

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

Renata Bittencourt Procópio e Patrícia Nora de Souza\*

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Campus Universitário, 36036-330, Martelos, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: patnora@terra.com.br

**RESUMO.** O objetivo do presente trabalho é investigar o uso dos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. Baseado em Kress e Van Leeuwen (1996), Callow (1999) e Oliveira (2006), discute-se a relação dos recursos visuais com o aprendizado de vocabulário e reflete-se sobre a necessidade de capacitar os alunos a explorar de forma consciente e crítica tais recursos, visando uma melhor compreensão dos significados e usos das palavras. O trabalho tem como objeto de análise os exercícios de vocabulário presentes nos livros didáticos contemporâneos de inglês como língua estrangeira. Os resultados apontam que a seleção e a exploração dos recursos visuais nos livros didáticos raramente contribuem para um aprendizado mais significativo do vocabulário, bem como raramente contemplam a interação entre os recursos visuais e verbais, o que pode fornecer, ao aluno, um apoio importante na construção do conhecimento lexical.

**Palavras-chave:** recursos visuais, ensino-aprendizagem de vocabulário, língua estrangeira.

**ABSTRACT.** **The visual resources in vocabulary teaching and learning in a foreign language.** This paper aims at investigating the usage of visual resources in vocabulary teaching and learning in a foreign language. Based on Kress and Van Leeuwen (1996), Callow (1999) and Oliveira (2006), it discusses the relation between the visual resources and vocabulary learning as well as reflects on the necessity of making the students capable of exploring such resources consciously and critically, aiming at a better comprehension of the meanings and usages of the words. This paper analyses vocabulary exercises of current English as foreign language textbooks. The results indicate that the selection and exploration of the visual resources in the textbooks rarely contribute to a more meaningful vocabulary learning, or contemplate the interaction between the visual and verbal resources, what could provide the student with important support in the lexical knowledge construction.

**Key words:** visual resources, vocabulary teaching and learning, foreign language.

## 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 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; 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, despertar no aluno-leitor uma maior sensibilidade ao visual, bem como o conhecimento 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, nos 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.

Estudos (DOLPHIN, 1987; NATION, 2001; IGO et al., 2004) têm salientado que os recursos visuais são um apoio valioso no aprendizado de vocabulário, contribuindo 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 construírem representações mentais ricas, bem como a estabelecerem conexões entre elas. Nesse contexto, o aprendizado se torna mais significativo e os aprendizes são capazes de criar uma compreensão mais profunda, retendo a informação com maior facilidade. Isso se deve ao fato de que 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.

Considerando essas questões, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais recursos visuais são utilizados nos livros didáticos contemporâneos para o ensino-aprendizagem de vocabulário? Qual o papel de tais recursos?

2) Há uma preocupação em desenvolver, no aluno, um letramento visual para o ensino-aprendizagem de vocabulário nos livros didáticos?

Na organização do presente trabalho optamos pela estrutura que segue. Inicialmente introduzimos o problema de pesquisa e seu contexto, justificando a escolha do tópico. A seção a seguir 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. A seção 3 apresenta a análise dos materiais didáticos, apontando o tratamento dado aos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário, e finalmente a seção 4 é dedicada às nossas considerações finais.

## O letramento visual

A inversão do domínio da escrita para a imagem, como explicitado na introdução, e a troca do domínio do livro para a tela estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento. Assim, teóricos de orientação semiótica e pesquisadores da área de comunicação visual, bem como teóricos da área da educação, passaram a considerar a leitura crítica de informação visual uma necessidade para a sociedade atual.

Buratini (2004), em sua pesquisa sobre o uso dos recursos visuais na compreensão de textos em língua estrangeira, destaca que mais atenção à informação visual precisa ser dada, capacitando o leitor a perceber sua função no texto. Salienta-se ainda 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.

