

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS – LINGÜÍSTICA

EDWIGES CONCEIÇÃO DE SOUZA FERNANDES

OS COMPONENTES VISUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LEITURA EM INGLÊS: estudo dos aspectos
semiótico-discursivos em manuais de informática,
no contexto do ensino superior

Belém
2006

EDWIGES CONCEIÇÃO DE SOUZA FERNANDES

OS COMPONENTES VISUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LEITURA EM INGLÊS: estudo dos aspectos
semiótico-discursivos em manuais de informática,
no contexto do ensino superior

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Lingüística. Centro de Letras e Artes.
Universidade Federal do Pará. Ensino-aprendizagem
de línguas.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Walkyria Magno e Silva.**

Belém
2006

EDWIGES CONCEIÇÃO DE SOUZA FERNANDES

OS COMPONENTES VISUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LEITURA EM INGLÊS: estudo dos aspectos
semiótico-discursivos em manuais de informática,
no contexto do ensino superior

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Linguística. Centro de Letras e Artes.
Universidade Federal do Pará. Ensino-aprendizagem
de línguas.

Orientadora: **Profª Drª Walkyria Magno e Silva.**

Data de aprovação: 25 de agosto de 2006.

Banca Examinadora:

Profª Drª Walkyria Magno e Silva – Orientadora
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª Drª Reinildes Dias – Membro
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profª Drª Izabel Cristina Rodrigues Soares – Membro
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª Drª Maria Eulália Sobral Toscano – Suplente
Universidade Federal do Pará (UFPA)

A Deus, aos meus pais, ao meu marido e ao meu filho, pelo grande amor e carinho, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me iluminado durante todos os momentos de minha vida.

Aos meus pais, Augusto e Sulamita, que nunca mediram esforços para me proporcionar uma boa educação, que sempre me auxiliaram em todos os momentos, e me incentivaram a buscar constante aprimoramento.

Ao meu marido, Júnior, e ao meu filho, Renan, pelas constantes demonstrações de amor e pela compreensão das ausências temporárias, nos momentos de dedicação aos estudos e ao trabalho.

À Prof^a Dr^a Walkyria Magno e Silva, pelas valiosas aulas, em vários momentos de minha vida acadêmica, e pela competente e carinhosa orientação na elaboração deste trabalho.

À Prof^a Dra^a Reinildes Dias, pelas sugestões valiosas, por ocasião da defesa, que me permitiram enriquecer este trabalho.

À Prof^a Dr^a Izabel Cristina Rodrigues Soares, pelas contribuições e questionamentos que possibilitaram a revisão deste trabalho.

Ao amigo Marcus Araújo, pelo apoio e companheirismo durante as aulas do Curso de Mestrado e pelas valiosas contribuições de material bibliográfico.

À Ciléia Alves Menezes, pela amizade sincera e pelo companheirismo constante.

A Marilene Fontes dos Santos, que gentilmente orientou-me na normalização deste trabalho.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Letras, que tanto contribuíram para o nosso aprimoramento acadêmico e profissional.

A Mário Barata, que enriqueceu visualmente o trabalho, através de algumas das ilustrações aqui presentes.

Aos diretores e coordenadores da FAZ – Faculdade de Tecnologia da Amazônia, e aos alunos do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores, pela colaboração neste trabalho.

E a todos que contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Ensinar exige pesquisa.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

Resumo	6
Abstract	7
Lista de ilustrações	8
Introdução	11
1. Fundamentação teórica	19
1.1. O processo da leitura	20
1.1.1. Os modelos de leitura	26
1.1.2. Leitura em LE e leitura em LM	31
1.2. Informação visual e informação verbal	37
1.2.1. A imagem e as palavras	40
1.2.2. Noções de semiótica – Saussure e Peirce	44
1.2.2.1. A imagem como signo	49
1.2.3. Os componentes visuais e a leitura em LE	51
1.2.3.1. Definindo os componentes visuais	52
1.2.3.2. Tipos de componentes visuais	54
1.2.3.3. As funções dos componentes visuais na leitura	56
1.3. Os gêneros do discurso	67
1.3.1. Gêneros e tipos textuais	71
1.3.2. O gênero “manuais de informática”	73
1.3.2.1. Aspectos semiótico-discursivos em manuais de informática ...	76
2. Metodologia de pesquisa	83
2.1. As escolhas metodológicas	83
2.2. O contexto da pesquisa	84
2.3. Os instrumentos de coleta dos dados	86
2.4. Os procedimentos de coleta dos dados	88
3. Apresentação e discussão dos resultados	92
3.1. Primeiros resultados	92
3.2. Leitores lêem palavras e imagens	105
3.3. Retomando a última pergunta de pesquisa	108

SUMÁRIO

Considerações finais	111
Referências	116
Anexos	121
Anexo 1: Estratégias e habilidades de leitura	122
Anexo 2: <i>Chat abbreviations</i>	123
Anexo 3: <i>Smileys / emoticons</i>	127
Anexo 4: Bula	130
Anexo 5: Programa do curso de Redes	131
Anexo 6: Questionário de análise das necessidades	132
Anexo 7: Plano de curso	133
Anexos 8 a 16: Comerciais	137
Anexo 17: Textos sem ilustração	146
Anexo 18: <i>Slides</i> de apresentação dos textos com figuras	148
Anexo 19: Manual de instalação da impressora <i>HP</i>	152
Anexo 20: Manual <i>PCDDR266</i> – introdução	154
Anexo 21: Manual <i>PCDDR266</i> – capítulo 2	157
Anexo 22: Questionário de recepção de gênero	159
Anexo 23: Organização do manual <i>ASUS P4S333</i>	160
Anexo 24: Componentes da placa-mãe	162
Anexo 25: Música “ <i>Give me Love</i> ”	163
Anexo 26: Atividade de filme: “ <i>In and Out</i> ”	164
Anexo 27: Extrato do manual <i>ASUS P4S333 – CPU</i>	165
Anexo 28: Questionário final	167

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo refletir sobre o ensino instrumental da leitura em inglês, através da utilização de componentes visuais para auxiliar leitores na construção do significado. Com pressupostos teóricos baseados principalmente em Swales (1990); Soares (1993); Bronckart (1999); Joly (2002); Santaella (1983, 2000); Magno e Silva (2002, 2004); e Field (2004), efetuamos um estudo descritivo das características semiótico-discursivas presentes em manuais de instalação de *softwares* com enfoque nos recursos visuais. Além disso, coletamos dados e descrevemos os procedimentos pedagógicos observados em uma turma de Inglês Instrumental do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, da Faculdade de Tecnologia da Amazônia (FAZ), em Belém. Nossa pesquisa-ação objetivou também investigar em que medida os componentes visuais podem influenciar o leitor nas suas escolhas de leitura; de que forma os componentes visuais podem ser utilizados em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura para conduzir o leitor à compreensão do sentido do texto; e qual a importância dos componentes visuais na leitura de manuais de instalação de *softwares*. Os resultados da análise foram sucessivamente alterando a coleta seqüencial dos dados e mostraram que os componentes visuais são excelentes ferramentas que, quando bem utilizadas e associadas às palavras, podem incentivar e simplificar o processamento da leitura, especialmente num contexto em que os participantes não possuem pleno domínio lingüístico na língua-alvo.

Palavras-chave: Pesquisa-ação; ensino instrumental de leitura; língua inglesa; componentes visuais; manuais de instalação de *softwares*; ensino superior.

ABSTRACT

The purpose of this study was to reflect upon the teaching of English for Specific Purposes (ESP), focusing on reading, as well as to help readers with the construction of meaning through the use of visual components. Having our theoretical basis centered mainly on Swales (1990); Soares (1993); Bronckart (1999); Joly (2002); Santaella (1983, 2000); Magno e Silva (2002, 2004); and Field (2004), we carried out a descriptive study of the semiotic-discursive features of computer user's manuals, focused on the use of images. Therefore, data was collected and pedagogical procedures were described based on the observations taken in a group of undergraduate ESP students of the Computer Networks Course at "*Faculdade de Tecnologia da Amazônia (FAZ)* – a technological college in Belém.

Our action-research also aimed at investigating to what extent the non-verbal elements can influence readers in their reading choices; how these elements can be used to lead readers to meaning during all the phases of the reading process (pre / while / post reading); and the importance of the visual components in the reading of software manuals. The data analysis results have shown that the visual components are excellent tools, when associated with words and used appropriately. Such procedures can incentive and ease the reading processing, especially in contexts in which the participants are not proficient enough in the target language.

