



**LETRAMENTO VISUAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**Visual Literacy in Vocabulary Teaching and Learning  
in Foreign Language**

Renata Bittencourt PROCÓPIO

(Cultura Inglesa - Juiz de Fora-MG, Minas Gerais, Brasil)

Patrícia Nora de SOUZA

(Universidade Federal de Juiz de Fora-MG, Minas Gerais, Brasil)

**Abstract**

*This paper aims at investigating the use of visual resources in foreign language vocabulary teaching based on a pedagogical orientation which explores the reading of visuals elements. Firstly, it presents a theoretical reflection contextualizing the debate about visual literacy. A vocabulary activity from an EFL textbook was selected for the empirical experiment. This activity was used in data collection, which involved two groups of students. The first group carried out the activity proposed by the students' book. The second one carried out the same activity, however, with some additional questions exploring the visual resources. The results obtained in vocabulary tests show that the second group had a better performance, providing evidence of the importance of turning students able to explore the visual resources.*

**Key-words:** *visual resources; visual literacy; vocabulary teaching and learning; foreign language.*

**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 elementos visuais. Inicialmente, apresenta-se uma reflexão teórica que contextualiza o debate sobre o letramento visual. Uma atividade de vocabulário de um livro didático de inglês foi utilizada na coleta dos dados, que envolveu dois grupos de alunos. O primeiro grupo fez a atividade proposta pelo livro didático. O segundo grupo foi exposto à mesma atividade,*





*porém, com algumas questões que exploram os recursos visuais. Os resultados obtidos nos testes de vocabulário apontam que, na condição comparativa, o segundo grupo apresentou melhor performance, evidenciando a importância de capacitarmos o aluno a explorar os recursos visuais.*

**Palavras-chave:** *recursos visuais; letramento visual; ensino-aprendizagem de vocabulário; língua estrangeira.*

## 1. Introdução

A partir do final do século XX, observam-se mudanças significativas na forma de veiculação da informação. Os recursos visuais passam a abranger aspectos gráficos, como o negrito, o sublinhado, o itálico, os tamanhos e tipos diferentes de fontes, assim como outros aspectos visuais aplicados em uma página impressa, como uma fotografia, diagramas, gráficos, barras, elementos gráficos e cores. Tais recursos, cada vez mais utilizados nos meios de comunicação, entretenimento e ensino, são 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 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, motivou-nos a investigar em que medida capacitar os alunos para a leitura dos visuais pode contribuir para o aprendizado, em particular, de vocabulário em língua estrangeira. Essa questão será investigada com base nos dados de desempenho nos testes de vocabulário obtidos por meio de um experimento feito com alunos de uma escola de língua inglesa da cidade de Juiz de Fora (MG).

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 seu aprendizado. Como apontam os estudos de Nation (2001) e Dolphin (1987), as ilustrações, ações, fotos, e objetos reais contribuem para o processo de compreensão do significado das palavras novas. Além disso, o uso dos recursos visuais aliados aos recursos verbais favorece, segundo Rodríguez 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, dessa forma, a compreensão e retenção do vocabulário.

Na organização do trabalho, optamos pela estrutura que segue. Introduzimos o problema de pesquisa e seu contexto, justificando a escolha do tópico. Em seguida, apresentamos duas seções teóricas que contextualizam nossas questões de pesquisa. A seção 2 enfoca questões relativas ao uso dos recursos visuais para o ensino-aprendizagem de vocabulário. A seção 3 discute estudos - tanto de orientação semiótica como voltados à 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 4 discute o papel do letramento visual no ensino-aquisição do vocabulário por meio 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, seguindo apenas a proposta do livro didático. Finalmente, a seção 5 é dedicada a nossas considerações finais.





## 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 desses recursos para o ensino-aprendizagem de vocabulário, destacamos os estudos de Nation (2001). Ele salienta a relevância do visual para o aprendizado do vocabulário, uma vez que o recurso visual torna compreensível o insumo linguístico pela transmissão do significado por meio de apoio extralinguístico. Em outras palavras, as ilustrações, ações, fotos e objetos reais apoiam o processo de inferência e retenção do significado das palavras novas.

No entanto, Nation (2001) e O'Toole (1994) apontam a necessidade de uma seleção cuidadosa dos elementos visuais, pois, para ele, todas as formas de expressar significado envolvem a mudança de uma ideia em uma forma observável, portanto, indireta, e passível 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 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.





