



O PAPEL DAS IMAGENS NO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Prof. Carla Jeane Silva Ferreira e Costa¹
<http://lattes.cnpq.br/8215460882686468>

Prof. Dr. Marco Antonio M. Costa²
<http://lattes.cnpq.br/7215425152123749>

189

RESUMO – É cada vez mais visível nos livros didáticos (LD) de línguas a presença de textos que abordam assuntos que refletem a sociedade contemporânea permeados de imagens que ilustram esse panorama. Nesse contexto, o presente trabalho discute a relevância da exploração das imagens nos textos utilizados no ensino de leitura em língua inglesa, tendo como objeto de estudo a seção *Reading* do LD do 5º Estágio da Coleção *Hello!*.

PALAVRAS-CHAVE – imagens, leitura, língua inglesa, livro didático

ABSTRACT – It's increasingly visible in language textbooks the presence of texts that deal with subjects which reflect the contemporary society by images that illustrate this panorama. In this context, the present article discusses the relevance of images exploration in texts used by teaching reading in English language having as study object the Reading section of the 5th stage of the textbook of the Collection Hello!.

KEYWORDS – images, reading, english language, textbook

Uma breve discussão sobre o ensino de leitura

Diante do panorama que encontramos hoje com relação ao ensino de língua estrangeira (LE), principalmente na escola regular, percebemos que este ainda vem sendo realizado de forma precária. Ainda encontramos salas de aula superlotadas, falta de material didático, carga horária

¹ Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português (FIP) e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² Prof. Adjunto I da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor e Mestre pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).



reduzida, além de poucos profissionais qualificados. Essa visão foi demonstrada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) e eles abordam que tudo isso contribuiu para que o ensino de LE fosse penalizado com aulas monótonas e repetitivas, ocasionando a desmotivação tanto dos professores quanto dos alunos no ambiente de sala de aula, além de desvalorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes, fator esse que deveria estar em primeiro plano.

Nesse segmento, a busca pelo desenvolvimento de um trabalho voltado a uma aprendizagem satisfatória da língua inglesa (LI), tendo em vista que esta é a língua mais explorada nesse tipo de escola, suscita em estudiosos da área o desejo de tentar reverter esse quadro. Pesquisas em Língua Aplicada (LA) vêm sendo realizadas com o objetivo de fazer com que os professores revejam sua prática pedagógica e busquem formas de melhorar o ensino/aprendizagem da língua em questão (NASCIMENTO, 2009). De acordo com Gil (2005), os focos investigativos mais comuns nessa área são: a formação de professores e a prática reflexiva/consciência crítica, formação de professores e leitura/letramento, formação de professores e crenças, formação de professores e novas tecnologias, entre outros.

Sabemos que a habilidade da referida língua mais explorada no Brasil é a leitura. De acordo com Celani (1995), o enfoque dado ao ensino dessa habilidade tem a ver com o uso do idioma como instrumento de leitura. Os PCNs-LE (1998) apontam que o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes. Partindo dessa visão, Albuquerque (1993) *apud* Moita Lopes (2001) afirma que aprender a ler em língua estrangeira ajuda no desenvolvimento da habilidade de leitura em língua materna (LM), tendo em vista que esta última é, na verdade, a fonte de muitos problemas encontrados para o desenvolvimento cognitivo de todas as disciplinas.

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento da habilidade de leitura em LI torna-se foco de discussão ao fazer com que os profissionais procurem formas de realizar o ensino de maneira efetiva. Partindo dessa visão, o uso de textos vem sendo cada vez mais explorado no ambiente escolar. A utilização de diversos gêneros textuais nos livros didáticos proporcionou às escolas um meio mais acessível de trabalhar a leitura e a compreensão textuais. No entanto, sabe-se que o livro didático (LD) de língua estrangeira ainda é um recurso escasso nas escolas públicas,



mas, mesmo assim, muitos profissionais dessa área buscam outras fontes alternativas, como por exemplo, o uso de textos xerografados ou até mesmo copiados no quadro.

O que ainda precisamos refletir é a forma como o texto é trabalhado na aula de leitura. É comum no nosso meio vermos profissionais da área utilizando o texto como pretexto para o ensino de gramática ou mesmo para aquisição de vocabulário novo. Nesse sentido, o que deveria ser uma aula de leitura, na qual poderiam ser desenvolvidas atividades de leitura oral, compreensão do texto, entre outras, termina voltando à tradicional aula de línguas, gramática pela gramática.

Nas aulas de línguas, em particular – língua materna e língua estrangeira -, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputam como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos. (CORACINI, 2002, p. 18)

É a partir desse posicionamento que se percebe o quanto é necessário buscar subsídios que ajudem os professores a mudarem sua metodologia de ensino, fazendo com que estes repensem sua prática pedagógica diante dos novos desafios que vêm permeando a escola contemporânea através, principalmente, da mídia, um dos aparelhos ideológicos do estado (AIE), de acordo com Althusser *apud* Fernandes (2007). Nesse sentido, essa mudança irá propiciar aos alunos um melhor desempenho na leitura e compreensão dos textos propostos.

