientam a relevância de preparar o aluno para a leitura dos visuais, mas também apontam caminhos concretos para tal, oferecendo para

professores subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de habilidades na leitura dos visuais.

Quanto às pesquisas que salientam a relevância do letramento visual destacam-se os estudos de Buratini (2004). A autora destaca que mais atenção à integração visual precisava ser dada, capacitando o leitor a perceber a função da informação visual no corpo do texto, visto que os recursos visuais podem fornecer pistas importantes na orientação dos processos de compreensão. Além disso, o conhecimento prévio do leitor pode ser ativado por elementos não-verbais incluídos no corpo do texto, que dizem respeito ao assunto veiculado verbalmente. Tais insumos visuais podem tanto fazer parte integrante da informação, ou seja, elementos constitutivos de significação, quanto serem elementos ilustrativos que oferecem apoio à compreensão do texto escrito. Desta forma, possíveis déficits de compreensão no nível lingüístico podem ser compensados pela compreensão de elementos não-lingüísticos presentes no texto, e vice-versa.

Rigolin (2002) aponta também que as práticas de ensino precisam despertar no aluno uma maior sensibilidade ao visual, sem impor uma leitura padrão.

Ainda no âmbito da importância do letramento visual, Oliveira (2006) também destaca a relevância de se conscientizar o aluno sobre a abrangência do conceito de texto, que até há pouco tempo dizia respeito somente ao texto monomodal (escrito e linear). Agora, o texto

“(...) passa a abranger também outras modalidades comunicativas dentro de uma concepção multimídia de texto, a qual trabalha o linear, mas também o não linear; a sentença, mas também a imagem; considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas; mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos, e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais”. (p.23).

Defende-se, assim, que o letramento visual deve fazer parte do programa de ensino uma vez que nós não aprendemos a negociar significado de uma imagem simplesmente pela

exposição a ela. As capacidades a serem desenvolvidas requerem tanto tempo quanto ampla exposição, além de intervenções educacionais de vários tipos.

O letramento visual é, portanto, algo aprendido, assim como a leitura e a escrita, e o conhecimento dos possíveis caminhos dos efeitos de sentido gerados pela integração de linguagens – verbal e visual. Em outras palavras, é necessário o desenvolvimento no aluno de competências tanto na produção, quanto interpretação, das mensagens visuais. No entanto, a literatura não se limita a apontar a relevância do letramento visual. Já existem estudos que ilustram o trabalho de leitura dos visuais, visando capacitar o leitor para explorar os recursos visuais.

Para Riesland (2006), a integração do letramento visual ao currículo escolar deve começar com a realização de algumas perguntas-chave que levam ao pensamento crítico. Perguntas estas que são feitas tanto por profissionais da comunicação visual ao avaliarem as mensagens visuais, a saber: O que eu estou olhando? O que esta mensagem significa para mim? Qual a relação entre a imagem e a mensagem do texto? Quanto efetiva é esta mensagem?; quanto por *designers* visuais durante a criação de mensagens, a saber: Como eu posso representar esta mensagem visualmente? Como eu posso tornar esta mensagem efetiva? Quais são as relações verbal/visual que eu posso utilizar? Riesland defende que assim como estes profissionais, os alunos devem realizar perguntas críticas sobre as mensagens que eles examinam. Uma vez internalizadas tais perguntas, os alunos não somente estarão preparados para reconhecer e decodificar mensagens publicitárias subversivas, mas, também, poderão comunicar-se num nível de sofisticação visual necessário em ambientes multimidiáticos.

Oliveira (2006), em sua pesquisa, também propõe um guia para a análise do texto visual, com destaque para fotos jornalísticas, em contexto de sala de aula, a partir da “gramática visual” de Browett (2002) e Lemke (1997). O guia de Oliveira sugere questões para orientar a análise do texto visual agrupadas segundo as funções de representação,

orientação e organização propostas por Lemke. A função de representação (ou representacional) de Oliveira abarca questões sobre o que nos está sendo mostrado, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados, como se segue:

Função representacional

Onde essa imagem aparece?

Quem a criou?

Qual a audiência pretendida?

Qual a temática da imagem?

O que é mostrado na imagem? O que está acontecendo?

Que valores/attitudes a imagem comunica?

De quem / de qual grupo é a visão de mundo apresentada?

Que tipo de situações sociais / realidades são apresentadas?

O que a imagem revela acerca de grupos dominantes / relações de poder no contexto onde se insere?

Que histórias/experiências são incluídas? Que histórias são omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas?

Que tipo de conhecimento prévio é necessário para que a imagem seja compreendida?

O que faz parte e o que não faz parte da sua própria experiência?

Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?

Na função de orientação (ou orientacional) a autora apresenta questões que posicionam o espectador em relação à cena como, por exemplo, a intimidade ou distância, superioridade ou subordinação, estabelecendo algum tipo de orientação avaliativa do produtor/interprete em relação à cena. São elas:

Função orientacional

Como é / são crianças / adultos / heróis / vilões / gênero / outros personagens construídos / apresentados?

Por que são retratados dessa maneira?

Quem se beneficia com esse tipo de retratação?

Como a imagem convida o espectador a pensar?

Que tipo de espectador tenderia a interpretar a imagem dessa forma?

Haveria outras interpretações possíveis? Há alguma ligação de humor comunicada pela imagem ao espectador?

Que ações/comportamentos/emoções/valores/relações são demonstradas pela imagem? Quais são positivas? Quais são negativas?

Que tipo de proximidade entre espectador / personagens é estabelecida na imagem?

Finalmente, a função de organização (ou organizacional) que aborda questões que organizam o texto visual em elementos e regiões por meio de aspectos como cores e textura:

Função organizacional

Como o uso de elementos tais como layout, cor (e seus valores), textura, linhas, formas, luz, movimento, som, símbolos, vestimentas, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, disposição dentro da imagem (primeiro plano, fundo, tamanho, ponto focal) direção do olhar, etc. são combinados para criar os personagens, o ambiente, a atmosfera, as ações, a história, os valores, o humor, etc.?

Se você mudasse (personagem / cor / características / comportamento / símbolo, etc.), de que maneira/sob que aspectos a imagem seria modificada?

Como os personagens são apresentados? (frontalmente ou obliquamente, à altura do olhar?).

De acordo com Oliveira (2006), a utilização de uma 'gramática visual' que possa vir a dar conta de tal sistematização buscaria desenvolver no aluno um desempenho de leitura e análise onde ele pudesse fazer uso de:

- a. Qualidades lexicais (ex. cores, saturação, nitidez);
- b. Qualidades sintáticas (ex. aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas);
- c. Qualidades semânticas (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados);
- d. Qualidades pragmáticas (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função) com o propósito fundamental de construir interpretações socialmente significativas (cf. Shneiderman, 1998).

Para O'Toole (1994), Kress e Leeuwen (1996) e Callow (1999) a composição e o equilíbrio dos elementos numa imagem exercem um papel importante na criação de significados, por isso eles também sugerem uma estrutura para a exploração dos visuais. Tal estrutura não somente considera os aspectos culturais e contextuais de uma imagem, mas as características lingüísticas, ou seja, uma 'gramática' inerente às imagens, composta de códigos cuja função é desempenhar uma determinada relação com o observador.

Tais códigos, entre outros, são:

- a. Ângulo: olhar para alguém, ou alguma coisa, de uma posição superior geralmente emite um significado de poder ou controle. Ao mesmo tempo em que o olhar vindo de uma posição inferior pode dar a sensação de vulnerabilidade. Este recurso, portanto, possibilita a demonstração de relacionamentos diferentes entre as pessoas ou entre as pessoas e objetos a serem emitidos.
- b. Enquadramento: uma imagem pode ser enquadrada de várias formas. O enquadre determina a quantidade de informação dada ao observador, assim como pode, também, sinalizar um relacionamento social com o observador. Por exemplo, no *close up* a imagem representada se encontra bem próxima do observador (mostra a cabeça ou ombros de uma pessoa) há uma maior intimidade ou relação social

pessoal entre o observador e a imagem representada. O *medium shot* (geralmente mostra a parte superior do corpo de uma pessoa) realiza um tipo de relação social mais distante. O *Long shot* (a imagem ocupa aproximadamente metade da altura da moldura e demonstra uma distância longa ou profundidade) imprime uma distância social, colocando uma barreira entre o espectador e o objeto. É relevante destacar que o enquadramento precisa ser interpretado dentro de um contexto. Por exemplo, numa estória de fantasmas o *close-up* pode ser utilizado para assustar, enquanto que num drama pode ser utilizado para emitir tristeza.

- c. Cor: é utilizada para criar imagens convincentes e sugerir humores ou sentimentos específicos. As cores e seus tons podem ser utilizados diferentemente em cada tipo de imagem.
- d. Demanda e oferta: o primeiro tipo consiste em um olhar fixo por parte do participante representado. O segundo tipo, ao contrário, não há um olhar fixo ao espectador, ou não há uma pessoa ou criatura na imagem. Neste caso, o espectador tem a possibilidade de olhar para qualquer elemento primeiro uma vez que não é demandado pelo olhar fixo dos olhos na imagem.

A composição e o equilíbrio dos elementos numa imagem exercem papel importante na criação de significado. O texto pode enquadrar a figura, ou a imagem pode ser delimitada por uma linha. Dependendo da cultura, posicionar uma pessoa ou objeto no centro ou em direção à esquerda ou direita, pode criar efeitos de sentido dramáticos. Em jornais, por exemplo, o texto e a imagem são posicionados de formas particulares, não somente para utilizar o limitado espaço da página, mas, também, para privilegiar certa estória em detrimento de outra, ou para dar proeminência a uma notícia. Segundo Callow (1999), as composições sugerem determinados caminhos de leitura. Tais caminhos, geralmente, influenciados pelos

vetores, guiam os olhos para certas direções pela imagem. Geralmente, um elemento será o mais saliente devido ao tamanho, ângulo, cor ou sua posição na página.

Ainda segundo o autor, com relação ao *layout*⁸, o posicionamento dos elementos em uma figura pode influenciar o significado da imagem. A parte superior da imagem representa a parte mais idealizada, enquanto que a parte inferior representa a parte mais real. Além disso, em textos que utilizam tanto imagem quanto forma escrita, como as propagandas, o posicionamento da imagem ao lado esquerdo ou direito do texto produz efeito diferente, uma vez que o lado esquerdo representa a informação dada e o direito apresenta a informação nova, ocorrendo, assim, a progressão natural de uma idéia. O mesmo ocorre na escrita onde a informação dada geralmente ocorre primeiro seguida da informação nova.

Os dispositivos técnicos supracitados implicam, segundo Belmiro (2000), uma visualidade própria, sem correspondência direta com os padrões de visualidade do nosso olhar, preso a um conjunto de fatores históricos, sociais e científicos. A imagem é, assim, vista como uma representação. Portanto, as convenções visuais devem ser aprendidas visto que a visão dos espaços representados em perspectiva é uma tradução de um modo de organização do olhar influenciado pelas revoluções técnicas que criam novas formas de apropriação do visível.

Finalmente, é importante notar que, segundo Callow (1999), nem todos os códigos são sempre aplicados a toda imagem. As imagens são formadas de acordo com o propósito e efeito que seus criadores desejam atingir. Por isso, por exemplo, alguns *designers* podem não respeitar as convenções de *layout*, tanto para desafiar o espectador, quanto para chamar atenção para algum aspecto, já que, algumas vezes, uma imagem que vai contra a ‘norma’ pode chamar ainda mais a atenção do espectador.

⁸ Posicionamento de elementos verbais e visuais na página.

Apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar, a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo ainda não atingiu proporções significantes. Em termos curriculares, o letramento ainda está predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto, qual seja, o conceito tradicional de texto linear. Enquanto isso, a imagem é encarada como a representação simples e estática da realidade. Seu status é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto encara a imagem como apenas apêndice ilustrativo do texto.