Key-words: Action-research; ESP teaching; reading; visual components; computer user's manuals; undergraduate students.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1:	Gráfico sobre o processo de leitura (Charmeaux)	21
Ilustração 2:	Os ciclos do processo de leitura (Goodman)	24
Ilustração 3:	Modelo interativo de leitura (Farrell)	29
Ilustração 4:	Triângulo da teoria de signos (Peirce)	47
Ilustração 5:	Gráfico estatístico (<i>Destination USA</i>)	57
Ilustração 6:	Marcadores de introdução de capítulo (Nunan)	58
Ilustração 7:	Grupo de ilustrações de gírias	61
Ilustração 8:	Gráficos e mapa do tempo	62
Ilustração 9:	<i>Layout</i> de uma receita culinária	63
Ilustração 10:	Marcadores e numeração	64
Ilustração 11:	Tipos de balões de fala e de pensamento	65
Ilustração 12:	<i>Snoopy</i> (HQ)	66
Ilustração 13:	Manual <i>PCDDR266</i>	79
Ilustração 14:	Manual <i>ASUS P4S333</i>	80
Ilustração 15:	Quadro com resultado da opção de leitura	95
Ilustração 16:	Resultados da análise da introdução - manual <i>PCDDR266</i>	102
Ilustração 17:	Resultado da análise do cap. 2 - manual <i>PCDDR266</i>	103
Ilustração 18:	Tabela com resultados da análise dos comerciais	106

INTRODUÇÃO

Technology is just a tool. In terms of getting the kids working together and motivating them, the teacher is the most important.^{1}*
(BILL GATES, 1997²)

É impossível refutar que vivemos em uma sociedade que vem sofrendo constantes transformações nos últimos cem anos e que o homem, desde a Revolução Industrial, vê-se cercado de inúmeras máquinas, que podem facilitar seu trabalho e acelerar a produção em massa, mas que também podem substituí-lo em diversas atividades que antes só poderiam ser realizadas por ele. Este novo milênio, que também é impulsionado pela cultura cibernética, requer que nós, seres humanos, sejamos possuidores de uma multiplicidade de habilidades que nos permitam compreender e interagir com a complexidade de uma sociedade da informação.

Em se tratando de educação, podemos dizer que muitas têm sido as mudanças ocorridas com relação a metodologias e abordagens de ensino utilizadas e aos recursos de que dispomos para facilitar o ensino-aprendizagem de línguas. Recursos como os de áudio e vídeo são os precursores no cenário de escolas de línguas; atualmente, porém, já dispomos de recursos multimídia mais modernos, que integram imagem, som e texto e que possibilitam a interatividade.

Nesse contexto, o computador exerce um papel fundamental como instrumento de comunicação de massa, propiciando aos seus usuários o envio de mensagens de modo rápido, preciso e econômico, muitas vezes acompanhadas dos

¹ Tradução: A tecnologia é só uma ferramenta. Para manter os garotos trabalhando juntos e motivá-los, o professor é o mais importante.

* A tradução das epígrafes e das citações, quando não especificada de outro modo, deve ser considerada de nossa responsabilidade.

² [1955-] - William Henry Gates III, ou Bill Gates é famoso por ter fundado junto com [Paul Allen](#) a [Microsoft](#), maior e mais conhecida empresa de [software](#) do mundo. http://pt.wikipedia.org/wiki/Bill_Gates

mais diversos recursos visuais, gerados com a ajuda da tecnologia contemporânea. Podemos afirmar que o computador e a *Internet* são um dos mais ricos recursos didáticos de que dispomos na atualidade.

Todos esses fatores fazem com que os cursos universitários de formação de profissionais de informática se multipliquem a cada dia. Por lidarem constantemente com a leitura de manuais de instalação e de instruções, com linguagens de programação e com pesquisas sobre as mais recentes tecnologias no mercado, os alunos da área de informática convivem com expressões da língua inglesa no seu dia-a-dia, tais como fazer um *download*, surfar na *web*, clicar, resetar, fazer um *log-in*, deu um *bug*, *CD-ROM*, *drive* de *DVD*, *e-mail*, entre tantas outras.

Nossa pesquisa está inserida nesse quadro e foi motivada pelo interesse em investigar a relação entre linguagem visual e linguagem verbal no ensino instrumental de inglês centrado na habilidade de leitura. Nossos instrumentos de coleta de dados foram aplicados no contexto da disciplina Inglês Instrumental - intitulada ITCO (Inglês Técnico Computacional), ministrada para alunos do Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores, em uma instituição particular de ensino superior, em Belém³.

Como acontece na maioria das turmas de ensino de *ESP (English for Specific Purposes)*⁴, iniciamos nossas atividades no âmbito da disciplina ITCO utilizando textos de assuntos variados, porém o objetivo final foi criar oportunidades para que os alunos desenvolvessem habilidades cognitivas que os permitissem ler e compreender manuais de instalação de *softwares*, como parte do requisito fundamental para sua atuação no campo profissional.

³ Maiores informações sobre o Curso e o perfil dos alunos serão fornecidos no Capítulo 2 - Metodologia de pesquisa.

⁴ Em português: Inglês para fins ou propósitos específicos.

Hutchinson & Waters (1987) relatam que o ensino de Inglês Instrumental ou *ESP* não foi um movimento planejado e coerente, mas um fenômeno que cresceu e se expandiu após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, devido a três grandes motivos: as demandas por um mundo novo, uma revolução na Lingüística e o foco no aprendiz. Em termos gerais, os autores se referem, primeiramente, à expansão da tecnologia e do comércio, o que gerou a necessidade de uma língua internacional para que as transações comerciais fossem efetuadas, tendo-se escolhido o inglês por causa do poderio econômico dos Estados Unidos, na época. A revolução lingüística se deu no sentido de direcionarem-se as pesquisas para além da descrição das regras gramaticais, passando-se a estudar o uso da língua em situações reais. Estudos na área da Psicologia Educacional também contribuíram para o surgimento do ensino instrumental de inglês ao direcionarem o foco no aprendiz, considerando suas diferentes necessidades e interesses, que influenciam suas motivações e sucesso de sua aprendizagem.

Considerando-se que o ensino instrumental geralmente é voltado para uma habilidade específica, podemos dizer que leitura passou a ser uma das habilidades mais estudadas, sendo que

A partir de meados de 1970, muitos pesquisadores começaram a argumentar sobre uma teoria de leitura baseada nos trabalhos de Goodman (1967, 1985) e de Smith (1971, 1979, 1982). A pesquisa e os argumentos persuasivos de Goodman e Smith evoluíram para o 'modelo psicolingüístico de leitura'. A pesquisa de Goodman o conduziu a propor que ler não é simplesmente um processo de captar informação da página, usando a leitura letra-a-letra ou palavra-por-palavra. Ler é um processo seletivo.⁵ (GRABE, 1991: 376-377)

⁵ No original, *By the mid-to-late 1970s, many researchers began to argue for a theory of reading based on work by Goodman (1967, 1985) and Smith (1971, 1979, 1982). The research and persuasive arguments of Goodman and Smith evolved into a 'psycholinguistic model of reading'. Goodman's reserach led him to propose that reading is not primarily a process of picking up information from the page in a letter-by-letter, word-by-word manner. Reading is a selective process.*

Grabe (*Ibid.*: 377) acrescenta que, além de ressaltar a importância da leitura que vai além da decifração, Goodman diz que bons leitores usam o conhecimento prévio para fazer previsões que serão confirmadas com a ajuda da decodificação do texto. A partir daí, a função do professor de *ESL (English as a Second Language)*⁶ passou a ser a de ajudar os alunos a ler de modo mais eficiente, utilizando estratégias de leitura tais como *skimming*, *scanning*, seletividade ou seleção; e habilidades como predição, identificação de grupos nominais e conectores lógicos, entre outras⁷.

Muito se tem falado sobre o ensino-aprendizagem da leitura e sobre toda a complexidade desse processo. Há diversas reflexões teóricas que explicam a leitura no âmbito da educação, da literatura, da psicolinguística, da ciência cognitiva, da sociolinguística, da pragmática, da semiótica, da linguística textual, enfim, em diversas áreas do conhecimento. Neste trabalho, priorizamos a visão segundo a qual a compreensão do texto escrito se dá por meio da interação entre o texto e o leitor, onde os leitores se valem de diversas estratégias como associações, inferências, antecipações, elaboração de hipóteses, identificações, observação dos elementos não-verbais, etc., na tentativa de alcançar a construção do sentido.