Nessa mesma direção, o estudo de Buratini (2004) sobre leitura em língua estrangeira, baseado em Kress (1998), salienta que os elementos 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 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 elementos visuais que podem comprometer sua eficiência no aprendizado, a qual pode também ser aplicada ao ensino-aprendizagem de vocabulário. Para a autora, o uso impróprio e visuais 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 baixa definição.
5. Imagens estereotipadas.
6. Reprodução inadequada.
7. Figura não relacionada ao texto.
8. Legenda irrelevante.
9. Excesso de informação.

Ainda no âmbito da utilização dos recursos visuais como meio de instrução, destacamos os estudos de Igo et al. (2004) que apontam o visual como um recurso que contribui significativamente para a instrução de vocabulário em língua estrangeira. Tal contribuição, porém, 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. Já os conceitos abstratos são mais dificilmente relacionados a uma única imagem e, portanto, são difíceis de ser representados visualmente. Como exemplo, podemos citar os pares





de palavras cujo conceito representado não apresenta referente visual: *affect* e *effect*, *that* e *which*.

Buratini (2004) ainda aponta a relevância dos visuais, em particular, no processo de compreensão. 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 da informação, ou seja, ser elementos constitutivos de significação, como ser elementos ilustrativos que oferecem apoio à compreensão do texto escrito.

Zaid (1995) também reconhece a relevância do elemento 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 da informação seja uma estratégia efetiva de aprendizagem. Os Mapas Semânticos, por exemplo, auxiliam o aluno a processar, organizar e priorizar a informação nova, além de clarear seu pensamento – vendo como as ideias são conectadas e entendendo como a informação pode ser agrupada ou organizada, levando a um maior entendimento de novos conceitos.

Nation (2001) também afirma que, em alguns casos, o significado de uma palavra pode ser mais bem transmitido por meio de um diagrama, figura ou objeto real. No entanto, segundo o autor, se a utilização de um recurso visual for combinada a uma definição verbal a retenção do significado será favorecida, uma vez que este é armazenado tanto linguisticamente como visualmente.

Em linha com essa discussão, Rodríguez e Sadoski (2000) e Jolly (2003) defendem 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 construir representações mentais ricas, bem como estabelecer conexões entre elas, ampliando, dessa forma, a compreensão. A dupla codificação amplia em aproximadamente duas vezes a capacidade de lembrança em relação a 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 (2001) e Paivio (1986). Este 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. Dessa 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, 2001).

### **3. Os elementos visuais na sociedade contemporânea e seus impactos na construção do sentido**

O elemento 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 pintadas nas paredes das cavernas. À medida que o homem foi evoluindo, as formas de comunicação foram consequentemente aprimorando-se para suprir suas necessidades.

Após a invenção da imprensa 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 elemento 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 ao visual, assim, *status* igual, o qual passa a ser independente e complementar ao verbal, ou seja, o visual e o verbal são unidos igualmente e se modificam.

O’Sullivan (1999) corrobora essa ideia 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, portanto, 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 (frases, legendas, 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 elemento visual pode, em muitas situações, resolver ambiguidades, mas a imagem é autônoma em seu significado, podendo perfeitamente apontar tendências, 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. Podemos citar, por exemplo, 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 elementos visuais e suas relações com o aspecto verbal. Nessa direção, a seção que segue particulariza a discussão sobre as pesquisas que tratam da relevância do letramento visual.



### 3.1. 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 proliferando-se nos jornais, revistas, televisão, e internet, sendo cada vez mais utilizadas, tanto para a transmissão de informação e entretenimento como para o ensino.

Hobbs (1997) afirma que os alunos estão crescendo num mundo saturado de mensagens midiáticas que emitem informação sobre, por exemplo, em 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.

Teóricos da área da educação (Rigolin, 2002; Buratini 2004; Callow, 1999; Oliveira 2006; Procópio e Souza, 2007) passam a defender que o letramento visual deve fazer parte do programa de





ensino, uma vez que 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.

O letramento visual pode ser definido como a habilidade de entender e produzir mensagens visuais. Para Yenawine (1997), o letramento envolve um conjunto de habilidades que vai desde uma simples identificação – nomear o que se vê – até interpretações complexas de níveis metafóricos, contextuais e filosóficos.