Callow (1999) também aponta a necessidade de desenvolver no aluno habilidades para a leitura dos visuais. Para o autor, a leitura de textos visuais é um processo dinâmico, que envolve não somente o aspecto visual, mas a experiência de vida do observador, o autor e o amplo contexto cultural dos participantes envolvidos. Os textos visuais são, assim, influenciados pelas culturas, valores, ideologias e visões de mundo no qual eles são criados e consumidos. Além dos aspectos culturais e ideológicos, para este autor, o contexto específico ou situação na qual uma imagem é vista proporciona informação importante para a compreensão do que a imagem possa significar. A mídia utilizada (por exemplo, uma foto estática num livro, a contínua mudança do conteúdo visual em *websites*, o uso de interatividade e vídeo em *CD-ROMs*) também modela nossa expectativa sobre um texto, sendo um fator importante para a construção do sentido.

O letramento visual deve, assim, fazer parte do programa de ensino uma vez que nós não aprendemos a negociar o 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.

Segundo Yenawine (1997) e Riesland (2006), o letramento visual pode ser definido como a habilidade de entender e produzir mensagens visuais, capacidade esta que gera benefícios a professores e alunos. De uma forma geral, os indivíduos visualmente letrados olham uma imagem cuidadosa e criticamente, atentando para a intenção do seu criador. Mais detalhadamente, os alunos letrados visualmente estão aptos a:

- a) Compreenderem os elementos básicos do *design* visual;
- b) Perceberem as influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas nos visuais;
- c) Compreenderem as imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas;

Ainda no âmbito da importância do letramento visual, Oliveira (2006, p. 23) 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.

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.

Oliveira (2006), em sua pesquisa, 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 (1998). 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 (1998) (Para uma lista das questões propostas vide Oliveira, 2006). A função de representação (ou representacional) de Oliveira abarca questões sobre o que nos está sendo apresentado, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados. 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. E, 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.

Para O’Toole (1994) e Kress e Van Leeuwen (1996) 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 linguísticas, ou seja, uma ‘gramática’ inerente às imagens, composta de códigos cuja função é desempenhar uma determinada relação com o observador. Tais códigos, definidos por Callow (1999), entre outros, são: ângulo, enquadramento, cor, e demanda e oferta. Por exemplo, 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.

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

Nas seções que seguem analisamos a luz das teorias sobre o letramento visual, aqui discutidas, o uso dos recursos visuais para o ensino-aprendizagem do léxico no material didático contemporâneo de inglês. Inicialmente apresentamos o material a ser analisado, bem como os critérios para sua seleção. Analisamos o material didático selecionado com base nas questões de pesquisa apresentadas na introdução do trabalho e discutimos os resultados obtidos.

### **O uso dos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário nos materiais didáticos contemporâneos de inglês como língua estrangeira**

#### **Material e métodos**

Para a realização deste estudo, selecionamos cinco livros didáticos de inglês para alunos iniciantes, pré-adolescentes ou adultos. A escolha dos livros didáticos foi baseada na data de publicação de cada um deles, priorizando os materiais de inglês contemporâneos a partir do ano de 2003 até 2006. Tal escolha se deve às diversas mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos quanto à utilização dos recursos visuais no meio impresso, incluindo os materiais didáticos. Os livros selecionados para a análise são: Super ACE 1 (AMOS; PRESCHER, 2006); Total English elementary (FOLEY; HALL, 2005); New English File elementary (OXENDEN et al., 2004); Connect 1 (Richards, 2004); e Imagine English 1 (GRANGER, 2003). Cumpre informar que adotamos para análise o livro-texto e o manual

do professor de cada livro citado acima, excluindo apenas o livro de atividades.

### Análise dos materiais didáticos

A análise do material didático selecionado nesta pesquisa se mostra extremamente relevante, pois, através desta, poderemos discutir sobre quais recursos visuais são utilizados para o ensino de vocabulário e como eles são explorados, tendo como base as teorias sobre o letramento visual. Tal discussão será orientada pelas perguntas de pesquisa apresentadas na introdução.

A primeira pergunta de pesquisa, ou seja:

1) Quais recursos visuais são utilizados nos livros didáticos contemporâneos para o ensino-aprendizagem de vocabulário? Qual o papel de tais recursos?

Se propõe a investigar 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 a figuras ou imagens, como explicitado na introdução, mas é mais abrangente contemplando também recursos gráficos, tais como o negrito, o sublinhado, o itálico, os tamanhos e tipos diferentes de fontes, entre outros. Tal pergunta abarca ainda o papel de tais recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário. Mais detalhadamente, interessa-nos investigar, com base nos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996) que apontam que o componente visual não é mais visto como dependente do texto verbal e vice-versa, mas sim como uma mensagem independentemente organizada e estruturada, com status igual ao verbal.