Analisando o contexto social no qual estamos inseridos atualmente, percebemos que vivemos um momento voltado ao visual. Estamos em constante contato com os mais diversos textos, veiculados em suportes como *outdoors*, jornais, revistas e que são permeados pelo uso, muitas vezes exagerado, de recursos visuais. De acordo com Belmiro (2000), a semelhança da imagem com o dado real como um espelhamento do mundo, bem como sua identificação com a ideia de conexão física, marca luminosa e indicativa da existência do objeto, tomando como exemplo a fotografia, faz com que seja compreensível a utilização desse recurso no ambiente escolar, mais especificamente no livro didático. Essa relação de proximidade entre a imagem e o real dentro do meio social em que o texto está inserido é que promove um referencial no momento da leitura.



Ao se fazer um breve resgate com relação aos textos que permeiam as salas de aula dos dias atuais, é possível destacar o frequente uso da linguagem não-verbal (imagens) nos textos didáticos explorados pelos professores de línguas, seja ela materna ou estrangeira. No entanto, percebe-se que, muitas vezes, o professor não está ou não foi preparado para trabalhar com uma outra perspectiva como a exemplificada por Coracini (2002), na qual permanece o ensino tradicional. Nesse contexto, questiona Belmiro (2000, p. 10): “Cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto por meio de imagens? Essa leitura bloqueia a capacidade de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com a multiplicidade de leituras de um texto?”. Partindo dessa visão, percebemos que, apesar de vermos a imagem, muitas vezes, como um apoio para a compreensão do texto verbal, principalmente na situação de aprendizagem de uma LE, nem sempre esse recurso pode auxiliar a aula de leitura.

Diante do exposto e enfocando o 6º Ano do Ensino Fundamental II, tendo em vista que, na maioria das escolas regulares, é a partir desse ano que os alunos têm o primeiro contato com uma língua estrangeira, nesse caso a língua inglesa, e levando-se em consideração que teríamos, nessa situação, uma alfabetização da referida língua, o ensino deveria ser realizado de forma a instigar no aluno o desejo de aprender uma outra língua diferente da que usa no cotidiano, além de promover um melhor engajamento discursivo (cf. PCN-LE, 1998) dos aprendizes nas aulas de leitura. No intuito de contribuir com o processo de ensino/aprendizagem de leitura em LI, realizamos um estudo sobre o uso de recursos visuais presentes em alguns textos abordados em um livro didático (LD) do 6º Ano com o objetivo de: a) analisar se as imagens têm o papel de auxiliar a linguagem verbal na compreensão do texto; e b) de que forma o professor poderia explorar essas imagens, proporcionando o engajamento discursivo do leitor com o tema abordado.

Este trabalho insere-se numa pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo-interpretativista, na qual buscamos respaldo teórico em estudiosos como Aguiar (2004), Belmiro (2000), Coracini (2002), Field (2004), Kleiman (2008), Kress e Van Leeuwen (2000), Oliveira (2006), entre outros para sustentar nosso estudo. Analisamos os textos das unidades 1, 6 e 8 que tratam de assuntos que fazem parte da realidade dos alunos da seção *Reading* do LD do 5º Estágio da Coleção Hello!, por esta ser uma coleção que possui boa aceitação nas escolas da rede particular de ensino da Paraíba.



As imagens como apoio didático nos textos de língua inglesa

O uso de textos no ensino de língua estrangeira (LE) é um ponto que vem sendo discutido e defendido por estudiosos no intuito de mostrar não só a possibilidade de trabalhar com os mais diferenciados gêneros, como por exemplo, os gêneros da esfera jornalística (cf. Carmagnani, 2002), apresentar aspectos do desenvolvimento desse trabalho na sala de aula de LE (cf. Coracini, 2002; Grigoletto, 2002) além de refletir sobre os benefícios da utilização desse recurso didático. “Diferentemente do ensino de língua estrangeira baseado em tópicos gramaticais, no qual a gramática é apresentada como uma norma a ser seguida subservientemente, a aprendizagem por meio de textos propicia ao estudante uma maior autonomia” (LIMA, 2009, p. 49). Nesse sentido, percebemos que o trabalho com textos pode ser um aliado do professor, tendo em vista que este promoveria não só o desenvolvimento de habilidades como a leitura e interpretação, mas também a escrita e o ensino contextualizado da gramática, promovendo o real aprendizado. Mesmo levando em consideração que ler não é uma tarefa fácil, o uso de estratégias poderia facilitar esse processo. “As atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversificadas e flexíveis, e constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura” (KLEIMAN, 2008, p. 50).