Com base nessa discussão, destacamos a necessidade da inserção de práticas pedagógicas no currículo escolar que visem à sistematização do que o aluno já faz naturalmente fora de sala de aula, ou seja, a utilização da imagem para o lúdico e o social.

Nos capítulos que seguem busca-se investigar os impactos dessa nova concepção de texto visual e suas relações com o verbal no ensino de vocabulário em LE, visto que a literatura da área aponta os recursos visuais como importantes para o ensino aprendizagem de vocabulário.

CAPÍTULO 3

OS RECURSOS VISUAIS NO ENSINO DE VOCABULÁRIO NOS MATERIAIS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS

O uso dos visuais vem se proliferando gradativamente na sociedade atual, sendo, assim, cada vez mais utilizados nos meios de comunicação, entretenimento e ensino. Como já discutido no capítulo anterior, a teoria aponta um conjunto de vantagens pedagógicas que

justificam não só a presença do componente visual nos livros didáticos de língua estrangeira, mas, também, a preparação do aluno para a leitura crítica da informação visual. Nesse sentido, o objetivo central do capítulo 3 é investigar, com base em teorias sobre o letramento visual, o uso dos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário nos livros didáticos contemporâneos de inglês como língua estrangeira para alunos iniciantes.

A escolha pela análise do livro didático foi feita com base na sua importância no contexto da sala de aula, uma vez que este é, muitas vezes, o único recurso utilizado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

A análise do material didático selecionado nesta pesquisa se mostra extremamente relevante, pois, através dela, poderemos discutir, como base nas teorias sobre o letramento visual (vide capítulo 2), sobre quais recursos visuais são utilizados para o ensino de vocabulário e como eles são explorados.

Este capítulo está organizado em três seções. A seção 3.1 apresenta uma descrição dos livros selecionados para análise apontando os critérios de escolha dos mesmos. A seção 3.2 analisa os materiais selecionados buscando responder as seguintes questões de pesquisa, apresentadas na introdução:

1. Quais recursos visuais são utilizados nos livros didáticos contemporâneos para o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira? Como eles se relacionam com o componente verbal?

2. Há uma preocupação em desenvolver no aluno um letramento para a exploração dos recursos visuais?

Finalmente a seção 3.3 apresenta as conclusões parciais da análise dos livros didáticos.

3.1 Descrição dos materiais didáticos

O objetivo desta seção é analisar o uso dos recursos visuais e suas relações com o verbal no ensino-aprendizagem do vocabulário no material didático, um dos elementos essenciais para o ensino-aprendizagem de línguas.

Para a realização deste estudo, selecionamos cinco livros didáticos de inglês para alunos iniciantes, pré-adolescentes ou adultos, que compreendem dois semestres cada. A escolha dos livros didáticos foi baseada na data de publicação de cada um deles, priorizando-se os materiais de inglês contemporâneos a partir do ano de 2003 até 2006. Tal escolha se deve, como já discutido no plano teórico, às diversas mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos quanto à utilização dos recursos visuais no meio impresso, incluindo, segundo Kress (1998), os materiais didáticos. Os livros selecionados para a análise são: Super ACE 1 (Amos e Prescher, 2006); Total English elementary (Foley e Hall, 2005); New English File elementary (Oxenden et al., 2004); Connect 1 (Richards et al., 2004); e Imagine English 1 (Granger, 2003).

Todos os livros analisados apresentam livro-texto, livro de atividades, CD de áudio e manual do professor. De uma forma geral, o conjunto utilizado pelo aluno é composto pelo livro-texto e o livro de atividades. O conjunto do professor consiste dos mesmos itens mais o CD de áudio com os exercícios contidos no livro-texto e o manual do professor, que apresenta os objetivos gerais do material didático, assim como destaca as funções de linguagem, gramática e vocabulário a serem aprendidos na unidade e o conteúdo programático para cada uma das lições. Além disso, ele oferece orientação quanto aos procedimentos metodológicos e traz atividades extras, jogos, notas culturais, testes avaliativos e as respostas das atividades do livro-texto e livro de atividades. Como objeto de análise adotamos o livro-texto e o manual do professor, excluindo-se apenas o livro de atividades.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de vocabulário, este aspecto do conhecimento é abordado nos cinco livros didáticos selecionados, como discutiremos a seguir.

No livro Super ACE 1 o vocabulário é explorado em todos os exercícios. As lições são subdivididas com base nas quatro habilidades (escrita, produção e compreensão oral e leitura). Cada capítulo do livro inicia-se com um diálogo, auxiliado por uma ilustração, que apresenta o vocabulário a ser trabalhado. Em seguida, na seção de produção oral, o vocabulário, introduzido no diálogo e ilustrado através de figuras, é praticado. Nas seções seguintes, que trabalham a escrita e a compreensão oral, o mesmo vocabulário é explorado a fim de favorecer sua retenção. No final de cada unidade, há uma caixa de texto intitulada “Agora você sabe” que apresenta uma listagem das palavras estudadas.

Nos livros Total English e New English File, além dos capítulos serem divididos também com base nas quatro habilidades (escrita, produção e compreensão oral, e leitura), eles apresentam uma seção particular para o estudo do vocabulário. Desta forma, nesses livros, o vocabulário parece receber maior destaque que no livro anterior (Super ACE 1).

No livro Connect 1, assim como nos dois livros anteriores, os capítulos são divididos em seções sob diversos subtítulos que não só enfocam as quatro habilidades, mas, também, outros conhecimentos que os alunos precisam possuir, como, por exemplo, vocabulário e pronúncia. As seções que tratam do vocabulário apresentam exercícios de relacionar uma imagem à sua forma escrita e diálogos para a apresentação do vocabulário novo e das estruturas gramaticais.

No livro Imagine English 1 cada unidade é dividida em duas partes. Cada parte corresponde a uma aula a ser dada. Os únicos subtítulos que os capítulos apresentam são “pronúncia” e “gramática”. O exercício principal para o ensino de vocabulário é o de relacionar uma imagem à sua forma escrita. Para que ocorra maior fixação do vocabulário e das estruturas gramaticais, os alunos realizam também atividades orais e escritas utilizando o vocabulário alvo e os pontos gramaticais em foco.

3.2 Análise dos materiais didáticos

Segundo Kress (1998), o aspecto visual não só engloba, mas também confere grande importância aos aspectos gráficos, como negritos, itálicos e sublinhados, os quais podem, segundo Buratini (2004), fornecer pistas importantes na orientação dos processos de compreensão.

Nesse contexto, a primeira pergunta de pesquisa, ou seja,

1. Quais recursos visuais são utilizados nos livros didáticos contemporâneos para o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira? Como eles se relacionam com o componente verbal?

investiga, num primeiro momento, os tipos de recursos visuais utilizados nos livros didáticos contemporâneos para o ensino-aprendizagem de vocabulário, uma vez que a concepção contemporânea de recursos visuais não se encontra mais limitada à figuras, mas é mais abrangente, como já explicitado na introdução. Considerando que o componente visual não é mais entendido meramente como ilustração de apoio ao texto escrito, num segundo momento, busca-se investigar as relações entre a informação visual e a verbal, a partir dos exercícios de vocabulário dos materiais didáticos contemporâneos.

A análise dos exercícios de vocabulário aponta que os recursos visuais são usados em abundância no ensino-aprendizagem de vocabulário. Dentre os recursos visuais identificados estão as imagens (fotos e figuras), e os aspectos gráficos como as cores, sublinhado e negrito. Além disso, observam-se exercícios do tipo campo semântico que proporcionam ao aluno a possibilidade de organização do vocabulário a ser aprendido através de redes associativas construídas com formas gráficas.

O uso de imagens nos exercícios de vocabulário, em particular, quase sempre objetiva ilustrar o significado das palavras novas. Mais detalhadamente, tais imagens são consideradas

mera ilustração do significado da palavra escrita, visando facilitar sua compreensão. Como exemplo, pode-se citar o exercício 2, da página 30, do livro *New English File elementary*. Esse exercício objetiva o ensino de algumas ações da rotina diária de uma personagem, como mostra o exemplo (1).

Exemplo (1):

2 VOCABULARY daily routine



- a Look at Vicky's typical morning. Match the pictures and phrases.
- | | | | |
|--------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|
| get dressed | <input type="checkbox"/> | have a shower | <input type="checkbox"/> |
| get up | <input type="checkbox"/> | have breakfast | <input type="checkbox"/> |
| go to (work) | <input type="checkbox"/> | wake up | <input checked="" type="checkbox"/> |
- b In pairs, describe her morning.
She wakes up at 7.00.
- c In pairs, take turns to describe *your* typical morning using pictures 1–6. Do you do things in the same order?
I wake up at (about) 7.30.

Esse exercício é composto de três etapas. Na primeira etapa, os alunos associam as figuras ao vocabulário sobre rotina, a saber: *wake up*, *get up*, *have a shower*, *get dressed*, *have breakfast* e *go to work*. Em seguida, em pares, eles descrevem a manhã da personagem representada nas imagens, formando frases completas, utilizando o presente simples. Finalmente, em pares, os

alunos descrevem suas próprias rotinas a partir do vocabulário aprendido. Observa-se que, nesse exercício, as figuras são usadas como mera ilustração do verbal, ou seja, ilustração do significado do vocabulário relativo à rotina.

Um outro exemplo do uso de figuras para ilustrar o verbal se encontra no livro Connect 1, exercício 1 da lição 7. O objetivo desse exercício é o ensino de algumas profissões, a saber: *actor*, *model*, *soccer player*, *TV star*, *cartoon character*, *singer* e *tennis player*, como mostra o exemplo (2). Para isso, foram utilizadas fotos de celebridades para representar as profissões destacadas, como a do ator Brad Pitt, a modelo Gisele Bündchen, o jogador de futebol Ronaldo, a estrela de TV Carson Daly, o personagem do desenho Homem-aranha, a cantora Alicia Keys e a tenista Anna Kournikova, respectivamente.

Exemplo (2):

1. Vocabulary

🔊 Look at the photos in Sandra's scrapbook. Label the pictures with the words in the box. Then listen and practice.

- | | | | |
|--|---|--|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> actor | <input checked="" type="checkbox"/> model | <input type="checkbox"/> soccer player | <input type="checkbox"/> TV star |
| <input type="checkbox"/> cartoon character | <input type="checkbox"/> singer | <input type="checkbox"/> tennis player | |

1 Gisele Bündchen
model

2 Anna Kournikova
tennis player

3 Spider-Man
cartoon character

4 Ronaldo
soccer player

5 Alicia Keys
singer

6 Brad Pitt
actor

7 Carson Daly
TV star

O exemplo (3) extraído do exercício 10, da unidade 7, do livro Total English, também se utiliza de figuras para o ensino do vocabulário. Esse exercício objetiva o ensino de *phrasal verbs*⁹. Num primeiro momento, solicita-se que os alunos completem os espaços com a preposição correta para formar o *phrasal verb*. Os alunos irão descobrir qual é a preposição

⁹ Verbos associados a uma preposição ou advérbio que apresentam, juntos, um significado.