A análise dos exercícios de vocabulário aponta que os recursos visuais são usados em abundância no ensino-aprendizagem de vocabulário. Os recursos visuais identificados são: imagens, fotos ou figuras, para contextualizar ou fornecer o significado da palavra alvo; e aspectos gráficos como as cores, o sublinhado e o negrito para dar destaque ao verbal ou para o ensino da pronúncia. Além disso, observam-se exercícios do tipo campo semântico que proporcionam ao aluno a possibilidade de organização do vocabulário a ser aprendido pela criação de redes associativas através de recursos visuais, facilitando, assim, seu entendimento e retenção.

Apesar de estarmos vivendo um momento em que o visual não é mais meramente visto como uma ilustração do verbal, mas como uma forma de expressão que apresenta um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significados

particulares e 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, ou para dar destaque ao verbal no caso do uso de cores.

O uso de figuras nos exercícios de vocabulário, em particular, quase sempre tem o papel de ilustrar um único significado das palavras novas, facilitando sua inferência. Como exemplo podemos citar o exercício 2, na página 30, do livro *New English File*. Esse exercício objetiva o ensino de algumas ações da rotina diária. Ele é composto de três etapas. Na primeira etapa, os alunos associam as figuras ao vocabulário sobre rotina, a saber: *get dressed*, *get up*, *go to (work)*, *have a shower*, *have breakfast* e *wake up*. 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 trabalhado. Observa-se que, nesse exercício, as figuras são vistas como mera ilustração do verbal, ou seja, do significado do vocabulário relativo à rotina. Outros exemplos podem ser encontrados nos livros *Connect 1*, exercício 1, na página 18, e *Total English*, exercício 10, na página 71.

Cumprir informar ainda que, apesar do uso abundante de figuras para ilustrar o verbal, observamos nos materiais analisados, alguns problemas quanto à seleção e utilização das mesmas. Dentre eles podemos citar o espaço excessivo e desnecessário que elas vêm ocupando na página, sendo maior até que o destinado ao verbal. Como exemplo, podemos citar o exercício A, na página 72, do livro *Connect 1*, cujo objetivo é ensinar palavras relacionadas a equipamentos de um centro de informática, a saber: *board*, *bookcase*, *cabinet*, *cassette player*, *CD player*, *printer screen* e *video cassette recorder*.

Observa-se que esse exercício traz uma figura enorme que ocupa quase toda a página contendo vários objetos para ilustrar o significado das palavras listadas. No entanto, nem todos os objetos representados nas figuras são eficazes quanto à representação de tais palavras, já que não é possível inferir, pela imagem, o significado de algumas delas, como por exemplo, tela (*screen*), impressora (*printer*) e toca-fitas (*cassette player*). Ao contrário do esperado, nesse exercício, as 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 na

figura gera dificuldade de identificação do objeto-alvo. Outros exemplos dessa natureza são encontrados ainda no livro *Connect 1*, exercícios 1 nas páginas 64 e 100, respectivamente.

Quanto ao uso das cores, as palavras-alvo podem ser escritas no texto em cores diferentes ou marcadas por cores diferentes, aspecto este último comum atualmente devido à influência da função realce propiciada pelo computador. O objetivo da utilização das cores, na grande maioria das atividades dos materiais analisados, é chamar a atenção para as palavras novas a serem inferidas, geralmente em um texto, visando dar saliência as mesmas facilitando, assim, sua retenção. Como exemplo podemos destacar o exercício *Can you understand this text?* do livro *New English File*, na página 27, que utiliza a cor amarela para salientar as palavras que devem ser inferidas, a saber: *still, until, many, spend, designer clothes, later, between, judge e must pay*.

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 são selecionadas de forma aleatória. Nesse exercício apenas um significado da palavra é explorado, negligenciando-se, assim, a existência de outros significados da palavra. Segundo o modelo de competência lexical de Scaramucci (1995, p. 83), deve-se trabalhar não apenas um significado da palavra, mas seus vários significados. A autora propõe um modelo de competência lexical que contemple não apenas o nível semântico, mas também o lexical, sintático, morfológico. Além disso, não são fornecidas aos alunos estratégias para a inferência de seu significado, tais como a utilização do contexto, análise de prefixos e sufixos, cognatos e falsos cognatos etc. Outros exemplos são encontrados no livro *New English File*, exercício 1 c, na página 100 e exercício 1 d, na página 90.