É necessário também considerarmos os propósitos da leitura que, de acordo com Grabe (2002: 11-14) são os seguintes: “ler para procurar informações simples ou ler ‘por alto’; ler para aprender através dos textos; ler para integrar informação, escrever e analisar criticamente textos; e ler para compreensão geral”⁸, pois acreditamos que

⁶ Em português: Inglês como segunda língua.

⁷ Para maiores detalhes sobre cada uma das estratégias e habilidades mencionadas, ver anexo 1.

⁸ No original, *Reading to search for simple information and reading to skim; reading to learn from texts; reading to integrate information, write and critique texts; reading for general comprehension.*

todos esses propósitos podem ser contemplados no ensino-aprendizagem instrumental da leitura.

Tivemos como objetivo principal investigar a importância dos componentes visuais em atividades realizadas antes, durante e após a leitura, bem como medir o quanto esses componentes visuais poderiam funcionar como atrativo, especialmente para aqueles que possuem pouco conhecimento na língua-alvo. Hipotetizamos que, por meio da utilização dos componentes visuais, esses alunos se sentiriam motivados a ler determinado texto e poderiam contar com a ajuda desses componentes na compreensão do sentido. Nossa pesquisa pretendeu responder às seguintes perguntas:

- Até que ponto os componentes visuais influenciam o aluno a ler ou não ler determinado texto?
- De que forma os componentes visuais podem ser utilizados para ajudar os alunos a interpretar um texto?
- Em que fase da leitura o uso desses componentes é mais efetivo?
- Qual a importância dos componentes visuais na leitura de manuais de instalação de *softwares*?

A escolha do tema pode ser justificada basicamente considerando-se quatro razões: primeiramente, pelo fato de termos observado, informalmente, que as imagens exercem um poder de persuasão muito grande nos leitores, influenciando-os a comprar ou não determinada revista ou livro e, posteriormente, a lê-los. Nosso interesse pelo uso de imagens para fins didáticos começou quando, há alguns anos, notamos a expressão de alegria e empolgação das crianças ao visualizarem a família *Simpsons*, representada por bonecos, que havíamos trazido para a sala de aula para ensinar vocabulário relativo à família. Nesse dia, a turma inteira participou ativamente da aula e o propósito inicial que era de ensinar como dizer pai, mãe, irmão, filho, etc., em inglês,

se transformou em algo mais produtivo, pois passamos a falar da idade dos integrantes da família, das profissões, do que gostavam de fazer nas horas de folga, etc. Um simples jogo de bonecos cativou a atenção da turma, ajudou-os a entender e a memorizar o significado de cada palavra apresentada e motivou-os a participar ativamente da aula.

O segundo fator, que justifica a escolha do tema, ocorre pela relevância do uso de elementos não-verbais no nosso dia-a-dia, que é confirmada pela estimativa de que “80% da nossa comunicação é não-verbal, e de que nossos gestos, expressões, postura, a maneira como nos vestimos e as coisas que nos cercam são tão eloqüentes quanto o que temos a dizer”, de acordo com o psicólogo americano Mehrabian⁹ (s.d. *apud* STEMPLESKI, 1990: 4).

Em terceiro lugar, podemos apontar o fato de termos intuitivamente percebido, por ocasião do trabalho com o gênero “manuais de informática”, que os recursos visuais, neles presentes, podem ajudar na compreensão do texto, visto que as ilustrações fornecem muitas pistas de como proceder durante a realização da tarefa de instalação dos *softwares*. O uso da imagem, em práticas pedagógicas, conduz o aluno a desenvolver um desempenho de leitura onde ele pode fazer uso de qualidades lexicais, sintáticas, semânticas e morfológicas, pois assim como existem mecanismos para se aprender a ler um texto verbal, há também mecanismos para se aprender a ler um texto não-verbal.

⁹ Dr. Albert Mehrabian é um proeminente psicólogo atualmente associado à Universidade da Califórnia, em Los Angeles, mais conhecido por suas pesquisas relativas ao papel da comunicação não-verbal. Para maiores informações, consulte os seguintes endereços eletrônicos: <http://www.ericberne.com/people/albertmehrabian.htm> e <http://www.kaaj.com/psych/pub.html>

E, finalmente, por concordarmos plenamente com Field (2004: 4) quando diz que um componente visual, como uma manchete de jornal ou uma fotografia, por exemplo,

influencia a nossa decisão de ler ou não um determinado texto; ativa o nosso conhecimento anterior sobre um certo assunto; leva-nos a formular uma previsão sobre as informações que serão apresentadas; organiza um conjunto de idéias, esclarece um conceito ou confirma a nossa compreensão da idéia principal.

A escolha desse gênero, portanto, é determinante por três fatores fundamentais: primeiro, porque determina os tipos de texto, predominantemente o descritivo e o injuntivo; segundo, porque determina o objetivo da leitura – trata-se de uma leitura-ação, na qual o leitor lê para “fazer algo”, especificamente para instalar *softwares*; terceiro, porque determina as estratégias de leitura a serem utilizadas – sendo *scanning* uma das mais utilizadas, pois o leitor, para alcançar seu objetivo, busca informações precisas e pontuais, por meio de idas e vindas sucessivas ao texto, às vezes em leitura diagonal, verticalmente, às vezes horizontalmente.

Neste trabalho, relataremos alguns dos procedimentos utilizados em sala de aula, com o objetivo de ajudar o leitor-aprendiz a aplicar estratégias de leitura eficazes de maneira independente (autônoma) antes, durante e após a leitura. Tivemos a intenção de incentivar, com esses procedimentos, os participantes desse processo a transformar a leitura em algo prazeroso, esclarecedor, que lhes proporcionasse oportunidades de uma compreensão melhor do mundo e da construção do sentido do texto de maneira eficiente, de modo a atender aos seus objetivos de leitor em LE¹⁰, pois como afirma Soares (1993: 11),

¹⁰ LE = língua estrangeira.

quanto mais domínio de leitura tiver o aluno, tanto mais autonomia terá no processo de descoberta do mundo, do outro, e de si mesmo, na construção do seu saber, no vivenciar de suas emoções e na elaboração de uma visão crítica de mundo.

Para atingirmos tais objetivos, decidimos organizar esta dissertação da seguinte maneira: no primeiro capítulo, **Fundamentação teórica**, discorreremos sobre o processo da leitura, por ter sido a habilidade focalizada em nosso estudo. Apresentaremos os modelos de leitura; faremos uma comparação entre leitura em língua estrangeira e leitura em língua materna para, a partir daí traçarmos um paralelo entre informação visual e informação verbal. Em seguida, mostraremos os diversos tipos e funções dos componentes visuais e sua relação com a leitura. Encerraremos esse capítulo apresentando uma distinção entre gêneros e tipos textuais e caracterizando os aspectos semiótico-discursivos no gênero “manuais de informática”.

No segundo capítulo, **Metodologia de pesquisa**, apresentaremos o contexto em que a pesquisa foi realizada e mostraremos os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados.

No terceiro capítulo, **Apresentação e discussão dos resultados**, mostraremos os resultados obtidos através da análise dos tipos de textos e ilustrações presentes nos gêneros trabalhados, e nas atividades realizadas.

Por último, apresentaremos nossas **Considerações finais**, nas quais refletiremos sobre as limitações do nosso trabalho e os possíveis caminhos de complementaridade da pesquisa.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*My words fly up, my thoughts remain below:
words without thoughts never to heaven go.¹
(SHAKESPEARE, 1601²)*

O objetivo deste capítulo é descrever os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Para tanto, optamos por dividi-lo em três partes. Na primeira, será apresentado um pequeno histórico sobre o processo da leitura, priorizando a visão de autores como Goodman (1976), Soares (1993); Anthony, Pearson & Raphael (1993); Anderson (1999); Kopke Filho (2002) e Grabe & Stoller (1991, 2002); em seguida, apresentaremos os modelos de leitura, concentrando nossa atenção no modelo interativo, a partir das percepções de Moita Lopes (1996); Anderson (1999); Kleiman (2002); e de Farrell (2003), por ser comprovadamente o mais fiel ao que ocorre no processamento da leitura. Finalizaremos essa primeira parte traçando algumas comparações entre o processo de leitura em língua estrangeira (LE) e em língua materna (LM), conforme apresentadas por Alderson (1984).