Segundo a autora, se o leitor percebe que não está entendendo o texto, ele poderá usar estratégias como reler o texto, procurar o significado de uma palavra-chave ou poderá fazer um resumo do que leu. Nesse contexto, dependendo do que o leitor detectar como causa da falta de compreensão, ele poderá utilizar várias medidas que supram essa necessidade. Para Kleiman (2002), o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Ao pensarmos no contexto social que estamos imersos, Aguiar (2004) aponta que vivemos em uma sociedade de imagem, alavancada, talvez, pela publicidade, pela sociedade de consumo. Para ela, a sociedade de consumo está totalmente voltada ao visual. O apelo exagerado do não-verbal no intuito de conseguir a adesão do leitor através do seu poder persuasivo é fator característico de muitas propagandas apresentadas pela mídia hoje em dia. São essas propagandas, retiradas da mídia, que vêm permeando o LD de línguas, seja ela materna ou estrangeira e que estão presentes, também, nos mais diversos textos divulgados em outros veículos de comunicação.



Nesse contexto, Oliveira (2006) relata que cada vez mais a linguagem escrita, tradicional e linear, comunicadora de práticas sociais através dos mais variados tipos de discurso, cede espaço para o que ela denomina de ‘mensagem-imagem’. É a imagem criando, reproduzindo, comunicando valores, crenças e ideologias. Para a autora, a tendência cada vez mais orientada para o visual, marca patente da sociedade contemporânea, foi aproveitada como ‘gancho’ catalisador para incrementar o nível geral de motivação e aprendizagem em sala de aula.

De acordo com a visão das autoras que enfocam o uso de imagens no contexto social contemporâneo, vemos que a comunidade escolar não tem como estar fora desse âmbito. Dessa maneira, não podemos negligenciar a presença de novos eventos comunicativos, bem como a adesão a muitos tipos de recursos visuais contidos nos suportes didáticos no meio educacional. Consoante Aguiar (2004), o fato de existirem linguagens de duas naturezas (verbal e não-verbal), leva-nos a pensar que a cada uma delas corresponde a uma concepção de mundo diferente porque sabemos que uma linguagem não só reflete a realidade, mas cria essa realidade. Para ela, isso quer dizer que o real existe porque nós o construímos, e o mesmo fato pode ter sentidos diversos para pessoas diferentes.

Dentro dessa perspectiva, Souza (1998) posiciona-se dizendo que o trabalho de interpretação da imagem, como na interpretação do verbal, vai pressupor também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação dos sujeitos, revelando, assim, de que forma a relação imagem/interpretação vem sendo administrada em várias instâncias. Sendo assim, não podemos negligenciar o conhecimento de mundo do aprendiz, o qual carrega na sua identidade de sujeito-leitor-aprendiz uma carga sócio-histórica-ideológica que possui influência direta no seu modo de agir e pensar.

Partindo do pressuposto de que a imagem no texto proporcionaria uma visão geral do tema abordado, Field (2004) pontua que a função geral de tornar o texto mais acessível do ponto de vista visual pode ser dividida em várias outras funções mais específicas, das quais podemos citar: ativar conhecimentos anteriores, enfatizar os pontos centrais, apresentar um resumo dos assuntos principais, entre outros. Nesse tocante, Kleiman (2008) vem contribuir ao afirmar que fazer predições baseadas no conhecimento prévio, constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto, partindo dos primeiros momentos em que o leitor é formado nessa habilidade até os estágios mais avançados. Para ela, esse procedimento tem o intuito de construir a autoconfiança do aprendiz em suas estratégias para resolver problemas no ato da leitura.



Reforçando os posicionamentos anteriores, Field (2004) aponta que quanto maior for o conhecimento que tivermos sobre determinado assunto, mais informações poderão surgir antes de começar a ler. De acordo com a autora, cumprindo a sua função principal que é a de auxiliar o texto verbal, os componentes visuais podem ajudar o aprendiz a acessar, resumir e memorizar uma grande variedade de informações. No entanto, vale ressaltar que nem sempre os componentes visuais auxiliam na compreensão do verbal. Para ela, esses recursos podem, às vezes, distrair, confundir, atrapalhar e obscurecer o significado do texto. Esse ponto deve ser levado em consideração ao imaginarmos a possibilidade de várias interpretações, várias leituras que as imagens presentes nos textos podem proporcionar ao leitor, de acordo com Belmiro (2000). No entanto, sabemos que o texto, por si só, faz com que nem todas as leituras sejam possíveis. Nesse caso, é o texto verbal que limitará as “possíveis” leituras. Por isso, a ligação intrínseca no texto sincrético entre o verbal e o não-verbal, onde uma linguagem funciona como complemento da outra na construção de sentidos.