Os alunos letrados visualmente estão aptos, segundo Riesland (2006), a:

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

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 na interpretação das mensagens 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<sup>1</sup> ao avaliarem

---

1. O que estou olhando? O que esta mensagem significa para mim? Qual a relação entre a imagem e a mensagem do texto? Quão efetiva é esta mensagem?





as mensagens visuais como por designers visuais<sup>2</sup> durante a criação de mensagens. Riesland defende que assim como esses profissionais, os alunos devem realizar perguntas críticas sobre as mensagens que examinam. Uma vez internalizadas tais perguntas, os alunos não somente estarão preparados para reconhecer e decodificar mensagens publicitárias, mas, também, poderão comunicar-se num nível de sofisticação visual adequado em ambientes multimidiáticos.

Oliveira (2006) 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, no qual o presente trabalho se embasa, sugere questões para orientar a análise do texto visual agrupadas segundo as funções de representação, orientação e organização propostas por Lemke (1997). 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 / atitudes 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,

2. Como eu posso representar esta mensagem visualmente? Como eu posso tornar esta mensagem efetiva? Quais são as relações verbal/visual que posso utilizar?





estabelecendo algum tipo de orientação avaliativa do produtor/intérprete em relação à cena. São elas:

**Função orientacional**

Como é / são crianças / adultos / heróis / vilões / gênero / outros personagens construídos / apresentados? 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 demonstrados 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 (p. ex., cores, saturação, nitidez);
- b. Qualidades sintáticas (p. ex., aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas);
- c. Qualidades semânticas (p. ex., objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados);





- d. Qualidades pragmáticas (p. ex., inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função) com o propósito fundamental de construir interpretações socialmente significativas (cf. Shneiderman, 1998).

Apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar, a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo ainda não atingiu proporções significativas. Em termos curriculares, a imagem ainda é vista não apenas como representação simples e estática da realidade, mas também como apêndice ilustrativo do texto.

Considerando a necessidade de capacitar o aluno para a leitura dos elementos visuais, a seção que segue discute uma experiência de letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário em inglês com alunos de nível elementar.

#### **4. Uma experiência de letramento visual no ensino-aprendizagem de vocabulário**

Apresentamos e discutimos, à luz do arcabouço teórico apresentado nas seções 2 e 3 do presente trabalho, um experimento que investiga em que medida a leitura dos visuais pode contribuir para o ensino-aprendizagem de vocabulário.

As seções 4.1. e as subseções 4.1.1 a 4.1.4 que seguem descrevem a metodologia adotada para o experimento e a seção 4.2 apresenta a análise dos dados.

##### **4.1. O contexto da geração de dados**

A geração 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 tratamento diferenciado, ou seja, aquele que foi levado a explorar os recursos visuais e sua relação com o verbal para o aprendizado do vocabulário-alvo (doravante Turma A), a geração dos dados 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.

#### 4.1.1. 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.

#### 4.1.2. 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.

##### 4.1.2.1. Teste de vocabulário

O teste adotado para estimar o conhecimento dos participantes da pesquisa foi proposto por Scaramucci (1995)<sup>3</sup>. Foram excluídos

- 
3. 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:.





desse teste o item B, mantendo apenas os itens que indicam não conhecimento (letra A) e conhecimento (letras C e D). Além disso, foram feitas as alterações sugeridas por Souza (2004) nos itens C e D do teste, que passou a requerer dos alunos o fornecimento do significado das palavras que diziam conhecer, a fim de se verificar a veracidade da informação fornecida. Cabe comentar que mantivemos a letra C, do teste proposto por Scaramucci, para contemplar aqueles alunos que aprenderam o significado das palavras-alvo, mas que, por insegurança ou outros motivos, não optam pela letra D, que indica certeza do significado das palavras.

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.).

#### 4.1.2.2. A atividade de vocabulário seleciona

A atividade de vocabulário selecionada foi extraída do livro *New English File Elementary* (Oxenden, C., et al., 2004), unidade 6C, na página 68. Ela apresenta um artigo que trata dos possíveis problemas que enfrentamos com os nossos vizinhos. No artigo, os recursos visuais estão em destaque. 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!”, 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, dessa forma, as questões a serem abordadas no texto que segue a gravura.