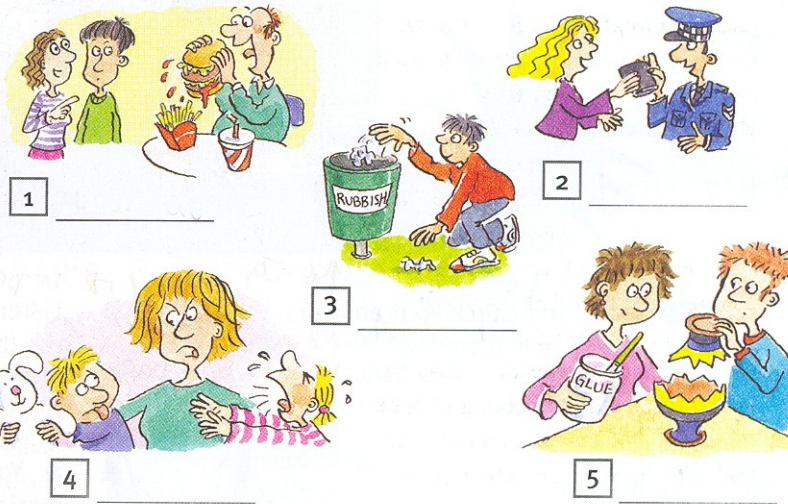
correta lendo o texto trabalhado no exercício anterior. Posteriormente, os alunos associam os *phrasal verbs* às figuras, cuja função é, igualmente aos exercícios anteriores, ilustrativa do significado dos *phrasal verbs* apresentados. Finalmente, os alunos associam os *phrasal verbs* às frases que descrevem as figuras apresentadas anteriormente.

Exemplo (3):

10 a Some English verbs have two parts. Complete these verbs from the text.

pick up 1 look _____ 2 hand _____ 3 give _____ 4 put _____

b Write the verbs from Ex. 10a under the correct picture.



c Complete these sentences about the pictures.


- 1 _____ that burger. It's huge!
- 2 Can I _____ this wallet?
- 3 I always _____ a lot of rubbish from the ground.
- 4 Jonathan! _____ that toy to Harriet now!
- 5 Here's some glue. We can _____ the pieces and glue them.



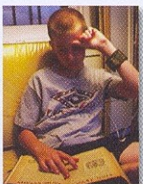


Embora um *phrasal verb* possa apresentar mais de um significado, o qual é dependente do contexto, nesse exercício, apenas um significado é explorado através das figuras, cuja função é meramente ilustrativa do verbal. Além disso, os outros níveis de conhecimento da palavra como, por exemplo, o seu uso, fundamental no ensino do vocabulário, segundo Scaramucci (1995) e, em particular, dos *phrasal verbs*, não foi levado em consideração. Isso é comum nos livros analisados. Ou seja, os outros níveis de conhecimento da palavra, como o aspecto

ortográfico, fonético, morfológico e dos vários significados da palavra, além de seus aspectos como adequação e frequência são raramente considerados.

Um outro exemplo encontra-se no exercício 3, da lição 5, do livro Super ACE. O objetivo do exercício é revisar o presente progressivo dos seguintes verbos: *sleeping*, *playing*, *reading*, *singing* e *washing*, como mostra o exemplo (4).

Exemplo (4):

3.  **Listen and practice.**

 1. to sleep sleeping	 2. to play playing	 3. to read reading
 4. to sing singing	 5. to wash washing	

Nesse exercício, figuras foram também utilizadas para ilustrar o significado das palavras novas. A tarefa dos alunos é estudar as figuras e repetir as palavras após o CD. As palavras-alvo são apresentadas de forma aleatória e sem levar em consideração o seu uso em uma sentença ou em contexto.

Os livros Total English, New English File e Connect 1, entretanto, apresentam alguns exercícios que são exceção ao exposto anteriormente visto que não abordam o vocabulário-alvo apenas no nível da significação. Aspectos morfológico ou fonético e colocações, embora não com tanta frequência quanto o aspecto semântico, são também trabalhados.

Por exemplo, no livro Total English, o exercício 2 da unidade 2, apresentado no exemplo (5), leva em consideração outros níveis do conhecimento das palavras, não focando exclusivamente o aspecto semântico, mas abarcando, também, o uso de colocações.

Exemplo (5):

1

A fun job for fun people!

Are you 18-25?
Be a rep for Fun Club Holidays

- organise parties
- sell tickets for excursions
- help our clients

Call 0800 007007 now!



A

2

Fun Club Holidays

Fun package holidays for young people age 18-30



Hotels, food and entertainment included in the price!

Meet people, play games and have FUN with **FUN CLUB**

Vocabulary | holidays

2 a Match the words to the pictures A-F.

- 1 restaurant 2 swimming pool/games
 3 entertainment 4 beach
 5 holiday rep and client 6 nightclub

b Read the advertisements and match the verbs to the nouns.

VERB	NOUN	ADVERTISEMENT
1 have	a games	___
2 organise	b people	___
3 sell	c fun	<u>2</u>
4 meet	d clients	___
5 play	e parties	___
6 help	f tickets	___

c Now match each word pair to an advertisement.

Nesse exercício, os alunos precisam primeiramente associar as figuras presentes nos anúncios às palavras *restaurant*, *swimming pool/games*, *entertainment*, *beach*, *holiday rep and client* e *nightclub*, objetivando a inferência de seu significado. Cumpre informar, porém, de acordo com Nation (2001), que salienta a importância da seleção cuidadosa de gravuras no ensino de vocabulário (vide capítulo 2), que algumas figuras, no exercício em questão, não representam claramente as palavras destacadas. Por exemplo, espera-se que os alunos associem a letra “e” (figura que mostra um grupo de pessoas jovens, provavelmente amigos, sentado à mesa bebendo e comendo) à palavra *restaurant*. No entanto, através da figura não sabemos se o lugar representado é um restaurante, bar, ou uma reunião de amigos em casa, o que dificulta a inferência do significado correto da palavra. Além disso, a palavra *entertainment*, com exceção da figura “a” (que mostra duas pessoas, um representante de viagens e um cliente), poderia ser associada a todas as outras figuras. Pode-se dizer que a figura “a” não é, assim, eficaz na emissão do significado “representante de viagens”. Na sequência, os alunos têm que relacionar os verbos aos substantivos, formando colocações (*have fun*, *organise parties*, *sell tickets*, *meet clients*, *play games* e *help people*). Para tal, os alunos devem ler o anúncio que ilustra todas as colocações do tipo verbo + substantivo, trabalhadas nesse segundo estágio do exercício. Esse exercício apresenta, primordialmente, as colocações, algumas delas ilustradas por recursos visuais do tipo figura. Finalmente, no último estágio do exercício, os alunos relacionam as colocações feitas ao anúncio correspondente.

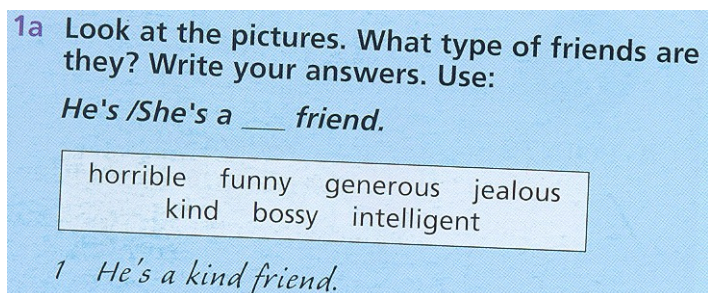
Observa-se, a partir dos exemplos apresentados anteriormente, que, apesar de estarmos vivendo um momento em que o visual não é mais meramente visto como ilustração do verbal, mas como uma forma de expressão que apresenta um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significados particulares que interagem de forma harmoniosa com o verbal, em quase todos os exercícios de vocabulário propostos nos livros analisados, os recursos

visuais são usados como mera ilustração do verbal, objetivando levar os alunos a inferir o significado das palavras. Mais detalhadamente, os recursos visuais utilizados nos livros didáticos analisados objetivam, quase sempre, apresentar um número determinado de palavras novas, com foco no significado das mesmas, em detrimento do ensino dos vários conhecimentos que propiciam a competência lexical. Cumpre informar, no entanto, que apenas um significado é explorado para cada palavra.

Apesar do uso abundante de figuras para ilustrar o verbal, observamos ainda alguns problemas quanto à seleção e utilização das mesmas nos materiais analisados.

No geral, as figuras não são, em sua grande maioria, autênticas e, sim, criadas para introduzir o significado das palavras-alvo. Para exemplificar, podemos citar o exemplo (1), discutido anteriormente, e o exercício 1, do livro *Imagine English 1*, na página 14, apresentado no exemplo 6.

Exemplo (6):

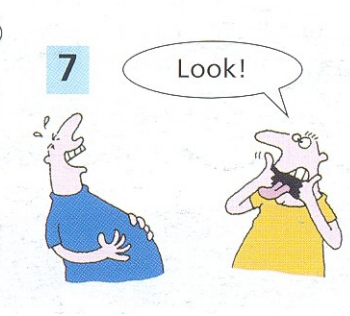
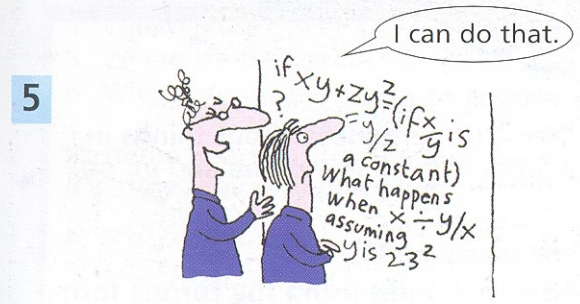
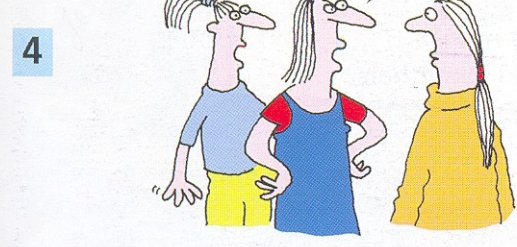


1a Look at the pictures. What type of friends are they? Write your answers. Use:

He's /She's a ___ friend.

horrible	funny	generous	jealous
kind	bossy	intelligent	

1 He's a kind friend.



Uma outra questão refere-se ao espaço excessivo e desnecessário que elas vêm ocupando na página, sendo maior até que aquele destinado ao verbal. Como exemplo, podemos citar o exercício 1, do livro Connect 1, na página 72, cujo objetivo é ensinar as seguintes palavras relacionadas a equipamentos de um centro de informática: *board*, *bookcase*, *cabinet*, *cassete player*, *CD player*, *printer*, *screen* e *video cassette recorder*, como ilustra o exemplo (7).

Exemplo (7):

A Label the things in the new media center with the words in the box. Then listen and practice.

<input checked="" type="checkbox"/> board	<input type="checkbox"/> cabinet	<input type="checkbox"/> CD player	<input type="checkbox"/> screen
<input type="checkbox"/> bookcase	<input type="checkbox"/> cassette player	<input type="checkbox"/> printer	<input type="checkbox"/> VCR (video cassette recorder)

The illustration shows a media center with several pieces of equipment labeled with numbers 1 through 8. The labels are: 1. board (whiteboard), 2. cabinet (blue storage unit), 3. screen (computer monitor), 4. VCR (video cassette recorder), 5. cassette player, 6. bookcase (shelf with books), 7. CD player, and 8. printer. A man and a woman are standing near the entrance, and a whiteboard says 'Welcome to the Media Center!'.

Observa-se que esse exercício traz uma figura enorme, que ocupa quase toda a página, contendo objetos para ilustrar o significado das palavras listadas. No entanto, nem todas as figuras são eficazes quanto à representação de tais palavras, já que não é possível inferir, pela imagem, o significado de algumas delas, como é o caso das palavras tela (*screen*), impressora (*printer*) e toca-fitas (*cassette player*). Ao contrário do esperado, nesse exercício, essas figuras podem confundir o aluno e até mesmo levá-lo a uma compreensão equivocada do significado das palavras. Além disso, observa-se ainda que os espaços em branco numerados, destinados à escrita do objeto representado, não são satisfatórios, uma vez que o seu posicionamento exatamente em cima da figura gera dificuldade de identificação do objeto-alvo.