Pensando na função desses componentes visuais de ajudar e não de confundir o leitor, Oliveira (2006) vem corroborar mostrando que o uso da linguagem não-verbal como um apoio didático, ou seja, a utilização de tal prática pedagógica, nos permite inserir no currículo escolar meios de sistematizar o que o aluno já faz aleatoriamente e inadvertidamente fora de sala de aula, quando utiliza a imagem para o lúdico e o social. Nessa perspectiva, o leitor já possui a habilidade de buscar informações nas imagens ao ler os mais diversos textos aos quais são expostos no cotidiano. O que há de novo nessa perspectiva de trabalhar a compreensão através desse recurso é a forma de como o professor irá abordá-lo na sala de aula, promovendo discussões e fazendo com que os alunos façam levantamento de hipóteses sobre o texto e busquem confirmá-las ou não ao final da aula de leitura, tendo o professor como orientador desse processo.

Na visão de Kress e Van Leeuwen (2000), as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e estas interagem com o espectador com força semelhante a do texto linear, além de serem dotadas de mensagens organizadas e estruturadas independentes deste. Nesse sentido, torna-se possível prever que esse recurso pode fazer com que os alunos façam várias previsões durante as discussões dos temas propostos, promovendo momentos de interação entre professor/aluno e aluno/aluno, evidenciando o papel do mestre como mediador no desenvolvimento desse trabalho.



Ao pensarmos no texto como propagador de informações faz com que não possamos vê-lo com apenas um sentido, como era visto na perspectiva estruturalista (cf. Leffa, 1999 *apud* Nascimento, 2009). Nesse segmento, ao partirmos para uma visão discursiva, o texto passa a ser visto como propagador de vários sentidos. Os vários significados dependem de quem lê, de como lê e de quando essa leitura acontece, tendo em vista que não se pode deixar de lado o contexto histórico, social e ideológico no qual o leitor está inserido.

(...) não se entende um texto, por exemplo, da mesma maneira que a Linguística Textual ortodoxa, que vê o texto como uma estrutura que se basta (Halliday & Hasan, 1976), como uma unidade completa – coesa e coerente –, com início, meio e fim, escrito por um autor determinado, num momento determinado. Na visão discursiva que adotamos, o texto, materialidade linguística, é apenas um ponto numa dada cadeia discursiva, já que se abre para o passado (para o já-dito, para outros textos) e para o futuro (para as diversas possibilidades de produção de sentido, para outros textos a partir dele). (CORACINI, 2003, p. 23)

Nesse contexto, o professor não deveria silenciar as atitudes dos alunos quando estes atribuem vários sentidos ao texto. Pelo contrário, o professor precisa entender que esse momento de engajamento com o tema abordado é que faz com que os alunos sintam-se sujeitos ativos e participantes da situação de aprendizagem. O papel do professor não é apenas transmitir conhecimento, mas proporcionar situações em que o seu aluno possa também expor seu conhecimento. E, ao trabalhar com leitura, não propor apenas a “sua” leitura, mas mostrar as diversas possibilidades de leitura que um texto pode proporcionar, levando seu aluno a produzir sentido e não apenas absorver os sentidos propostos pelo texto ou por ele mesmo enquanto mestre do processo de ensino/aprendizagem.

Análise dos dados

A seção *Reading* do LD em análise tem como objetivo “... desenvolver a habilidade de leitura dos alunos, utilizando os mais variados suportes, como material publicitário, livros, enciclopédias digitais, *Internet*, almanaques, folhetos informativos, etc., como sugerem os PCNs” (MORINO & FARIA, 2004, p. 10). As autoras informam, ainda, que esta seção enriquece a proposta de aprendizagem na medida em que a leitura é valorizada como mecanismo de interpretação do texto. Dessa forma, os alunos constroem o sentido da leitura de forma ativa, utilizando seu conhecimento prévio da temática em questão, via interação com o texto.



O livro apresenta orientações no Manual do Professor (FARIA & MORINO, 2004, p. 11), mostrando como os profissionais podem (devem) trabalhar os textos de cada unidade. Ao analisarmos todos os textos da referida seção, percebemos que boa parte segue o mesmo padrão de orientação:

a) Trabalhe o significado das palavras conhecidas pelo contexto e pela imagem. Caso os alunos ainda não tenham compreendido seu significado, sugira que consultem o *Glossary* no fim do livro.

b) Peça a eles que comparem as suas respostas em pares e depois corrija cada uma oralmente.

Nessa perspectiva, podemos analisar que o objetivo da leitura, nesse caso, é fazer com que os alunos entendam o que os textos apresentam, adquirindo também novos vocabulários da LI, mas não busca o engajamento do leitor discursivamente e criticamente. Sendo assim, caberia ao professor planejar outras atividades que pudessem suprir essa lacuna.

Com relação aos exercícios de compreensão apresentados nos textos temos:

- a) marcar *Yes* ou *No*;
- b) completar as lacunas.