Além da gravura, o artigo apresenta um texto contendo uma lista dos oito maiores problemas que enfrentamos no convívio com os vizinhos. Essa lista é disponibilizada e deve ser preenchida 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 sequência, 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, por meio 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 à aquisição do vocabulário-chave do artigo. O professor procurou fornecer e incentivar os alunos a reproduzirem 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 ideias na língua inglesa. No entanto, o vocabulário-alvo em inglês foi fornecido pelo professor durante a discussão em língua materna. 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 sugeria a exploração da gravura e sua relação com o texto escrito.

#### 4.1.2.3. Palavras testadas

As palavras selecionadas para o experimento foram aquelas relacionadas ao campo semântico “vizinhos” x “barulho”, uma vez que o objetivo do exercício selecionado foi discutir os problemas que enfrentamos em nosso convívio com os vizinhos. São elas: *neighbours, move furniture, 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, argue, make noise.*

#### 4.1.3. Cronograma da geração dos dados

A geração dos dados foi iniciada em novembro de 2006. Foram selecionadas duas turmas para um estudo 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. 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 durante o exercício às palavras destacadas no pré-teste. Devido a esta tendência dos alunos, 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). O pós-teste foi aplicado imediatamente após a realização da atividade. A geração de dados 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.

#### 4.1.4. 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. Na opção C e D, consideramos que o aluno conhecia a palavra em questão apenas quando o significado correto da palavra era fornecido. 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.

#### 4.2. 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 investigar em que medida capacitar os alunos para a leitura dos visuais e sua relação com o verbal contribui para 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.

A Tabela 1, que segue, apresenta, na segunda e terceira colunas, o valor percentual do conhecimento dos alunos da Turma A das palavras-alvo antes e após a realização da atividade de vocabulário e a Tabela 2 o valor percentual do conhecimento dos alunos da Turma B. O resultado foi obtido por meio da divisão do número de alunos que indicaram conhecer a palavra pelo número total de alunos multiplicado por 100. A quarta coluna das Tabelas 1 e 2 apresenta o ganho de aprendizagem das Turmas A e B, respectivamente, após a atividade. O resultado foi obtido a partir da subtração do valor percentual do conhecimento dos alunos no pré-teste e no pós-teste.

<b>PALAVRAS TESTADAS</b>	<b>PRÉ-TESTE</b>	<b>PÓS-TESTE</b>	<b>APRENDIZAGEM</b>
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 1: Ganho de aprendizagem das palavras-alvo da Turma A**



PALAVRAS TESTADAS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	APRENDIZAGEM
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 B**

A Tabela 1 revela que na Turma A 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 mais bem apreendidas, pois, durante a exploração da figura do exercício de vocabulário, visando um letramento visual, elas foram apontadas pelos alunos como, uma das principais ocorrências de barulho provocados pelos vizinhos, sendo 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 procurados no texto associando-se, assim, o visual com o verbal, o que possivelmente auxiliou os alunos na retenção das mesmas.



As Tabelas 3 e 4, que seguem, mostram o ganho de aprendizagem das palavras-alvo para as Turmas A e B, respectivamente, 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 dividido pelo número total de palavras (23 palavras).

PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	APRENDIZAGEM
39%	81%	42%

**Tabela 3: Média geral de aprendizagem da Turma A**

PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	APRENDIZAGEM
34%	60%	26%

**Tabela 4: Média geral de aprendizagem da Turma B**

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%. Esse ganho foi bem maior que o da Turma B (26%), como mostra a Tabela 4, apresentada anteriormente.

A Tabela 5, que segue, compara o ganho geral de aprendizagem das Turmas A e B imediatamente após o exercício de vocabulário e, então, um mês depois de sua realização. Esse dado nos permitiu avaliar a retenção na memória das palavras-alvo. O ganho foi calculado a partir da soma de todos os valores percentuais obtidos para as palavras, tanto no 1º pós-teste como no 2º pós-teste, dividido pelo número total de palavras (23 palavras).



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

**Tabela 5: Média geral de aprendizagem para as Turmas A e B imediatamente após a atividade de vocabulário e 1 mês depois de sua realização**

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 evidenciam a importância da leitura dos visuais para o aprendizado de vocabulário. Observa-se na Tabela 5 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 apoia o processo de inferência e retenção do significado das palavras novas, visto que o significado é armazenado tanto linguisticamente como 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 Rodríguez e Sadoski (2000) e Jolly (2003), a dupla codificação amplia em aproximadamente duas vezes a capacidade de lembrança em relação a uma única codificação, sendo que o código visual contribui mais para a memória de longo termo do que o código verbal.