Quanto ao uso do sublinhado, no livro *New English File*, observamos a utilização deste recurso em vários exercícios para destacar a pronúncia das palavras novas. Como exemplo, podemos citar o exercício *Vocabulary clothes*, na página 48 e o exercício *Vocabulary directions*, na página 72. Observa-se, também, o uso do negrito voltado para o aspecto fonológico. No livro *Connect 1*, todas as unidades apresentam um exercício cujo objetivo é a prática de um som determinado, relacionado às palavras principais da unidade. Tal som é geralmente apresentado em negrito e os alunos escutam e repetem as palavras marcadas.

Os exercícios do tipo campo semântico, por sua vez, utilizam outros recursos gráficos, tais como o uso de caixas de texto para que o aluno organize o vocabulário na coluna certa de acordo com as

palavras destacadas em cada uma delas e 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. Esses tipos de exercício são relevantes para o aprendizado de vocabulário, segundo Bousfield (1953). Seus estudos apontam evidências empíricas da relevância da apresentação do vocabulário em campos semânticos através de recursos gráficos para o seu aprendizado. Eles concluíram que, mesmo quando expostos a palavras apresentadas de forma aleatória, os indivíduos tendiam a lembrá-las em grupos (*clusters*) de acordo com categorias.

Como exemplo de exercícios do tipo campo semântico podemos citar o exercício 6, na página 51, do livro *Total English*. Nesse exercício, a palavra tópico (deserto) é apresentada dentro de um círculo com linhas para os alunos completarem com palavras a ela relacionadas (*beautiful, busy, cold, dry, famous, green, high, hot, huge, noisy e popular*). O objetivo do exercício é o aprendizado de adjetivos para descrever o deserto. Na letra “b”, os alunos criam seus próprios campos semânticos com base no exercício desenvolvido na letra “a” para os seguintes lugares: montanha, ilha, floresta, praia e cidade. Outros exemplos podem ser encontrados nesse livro nos exercícios 2 nas páginas 35 e 85, respectivamente.

No que se refere ao papel dos recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário podemos afirmar ainda que estes são utilizados nos livros didáticos analisados com o objetivo de apresentar um número determinado de palavras novas em detrimento do ensino dos vários conhecimentos que propiciam a competência lexical, adotando, portanto, uma abordagem quantitativa de ensino-aprendizagem. O foco desse ensino é na significação de um determinado número de palavras, porém geralmente apenas um significado de cada palavra é explorado. Como exemplo podemos citar o exercício 10, na página 50, do livro *Total English*, que tem como foco o ensino de *phrasal verbs*<sup>1</sup>.

Esse exercício apresenta três momentos. Na letra “a”, os alunos completam os espaços com uma preposição a fim de formar os *phrasal verbs*. Os alunos irão descobrir qual é a preposição correta lendo o texto, já trabalhado no exercício anterior. Na letra “b”, os alunos associam os *phrasal verbs* às figuras. Na letra “c”, os alunos associam os *phrasal verbs* às frases que descrevem as figuras apresentadas anteriormente. Embora um *phrasal verb* possa

<sup>1</sup> Verbos associados a uma preposição ou advérbio que apresentam, juntos, um significado.

apresentar mais de um significado, dependendo do contexto, nesse exercício, apenas um significado é explorado por meio de figuras. Além disso, os outros níveis de conhecimento da palavra como, por exemplo, o seu uso, fundamental no ensino de *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. Outros exemplos dessa natureza podem ser encontrados nos livros Super ACE 1, exercício 3, na página 100, e no livro New English File, exercício *Can you understand this text?*, na página 27, citado anteriormente.

Quanto à segunda pergunta desta pesquisa, isto é:

2) Há uma preocupação em desenvolver no aluno um letramento visual para a exploração dos recursos visuais presentes nos livros didáticos para o ensino-aprendizagem de vocabulário?