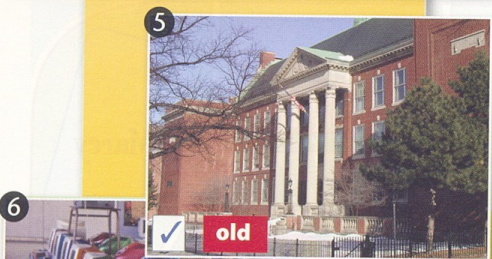
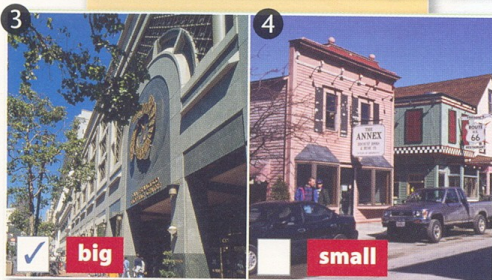
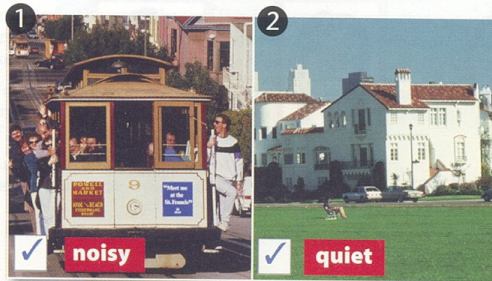
Outro exemplo de seleção não adequada da imagem encontra-se no livro Connect 1, na página 64, exercício 1. Nele as figuras são utilizadas com o objetivo de ensinar alguns adjetivos e seus opostos, a saber, *noisy* versus *quiet*, *big* versus *small*, *old* versus *new* e *happy* versus *sad*. Entretanto, observamos que quase todas as figuras selecionadas não são eficazes na representação dos significados dessas palavras, com exceção das figuras 7 e 8, como mostra o exemplo (8). Isso pode ser explicado pelo fato dos adjetivos destacados expressarem conceitos abstratos, sendo, assim, mais dificilmente relacionados a uma única imagem, como aponta Nation (2001) (Para mais detalhes vide capítulo 1).

Exemplo (8):

1. Vocabulary

A Look at the words. Listen and practice.

B Tyler's friend, Mary, lives in San Francisco now. Look at the photos, and complete the sentences about her new neighborhood.



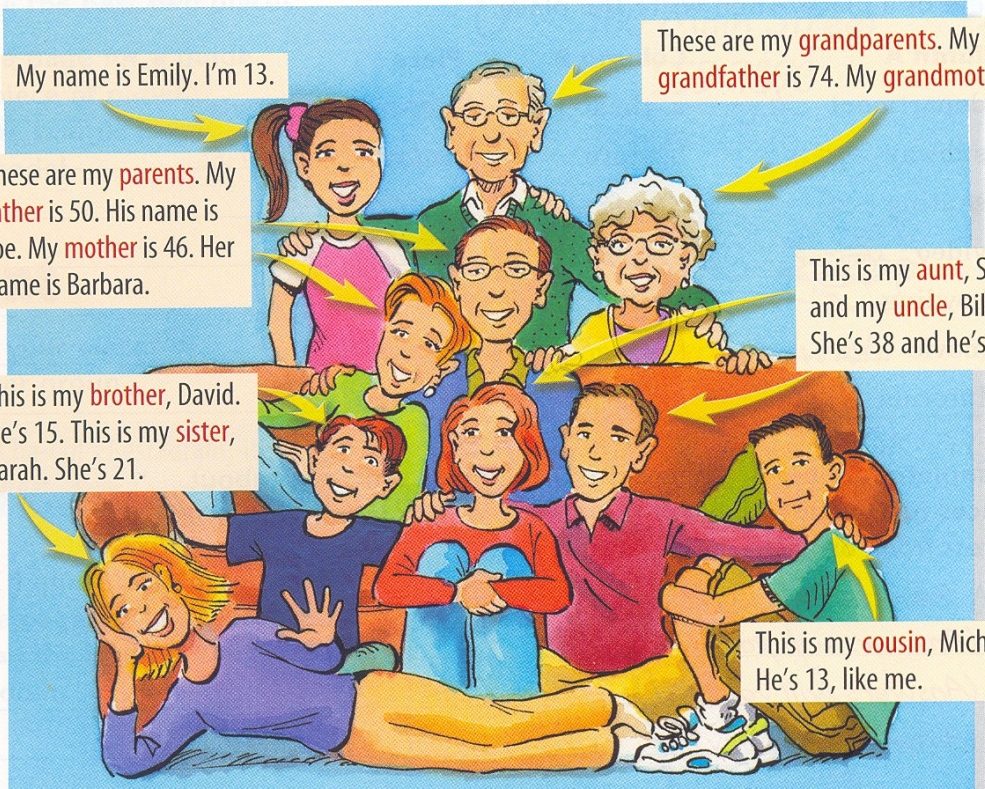
Dear Tyler,
San Francisco is great, but it's really noisy. My neighborhood isn't noisy - it's nice and very quiet. Across the street is a park. Next to my apartment is a big mall with a lot of stores. Behind the mall is a small store with cool things. My school is really nice. It's very old. But inside, the computers, desks, and classrooms are new. I'm really happy in San Francisco. But sometimes I'm sad - I miss my friends a lot!
Write soon!
Mary

Um outro tipo de recurso visual utilizado nos livros analisados é o recurso das cores para dar destaque ao verbal, influência possivelmente da função realce propiciada pelo computador. O objetivo da utilização das cores, na grande maioria das atividades de vocabulário dos materiais analisados, é chamar a atenção para as palavras novas a serem inferidas, geralmente apresentadas em um texto. Dá-se, assim, saliência às palavras novas e espera-se facilitar a sua retenção. Por exemplo, no livro Connect 1, no exercício 2 da lição 21, o objetivo é o ensino do vocabulário relacionado ao tema família. Para isso, todas as palavras-

alvo foram destacadas na cor vermelha para que o aluno possa, desta forma, focalizá-las e retê-las. Cumpre informar, no entanto, que, apesar da utilização de setas na cor amarela associando a imagem ao verbal, como mostra o exemplo (9), a imagem não contribui muito para ilustrar o significado de algumas palavras como, por exemplo, *brother* e *cousin*. Isso se deve ao fato de que as figuras que as representam não fornecem dados suficientes para que o aluno determine o grau de parentesco desses integrantes, devido a aparente semelhança na faixa etária entre eles e da disposição confusa dos mesmos na imagem. Acredito que se tivesse havido a utilização de uma árvore genealógica, a visualização, o entendimento e a retenção do vocabulário-alvo teriam sido facilitados.

Exemplo (9):

A Meet Emily's family. Listen and practice.



My name is Emily. I'm 13.

These are my **parents**. My **father** is 50. His name is Joe. My **mother** is 46. Her name is Barbara.

These are my **grandparents**. My **grandfather** is 74. My **grandmother** is 67.

This is my **brother**, David. He's 15. This is my **sister**, Sarah. She's 21.

This is my **aunt**, Susan, and my **uncle**, Bill. She's 38 and he's 39.

This is my **cousin**, Michael. He's 13, like me.

Um outro exemplo encontra-se no livro *New English File*, na página 27, no qual a cor amarela é utilizada para dar saliência às palavras que devem ser inferidas, a saber: *still*, *until*, *many*, *spend*, *designer clothes*, *later*, *between*, *judge* e *must pay*, como mostra o exemplo (10).

Exemplo (10):

- a Look at the picture and the title of the article.
What do you think it's about?



Is a man **still** a child when he's 30?

Children usually live with their parents – but **until** what age? 20? 25?

Stephen Richardson, a social psychologist, studies the lifestyles of young people in Britain and the USA. He says that today **many** young people live at home when they are 25 or more. They are happy to live with their parents, go out at night, and **spend** their money on mobile phones and **designer clothes**. It's not only university students, but also young people who have jobs and earn money.

In many other European countries children leave home **later**. In Italy, for example, 30% of men and 18% of women **between** 30 and 34 live with their parents. This week in Naples a **judge** decided that Giuseppe Andreoli, aged 70, **must pay** € 750 a month to his ex-wife for their son Marco. Marco lives with his mother – but he's not a child, he's a 30-year-old lawyer!

Adapted from a British newspaper

- b Read the article. Mark the sentences T (true) or F (false).
- 1 Stephen Richardson is a student.
 - 2 Many young people aged 25 live with their parents.
 - 3 They don't like living with their parents.
 - 4 In Italy 18% of 30-year-old men live with their parents.
 - 5 Giuseppe Andreoli is divorced.
- c In pairs, guess the meaning of the **highlighted** words. Check with your teacher or a dictionary.

O foco desse tipo de exercício é na significação, ou seja, levar o aluno a inferir o significado de determinadas palavras em um texto, as quais foram selecionadas de forma aleatória. Nesse exercício, nenhuma estratégia é fornecida ou ensinada aos alunos para a inferência do

significado dessas palavras, tais como a utilização do contexto, a análise de prefixos e sufixos, cognatos e falsos cognatos, etc. (Vide item 1.2.1 – o ensino implícito).

As cores são também utilizadas no ensino e prática da pronúncia das palavras-alvo. Por exemplo, no livro *New English File*, o exercício 2, da lição 5 D, tem como objetivo a aprendizagem dos verbos irregulares no passado simples, com destaque para os sons vocálicos, como mostra o exemplo (11).

Exemplo (11):

2 PRONUNCIATION past simple verbs

a 5.15 Put these irregular verbs in the correct column. Listen and check.

bought	came	could	drove
found	had	heard	read
said	sat	saw	slept
spoke	thought	took	wore

bought							

Os sons são trabalhados isoladamente e, além deles serem representados por figuras, a letra equivalente ao som, em questão, apresenta cor diferente para que o aprendiz possa perceber que letra não é o mesmo que som, já que mais de uma letra pode corresponder a um só som, como em *read*, ou vice-versa, ou a mais de um som, como no caso do ditongo presente na palavra *came*.

Um outro recurso visual utilizado para destacar a pronúncia das palavras novas é o sublinhado. No livro *New English File*, no exercício intitulado “*Vocabulary clothes*”, na página 48, e no exercício “*Vocabulary directions*”, na página 72, algumas palavras são listadas para que o aluno as relacione com as figuras que as correspondem. As palavras que apresentam mais que uma sílaba possuem sua sílaba tônica sublinhada, como mostram os exemplos (12) e (13).

Exemplo (12):

VOCABULARY clothes

a Match the words and pictures.

- a jacket
- jeans
- a shirt /ʃɜ:t/
- shoes /ʃu:z/
- a sweater /'swetə/
- trousers /'traʊzəz/

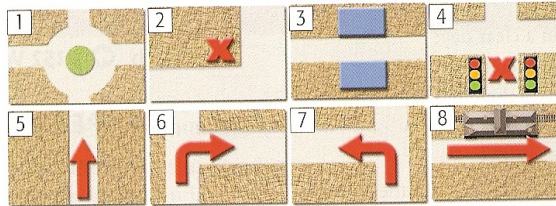


Exemplo (13):

VOCABULARY directions

a Match the words and pictures.

- on the corner
- at the traffic lights
- a roundabout
- opposite



- turn left
- turn right
- go straight on
- go past (the station)

b In pairs, cover the words and test your partner.

Observa-se, também, o uso do **negrito** para um trabalho com o aspecto fonológico. No livro Connect 1, todas as unidades apresentam um exercício que objetiva a prática de um som determinado, relacionado às palavras principais da unidade. Como exemplo, citamos o exercício 3, na página 61, cujo objetivo é o aprendizado de adjetivos para a descrição de pessoas. Nesse sentido, trabalha-se, nesse exercício, o som da terminação **-y** presente nos adjetivos *crazy*, *funny*, *pretty*, *friendly* e *really*, como ilustra o exemplo (14).