Na segunda parte, discorreremos sobre informação visual e informação verbal; abordaremos o uso da imagem como meio de expressão e como uma ferramenta acessória aos textos, de acordo com Santaella (1983, 2000); Joly (2002); Kossoy (2003) e apresentaremos algumas noções de Semiótica, baseadas nas concepções de Saussure e Peirce, conforme explicitadas por Joly (2002); a seguir, definiremos os componentes visuais, especificaremos suas funções e tipos, segundo Field (2004); e finalizaremos mostrando algumas formas de utilização dos componentes visuais.

¹ Epígrafe retirada da obra *Hamlet*. Tradução: Minhas palavras voam, meus pensamentos permanecem embaixo: palavras sem pensamentos nunca vão para o céu.

² [1564-1616] – poeta e dramaturgo inglês.

Na terceira parte, apresentaremos as concepções de gênero e de comunidade discursiva, a partir das discussões propostas por Swales (1990); Bakhtin (2003) e Maingueneau (2004); contaremos com a contribuição de Marcuschi (2002) para fazer a distinção entre gêneros e tipos textuais; e caracterizaremos os manuais de informática, sob o ponto de vista de sua tipologia textual, baseados nas concepções de Bronckart (1999) e Magno e Silva (2002, 2004).

1.1. O processo da leitura

*We cannot teach another person directly;
we can only facilitate his[or her] learning.³
(CARL ROGERS, 1969⁴)*

Ao realizarmos trabalhos sobre leitura, percebemos que a maioria das pesquisas parte de estudos de leitura em língua materna, por isso, torna-se necessário fazermos um pequeno histórico do desenvolvimento das pesquisas sobre leitura nesses dois últimos séculos. Inicialmente, citaremos a contribuição de Kopke Filho (2002: 74) para ilustrar como a leitura era vista no início do século XX:

Na análise metacientífica desenvolvida por Pearson e Stephens encontra-se que desde Huey (1908) até meados dos anos 60, predominava a tendência de explicar a leitura como um processo, porém como um processo perceptual. Ler era traduzir símbolos gráficos ou letras impressas em um código oral ou sons correspondentes a esses símbolos; era “ouvir” as palavras produzidas por essa tradução. A compreensão nada mais era do que a “fala” do leitor, levando a crer que não havia diferença entre a compreensão da língua oral e da língua escrita. O ensino inicial da leitura voltava-se, então, para as habilidades de discriminar letras e palavras e para as habilidades de traduzir essas unidades em código oral.

³ Tradução: Não podemos ensinar uma pessoa diretamente; só podemos facilitar seu aprendizado.

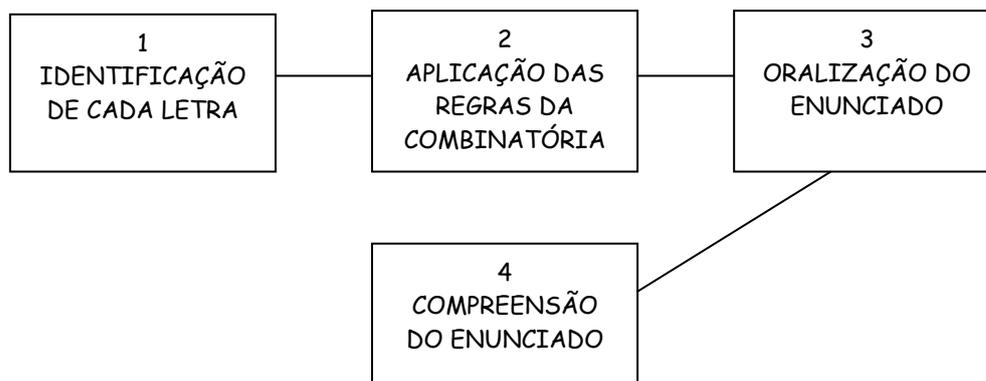
⁴ [1902-1987] – psicopedagogo norte-americano.

Em Soares (1993: 19-20), encontramos a seguinte constatação que vem reforçar a concepção de leitura citada anteriormente, pois a autora diz que:

A concepção clássica da leitura caracteriza-se essencialmente pela decifração, não raras vezes acompanhada de vocalização, ou seja, de uma atividade das cordas vocais no circuito de acesso ao sentido. De acordo com esta concepção a atividade mental do sujeito restringe-se ao domínio dos mecanismos associativos – correspondência entre fonemas e grafemas. E o acesso ao sentido realiza-se via decifração, isto é, para chegar ao sentido, é necessário antes decifrar letras, símbolos, palavras isoladamente. Assim, ler consistia, muitas vezes, em apenas “emprestar uma voz às palavras”, identificar todas as letras, pronunciar corretamente todas as sílabas e palavras, isto é, dominar perfeitamente os mecanismos de base que caracterizam a combinatória do bê-a-bá. Isto porque se acreditava que, durante a leitura, o olho percorria o enunciado de maneira sempre linear, em um movimento uniformemente contínuo, da esquerda para a direita – como acontece, por exemplo, na escrita de muitas línguas ocidentais – identificando cada elemento da escrita. A compreensão do sentido constituía a última etapa deste processo.

Charmeaux (1985, *apud* SOARES, 1993: 20), usa o gráfico exposto em seguida para ilustrar a representação clássica do ato de ler, citada anteriormente:

Ilustração 1



Como podemos observar, nesse período e ênfase maior era dada à correção da forma, pois, ao decodificarmos, aplicarmos as regras gramaticais e recorremos à oralização do enunciado, para compreendê-lo, não estávamos considerando nenhum fator externo ao texto, como o conhecimento do leitor sobre o

assunto, por exemplo, que poderia dar um sentido diferente ao conteúdo. Ao longo dos anos, essa visão foi sendo modificada; no entanto, a prática da decodificação aliada à vocalização ainda é utilizada especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental, como uma forma de aferir a capacidade de leitura, de avaliar a pronúncia correta das palavras, a entonação e a pontuação.

Podemos afirmar, no entanto, que a leitura é muito mais do que um processo de decodificação de letras, ou de um ato de vocalização das palavras e sentenças; por isso, sugerimos que, em não se tratando de um processo de alfabetização, essas práticas sejam deixadas de lado, até porque muitas vezes a mera decodificação não implica compreensão. O fato de a leitura ter se tornado objeto de pesquisa de outras áreas do conhecimento fez com que seu ensino fosse direcionado para a construção do sentido do texto, conforme as declarações de Kopke Filho (2002: 74), a seguir:

Esse quadro teórico, no entanto, começou a sofrer transformações, no momento em que a leitura, que fora inicialmente assunto de interesse de educadores, passou a integrar também os objetivos de pesquisas de especialistas de outros setores do conhecimento. Em consequência disso, deixou de ser entendida como algo simples que se faz ou se ensina, para tornar-se um processo complexo, com bases lingüísticas, cognitivas, emocionais, perceptivas, sociais, políticas, entre outras, por meio das quais o leitor compõe o sentido do texto.

Isso nos conduz a considerar que, para avaliarmos a capacidade de compreender um texto, é necessário que proporcionemos ao leitor, pelo menos, o tempo suficiente para que o mesmo entenda o que está lendo. Essa compreensão pode ser alcançada através de uma leitura silenciosa, na qual o leitor terá oportunidade de captar o sentido do que acabara de ler e refletir sobre ele, centrando sua atenção na mensagem, no conteúdo, no sentido do texto.

É importante ressaltar que, assim como aconteceu em língua materna, também em língua estrangeira a noção que temos sobre leitura vem mudando consideravelmente, como afirma Silberstein (1987, *apud* GRABE, 1991: 376):

Nos meados até o fim dos anos 60, a leitura era vista apenas como um reforço para as instruções dadas na linguagem oral. Sob a influência do áudio-lingualismo, a maioria dos esforços para “ensinar” estavam centrados no uso da leitura para examinar gramática e vocabulário, ou para praticar pronúncia.⁵ *

Como podemos perceber, o ensino da leitura em língua estrangeira também estava muito ligado à idéia de reforço da língua oral e bastante centrado na parte estrutural da língua.

Goodman (*in* CARRELL, 1988: 12) considera a leitura um processo receptivo de aquisição de linguagem; apesar disso, diz que a construção do sentido acontece pela interação entre o que o autor escreve e o que o leitor constrói.