A investigação desta questão pressupõe uma avaliação do tratamento dado aos recursos visuais usados para o ensino-aprendizagem de vocabulário. Mais detalhadamente, investiga-se, segundo as teorias de letramento visual discutidas na seção 2 do presente trabalho, a existência de uma preocupação em capacitar o aluno a explorar tais recursos visuais de forma que estes possam efetivamente contribuir para o seu aprendizado.

A análise do material didático mostrou que os exercícios de vocabulário apresentam recursos visuais de apoio variados para o aprendizado de vocabulário, seguindo uma tendência da sociedade moderna, como já explicitado. A concepção de recurso visual dos materiais analisados parece não se limitar, portanto, ao de figuras, como comumente acontecia. No entanto, tais exercícios não apresentam uma preocupação em desenvolver, no aluno, habilidades para a leitura de tais visuais e sua relação com a informação verbal. Fica, assim, a cargo do aluno, a exploração de tais recursos para a compreensão dos significados e usos das palavras, como indica o exercício do livro New English File, na página 15.

Nesse exercício, o objetivo é ensinar a origem de algumas palavras da língua inglesa, podendo estas serem originárias do latim (*family, wine, number, school* e *educate*), francês (*royal, hotel, menu* e *beef*), inglês arcaico (*England, house, women, man, child, bird* e *water*), outras línguas (*siesta* e *judô*) ou serem palavras novas oriundas da emergência tecnológica (*internet, text message, e-mail* e *modem*). Nesse exercício, os alunos lêem o texto e, em seguida,

inserem as palavras destacadas nas colunas: *old English, Latin, French, other languages* e *new words*, de acordo com a origem da palavra. Para cada origem da palavra há a presença de uma figura para ilustrar o contexto histórico. No entanto, tais figuras, apesar de serem complementares ao verbal, na medida em que fornecem informação adicional no nível vocabular, cultural e histórico, não são exploradas no material didático. Em outras palavras, as questões propostas no exercício não requerem do aluno uma exploração das figuras para a realização do mesmo. Elas parecem ter sido inseridas apenas com o objetivo de decoração do texto, uma forma de torná-lo mais atrativo.

Um outro exemplo da presença da imagem como complementar ao verbal é o exercício 1 Vocabulary and Speaking, na página 68, do livro New English File. Nesse exercício, os alunos primeiramente lêem um artigo sobre os tipos de problemas que podemos ter com os nossos vizinhos. Na seqüência, eles têm que completar uma lista de problemas usando os seguintes verbos: brigar, latir, chorar, ter, mudar, tocar, conversar e assistir. Finalmente, em grupos de dois ou três, eles respondem as perguntas do questionário sobre suas experiências com seus vizinhos. A figura fornecida pelo 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, bem como reter o vocabulário-alvo. No entanto, nenhum trabalho é sugerido pelo livro para explorar a figura desse exercício. Sua função nesse caso é apenas decorativa.

Pode-se conjecturar com base na teoria sobre letramento visual que a compreensão do contexto e usos das palavras seriam mais bem apreendidos se os recursos visuais fossem devidamente explorados. Quando há um trabalho dessa natureza, o que é muito raro, o próprio professor é orientado pelo manual a explorar a figura, fornecendo informação pronta ao aluno e, não, levando-o a inferi-las com base nos visuais, perdendo, portanto, a oportunidade de um trabalho mais crítico e que leve a um letramento visual. Como exemplo, podemos citar o exercício B, na página 92, do livro Connect 1, que tem como objetivo o ensino dos meses do ano e alguns feriados comemorados nos EUA. Para isso, o professor é orientado por meio do manual a explicar ao aluno como cada feriado é celebrado. Por exemplo, no exercício B o quadro 1 ilustra o feriado do dia das mães. O professor deve informar aos alunos que nessa data as crianças dão cartões e presentes para suas mães. O quadro 2 ilustra o

feriado do dia de ações de graça. O professor deve informar aos alunos que nessa data as famílias se reúnem para celebrar a sobrevivência dos colonizadores da América, os peregrinos, e assim por diante. A tarefa do aluno, desta forma, é somente relacionar o mês em que ocorre cada feriado à figura que o corresponde, após a definição fornecida pelo professor.