## 5. Considerações finais

As pesquisas na área de ensino-aprendizagem de vocabulário têm conferido grande relevância aos recursos visuais como 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 a preocupação de 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 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 interage 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 ensinar o aluno a explorá-la para que os visuais sejam, de fato, um elemento de apoio. 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.

Recebido em: 10/2008; Aceito em: 11/2008.

### Referências Bibliográficas

- BROWETT, J. 2002. *Critical literacy and visual texts: Windows on culture impact*, **11.2**: 24-29.
- BURATINI, D.Z. 2004. *Os recursos visuais na compreensão de leitura em língua estrangeira: reflexões sobre exames de vestibular*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/Instituto de Estudos da Linguagem.
- CALLOW, J. 1999. *Image matters: visual texts in the classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- CANNING-WILSON, C. 2000. Visual research. Invited presentation for the TESOL Arabia Special Interest Group, Hilton Ballroom, April 14 at the TESOL Arabia 2000 Conference *Bridging the Gap Between Learner and Teacher*.
- \_\_\_\_\_. 2001. Visuals and language learning: is there a connection? *ELT Newsletter*, Article **48**. Disponível em: <http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>. Acesso em: 23 fev. 2010.
- DOLPHIN, E. 1987. Enhancing vocabulary acquisition and comprehension by visual stimuli. *The Canadian Modern Language Review*, **43.2**:239-244.
- DUBOIS, M. e VIAL, I. 2000. Multimedia design: the effects of relating multimodal information. *Journal of Computer Assisted Learning*, **16**:157-165.
- FIELD, M.L. 2004. *Componentes visuais e a compreensão de textos*. São Paulo: SBS.
- HOBBS, R. 1997. Literacy for the information age. In: J. FLOOD et al., 1997, *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum.
- IGO, L.B. et. al. 2004. Removing the snare from the pair: using pictures to learn confusing word pairs. *The Journal of Experimental Education*, **72.3**:165-178.





- JOLLY, S. 2003. Studying the effectiveness of animation and graphics with text on fourth, fifth and sixth graders. Dissertação de Mestrado. Lincoln: University of Nebraska.
- KRESS, G. 1998. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In: I. SNYDER 1998, *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. London: Routledge.
- \_\_\_\_\_ e VAN LEEUWEN, T. 1996. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- MAYER, E.R. 2001. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, S. 2006. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, 9.1: 15-39.
- O'SULLIVAN, M. 1999. Primary English Teaching Association. In: J. CALLOW 1999. *Image matters: visual texts in the classroom*. Sydney: PETA.
- O'TOOLE, M. 1994. *The language of displayed art*. London: Leicester University Press.
- OXENDEN, C., et al. 2004. *New English file elementary*. Oxford: Oxford University Press.
- PAIVIO, A. 1986. *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- PROCÓPIO, R.B. e SOUZA, P.N. 2007. 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.
- RIESLAND, E. 2006. Visual literacy and the classroom. Disponível em: <http://www.newhorizons.org/strategies/literacy/riesland.htm>. Acesso em: 23 fev 2010.
- 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.
- RODRÍGUEZ, M. e SADOSKI, M. 2000. Effects of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms. *Language Learning* 50.2:385-412.





- 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.
- 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.
- YENAWINE, P. 1997. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum.
- ZAID, M.A. 1995. *Semantic mapping*. English Teaching Forum, 33.3:6-11.

*Patrícia Nora de Souza, PhD in Applied Linguistics – Unicamp, Campinas. Professor at the Department of Modern Languages and the Pos-Graduation Program in Linguistics of UFJF. Main areas of interest: reading, vocabulary teaching, foreign language, computer mediated teaching and learning, digital literacy. [patnora.souza@gmail.com](mailto:patnora.souza@gmail.com)*

*Renata Bittencourt Procópio, MA in Linguistics – UFJF, Juiz de Fora. Teacher at Cultura Inglesa. Main areas of interest: visual literacy, teaching and learning of vocabulary, foreign language. [procopiorenata@yahoo.com.br](mailto:procopiorenata@yahoo.com.br)*