De acordo com o que observamos, as questões utilizadas são do tipo “resgate de informação”, mesmo as de completar, ou seja, os alunos encontram facilmente no texto as respostas, o que faz com que possamos concretizar o posicionamento anterior de que esse tipo de atividade não leva o aluno ao desenvolvimento da criticidade como propõem os PCNs-LE (1998). Sabemos que, ao preparar material didático para o 6º Ano não podemos trabalhar um nível de difícil compreensão (pelos fatores já elencados neste trabalho), no entanto, o material poderia fazer um trabalho voltado, também, ao desenvolvimento cognitivo do aluno, no sentido de abordar questões que fizessem com que estes pudessem expor seus conhecimentos e posicionamentos diante dos temas apresentados, mesmo que as respostas fossem dadas em língua materna.



No Manual do Professor (FARIA & MORINO, 2004, p. 11), temos outras orientações além das encontradas nas atividades de compreensão do livro do professor. Vamos apresentar algumas delas:

- a) Explore com os alunos os recursos visuais da seção (imagens, diagramas, etc.). Dessa forma, eles têm a oportunidade de levantar hipóteses a respeito do que vão encontrar pela frente (*context guessing*). Essas hipóteses poderão ser colocadas na lousa, ajudando assim a construir o sentido do texto.
- b) Explore títulos e manchetes.
- c) Oriente os alunos a ler silenciosamente o texto, identificando os vocábulos conhecidos e os transparentes (palavras cognatas).
- d) Peça-lhes que relacionem as palavras desconhecidas e que infiram seu significado pelo contexto, ou busquem-no entre os colegas, no *Glossary* ou com o seu auxílio (procure sempre não traduzir o verbete, mas ajudar o aluno a reconhecer seu significado).

O que podemos perceber é que esse levantamento de hipóteses realizado antes da leitura, o qual seria um momento de pré-leitura, poderia também ser aproveitado nas atividades de compreensão do texto, permitindo aos alunos a fixação do conhecimento adquirido através das discussões, bem como o seu envolvimento com o assunto abordado de forma mais eficaz. Vale salientar que o trabalho de pré-leitura é muito importante e este livro traz em cada unidade uma seção de *Warm up* (aquecimento) na qual traz quadros que apresentam imagens dos assuntos que serão abordados. Esta seção permite que o professor trabalhe o significado das imagens mostradas através de inferências com seus alunos, promovendo discussões, debates e envolvendo-os nos temas. Nesse sentido, o professor estaria sempre trabalhando com as imagens através do levantamento de hipóteses, como sugere o manual do professor, tendo em vista que esta seção não apresenta linguagem verbal.

Para melhor entendermos o que vem sendo discutido, vamos observar alguns textos que são apresentados na seção *Reading* do LD em análise:



 **Reading**

Read the text and mark **True** or **False** according to it:

a. We can send and receive e-mails through the Internet. True False

b. The Internet is a game. True False

c. People can get lots of information through the Internet. True False

a. Trabalhe o significado das palavras desconhecidas pelo contexto. Caso os alunos ainda não tenham compreendido seu significado, sugira que consultem o Glossary no fim do livro.
b. Peça a eles que comparem as suas respostas em pares e depois corrija cada uma oralmente.
c. A tradução dos textos encontra-se no Manual do Professor.

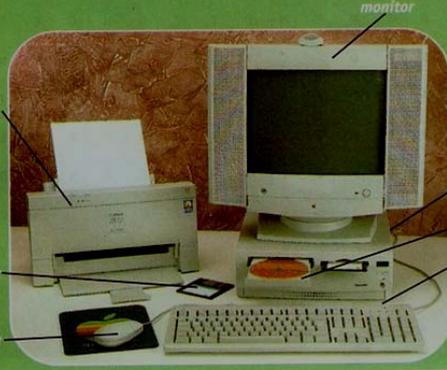
The Internet

People around the world can communicate with one another through the Internet.

When computers are connected to the Internet, people can search for home pages, send and receive e-mails, copy software, enjoy a variety of games and activities.

The Internet has news about world events, such as sports, movies and TV shows. Students can get different kinds of information to help with homework.

Take a look at a computer system:



(Adapted from The World Almanac for Kids: New Jersey: World Almanac Books, 1998, p. 41.)

Figura 1

Fonte: Livro do 5º Estágio da coleção Hello!, p. 22.

Esse texto está na primeira unidade do livro e traz um assunto atual *Internet* o que poderia fazer com que os alunos se interessassem pela leitura e interagissem na aula, já que este tema é uma realidade na vida dos adolescentes, atraindo os aprendizes desde o primeiro contato com a língua inglesa. No entanto, as questões propostas pelo livro não permitem que o professor faça um trabalho voltado ao desenvolvimento crítico e discursivo dos alunos diante da troca de conhecimentos prévios e adquiridos com a leitura do texto, restringindo-se a responder apenas as questões de *Yes* ou *No* apresentadas como atividade de compreensão. Nesse sentido, ficaria a critério do professor levantar questionamentos que despertassem esse lado crítico dos alunos.