### Conclusão

Procuramos, neste trabalho, discutir sobre quais recursos visuais são utilizados para o ensino de vocabulário e como eles são explorados nos materiais didáticos contemporâneos, tendo como base teorias que sinalizam a necessidade de desenvolver no aluno-leitor habilidades para a leitura dos visuais.

A análise dos materiais didáticos contemporâneos de inglês aponta 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 como as cores, o sublinhado e o negrito utilizados para dar destaque, principalmente ao verbal. Além disso, identificamos exercícios do tipo “campo semântico” que proporcionam ao aluno a possibilidade de organização do vocabulário a ser aprendido pela criação de redes associativas através de recursos visuais.

Embora os recursos visuais sejam utilizados nos materiais didáticos analisados de forma mais ampla, ou seja, além do uso de figuras, seguindo uma tendência atual apontada por teóricos da comunicação visual, estes 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, observa-se que não há uma preocupação em desenvolver no aluno um letramento visual que o capacite a usar os recursos visuais para uma melhor compreensão dos significados e usos do vocabulário-alvo, deixando para o aluno, todo o trabalho ou a percepção dos caminhos de sentido que podem ser construídos na integração das informações verbais e visuais.

Concluindo, o fato de estarmos frente a novas formas de veiculação da informação em que o aspecto visual assume novo status e interação de forma mais integrada com o verbal nos leva a refletir sobre a seleção apropriada de informação visual para o ensino do vocabulário, bem como a necessidade de ensinar o aluno a explorá-la para que de fato esta seja um elemento de

apoio no ensino-aprendizagem de vocabulário.

Trabalhos futuros devem oferecer subsídios práticos para professores levarem os alunos a uma leitura mais significativa e eficiente dos recursos visuais de forma a facilitar o aprendizado de vocabulário, uma questão de investigação já em andamento.

### Referências

- AMOS, E.; PRESCHER, E. **Super ACE 1**. São Paulo: Longman, 2006.
- BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. **Impact**, v. 11, n. 2, p. 24-29, 2002.
- BOUSFIELD, W. A. The occurrence of clustering and the recall of randomly arranged associates. **Journal of General Psychology**, v. 49, p. 229-240, 1953.
- BURATINI, D. Z. **Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- CALLOW, J. **Image matters: visual texts in the classroom**. Sydney: Primary English Teaching Association, 1999.
- DOLPHIN, E. Enhancing vocabulary acquisition and comprehension by visual stimuli. **The Canadian Modern Language Review**, v. 43, n. 2, p. 239-244, 1987.
- FOLEY, M.; HALL, D. **Total English elementary**. England: Longman, 2005.
- GRANGER, C. **Imagine English 1**. Oxford: MacMillan Heinemann, 2003.
- IGO L. B.; KIEWRA, K. A.; BRUNING, R. H. Removing the snare from the pair: using pictures to learn confusing word pairs. **The Journal of Experimental Education**, v. 72, n. 3, p. 165-178, 2004.
- JOLLY, S. **Studying the effectiveness of animation and graphics with text on fourth, fifth and sixth graders**. 2003. Thesis (Faculty of the Graduate College of University of Nebraska)-University of Nebraska, 2003.
- KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: SNYDER, I. (Ed.). **Page to screen: Taking literacy into the electronic era**. New York: Routledge, 1998. cap. 3, p. 53-79.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 1996.
- LEMKE, J. L. Multiplying meaning. In: MARTIN, J. R.; VEEL, R. (Ed.). **Reading sciences**. London: Routledge, 1998. p. 87-113.
- NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- OLIVEIRA, S. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.
- O'TOOLE, M. **The language of displayed art**. London: Leicester University Press, 1994.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **New english file elementary**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

RICHARDS, J. C. **Connect 1**. New York: Cambridge, 2004.

RIESLAND, E. **Visual literacy and the classroom**. Disponível em: <<http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

RODRÍGUEZ, M.; SADOSKI, M. Effects of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms. **Language Learning**, v. 50, n. 2, p. 385-412, 2000.

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

Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

YENAWINE, P. Thoughts on visual literacy. In: FLOOD, J. E.; HEATH, B. S.; LAPP, D. (Ed.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. parte VII, p. 845-846.

*Received on January 15, 2007.*

*Accepted on September 8, 2008.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.