Exemplo (14):

3. Pronunciation Final **y**

🔊 Listen to the pronunciation of final **y** in two-syllable words. Then listen again and practice.

crazy **funny** **pretty** **friendly** **really**

Um outro recurso visual observado, além das imagens, cores, sublinhado e **negrito**, são as formas gráficas utilizadas nos exercícios do tipo campo semântico. Nos livros analisados dois tipos de recursos gráficos são utilizados para a criação de associação entre as palavras,

visando facilitar sua retenção na memória. A caixa de texto é um recurso gráfico utilizado que possibilita ao aluno organizar o vocabulário em colunas de acordo com um tópico ou tema. Como exemplo, podemos citar o exercício 2, na página 35, do livro Total English. Nesse exercício, o objetivo é o ensino do vocabulário sobre o tema “comida”. Os alunos têm que inserir as palavras fornecidas no número 1 (*apples, beef, bread, butter, cheese, cherries, chicken, eggs, milk, potatoes, rice, sugar, tea, trout e watermelon*) nas quatro colunas que possuem os seguintes títulos: *meat/fish, dairy, fruit, drinks e other*, como ilustra o exemplo (15).

Exemplo (15):

1 Match eight words from the box to the things in the pictures.

apples beef bread butter cheese cherries chicken
eggs milk potatoes rice sugar tea trout watermelon

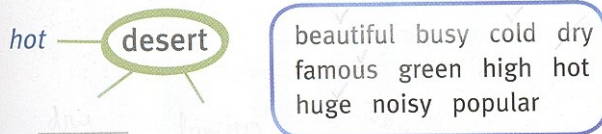
2 a In pairs, find the meanings of the other words. Then complete the table below with all the food words you know.

MEAT/FISH	DAIRY	FRUIT	DRINKS	OTHER
			<i>water</i>	

Outro tipo de recurso gráfico utilizado é a apresentação da palavra tópico dentro de um círculo, exercendo o papel de termo guarda-chuva, com linhas para os alunos completarem com palavras a ela relacionadas. Como exemplo, podemos citar o exercício 6, na página 51, no qual a palavra tópico *desert* é apresentada dentro de um círculo com linhas partindo dele para os alunos completarem com palavras: *beautiful, busy, cold, dry, famous, green, high, hot, huge, noisy e popular*, como mostra o exemplo (16).

Exemplo (16):

- 6 a** Which adjectives can we use with *desert*?
Look at the word map and add two adjectives from the box.



- b** Make word maps for *mountain, island, forest, beach* and *city*.

O objetivo do exercício é o aprendizado de adjetivos para descrever a palavra deserto. Na seqüência, os alunos criam seus próprios campos semânticos com base no exercício desenvolvido na letra a, para os seguintes lugares: *mountain, island, forest, beach* e *city*.

A discussão a seguir visa responder segunda pergunta de pesquisa, ou seja,

2. Há uma preocupação em desenvolver no aluno um letramento para a exploração dos recursos visuais?

Com essa questão buscamos investigar se o livro didático visa capacitar os alunos à leitura dos visuais para que estes sejam, de fato, um apoio significativo no aprendizado de vocabulário.


A análise do material didático mostrou que os exercícios de vocabulário apresentam recursos visuais de apoio variados, seguindo uma tendência da sociedade moderna, como já discutido ao responder a questão 1. O uso dos recursos visuais não é limitado, portanto, a figuras, como comumente acontecia. No entanto, percebe-se que tais exercícios não apresentam uma preocupação em desenvolver no aluno habilidades para a leitura de tais visuais e a percepção das diferentes relações dos visuais com a informação verbal. Deixa-se, assim, a cargo do aluno e do professor, a exploração de tais recursos para a compreensão dos

significados e usos das palavras, como mostra o exemplo (17), extraído do livro New English File.

Exemplo (17):


Where are English words from?

From Old English
 Many basic English words come from Old English, e.g. **England, house, woman, man, child, bird, water**. They sometimes have irregular pronunciation.



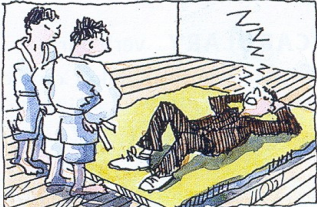
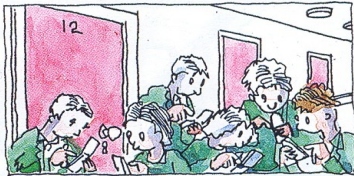
From Latin
 Other English words come from Latin, e.g. **family, wine, number, school, educate**.

From French
 Some English words come from French, e.g. **royal, hotel, menu, beef**.



From other languages
 Today English is an international language. Thousands of English words come from other languages, e.g. **siesta** (Spanish), **judo** (Japanese).

New words
 Every year hundreds of words come into English from new technology, e.g. **Internet, text message, e-mail, modem**.

a Read the text once. Do you know the **highlighted** words?

b Read the text again. Now cover the text. Can you remember where these words come from? Write them in the chart.

Internet wine menu house hotel family
 siesta woman judo e-mail

Old English	Latin	French	Other languages	New words
				Internet

c Where are words in *your* language from?

Nesse exercício, o objetivo é destacar a origem de algumas palavras da língua inglesa, podendo estas serem do latim (*family, wine, number, school e educate*), do francês (*royal, hotel, menu e beef*), do inglês arcaico (*England, house, woman, man, child, bird e water*), e de outras línguas (*siesta e judo*), ou serem palavras novas oriundas da emergência tecnológica (*internet, text-message, e-mail e modem*). Nesse exercício, os alunos lêem o texto fornecido e, em seguida, inserem as palavras destacadas no mesmo nas seguintes colunas: *old English, Latin, French, other languages e new words* de acordo com a origem de cada uma delas. Para cada origem da palavra há a presença de uma figura para ilustrar o contexto histórico. No entanto, tais figuras, apesar de poderem ser trabalhadas de forma complementar ao verbal, na medida em que fornecem informação extra no nível vocabular, cultural e histórico, não são

exploradas no exercício. Em outras palavras, observa-se que elas parecem ter sido inseridas apenas com o objetivo de decoração do texto, uma forma de torná-lo mais atrativo, uma vez que a presença delas não contribui para a realização do exercício ou para o aprendizado das palavras-alvo.

Ainda no livro *New English file*, o exercício 1 da unidade 6C é um outro exemplo da presença da imagem que pode ser explorada como complementar ao verbal, como mostra o exemplo (18).

Exemplo (18):

1 VOCABULARY & SPEAKING

- a Read the article about neighbours. Complete the list of problems with these verbs.

argue bark cry have move play talk watch

Love your neighbour? Sometimes it can be difficult!



You can choose your friends but you can't choose your neighbours. The people who live upstairs, downstairs, and next door can have a very big influence on our lives – and it isn't always positive! The typical problem that people have with their neighbours is that they make a lot of noise.

In a European newspaper survey these were the top eight problems.

- They _____ loudly.
- Their babies _____.
- They _____ noisy parties.
- Their dogs _____.
- They _____ TV late at night.
- They _____ furniture.
- They _____ a musical instrument.
- They _____ with their partner.

- b In groups of two or three, answer the questions in the survey.

Do you have good neighbours?
Do you live in a house or a flat?
What floor do you live on?
Where do you have neighbours? upstairs downstairs next door
Do you know your neighbours?
Are they friendly? Do they help you?
Do they make a lot of noise? What kind of noise?
Do you have any other problems with your neighbours?

A figura fornecida no exercício é complementar ao texto na medida em que fornece informação adicional, podendo esta ser trabalhada pelo professor para eliciar do aluno o

vocabulário relacionado ao assunto em questão, preparando-o, assim, para completar o exercício com maior eficiência e reter o vocabulário-alvo. No entanto, não há nenhuma questão que contemple essa complementaridade. No exercício, requer-se apenas a leitura do artigo sobre os tipos de problemas que podemos ter com os nossos vizinhos e, na seqüência, o preenchimento de uma lista de problemas usando os seguintes verbos: *argue, bark, cry, have, move, play, talk* e *watch*. Finalmente, em grupos de dois ou três, eles respondem as perguntas do questionário sobre suas experiências com seus vizinhos.

Podemos destacar ainda o exercício 3, da página 15 do livro Super ACE 1. Nesse exemplo, observamos que a figura é pobremente utilizada para o ensino do vocabulário sobre família, focando apenas as palavras relacionadas aos seus membros, a saber, *mother, father, sister, brother*. No entanto, muito mais vocabulário poderia ter sido explorado ou mesmo outros temas como a cultura, os costumes, o vestuário, os hábitos, a rotina e a moradia da família em questão.

Exemplo (19):

3. Look at Mary's family. Then fill in the blanks in the chart.

Nicholas (Nick)
Alan Jones

Jeanette (Jean)
Helen Jones

Douglas (Doug)
Thomas Jones

Elizabeth (Beth)
Nancy Jones

This is my family.

	MOTHER	FATHER	SISTER	BROTHER
first	<i>Jeanette</i>			
middle				<i>Alan</i>

Um outro exemplo é o exercício 1 b, na página 92, do livro Connect 1, que tem como objetivo ensinar os meses do ano através de alguns feriados comemorados nos EUA, como ilustra o exemplo (20).

Exemplo (20):

B When are these holidays in the U.S.? Complete the sentences with the months below. Then listen and practice.

February May July October November December



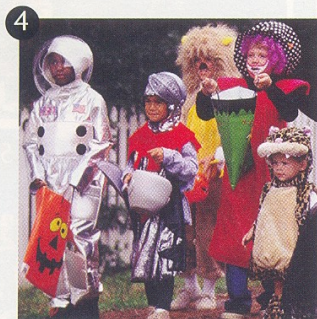
Mother's Day is in May.



Thanksgiving is in November.



Valentine's Day is in February.



Halloween is in October.



Independence Day is in July.



New Year's Eve is in December.

Nesse exercício, o professor é orientado pelo manual a explorar as figuras que ilustram os feriados, fornecendo informação aos alunos sobre como eles são comemorados. Desta forma, ao ser oferecida toda a informação pronta, perde-se a oportunidade de explorar o conhecimento prévio do aluno, já que os feriados ilustrados nas figuras são bastante conhecidos no Brasil e já fazem parte do nosso calendário, e, conseqüentemente perde-se, a oportunidade de desenvolver nos alunos a capacidade de ler os visuais e perceber suas relações com o verbal. Pode-se conjecturar, com base nas teorias sobre letramento visual, discutidas no capítulo 2, que a compreensão do contexto e dos usos dessas palavras se daria com mais eficiência se os recursos visuais fossem devidamente explorados pelos alunos sob a orientação do professor.

3.3 Conclusões parciais

Procuramos, nesta seção do trabalho, discutir sobre quais recursos visuais são utilizados para o ensino do vocabulário e suas relações com o verbal, bem como de que forma tais recursos são explorados nos materiais didáticos contemporâneos, fundamentados em teorias que sinalizam a necessidade de desenvolver no aluno-leitor habilidades para a leitura dos visuais.

A análise dos materiais didáticos contemporâneos de inglês apontou o uso abundante de recursos visuais para o ensino-aprendizagem de vocabulário. Os tipos de recursos visuais identificados englobam não apenas imagens (fotos ou figuras), mas também os aspectos gráficos, tais como as cores, o sublinhado e o negrito. Além disso, identificamos exercícios do tipo “campo semântico” que possibilitam a organização em redes associativas através de formas gráficas.

Embora vários recursos visuais sejam utilizados nos materiais didáticos analisados, e não apenas figuras, seguindo uma tendência atual, apontada por teóricos da comunicação visual, estes ainda são entendidos e usados como mera ilustração do significado das palavras, ilustração esta muitas vezes incompreensível, ou para apenas dar destaque ao verbal. Nesse contexto, objetiva-se proporcionar ao aluno o conhecimento de apenas um dos significados do vocabulário-alvo, em detrimento do ensino dos vários significados e conhecimentos que propiciam a competência lexical.