A proposta apresentada pelo LD de como o professor poderia (deveria) trabalhar o texto é (FARIA & MORINO, 2004, p. 22):

- a) Trabalhe o significado das palavras desconhecidas pelo contexto. Caso os alunos ainda não tenham compreendido seu significado, sugira que consultem o *Glossary* no fim do livro;
- b) Peça a eles que comparem as suas respostas em pares e depois corrija cada uma oralmente;
- c) A tradução dos textos encontra-se no Manual do Professor.

Vemos, a partir do exposto, que o enfoque dado está voltado à compreensão do texto através do verbal, deixando de lado o conhecimento prévio dos alunos com relação ao assunto, bem como as imagens presentes no texto.

Um outro ponto a ser observado é que o tema abordado é *Internet*, mas a imagem apresentada traz apenas um computador e seus periféricos. Nesse sentido, o professor poderia explorar esse tema através de outros textos que apresentassem imagens de páginas da *Internet*, fazendo com que os alunos pudessem visualizar o que realmente é apresentado por esse veículo de informação e resgassem seu conhecimento sobre o assunto em questão. Nesse contexto, os alunos poderiam relacionar as informações entre os textos (verbal e não-verbal) e iriam se familiarizando com essa forma de trabalho do professor, vendo os recursos visuais como forma de apoio na aula de leitura em língua inglesa.

O segundo texto faz parte da 6ª unidade do livro e traz como tema *Tamar Program*, o Projeto Tamar desenvolvido pelo Ibama – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente. É relevante pontuar que o livro em análise traz assuntos da realidade do nosso país não somente nesta unidade, fato nem sempre constatado em outros LD de língua estrangeira que enfocam a cultura dos países que falam a língua inglesa.



a. Trabalhe o significado das palavras desconhecidas pelo contexto e pela foto. Caso os alunos ainda não tenham compreendido seu significado, sugira que consultem o Glossary no fim do livro.

b. Peça-lhes que comparem suas respostas em pares e depois corrija cada uma oralmente.

c. Promova um pequeno debate em sala, discutindo a importância da preservação da fauna e flora do Brasil e do mundo.

Reading

ECOLOGY

Read the text and complete the sentences according to it:

a. Tamar is a program created by the Brazilian Environmental Institute (Ibama) to protect the marine turtles.

b. There are some protection and research stations in some areas of the Brazilian coast like Salvador and Ubatuba.

c. Tamar's home page is www.tamar.com.br.

Tamar Program

Tamar is a program created by the Brazilian Environmental Institute (Ibama) to protect the marine turtles in Brazil.

There are some protection and research stations in some areas of the Brazilian coast like Salvador, Ubatuba and others. If you want more information about this program, contact Tamar's home page: www.tamar.com.br

(Adapted from Projeto Tamar pamphlet.)

Figura 2
Fonte: Livro do 5º Estágio da coleção Hello!, p. 104.

Com relação às instruções dadas pelo livro ao professor, podemos perceber que o ponto “C” traz um novo olhar para o desenvolvimento da compreensão do texto, pedindo que: “Promova um pequeno debate em sala, discutindo a importância da preservação da fauna e da flora do Brasil e no mundo” (FARIA & MORINO, 2004, p. 104), saindo da perspectiva de trabalhar apenas o novo vocabulário e das questões de *Yes* ou *No* como atividade de compreensão textual. Através dessa instrução o professor pode promover o engajamento discursivo dos alunos com a temática em questão. Não podemos deixar de enfatizar que a imagem apresentada reflete exatamente o que se espera do texto ao tentar fazer uma relação entre



o verbal e o não-verbal. Dessa maneira, o professor pode explorar a imagem fazendo com que seus alunos utilizem o conhecimento que já possuem do assunto. O professor pode, também, trazer outros textos como panfletos e reportagens que abordem o mesmo tema e instigar os alunos a buscarem novas informações sobre o projeto não somente através do *site* apresentado no final do texto, mas até mesmo em outras disciplinas como Ciências e Geografia, por exemplo.

O último texto analisado faz parte da unidade 8 e traz como tema *The Paralympic Games*. O texto apresenta outras orientações pertinentes a uma abordagem discursiva (FARIA & MORINO, 2004, p. 132), levando o professor a trabalhar não só aspectos como novo vocabulário e as atividades de compreensão semelhantes às dos outros textos analisados. São elas:

c) Pergunte-lhes se já ouviram falar dos Jogos Paraolímpicos (envolvendo atletas portadores de deficiência física) e se há em sua cidade alguma instituição que desenvolve atividades para deficientes físicos;

d) Peça-lhes que apresentem sugestões que poderiam melhorar o cotidiano de deficientes físicos.