A leitura é um processo psicolinguístico que começa com uma representação da superfície lingüística codificada por um escritor e termina com o significado que é construído pelo leitor. Há, portanto, uma interação essencial entre linguagem e pensamento na leitura. O escritor codifica o pensamento em forma de linguagem e o leitor decodifica a linguagem para construir o pensamento.⁶

O autor considera também que os leitores proficientes são eficientes e eficazes. São eficazes ao construírem significados que eles possam assimilar e que tenham um certo nível de concordância com o que o autor quis dizer. São eficientes quando usam o mínimo de esforço para atingir a eficácia. Tudo isso pode ser

⁵ No original, *In the mid-to late 1960s, as Silberstein notes, reading was seen as little more than a reinforcement for oral language instruction. Under the influence of audiolingualism, most efforts to “teach” reading were centered on the use of reading to examine grammar and vocabulary, or to practice pronunciation.*

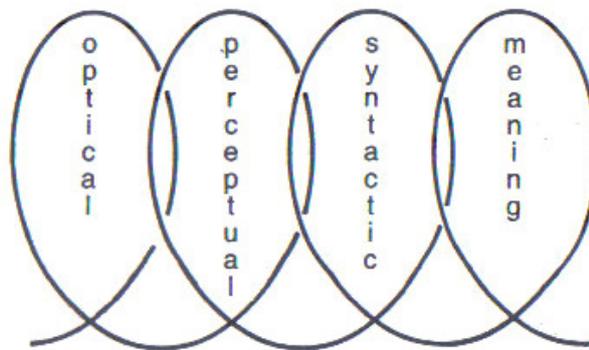
* Optamos por traduzir as citações no corpo do texto e colocar o texto original em nota de rodapé, a fim de facilitar a leitura.

⁶ No original, *Reading is a psycholinguistic process in that it starts with a linguistic surface representation encoded by a writer and ends with meaning the reader constructs. There is thus an essential interaction between language and thought in reading. The writer encodes thought as language and the reader decodes language to thought.*

conseguido se o leitor mantiver seu foco na construção do significado, ao longo do processo, usando estratégias, assim como sua competência lingüística e seu conhecimento prévio para reduzir incertezas.

Ainda em Goodman (*Ibid.:* 15), encontramos a ilustração a seguir que ilustra muito bem o modo como a leitura se processa:

Ilustração 2



(CARREL, 1988: 15)

Nesse gráfico, podemos perceber que o processo de leitura não se dá de forma linear, mas em ciclos que vão se intercalando mais ou menos seqüencialmente ao longo do texto. O primeiro é o ótico, no qual o leitor tem a possibilidade de visualização do texto. No segundo ciclo, que é o perceptivo, o leitor começa a compreender o texto, através da percepção e da análise das características do texto, do *layout*, dos tópicos, para juntamente com a análise das estruturas sintáticas, que representam o terceiro ciclo, chegar à última fase que é a do significado. Percebe-se, portanto, que o significado é construído de forma contínua.

Anderson (1999: 1), também considera a leitura como um processo ativo e fluente, que envolve tanto o material impresso quanto o leitor, na construção do sentido. E acrescenta que uma sinergia ocorre no processamento da leitura, pois há a combinação da informação textual com o conhecimento e as experiências de mundo do leitor.

A leitura transcende o texto como unidade autônoma e discreta. É intertextual, pois implica transferência de um texto para outro e a absorção de um texto por outro, e é interdisciplinar, pois se alimenta das orientações vindas de diversos setores do conhecimento. A construção do sentido de um texto depende, entre outros fatores, da história de vida do leitor e da história de suas leituras, o que permite identificar formas de leitura com formas de discurso. Por esse motivo reafirmamos a posição de Anthony, Pearson & Raphael (1993: 284), quando dizem que a leitura é “o processo de construção do significado, através da interação dinâmica entre o conhecimento existente do leitor, a informação sugerida pela linguagem escrita, e o contexto da situação da leitura”. Nessa definição, é possível percebermos também a preocupação com os aspectos sócio-culturais, que certamente influenciam na construção do sentido.

Em Grabe & Stoller (2002) encontramos argumentos interessantes que mostram que, ao refletirmos sobre o processo de compreensão da leitura, devemos considerar todos os itens que estão inseridos nesse processo, tais como: os propósitos da leitura, os modelos de leitura, os componentes de processamento da leitura e os processos de definição. A definição deve, portanto, enfatizar que a

leitura é um “processo lingüístico, rápido, eficiente, interativo, estratégico, flexível, avaliativo, intencional (significativo), de compreensão e de aprendizagem”⁷

Toda essa argumentação é bastante valiosa e pertinente, porém, gostaríamos de acrescentar que a compreensão da leitura também pode se dar através da observância do texto não-verbal, e que, dependendo do tipo de leitura, a linguagem não-verbal pode ser tão relevante e necessária quanto a verbal. No entanto, trataremos desse assunto na seção 1.2. deste capítulo.

1.1.1. Os modelos de leitura

Ler é se envolver em uma prática social.
(MOITA LOPES, 1996)

Como pudemos constatar até agora, entender como se dá o processo de leitura tem fomentado o interesse de muitas pesquisas. De acordo com Anderson (1999: 2), modelos de como o material impresso é entendido emergiram em consequência de pesquisas realizadas por autores como Goodman (1973, 1976); Gough (1985); Rumelhart (1985); Stanovich (1980). Esses modelos podem ser divididos em três categorias: **modelo ascendente** (*bottom-up model*) **modelo descendente** (*top-down model*) e **modelo interativo** (*interactive model*).

O **modelo ascendente**, também conhecido como *bottom-up* ou *data-driven model*, é mais condizente com a idéia inicial que se tinha de leitura, apresentada anteriormente, pois depende primariamente das informações presentes no texto. As informações são processadas através da decodificação das letras, das palavras, do pensamento do escritor, para se chegar ao sentido do texto. Podemos

⁷ No original, *a rapid, efficient, interactive, strategic, flexible, evaluating, purposeful, comprehending, learning, linguistic process.* (sintetizado por nós). Para mais detalhes, ver quadro ilustrativo em Grabe & Stoller (2002:38).

dizer que é um modelo que enfatiza um nível mais elementar de leitura. Segalowitz, Poulsen & Komoda (1991, *apud* ANDERSON, 1999: 2-3) indicam que esses processos de níveis mais elementares consistem em

reconhecimento de palavra e incluem reconhecimento visual de características das letras, de identificação das letras, da geração de correspondências de grafemas-fonemas, utilização de redundâncias ortográficas tais como regularidades em seqüências de letras associação de palavras às suas representações semânticas, possibilidade de identificação de estruturas sintáticas básicas dentro do texto lido, e com a geração de unidades proposicionais.⁸

Nesse modelo, o leitor lê as palavras, as frases e as orações, observa a organização textual (sem relacioná-la com o conhecimento e a experiência anteriores), e, assim, constrói o sentido do texto. O sentido depende da junção do conhecimento do vocabulário com a estrutura frástica e sintática, portanto, pode-se dizer que os leitores extraem proposições do próprio texto. Esse modelo faz o leitor trabalhar do texto para o significado, ou seja, a informação flui do texto para o leitor.

Diferentemente do modelo ascendente, o **modelo descendente** (*top-down model*) sustenta que os leitores trazem seus conhecimentos e experiências anteriores para o texto. Neste processo, o leitor primeiramente observa o título, o subtítulo, o *layout*, uma figura do texto, ou qualquer outro recurso visual presente, e faz uma previsão sobre o tema do texto (sempre se baseando no conhecimento prévio ou na experiência anterior sobre o tópico), e continua a ler até que o texto confirme ou não suas expectativas, ou seja, o leitor lê o texto conforme o conhecimento e a experiência que ele já possui; a informação flui do leitor para o texto. Níveis de leitura mais elevados direcionam o fluxo da informação para os

⁸ No original, *word recognition and include visual recognition of letter features, letter identification, the generation of grapheme-phoneme correspondences, utilization of orthographic redundancies such as regularities in letter sequences, the association of words to their semantic representations, possibly the identification of basic syntactic structures within the portion of text currently being read, and with the generation of propositional units.*

níveis mais elementares – aqueles que dependem exclusivamente dos elementos contidos no texto. O modelo de cima para baixo é utilizado por leitores fluentes, pois eles estão sempre engajados em testar suas hipóteses conforme o texto é processado. Aqui o leitor trabalha do significado para o texto. De certo modo, é mais fácil encontrar informações que supomos estarem contidas num determinado texto do que depreendê-las somente do texto em si, mas teremos de ter o cuidado de confirmar essas hipóteses ao longo do processamento da leitura.