Além disso, observou-se que não há uma preocupação em desenvolver no aluno habilidades para a leitura dos visuais que o capacite a explorar os recursos visuais para uma melhor compreensão dos significados e usos do vocabulário-alvo. Ou seja, não há um trabalho que leve os alunos a perceber os caminhos de sentido que podem ser construídos na integração das informações verbais e visuais.

No capítulo que segue apresentamos e discutimos um experimento que visa investigar os benefícios da leitura dos visuais para o ensino-aprendizagem do vocabulário em LE.

EXPERIMENTO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DOS VISUAIS PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO

Apresentamos e discutimos neste capítulo, à luz do arcabouço teórico apresentado nos capítulos anteriores, um experimento que investiga em que medida a leitura dos visuais pode contribuir para o ensino-aprendizagem de vocabulário, visando responder, assim, a terceira pergunta de pesquisa: *3. Em que medida a leitura dos visuais favorece o aprendizado de vocabulário?*

As seções 4.1. a 4.4., deste capítulo, descrevem a metodologia adotada para o experimento e as seções 4.5. a 4.7. apresentam nossa análise dos dados.

4.1. Contexto da coleta de dados

A coleta de dados contou com a participação dos alunos de uma escola particular de inglês da cidade de Juiz de Fora. Nessa escola, o conhecimento da língua inglesa, em nível básico, foco de nosso experimento, é oferecido na forma intensiva, em quatro semestres, e extensiva, em seis semestres, privilegiando-se o desenvolvimento das quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e fala. O curso intensivo prevê 4 horas/ aula semanais e o curso extensivo 2 horas e 30 minutos/ aula semanais.

Para o grupo de alunos que recebeu um tratamento diferenciado, ou seja, que foi levado a explorar os recursos visuais e sua relação com o verbal para o aprendizado do vocabulário-alvo (doravante turma A), a coleta foi feita apenas pela pesquisadora. Para o grupo de alunos que foi exposto à atividade de vocabulário proposta pelo livro didático, isto é,

sem nenhuma alteração (doravante turma B), os dados foram coletados com a ajuda dos professores que ministravam a disciplina.

d.2. Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa 108 alunos, sendo 36 alunos adultos, pertencentes ao curso intensivo, e 72 alunos adolescentes, pertencentes ao curso extensivo, de nível básico de inglês.

d.3. Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Os instrumentos de coleta consistiram de um pré-teste, aplicado no início do experimento e dois pós-testes: um aplicado imediatamente após a realização da atividade e o outro após um mês.

4.3.1. Teste de vocabulário

O teste adotado para estimar o conhecimento dos participantes da pesquisa foi proposto por Scaramucci (1995), com as alterações sugeridas por Souza (2004) nos itens “C” e “D” do teste, os quais passaram a requerer dos alunos o fornecimento do significado das palavras que diziam conhecer, a fim de se verificar a veracidade da informação fornecida. Esse teste, então, apresenta a seguinte escala de verificação de familiaridade com o vocabulário:

A - Eu nunca vi essa palavra antes;

B - Eu já vi essa palavra, mas não sei o seu significado;

C - Eu já vi essa palavra antes, mas estou em dúvida com relação ao seu significado.

Eu acho que é;

D - Eu conheço essa palavra. Eu sei o seu significado. *O significado é:*.

Esse teste foi utilizado para identificar o grau de conhecimento prévio dos alunos das palavras extraídas da atividade de vocabulário a serem testadas (pré-teste), o conhecimento adquirido imediatamente após a realização do exercício proposto (pós-teste), contendo as mesmas palavras do pré-teste, assim como a retenção do vocabulário um mês após o experimento (2º pós-teste). Os testes foram respondidos sem a consulta ao professor, ao colega ou a quaisquer outros materiais de apoio (dicionário, lista de palavras, tarefas de vocabulário propostas, etc.).

4.3.1.1. Palavras testadas

As palavras selecionadas para a testagem foram aquelas relacionadas ao campo semântico ‘vizinhos’ x ‘barulho’, uma vez que o objetivo do exercício foi discutir os problemas que enfrentamos em nosso convívio com os vizinhos.

Na situação de teste, a seguinte lista de palavras foi apresentada aos alunos:

PALAVRAS TESTADAS	
Neighbours	Move furniture

Make noise	Argue
Talk loudly	Partner
Play	Next door
Play a musical instrument	Downstairs
Babies	Upstairs
Cry	House
Dogs	Flat
Bark	Floor
Have noisy parties	Friendly
Move	Choose
Furniture	

Tabela 1: Referente às palavras testadas

4.3.2. A atividade de vocabulário selecionada

A atividade de vocabulário selecionada foi extraída do livro *New English File*, unidade 6C, na página 68. Ela explora um artigo que trata dos possíveis problemas que enfrentamos com os nossos vizinhos. No artigo, observa-se que os recursos visuais estão em destaque, como mostra a figura (21). Mais detalhadamente, não só o título “*Love your neighbour?*” é destacado pelo uso da cor vermelha e de maiúscula, mas também o subtítulo, “*Sometimes it can be difficult!*”, que, de certa forma responde a pergunta do título, é destacado pelo uso do negrito e maiúscula. A gravura, por sua vez, ocupa a maior parte do artigo sendo, portanto, maior que aquele destinado ao verbal. Ela apresenta, no plano frontal, um rapaz tapando os ouvidos e, no fundo, um aparelho de som, posicionado entre dois blocos de casas. O som do aparelho, possivelmente muito alto, fornece o contexto explicativo para o subtítulo, introduzindo, desta forma, as questões a serem abordadas no texto que segue a gravura.

1 VOCABULARY & SPEAKING

- a Read the article about neighbours. Complete the list of problems with these verbs.

argue bark cry have move play talk watch

Love your neighbour? Sometimes it can be difficult!



You can choose your friends but you can't choose your neighbours. The people who live upstairs, downstairs, and next door can have a very big influence on our lives – and it isn't always positive! The typical problem that people have with their neighbours is that they make a lot of noise.

In a European newspaper survey these were the top eight problems.

- They _____ loudly.
- They _____ TV late at night.
- Their babies _____.
- They _____ furniture.
- They _____ noisy parties.
- They _____ a musical instrument.
- Their dogs _____.
- They _____ with their partner.

- b In groups of two or three, answer the questions in the survey.

Do you have good neighbours?
Do you live in a house or a flat?
What floor do you live on?
Where do you have neighbours? upstairs downstairs next door
Do you know your neighbours?
Are they friendly? Do they help you?
Do they make a lot of noise? What kind of noise?
Do you have any other problems with your neighbours?

Figura 21: Atividade de vocabulário usada no experimento

Além da gravura, o artigo apresenta um texto contendo uma lista dos oito maiores problemas que podemos enfrentar no convívio com os vizinhos, lista esta que deve ser completada pelos alunos.

Cumpre informar que, nessa atividade, a gravura é complementar ao verbal uma vez que a imagem e o texto não apresentam exatamente a mesma informação. Enquanto a gravura foca o barulho específico causado pelo som alto, o texto trata, de forma mais geral, dos problemas que enfrentamos com os vizinhos e, na seqüência, apresenta especificamente, uma lista de oito problemas possíveis. Essa complementaridade, bem como os destaques dados aos visuais, mencionados anteriormente, foram explorados pelo professor apenas no experimento com a turma A, através das seguintes perguntas:

1. What is the topic about? In order to answer the question, observe the picture; the title, written in red and in capital letters; and the subtitle, written in bold. What does the question in the title suggest and what is the answer given by the subtitle?
2. Are there any other possible interpretations?
3. What can you see in the picture? (describe the picture)
4. What is between the two houses? What does it represent?
5. How is the man presented? (what his attitude, feeling or behaviour is)
6. What kind of person do you imagine he is?
7. If you change the character with a different attitude would the message be different?
8. What kind of reality is presented?
9. When you look at the picture can you imagine a typical problem that people have with their neighbours?
10. What noises do you imagine his neighbours make?
11. Where does he live?

12. Which neighbour do you imagine disturbs him the most? The neighbour who lives upstairs, downstairs or next door?
13. What could he do to solve his problem?
14. Have you ever seen another picture about the same topic? How is it represented? What are the similarities and differences?
15. Which of the problems talked before are part of your reality?
16. What do you do to minimize or solve this problem?
17. Is there this kind of house where you live?
18. Which is noisier, living in a house or a flat? Why?

Tais perguntas foram elaboradas de forma a levar o aluno a perceber e explorar os recursos visuais e sua relação de complementaridade com o verbal, visando a aquisição do vocabulário chave do assunto do artigo. É papel do professor, portanto, fornecer e incentivar os alunos a produzirem tal vocabulário. A exploração dos visuais, em algumas turmas, principalmente aquelas compostas por adolescentes, foi feita na língua materna quando o professor percebia que havia dificuldade de compreensão ou expressão de idéias utilizando-se o inglês. No entanto, o vocabulário-alvo correspondente em inglês foi fornecido, durante a discussão em língua materna, pelo professor.

A turma B, diferentemente da turma A, fez a atividade de vocabulário sem nenhuma alteração. Ou seja, o professor seguiu fielmente os passos fornecidos pelo livro didático, para a resolução do exercício, o qual não sugeriu ao professor a exploração da gravura e sua relação com o texto escrito.

4.4. Cronograma de coleta de dados

A coleta foi iniciada em novembro de 2006 quando duas turmas selecionadas foram utilizadas como piloto. A turma A recebeu tratamento diferenciado com base na exploração

dos visuais e sua relação com o verbal para a aquisição do vocabulário, enquanto a turma B recebeu tratamento comum, seguindo a proposta do livro didático. A realização do experimento com tais turmas foi fundamental para a pesquisa, uma vez que esta oportunizou ajustes que contribuíram para validar ainda mais os resultados obtidos com o experimento. Por exemplo, percebeu-se que a aplicação do pré-teste e a realização da atividade, em uma mesma aula, poderiam alterar o resultado do pós-teste, já que os alunos, preocupados com a testagem, procuraram prestar mais atenção às palavras destacadas no pré-teste durante a realização dos exercícios propostos. Portanto, no segundo momento da coleta, em março de 2007, optou-se por aplicar o pré-teste dez dias antes da atividade de vocabulário para que os alunos desvinculassem estes dois estágios da pesquisa (pré-teste e pós-teste). Desta forma, após a realização da atividade, esta foi seguida imediatamente pelo pós-teste. A coleta foi concluída em maio de 2007 com a aplicação do 2º pós-teste para a verificação da aprendizagem após um mês do término da atividade.

4.5. Critérios para a análise dos dados

O objetivo dos pós-testes foi verificar o conhecimento adquirido nas turmas A e B, após a exposição à atividade de vocabulário. As opções “A” (Eu nunca vi essa palavra antes) e “B” (Eu já vi essa palavra, mas não sei o seu significado) do teste foram consideradas conjuntamente, indicando o não conhecimento das palavras-alvo. As opções “C” (Eu já vi essa palavra antes, mas estou em dúvida com relação ao seu significado. *Eu acho que é:*) e “D” (Eu conheço essa palavra. Eu sei o seu significado. *O significado é:*) também foram analisadas conjuntamente, indicando o conhecimento das palavras-alvo. Os índices de aprendizagem por palavra foram calculados pela diferença entre o número médio de alunos que indicaram conhecê-las antes e após a exposição ao exercício.