Esse novos pontos demonstram a preocupação de envolver os alunos no assunto, além de buscar o desenvolvimento crítico dos mesmos diante do quadro apresentado, já que ser portador de necessidades especiais ainda é motivo de preconceito na nossa sociedade.

As imagens apresentadas nesse texto dão um exemplo de força de vontade e de perseverança de dias melhores para pessoas que possuem esse tipo de limitação. Partindo desse pressuposto, podemos refletir que o professor pode explorar essas imagens e levantar questionamentos, além dos propostos, buscando informações como: “Já existem formas de melhorar o dia-a-dia dessas pessoas na sua cidade? O que já foi feito e em que locais precisamente? Dê exemplos” (citação nossa). Diante desses momentos de discussão, o professor permite ao aluno participar efetivamente da aula, dando seus depoimentos e esclarecendo possíveis dúvidas que possam surgir. Nesse segmento, as imagens abordadas nesse texto são mais um exemplo da importante relação entre a linguagem verbal e não-verbal na busca da compreensão textual, uma complementando o sentido da outra. Não podemos deixar de mencionar que a imagem possui também o papel de aguçar o interesse do aluno em ler ou não o texto proposto.



a. Trabalhe o significado das palavras desconhecidas pelo contexto e pelas imagens. Caso os alunos ainda não tenham compreendido seu significado, sugira que consultem o Glossary no fim do livro.
b. Peça-lhes que comparem suas respostas em pares e depois corrija cada uma oralmente.
c. Pergunte-lhes se já ouviram falar dos Jogos Paralímpicos (envolvendo atletas portadores de deficiência física) e se há em sua cidade alguma instituição que desenvolva atividades para deficientes físicos.
d. Peça-lhes que apresentem sugestões que poderiam melhorar o cotidiano de deficientes físicos.

Reading

Read the text and mark **Yes** or **No** according to it:

a. The Paralympic Games are for athletes who have physical disabilities. Yes No

b. Athletes from more than one hundred nations compete for medals in different sports. Yes No

c. Athletes from Brazil compete in the Paralympic Games. Yes No

d. Some sports are Alpine skiing, hockey, basketball, baseball, archery, shooting, table tennis, etc. Yes No

The Paralympic Games



The Paralympic Games are an international competition for athletes who are in wheelchairs, are blind, or have other physical disabilities.

A goal of the Paralympics is to provide elite competition for these athletes who come from more than 100 nations, including Brazil. They compete for medals in many sports: Alpine skiing, biathlon, ice sledge racing, hockey, basketball, baseball, archery, shooting, table tennis, weight lifting, etc.

(Adapted from *The World Almanac for Kids*, New Jersey, World Almanac Books, 1998, p. 205.)

Figura 3

Fonte: Livro do 5º Estágio da coleção Hello!, p. 132.

É relevante acrescentar que na visão discursiva, o texto não possui apenas um sentido. O leitor constrói o significado do texto através das informações obtidas durante a leitura e do seu conhecimento prévio do assunto em questão. É a partir do engajamento discursivo do leitor, via texto, que este ganha sentido.



Considerações finais

Ao pensarmos no ensino de leitura em língua estrangeira, mais precisamente em língua inglesa, como uma tarefa difícil de ser executada, temos a convicção de que é preciso buscar meios que proporcionem o desenvolvimento de um bom trabalho. É primordial dar suporte ao aluno no aprendizado de uma língua que não é a sua. Nesse sentido, o papel do professor não é apenas o de repassar conteúdo, de mostrar sua autoridade em sala de aula, nem tampouco de se mostrar detentor do saber, mas de servir como facilitador nesse processo de ensino/aprendizagem.

Na busca de meios que possam auxiliar os aprendizes de línguas estrangeiras na compreensão dos textos abordados em sala, o uso da linguagem não-verbal vem sendo destacada como um deles. Seguindo esse panorama, é preciso buscar meios de proporcionar o engajamento dos alunos nas aulas. Nesse contexto, motivar é criar expectativas para novas conquistas nos educandos, é fazer com que eles busquem sempre um objetivo a ser alcançado e dar subsídios para a concretização das metas desejadas. Afinal, aprendemos que o professor não é só um mero repassador de informações, mas sim um mediador nesse processo de ensinar e aprender. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47). Sabemos que a falta de motivação é um dos obstáculos no ensino/aprendizagem de uma LE.