Segalowitz, Poulsen & Komoda (1991, *apud* ANDERSON, 1999: 3), referem-se aos níveis mais elevados de leitura do seguinte modo:

o nível mais elevado (de leitura) preocupa-se fundamentalmente com a integração da informação textual e inclui a solução de ambigüidades no texto, unindo palavras com seus co-referentes, integrando unidades proposicionais nas sentenças, gerando e atualizando um esquema ou a representação do texto como um todo, e integrando a informação textual com o conhecimento prévio.⁹

O terceiro modelo, visto como o mais adequado por combinar ambos os processos anteriormente citados, é o **modelo interativo**. Anderson (1999: 3) o descreve como “a descrição mais compreensiva do processo de leitura”¹⁰ e Stanovich (1980, *apud* ANDERSON, 1999: 3), diz que esse modelo considera que “um padrão é sintetizado baseado em informações provenientes simultaneamente de várias fontes de conhecimento”¹¹. Essas definições reforçam a idéia de que o leitor combina as informações contidas no texto, as experiências e conhecimentos anteriores para atingir seu objetivo, que é o de compreender o significado do texto.

⁹ No original, *higher level is concerned primarily with integration of textual information and includes resolving ambiguities in the text, linking words with their co-referents, integrating propositional units across sentences, generating and updating a schema or representation of the text as a whole, and integrating textual information with prior knowledge*

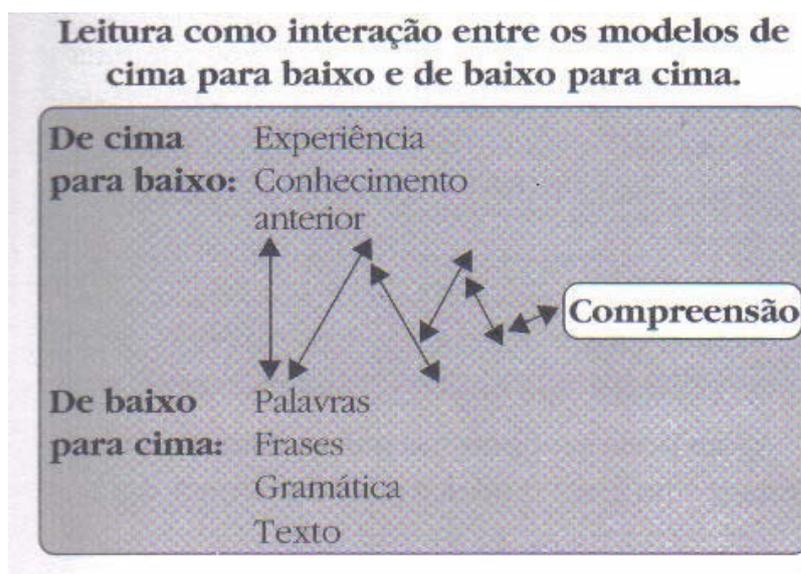
¹⁰ No original, *the most comprehensive description of the reading process.*

¹¹ No original, *a pattern is synthesized based on information provided simultaneously from several knowledge sources.*

Mais adiante, Stanovich (*op. cit.*) esclarece que é no processo de leitura do modelo interativo que as deficiências dos leitores, ocorridas em quaisquer níveis - mais elementares ou mais elevados - podem ser compensadas; isso significa que o leitor pode não possuir muito conhecimento anterior sobre o assunto a ser lido e buscar mais informação no texto, ou vice-versa. O autor conclui dizendo que os melhores leitores são os que conseguem integrar ou combinar, de maneira eficiente, ambos os modelos.

No modelo interativo, o reconhecimento de palavras precisa ser rápido e eficiente, mas há outros fatores que contribuem para o entendimento do texto, como o uso do conhecimento anterior (de base, prévio). A inferência e a predição devem ser as habilidades usadas para continuar a leitura do que virá em seguida no texto, conforme explicam Grabe & Stoller (2002). A figura a seguir nos permite visualizar a representação do **modelo interativo de leitura**, apresentado por Farrell (2003):

Ilustração 3



(FARRELL, 2003: 3)

Grabe (1991) enfatiza duas concepções da abordagem interativa de leitura. A primeira se refere à interação que ocorre entre leitor e texto, ou seja, o sentido não está presente somente no texto, mas é alcançado através da ativação do conhecimento prévio do leitor, usado para facilitar a tarefa de compreensão. A segunda concepção relata a interação entre os processos ascendente e descendente, já que muitas habilidades são utilizadas juntas e simultaneamente no processo da leitura. Para ele, uma leitura fluente envolve tanto a habilidade de decodificação como a de interpretação do texto.

Kleiman (2002: 13), por sua vez, já entende que o processo da leitura é interativo, devido ao fato de o leitor utilizar diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, como podemos confirmar a seguir:

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

Moita Lopes (1996: 139), diz que “o modelo interacional de processamento da informação está apoiado em teorias de esquema¹² que são empregadas no ato da compreensão”.

Podemos concluir, portanto, que o modelo de leitura interativo descreve a leitura como um processo de interação entre texto e leitor, assim como entre os diversos níveis de conhecimento de mundo que o leitor possui e que os conduzem à reconstrução do sentido.

¹² Esquemas são estruturas cognitivas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP) - ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento. (MOITA LOPES, 1996:139).

Retomando Soares (1993: 19), gostaríamos de utilizar suas palavras para sintetizar o que ocorre na leitura enquanto um processo de reconstrução de sentido:

Toda leitura, enquanto reconstrução de sentido, mobiliza no leitor o conjunto de seu sistema cognitivo, isto é, o conjunto dos processos interiorizados, através dos quais adquire conhecimentos, informações, elabora mentalmente suas representações das realidades do mundo, assim como os meios e as estratégias utilizadas para construir essas representações.

Ao elaborar mentalmente as representações da realidade, o leitor constrói imagens mentais que fazem com que o produto da leitura seja concretizado e até memorizado, dependendo da relevância do que lê. Por ser a leitura um processo tão complexo, e para torná-la mais prazerosa e interessante, procuramos investigar até que ponto os elementos não-verbais contribuem para a concretização desse processo. Pelo fato de essa complexidade do ato de ler ocorrer em qualquer língua, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões que nos permitem comparar as dificuldades encontradas pelos leitores para construir o sentido do texto, tanto em língua materna (LM), quanto em língua estrangeira (LE).

1.1.2. Leitura em LE e leitura em LM

*Give a man a fish and you feed him for a day.
Teach a man how to fish and you feed him for a lifetime.¹³
(CHI I ESE PROVERB, s.d.)*

Em língua materna tem-se a vantagem de o aprendiz de leitura já ter desenvolvido as habilidades orais, embora saibamos que nem sempre o fato de o leitor já ter desenvolvido essa capacidade de expressão oral signifique que esteja apto a associar e reconhecer a língua oral na escrita (conhecimento ortográfico). Em

¹³ Tradução: Dê a um homem um peixe e você o alimentará por um dia. Ensine-o a pescar e você o alimentará para a vida toda.

língua estrangeira, especialmente em se tratando de ensino de *ESP*, em que, na maioria dos casos os alunos não possuem nenhuma competência oral desenvolvida na língua-alvo, o reconhecimento na escrita é muito mais difícil; inclusive encontramos dificuldade, por exemplo, para ensinar a modalidade usada nas salas de bate-papo da *Internet*, que possui, entre outras características próprias, o uso de abreviações (*chat abbreviations / e-mail shorthand*)¹⁴. Essas abreviações são formadas por siglas que podem representar uma frase inteira, como *ASAP (as soon as possible)*¹⁵, ou podem corresponder à representação fonológica do que a pessoa quer dizer (da palavra ou expressão que quer enunciar), como *l8r (later)*¹⁶, por exemplo. O que para usuários da *Internet*, fluentes na língua inglesa, pode parecer uma modalidade natural, facilmente compreendida e continuamente enriquecida por novos termos, para alunos de *ESP*, pode significar mais complexidade e causar dificuldade de interação, devendo ser ensinada, caso precisem fazer uso dela.