4.6. Análise dos dados

Esta seção do trabalho analisa e discute os dados de desempenho nos testes aplicados antes e após a realização de um exercício de vocabulário, procurando responder a terceira pergunta de pesquisa: 3. *Em que medida a leitura dos visuais favorece o aprendizado de vocabulário?*

Os resultados obtidos, de maneira geral, oferecem evidências da importância de se explorar com os alunos os recursos visuais e suas relações com o verbal para o aprendizado de vocabulário. Em outras palavras, observou-se que um trabalho de leitura dos visuais contribuiu significativamente para a retenção do vocabulário da turma A investigada.

4.6.1. Turma A: tratamento diferenciado

A tabela 2 apresenta na segunda e terceira colunas o valor percentual do conhecimento dos alunos das palavras-alvo antes e após a realização da atividade de vocabulário. Tal resultado foi obtido através da divisão do número de alunos que indicaram conhecer a palavra pelo número total de alunos multiplicado por 100. A quarta coluna apresenta o ganho de aprendizagem após a atividade. Esse resultado foi obtido a partir da subtração do valor percentual do conhecimento dos alunos no pré-teste (2ª coluna da tabela 2) e no pós-teste (3ª coluna da tabela 2).

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	APRENDIZAGEM
Palavras testadas	Conheço a palavra	Conheço a palavra	
Neighbours	22%	87%	65%
Make noise	17%	72%	55%
Talk loudly	17%	78%	61%
Play	95%	96%	1%

Play a musical instrument	95%	99%	4%
Babies	63%	89%	26%
Cry	67%	74%	7%
Dogs	99%	99%	0%
Bark	0%	85%	85%
Have noisy parties	22%	66%	44%
Move	41%	74%	33%
Furniture	26%	82%	56%
Move furniture	15%	80%	65%
Argue	0%	70%	70%
Partner	28%	59%	31%
Next door	17%	83%	66%
Downstairs	17%	89%	72%
Upstairs	17%	91%	81%
House	87%	99%	12%
Flat	26%	94%	68%
Floor	56%	76%	20%
Friendly	46%	78%	32%
Choose	28%	46%	18%

Tabela 2: Ganho de aprendizagem das palavras-alvo da turma A.

A tabela 2 revela que houve, no geral, um ganho de aprendizagem para as palavras testadas. As palavras *bark* (85%), *argue* (70%), *downstairs* (72%) e *upstairs* (81%) foram as mais retidas. Acreditamos que as palavras *bark* e *argue* foram melhor aprendidas pois, durante a exploração do exercício, elas foram, segundo os alunos, uma das principais ocorrências de barulho provocados pelos vizinhos, sendo, portanto, muito comentadas e discutidas. Já as palavras *downstairs* e *upstairs*, além de terem sido também abordadas abundantemente durante a execução do exercício, seus significados tiveram que ser procurado no texto associando-se, assim, o visual com o verbal, o que possivelmente auxiliou os alunos na retenção das mesmas.

A tabela 3 mostra o ganho de aprendizagem das palavras-alvo após a realização da atividade de vocabulário. Esse ganho foi calculado a partir da soma de todos os valores percentuais obtidos para as palavras tanto no pré-teste quanto no pós-teste (apresentados nas 2ª e 3ª colunas da tabela 2, respectivamente), dividido pelo número total de palavras (23 palavras).

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		APRENDIZAGEM
Conheço a palavra	39%	Conheço a palavra	81%	42%

Tabela 3: média geral de aprendizagem da turma A.

A tabela 3 mostra que a turma A apresentou um aumento significativo no número de alunos que indicaram conhecer o significado das palavras-alvo, após a realização da atividade de vocabulário, passando de 39% para 81%, totalizando um ganho médio de aprendizagem de 42%.

A tabela 4 mostra o ganho percentual de conhecimento das palavras-alvo um mês após a execução da atividade de vocabulário na turma A, que recebeu o tratamento diferenciado.

Este dado nos permitiu avaliar a retenção na memória das palavras-alvo. Tal resultado foi obtido através da divisão do número de alunos que indicaram conhecer a palavra pelo número total de alunos multiplicado por 100.

2º PÓS-TESTE	
Palavras testadas	Conheço a palavra
Neighbours	67%
Make noise	61%
Talk loudly	48%
Play	100%
Play a musical instrument	100%
Babies	98%
Cry	69%
Dogs	100%
Bark	33%

Have noisy parties	56%
Move	83%
Furniture	67%
Move furniture	72%
Argue	15%
Partner	28%
Next door	69%
Downstairs	72%
Upstairs	72%
House	100%
Flat	72%
Floor	67%
Friendly	74%
Choose	50%

Tabela 4: Ganho de aprendizagem da turma A um mês após a execução da atividade de vocabulário.

A tabela 5 mostra o ganho geral de aprendizagem da turma A um mês após a execução da atividade de vocabulário. Esse ganho foi calculado a partir da soma de todos os valores percentuais obtidos para as palavras, tanto no 1º pós-teste quanto no 2º pós-teste, dividido pelo número total de palavras (23 palavras).

1º PÓS-TESTE		2º PÓS-TESTE	
Conheço a palavra	81%	Conheço a palavra	67%

Tabela 5: média geral de aprendizagem das palavras-alvo 1 mês após o experimento da turma A.

4.6.2. Turma B: abordagem proposta pelo livro didático

A tabela 6 apresenta na segunda e terceira colunas o valor percentual do conhecimento dos alunos das palavras-alvo antes e após a realização da atividade de vocabulário. Tal resultado foi obtido através da divisão do número de alunos que indicaram conhecer a palavra pelo número total de alunos multiplicado por 100. A quarta coluna apresenta o ganho de aprendizagem após a atividade. Esse resultado foi obtido a partir da subtração do valor percentual do conhecimento dos alunos no pré-teste (2ª coluna da tabela 2) e no pós-teste (3ª coluna da tabela 2).

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	APRENDIZAGEM
--	-----------	-----------	--------------

Palavras testadas	Conheço a palavra	Conheço a palavra	
Neighbours	11%	72%	61%
Make noise	8%	45%	37%
Talk loudly	4%	50%	46%
Play	99%	96%	- 3%
Play a musical instrument	83%	92%	9%
Babies	57%	70%	13%
Cry	54%	71%	12%
Dogs	99%	96%	-3%
Bark	0%	48%	48%
Have noisy parties	11%	34%	23%
Move	32%	63%	31%
Furniture	22%	46%	24%
Move furniture	9%	41%	32%
Argue	0%	43%	43%
Partner	11%	32%	21%
Next door	8%	50%	43%
Downstairs	9%	52%	43%
Upstairs	9%	55%	46%
House	92%	82%	-10%
Flat	41%	81%	40%
Floor	65%	72%	7%
Friendly	46%	55%	9%
Choose	11%	34%	23%

Tabela 6: Ganho de aprendizagem das palavras-alvo da turma B.

A tabela 7 mostra o ganho de aprendizagem das palavras-alvo após a realização da atividade de vocabulário. Esse ganho foi calculado a partir da soma de todos os valores percentuais obtidos para as palavras (apresentados nas 2ª e 3ª colunas da tabela 2, respectivamente), tanto no pré-teste quanto no pós-teste, dividido pelo número total de palavras (23 palavras).

PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		APRENDIZAGEM
Conheço a palavra	34%	Conheço a palavra	60%	26%

Tabela 7: média geral de aprendizagem da turma B.

A tabela 7 mostra que, após a realização da atividade de vocabulário, a turma B apresentou um aumento no número de alunos que indicaram conhecer o significado das palavras-alvo, passando de 34% para 60%, totalizando um ganho médio de aprendizagem de 26%.

A tabela 8 mostra o ganho percentual de conhecimento das palavras-alvo um mês após a execução da atividade de vocabulário na turma B, que seguiu a proposta do livro didático.

Este dado nos permitiu avaliar a retenção na memória das palavras-alvo. Tal resultado foi obtido através da divisão do número de alunos que indicaram conhecer a palavra pelo número total de alunos multiplicado por 100.

2º PÓS-TESTE	
Palavras testadas	Conheço a palavra
Neighbours	39%
Make noise	39%
Talk loudly	15%
Play	100%
Play a musical instrument	100%
Babies	83%
Cry	74%
Dogs	100%
Bark	1%
Have noisy parties	31%
Move	50%
Furniture	50%
Move furniture	40%
Argue	0%
Partner	24%
Next door	46%
Downstairs	39%
Upstairs	39%
House	100%
Flat	76%
Floor	68%
Friendly	78%
Choose	35%

Tabela 8: Ganho de aprendizagem um mês após a execução da atividade de vocabulário das palavras-alvo da turma B.

A tabela 9 mostra o ganho geral de aprendizagem da turma B um mês após a execução da atividade de vocabulário. Esse ganho foi calculado a partir da soma de todos os valores percentuais obtidos para as palavras (apresentado na 2ª coluna da tabela 7) dividido pelo número total de palavras (23 palavras).

1º PÓS-TESTE		2º PÓS-TESTE	
Conheço a palavra	60%	Conheço a palavra	53%

Tabela 9: média geral de aprendizagem das palavras-alvo 1 mês após o experimento da turma B.

4.7. Discussão comparativa dos resultados

Esta seção do trabalho discute comparativamente os dados de desempenho dos testes de vocabulário das turmas investigadas (A e B). O foco de análise dos dados de produto foi a contribuição da exploração dos recursos visuais para a aprendizagem e retenção do vocabulário.

Os resultados obtidos no experimento salientam a importância da leitura dos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário, como mostra a tabela 10.

	Turma A Tratamento diferenciado	Turma B Tratamento comum
Número percentual de alunos que conhecem as palavras		
Imediatamente após o exercício	42%	26%
Número percentual de alunos que lembraram as palavras		
1 mês após o experimento	67%	53%

Tabela 10: média geral de aprendizagem para as turmas A e B imediatamente após e 1 mês após o exercício.

Os dados obtidos apontam que, comparativamente, o tratamento dado à turma A que explorou a leitura dos visuais proporcionou um ganho de aprendizagem maior (42%) que o tratamento dado à turma B que seguiu ao livro didático (26%).

Os resultados obtidos no 2º pós-teste aplicado após 1 mês da realização da atividade de vocabulário também evidencia a importância da leitura dos visuais para o aprendizado de vocabulário. Observa-se, na tabela 10, que a turma A, que explorou a leitura dos visuais, ou seja, foi exposta a um trabalho que visou desenvolver habilidades para a leitura dos visuais visando a inferência e retenção do vocabulário-alvo, apresentou um ganho de aprendizagem maior (67%) que a turma B que seguiu a proposta do livro didático (53%).

Tal relevância da leitura dos visuais corrobora os estudos de Nation (2001). Para o autor, a utilização de um recurso visual apóia o processo de inferência e retenção do

significado das palavras novas, visto que o significado é armazenado tanto lingüística quanto visualmente, favorecendo, assim, sua retenção. Assim, a criação de contextos multimodais ricos em informação (tanto verbal quanto visual) facilita a inferência e provê um maior envolvimento do aluno no processamento da informação resultando em maior retenção do conhecimento. Nesse contexto, o aprendizado se torna mais significativo e os aprendizes são capazes de criar uma compreensão mais profunda. Além disso, segundo Rodrigues e Sadoski (2000) e Jolly (2003), a dupla codificação produz ainda aproximadamente duas vezes mais a capacidade de lembrança do que uma única codificação, sendo que o código visual contribui mais para a memória de longo termo do que o código verbal.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou investigar a relação dos recursos visuais no ensino e aprendizagem de vocabulário, tendo como base teorias que sinalizam a necessidade de

desenvolver, no aluno-leitor, habilidades para a leitura dos visuais. Nosso objeto de análise foi o material didático contemporâneo de inglês como língua estrangeira.