É relevante pontuar que ao ensinar leitura, o professor pode assumir o papel, ainda que de forma inconsciente, de detentor de um saber que lhe é conferido institucionalmente (cf. Grigoletto, 2002). Na visão desta autora, esse tipo de atitude cultiva uma postura passiva do aluno, que é visto como mero receptor de conhecimentos inquestionáveis e de sentidos fixos e preestabelecidos. Esse tipo de atitude, principalmente nesta fase em que está tendo o primeiro contato com a língua, pode fazer com que o aluno perca o interesse em participar das aulas, não vendo sentido em estudar uma outra língua que não utiliza no seu dia-a-dia. Seguindo esse pressuposto, o aluno-leitor deveria ser visto como construtor do significado no momento da leitura e que, portanto, lê sempre a partir de sua formação discursiva (cf. Coracini, 2002). Para ela, o professor deveria criar situações para que o aluno, mesmo em LE, vivenciasse a pluralidade de significados de um texto, pois a cada leitura resulta um texto diferente.



Ao refletirmos sobre os textos analisados, pudemos observar que a temática a ser escolhida para a aula de leitura em LE é um aspecto fundamental para o engajamento dos alunos e também para o seu desenvolvimento enquanto leitor numa outra língua. Nesse sentido, os textos apresentados mostraram temáticas que fazem parte do cotidiano dos alunos de um 6º Ano, além dos textos das unidades 6 e 8 apresentarem imagens condizentes com os assuntos abordados. Dessa forma, ao desenvolver um trabalho fazendo uma relação entre o verbal e o não-verbal, o professor estaria desenvolvendo nas suas aulas um novo olhar para o ensino de leitura em língua inglesa, além de proporcionar aos seus alunos momentos de inferências, discussões e reflexões sobre os assuntos abordados em sala de aula.

Diante de tudo o que foi exposto, percebemos que os estudiosos citados nesse trabalho identificam o uso de recursos visuais como um apoio didático no ensino de língua estrangeira e buscam considerar o aprendiz como agente criador de sentidos e não apenas um receptor de conhecimentos. De acordo com Belmiro (2000), para viabilizar, em sala de aula, o desenvolvimento de processos cognitivos específicos para a imagem, supõe-se que o professor já tenha adquirido essas habilidades. O que refletimos diante desse posicionamento é que vários estudos vêm sendo realizados no sentido de melhorar a prática pedagógica dos profissionais dessa área, no entanto, as políticas educacionais para a formação docente seguindo esse viés ainda não está em pleno funcionamento. Contudo, enquanto estudiosos e profissionais dessa área, não podemos deixar de nos preocupar com a realização de um ensino de LI de boa qualidade em nosso meio escolar, capaz de alcançar os objetivos com os quais nos propomos a conquistar e vermos essa aprendizagem refletida no cotidiano dos nossos alunos. Devemos sempre estar buscando novas propostas que promovam um melhor rendimento na aprendizagem dos nossos alunos, sem esquecer-nos da relevância da nossa própria atuação e qualificação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BELMIRO, Célia Abicalil. *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português*. Educ. Soc. vol. 21. No. 72. Campinas: 2000. Disponível em: www.scielo.br, acesso em 29 mar 2008.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMAGNANI, Anna Maria G. Por uma Abordagem Alternativa para o Ensino de Leitura: a Utilização do Jornal na sala de aula. In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 123-132.

CELANI, M. A. A. *A integração Político-econômica do Final do Milênio e o Ensino de Língua(s) Estrangeira(s) no 1º e 2º Graus*. Trabalho apresentado na 47ª Reunião da SBPC, 1995.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. pp. 27- 33.

_____, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. pp. 13-26.

_____, Maria José Rodrigues Faria. A Análise do Discurso na Linguística Aplicada. In CASTRO, S. T. R. (Org.). *Pesquisas em linguística aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral Ed. E Livraria Universitária, 2003, p. 17-33.

FERNANDES, Cleudimar Alves. *Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias*. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FIELD, Mary Lee. *Componentes Visuais e a Compreensão de Textos*. Tradução: Rosana S. R. C. Gouveia. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

GIL, Glória. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. FREIRE, M. M. ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELOS. A. M. F. (Org.) Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 173-182.

GRIGOLETTO, Marisa. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. pp. 103-111.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.



KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: the grammar of visual design*. London and New York, Routledge, 1996.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 47-51.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. *Oficina de linguística aplicada – A natureza social educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 3 ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MORINO, Eliete Canesi & FARIA, Rita Brugin de. *Hello!* 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004. Stage 5.

NASCIMENTO, Cristiane Vieira do. *Práticas de Letramento e Concepção de Leitura no Ensino de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009.

OLIVEIRA, S. *Texto Visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. Linguagem e Ensino, v. 9, nº 1, p. 15-39, 2006. In le.ucpel.tche.br/php/edicoes, acesso em 17/03/2008.

SOUZA, Tania C. Clemente de. *Discurso e Imagem: perspectivas de análise do não verbal*. Ciberlegenda 1, 1998. In www.uff.br/mestcii/tania1.htm, acesso em 17/03/2008.