Ainda com relação à oralidade, há também o fato de que os falantes usam a voz com todos os recursos prosódicos de ritmo, entonação, tonicidade, pausa, além da expressão facial e corporal para transmitir a mensagem, o que certamente facilita o processamento da mensagem oral. Na linguagem escrita, esses recursos geralmente não estão presentes, pois os leitores, contam, na maioria das vezes, apenas com a linguagem verbal para compreender a idéia ou o significado do que estão lendo. Digo isso, porque é muito raro podermos contar com recursos visuais impressos, na maioria das nossas leituras. Outro agravante é que por mais que mostremos aos alunos como fazer bom uso do dicionário, alguns ainda encontram

¹⁴ Abreviaturas de bate-papo / de *e-mails*. Algumas das abreviações mais comuns utilizadas atualmente, ver anexo 2.

¹⁵ Tradução: o mais breve possível.

¹⁶ Tradução: mais tarde.

difficuldade para adquirir um ou utilizam dicionários que não os ajudam muito, por apresentarem apenas as definições mais comuns de cada verbete, sem considerar a multiplicidade de situações ou contextos em que as palavras podem ocorrer.

Hutchinson & Waters (1987: 129), ao se referirem à aprendizagem de uma segunda língua, afirmam que “aprender uma língua não significa somente ter conhecimento lingüístico. O problema principal do aprendizado da segunda língua é o descompasso entre as capacidades cognitivas e conceptuais do aprendiz e seu conhecimento lingüístico”¹⁷. Essa diferença não existe no aprendizado de língua materna, pois tais capacidades são desenvolvidas paralelamente. Temos que considerar todas essas questões no ensino de *ESP*, pois “o aprendiz de uma língua estrangeira, ou segunda língua, é alguém cognitivamente e conceptualmente maduro, porém lingüisticamente imaturo, ainda um iniciante”¹⁸ (*Ibid.*: 129).

Ao iniciarmos a pesquisa sobre os fatores que contribuem para o aprendizado da leitura em LE, observamos que a maioria dos autores se preocupa em justificar as causas das dificuldades que alguns alunos encontram para ler em segunda língua ou em língua estrangeira¹⁹. Deparamos-nos também com algumas justificativas por parte dos alunos. Alguns acreditam que suas dificuldades de leitura em língua estrangeira sejam motivadas pela dificuldade da língua em si, outros, pelo fato de não terem tido oportunidade de estudar desde cedo, há ainda os que acreditam que só conseguirão ler se dominarem todo o vocabulário.

¹⁷ No original, *language learning is not just a matter of linguistic knowledge. The most fundamental problem of second language learning is the mismatch between the learner's conceptual/cognitive capacities and the learners' linguistic level.*

¹⁸ No original, *the second language learner is someone who is conceptually and cognitively mature, but is linguistically an infant.*

¹⁹ Utilizamos os termos segunda língua e língua estrangeira concomitantemente porque, para fins do nosso trabalho, as pesquisas realizadas com aprendizes de segunda língua se aplicam à língua estrangeira.

Os motivos que justificam tais dificuldades podem ser inúmeros, mas, de acordo com Joly (1978, *apud* ALDERSON, 1984: 2), “O sucesso na leitura em uma língua estrangeira depende mais decisivamente da habilidade de leitura em língua materna do que do nível de proficiência que o aluno possa ter em inglês, se isso puder ser identificado”,²⁰. Joly (*op. cit.*), acrescenta ainda que “a leitura em língua estrangeira requer a transferência de habilidades antigas,”²¹. As habilidades usadas na leitura em língua estrangeira são as mesmas previamente adquiridas em língua materna, não havendo, portanto, a necessidade de aprendizagem de novas habilidades.

Ao realizarmos um estudo anterior, por ocasião da elaboração de nossa monografia da especialização (FERNANDES, 2004), pudemos confirmar que muitos dos problemas de leitura em língua estrangeira são provenientes da pouca habilidade de leitura em língua materna. Sendo assim, concordamos com a afirmação de que só se aprende a ler uma única vez e se essa aprendizagem for bem sucedida em LM, e bastante praticada, ela só facilitará a leitura em outras línguas. Isso não exclui o fato de que podemos ter outros problemas que dificultem nossa aprendizagem, tais como: falta de identificação com a cultura, com o povo, com a língua em si (alguns não gostam do som, ou da estrutura frasal, por exemplo); a dificuldade de assimilação de um alfabeto completamente diferente do de sua língua materna, como os das línguas asiáticas; ou algum trauma relativo à primeira aprendizagem da língua, entre outros.

Encontramos opiniões de estudiosos como Yorio (1971, *apud* ALDERSON, 1984: 3), para quem “os problemas de leitura em língua estrangeira são provenientes na sua maioria do aprendizado da língua e da interferência da

²⁰ No original, *success in reading a foreign language depends crucially upon one's first-language reading ability rather than upon the student's level of English if this is identifiable.*

²¹ No original, *reading in a foreign language requires the transference of old skills.*

língua nativa”²². Essa declaração de Yorio (*op. cit.*) surgiu por ocasião de alguns estudos de caso e realmente podemos observar que esses problemas acontecem, mas não podemos afirmar que eles são os únicos fatores que levam uma pessoa a ter dificuldade de leitura em língua estrangeira. Alderson (1984: 3), citando Goodman (1973), Pat Rigg (1977) e Clarke (1979), diz que esses autores concordam com o fato de o processo de leitura ser o mesmo em todas as línguas. Os dois últimos autores, ainda acrescentam que por isso é muito provável que os leitores transfiram as mesmas habilidades usadas na leitura em LM para a leitura em LE, portanto, se alguém é um bom leitor em LM, deverá, pela lógica, ser bom leitor em LE, e, se for um leitor medíocre em LM será um mau leitor em LE. Ainda com relação à discussão sobre os problemas de leitura em LE, encontramos em Coady (1979, *apud* ALDERSON, 1984: 2) o seguinte pensamento:

A leitura em língua estrangeira é um problema de leitura e não um problema de língua. Foi só recentemente que chegamos à conclusão que muitos alunos possuem hábitos muito pobres para serem transferidos de suas línguas maternas, portanto, em muitos casos, nós devemos ensinar as habilidades que deveriam ter sido aprendidas em língua materna.²³

Essa afirmativa reforça o que Goodman, Pat Rigg e Clarke concluíram, como conseqüência de estudos realizados na década de 70, porém, contrasta com a declaração de Yorio, pois este não se refere à falta de habilidade em LM como um dos fatores de insucesso na leitura em LE. A controvérsia persiste, como podemos ver em Alderson (1984: 5-6), em sua reflexão sobre a problemática do aprendizado da leitura em LE:

²² No original, *the reading problems of foreign language learners are due largely to imperfect knowledge of the language, and to native language interference.*

²³ No original, *Foreign language reading is a reading problem and not a language problem. We have only recently come to realize that many students have very poor reading habits to transfer from their first language and thus, in many cases, we must teach reading skills which should have been learned in first language instruction.*

Quando lidamos com problemas de leitura em língua estrangeira: se o problema for devido à falta de leitura em LM devemos melhorar a leitura em LM. Se a causa for relacionada à falta de leitura em língua estrangeira, devemos melhorar a competência em LE. Se for ocasionada por pouca competência em LE, devemos melhorar a competência em LE primeiro, para em seguida melhorar as estratégias de leitura dos leitores com pouca habilidade em LM. Se o processo for diferente entre as línguas, ou seja, se o processo de leitura em LM for diferente do da LE, devemos ensinar a leitura em LE indiferentemente da habilidade da LM. Se a transferência de habilidade de leitura é transferida da LM para a LE, então teremos que ensinar tanto em LM quanto em LE as habilidades para aqueles que têm hábitos pobres de leitura em LM. Casos de leitores pobres em LE que são bons leitores em LM são impossibilidades lógicas, ou então esse fato se deve à falta de familiaridade com o código da língua estrangeira. Se o tratamento pedagógico deriva da teoria, então sua justificativa deve depender da validade da teoria, que significa: até que ponto a evidência de pesquisa apóia uma teoria mais que outra?²⁴

De fato, ainda há muito que se investigar sobre o assunto e, certamente, soluções podem ser encontradas, mas não generalizadas, mesmo porque, segundo Alderson (*idem*), é necessário examinar até que ponto a evidência empírica é válida para confirmar as várias hipóteses levantadas sobre a questão.