As pesquisas na área de ensino-aprendizagem de vocabulário têm conferido grande relevância aos recursos visuais como um apoio valioso para o aprendizado de vocabulário. No entanto, tais recursos ainda são entendidos e usados como mera ilustração, muitas vezes incompreensíveis, ou para dar destaque ao verbal, objetivando proporcionar ao aluno o conhecimento de apenas um dos significados do vocabulário-alvo, em detrimento do ensino dos vários conhecimentos que propiciam a competência lexical. Além disso, não há uma preocupação em desenvolver no aluno um letramento que o capacite a usar os recursos visuais para uma melhor compreensão dos significados e usos do vocabulário-alvo, deixando para o aluno a exploração dos visuais e a percepção dos caminhos de sentido que podem ser construídos na integração das informações visuais e verbais. Considerando essa lacuna, o trabalho investigou em que medida o ensino da leitura dos visuais pode contribuir para o ensino-aprendizagem de vocabulário. O experimento enfocou dois grupos de uma escola particular de inglês. Para cada grupo houve uma modalidade de ensino distinta: em um grupo, a atividade de vocabulário proposta pelo livro didático foi executada sem nenhuma alteração, enquanto que o outro grupo de alunos recebeu um tratamento diferenciado, ou seja, foram levados a explorar os recursos visuais e sua relação com o verbal para o ensino-aprendizagem do vocabulário-alvo. Os resultados obtidos apontaram maior ganho de aprendizagem para o grupo que recebeu tratamento diferenciado, evidenciando a relevância da leitura dos visuais na aprendizagem de vocabulário. Tal relevância pode ser explicada pelo fato de que a dupla codificação (visual + verbal) contribui para um maior envolvimento do aluno no processamento da informação, visto que ele tem que construir associações entre o verbal e o visual, facilitando, portanto, a inferência e retenção do vocabulário.

Concluindo, o fato de estarmos frente a novas formas de veiculação da informação, em que o aspecto visual assume novo status e interagi de forma mais integrada com o verbal, nos leva a refletir sobre a necessidade de selecionarmos informação visual apropriada para o ensino do vocabulário, bem como de ensinar o aluno a explorá-la para que os visuais sejam de fato um elemento de apoio no ensino-aprendizagem de vocabulário. Trabalhos futuros devem oferecer subsídios práticos para professores conduzirem os alunos a uma leitura mais significativa e eficiente dos recursos visuais de forma a facilitar o aprendizado de vocabulário.

APÊNDICE

Apêndice 1: teste de vocabulário: pré-teste, 1º pós-teste e 2º pós-teste.

Nome: _____.

Caro participante,

Este teste tem como objetivo identificar as palavras que você já conhece antes da realização dos exercícios de vocabulário, a fim de avaliarmos melhor o seu aprendizado através dos mesmos.

Antes de completá-lo, leia com atenção as instruções abaixo:

11- seja sincero ao completar o quadro que segue. **Não consulte o dicionário** ou **qualquer outro material** para verificar o significado das palavras. Use somente seu conhecimento prévio

22- as letras **A, B, C e D** do quadro a seguir apresentam uma gradação de conhecimento das palavras à esquerda, trabalhadas nos exercícios que você fará.

33- escolha a opção que melhor indica o seu conhecimento das palavras do quadro a seguir. Para as opções **A ou B basta marcar um X**. Para as opções **C ou D** você terá que **fornecer um sinônimo para a palavra ou dar a sua tradução**. Se você conhecer mais de um significado da palavra, favor informar.

PALAVRAS	A. Eu nunca vi essa palavra antes	B. Eu já vi essa palavra, mas não sei o seu significado.	C. Eu já vi essa palavra antes, mas estou em dúvida com relação ao seu significado. Eu acho que é:	D. Eu conheço essa palavra. Eu sei o seu significado. O significado é:
Neighbours				
Make noise				
Talk loudly				
Play				
Play a musical instrument				
Babies				
Cry				
Dogs				
Bark				
Have noisy parties				
Move				
Furniture				
Move furniture				
Argue				
Partner				
Next door				
Downstairs				
Upstairs				
House				

Flat				
Floor				
Friendly				
Choose				

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem.
In J. C. Alderson e A. H. Urquhart (eds.) *Reading in a foreign language*. New York:
Longman, 1984: 1-7.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1998) Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas:
Pontes.

AMOS, E. e PRESCHER, E. *Super ACE 1*. São Paulo: Longman, 2006.

BOUSFIELD, W. A. The occurrence of clustering and the recall of randomly arranged associates. *Journal of General Psychology* 49, 1953: 229-240.

BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. *Impact*, v.11, n.2, p.24-29, 2002.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and teaching*. Longman, 2000.

BURATINI, D. Z. *Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular*. 2004. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CALLOW, J. *Image matters: visual texts in the classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association, 1999.

CANNING-WILSON, C. *Visual Research*, Invited presentation for the TESOL Arabia Special Interest Group, Hilton Ballroom, April 14, 2000 at the TESOL Arabia 2000 Conference "Bridging the Gap Between Learner and Teacher", April 12-14, 2000.

_____ Visuals and Language Learning: Is there a Connection? *ELT Newsletter*. Article 48, 2001. Disponível no sítio da internet:

<http://www.eltnewsletter.com/back/feb2001/art482001.htm>

CITTOLIN, S. F. *A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de krashen e a hipótese do filtro afetivo*. Consultado em Maio/2006. Disponível em: <http://www.cefetpr.br/deptos/dacex/simone6.htm>.

CLARK, J. M. e A. PAVIO. Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review* 3, 1991:149-210.

CHOMSKY, N. *Syntactic structure*. Mouton, 1957.

COADY, J L2 vocabulary acquisition. In: COADY, J e HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, 1997. cap. 14, p. 273-291.

COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford University Press, 2001.

- DIAS, R. (1994) Towards autonomy: the integration of learner-controlled strategies into the teaching event. In Leffa, V. J. (ed) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS. (13 - 24)
- DOLPHIN, E. *Enhancing Vocabulary Acquisition and Comprehension by Visual Stimuli* The Canadian Modern Language Review, 1987, 43, 2, pp 239 – 244.
- DUBOIS, M. e VIAL, I. *Multimedia design: the effects of relating multimodal information*. Journal of Computer Assisted Learning, 2000, 16, pp 157-165.
- FIELD, M.L. *Componentes visuais e a compreensão de textos*. SBS editora, 2004.
- GATTOLIN, S. (2005) *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino aprendizagem*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.
- FOLEY, M. e HALL, D. *Total English elementary*. England: 2005.
- GRANGER, C. *Imagine English 1*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2003.
- HOBBS, R. *Literacy for the information age* In FLOOD, J. et.al *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Lawrence Erlbaum associates publishers, 1997, cap.1, p. 7-14.
- HULSTIJN, J.H. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. J. L. Arnaud & H. Bejoint (eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: Macmillan, 1992: 113-125.
- IGO L.B. et.al *Removing the Snare From the Pair: Using Pictures to Learn Confusing Word Pairs*. The Journal of Experimental Education, 2004, 72 no3, pp. 165-178.
- IHEANACHO, C.C. (1997) *Effects of two multimedia computer-assisted language learning programs on vocabulary acquisition of intermediate level ESL students*. Tese de doutorado. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- JOLLY, S. (2003) *Studying the effectiveness of animation and graphics with text on fourth, fifth and sixth graders*. Dissertação de mestrado: University of Nebraska.

KANG, H.W. e GOLDEN, A. (1994) Vocabulary learning and instruction in a second or foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*. vol 4/nº1 (57-77)

KRASHEN, S.D. *We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for input hypothesis*. *Modern Language Journal* 73, 1989:440-464.

KRASHEN, S.D. E TERRELL, T.D. *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Hayward, California: Alemany Press, 1983.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*.
Routledge, 1996.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In Snyder, I. *Page to Screen: Taking literacy into the electronic era*. Routledge, 1998. cap. 3, p. 53-79.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.

LAUFER, B. & HILL, H. M. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology* 3(2), 2000:58-76.

LAWSON, M.J. E HOGBEN, D. (1996) The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, vol.46/nº 1. Cambridge University Press. (101-135)

LEWIS, M. *The lexical approach*. London: LTP, 1993.

_____ (1997) *Implementing the Lexical Approach*. Hove: England. Language Teaching Publications.

MAIGUASCHA, R.U. (1993) Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present and future directions. *The Canadian Modern Language Review*, vol 50/nº 1 (33-100).

MAYER, E. R. *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

McKEOWN, M. G. & M. E. CURTIS. *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1987.

MOON, R. Vocabulary connections: multi-word items in English. In SCHIMITT, N. e McCARTHY, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 1997.

NATION, I.S.P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, 2001.

NATION, P. e NEWTON, J. Teaching vocabulary. In COADY, J e HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, 1997. cap. 12, p. 238-254.

OLIVEIRA, S. (2006) *Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. Linguagem & Ensino, Vol. 9, No. 1, jan./jun 2006 (15-39), Pelotas.

O'SULLIVAN, M. (1999 in Callow) *Image matters: visual texts in the classroom*. Primary English Teaching Association, 1999.

O'TOOLE, M. (1994) *The language of displayed art*. London: Leicester University Press.

OXENDEN et al. *New English File elementary*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

OXFORD, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle e Heinle.

PAIVA, V.L.M.O. *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*. Consultado em novembro/2005 (a). Disponível em: www.geocities.com/veramenezes/strategies.htm.

_____ *O ensino de vocabulário*. Consultado em novembro/2005 (b). Disponível em: www.geocities.com/veramenezes/vocabulario.htm.

PARIBAKHT, T.S. e WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, J e HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, 1997. cap. 9, p. 174-201.

PAIVIO, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

_____. *Mental Representations: a dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press, 1986.

PROCÓPIO, R.B. e SOUZA, P.N. *O uso dos recursos visuais para o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira*. Trabalho apresentado em comunicação individual. 1º congresso internacional da ABRAPUI, Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. (2007) *Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira*. Acta Scientiarum, edição 2 / 2006, Maringá (artigo enviado).

RICHARDS et al. *Connect 1*. New York, 2004.

RICHARDS, J.C. 1976: The role of vocabulary teaching . TESOL Quarterly 10, 77–89.

RICHARDS, J.C. e RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1986.

RIESLAND, E. *Visual literacy and the classroom*. Consultado em Abril/2006. Disponível em: <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>.

RIGOLIN, D.C. (2002) *A linguagem visual nos artigos da revista Superinteressante: o que mudou e como os leitores reagem a essas mudanças*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.

RODRIGUES, D.F. (2002) *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira:foco na produção oral*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Unesp.

RODRÍGUEZ, M. e SADOSKI, M. *Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms*. Language Learning 50:2, June 2000, pp.385 – 412.

SCARAMUCCI, M.V.R. (1995) *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.

- SCHMIDT, R. Attention. In P. Robinson (ed) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In SCHMITT, N. e McCARTHY, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 1997.
- _____ (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- SHNEIDERMAN, B. *Designing the user interface: strategies for effective human-computer-interaction*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1998.
- SÖKMEN, A.J. Current trends in teaching second language vocabulary. In SCHMITT, N. e McCARTHY, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 1997.
- STOFFER (1995 in SCHMITT, N. e McCARTHY, M.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 1997.
- SOUZA, P.N. (2004) *O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.
- VECHETINI, L.R. (2005) *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.
- YENAWINE, P. In *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, 1997*. Lawrence Erlbaum associates publishers, 1997.
- ZAID, M. A., *Semantic Mapping In Communicative Language Teaching English Teaching Forum*, July 1995, vol. 33, Nº 3, pp. 6 – 11.
- ZIMMERMAN, C.B. Historical Trends in second language vocabulary instruction. In: Coady, J. e Huckin, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press, 1997. cap. 1, p. 5-19.
- WIDDOWSON, H.G. (1978) *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- _____ (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

WITTROCK, M. C. Generative process of comprehension. *Educational Psychologist* 24, 1989:345-376.