Mais adiante, Alderson (*Ibid.*: 21), após examinar as várias hipóteses apresentadas, conclui que o maior problema desses estudos é que eles não reúnem informação suficientemente relevante para atestar que uma ou outra hipótese justifique a dificuldade de leitura em língua estrangeira, ou seja, reforça a idéia de que é realmente necessário que se faça uma investigação a respeito da leitura em língua materna e em língua estrangeira, mas também é preciso verificar o nível e a natureza da proficiência em língua estrangeira, bem como analisar as atitudes dos indivíduos e da sociedade com relação à língua estrangeira, os aspectos sociais,

²⁴ No original, *When dealing with foreign language reading problems: if poor first-language reading is the cause, we must improve first-language reading. If poor foreign language knowledge is the cause, we need to improve FL competence. If first-language reading ability is short-circuited by low FL competence, we need to improve FL competence first, then improve the reading strategies of poor first-language readers. If processing is different for languages, then we need to teach reading of foreign language, regardless of the first-language ability. If transfer of reading ability takes place across the native/nonnative language divide, then we can teach reading in either first or foreign language to those readers who are poor in their first-language reading. Readers who are poor in foreign language reading but not in their first language are either logical impossibilities or merely in need of familiarization with the foreign language code. If a pedagogical treatment is derived from theory, then its justification must depend upon the validity of theory, which means: to what extent does the research evidence support one theory over another?*

culturais, econômicos, educacionais e políticos que podem influenciar no aprendizado e no processamento da língua foco.

Além da pouca habilidade de leitura em língua materna, há um fator de bastante relevância que pode influenciar na motivação do leitor para ler determinado texto: o *layout*. Acreditamos que a capa de um livro ou de uma revista bem planejados, um título interessante, assim como um texto acompanhado de gravuras, de ilustrações, que atraiam a atenção do leitor, podem ser bem mais motivadores do que um texto sem nenhum recurso visual. Posteriormente, na apresentação dos resultados, retomaremos essas questões.

1.2. Informação visual e informação verbal

*Seeing comes before words. The child looks and recognizes
before it can speak.²⁵*
(JOH! BERGER, 1990²⁶)

Refletir sobre a competência de leitura em língua estrangeira requer que façamos referência ao conhecimento lingüístico, às habilidades utilizadas no processo da leitura e às habilidades cognitivas.

Na tentativa de atingir essa competência de leitura, o leitor precisa utilizar muitas estratégias, entre elas destacamos a necessidade de observação da informação visual, que integrada à informação lingüística e ao conhecimento prévio, o levará à compreensão do sentido do texto. Tradicionalmente, porém, pouca importância tem se dado ao estudo de como essa inter-relação acontece. Procuramos concentrar nossa atenção na primeira competência: a utilização da

²⁵ Tradução: O ato de ver antecede o ato de falar. A criança vê e reconhece antes que ela possa falar.

²⁶ [1926-] – romancista, dramaturgo e crítico de arte inglês.

informação visual para facilitar a leitura, por se tratar do enfoque principal da nossa pesquisa.

Mas, por que tanta ênfase na linguagem visual? Em primeiro lugar, gostaríamos de nos reportar a Hutchinson & Waters (1987: 129) quando, ao estabelecerem os princípios básicos para a aprendizagem de língua, e considerando a metodologia centrada no aprendiz, dizem que “aprender é uma experiência emocional”²⁷ e sugerem que nós, professores, devemos proporcionar emoções positivas em substituição às negativas, através de mudanças consideráveis na metodologia e no material utilizados. Reforçamos a idéia de que um dos meios para efetivar esse envolvimento emocional e, conseqüentemente, proporcionar mais motivação para a leitura, é através da observação dos recursos visuais presentes no texto, mesmo porque sabemos que muito do que ouvimos ou dizemos em sala de aula pode passar despercebido, ou pode ser esquecido após algum período; o que visualizamos, porém, torna-se mais facilmente compreendido e memorizado. Essa visualização pode ocorrer através de sinais gráficos, como letras e números, ou através de imagens, sejam elas fixas ou animadas, acompanhadas ou não de linguagem verbal.

Talvez não estejamos muito acostumados a lidar com as imagens, apesar de vivermos em uma civilização carregada delas, ou tenhamos “um certo preconceito em utilizar a fotografia como fonte histórica ou instrumento de pesquisa”, (KOSSOY, 2003: 30), ou ainda exista um “aprisionamento multissecular à tradição escrita como forma de transmissão do saber” (*op. cit.*). Mas, em se tratando de leitura, devemos considerar não só a leitura do texto verbal, mas do não-verbal também. Por isso, é necessário instrumentalizarmos os alunos para atender às

²⁷ No original, *learning is an emotional experience*.

demandas deste início de século, em que o código lingüístico vai do já tradicional escrito e verbal, passando ao visual, gestual, espacial. Essa instrumentalização é chamada de “letramento visual” e, de acordo com Pennings (s.d. *apud* OLIVEIRA, 2006: 20), é “a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto”. O letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam: “estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto” (OLIVEIRA, 2006:20).

Ao utilizarmos tal prática pedagógica, estaremos inserindo no currículo escolar meios de sistematizar o que o aluno já faz aleatória e inadvertidamente fora da sala de aula, ao utilizar a imagem para o lúdico e o social (*Ibid.*: 18). Dentro da sala de aula podemos conduzir nossos alunos a perceberem que a linguagem não-verbal também possui uma sintaxe, uma morfologia, uma semântica e um léxico próprios que não podem ser ignorados durante a leitura. Só para exemplificar, uma morfologia própria dos manuais de informática é o uso de símbolos para introduzir notas explicativas ou cuidados a serem tomados no momento da instalação dos equipamentos²⁸. Qualidades lexicais podem ser demonstradas através de cores, da saturação, da nitidez das imagens. Já a semântica das imagens pode fazer com que a interpretação varie se os objetos forem representados explicitamente ou apenas sugeridos.

Gostaríamos de concluir dizendo que é necessário um certo cuidado ao utilizarmos a informação não-verbal como recurso para facilitar e estimular a leitura, pois, ainda segundo Kossoy (2003: 116), “a comunicação não-verbal ilude e

²⁸ Esses símbolos podem variar em cada manual, mas são padronizados. Ver anexo 23, a título de exemplificação.

confunde. Deve-se, no entanto, perceber na imagem o que está nas entrelinhas, assim como o fazemos em relação aos textos”. Por esse motivo, abordaremos mais especificamente a relação entre imagem e palavras na seção a seguir.

1.2.1. A imagem e as palavras

*Palavra e imagem são como cadeira e mesa: se você quiser sentar à mesa, precisa de ambas.
(GODARD, 1993²⁹)*

Joly (2002: 13) diz que “o termo imagem é tão utilizado, com tantos tipos de significação, sem vínculo aparente, que parece bem difícil dar uma definição simples dele, que recubra todos os seus empregos”. Ela nos faz refletir sobre o que há em comum entre um desenho infantil, um filme, uma pintura impressionista, uma imagem mental. Complementando a reflexão sobre a palavra “imagem”, Joly (*op.cit.* p. 13) declara que:

O mais impressionante é que apesar da diversidade de significações da palavra, consigamos compreendê-la. Compreendemos que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.

Como vimos, a imagem tem o poder de nos fazer reconhecer algo, e também pode ser imaginária. Há ainda possibilidade de a criarmos mentalmente, como consequência de estímulos (auditivos, olfativos, visuais, táteis), que nos são apresentados, como é o caso da fumaça, ou do cheiro dela, que nos reporta à imagem do fogo, de incêndio; ou de um cheiro agradável de comida que nos permite imaginá-la como muito bem preparada e saborosa; ou ainda a imagem de uma pomba que pode nos reportar à simbologia de paz, e assim sucessivamente.

²⁹ [1930-] – diretor de cinema francês.

São muitos os meios e as formas de que dispomos para analisarmos a imagem, porém, atualmente, o termo imagem nos remete especialmente à imagem de mídia, sendo a televisão, o vídeo, o cinema, a *Internet*, os jornais, as revistas, meios bastante eficazes que podemos utilizar para transmitir, propagar nossas mensagens, ou analisar o que uma imagem pode significar ou representar. Devemos considerar também que existem imagens fixas e imagens animadas e que ambas possuem relevância e podem ser bem utilizadas como ferramentas de comunicação.

Apresentaremos, em seguida, alguns exemplos do uso da imagem como forma de expressão, em alguns períodos de nossa história, para depois caracterizarmos, mais detalhadamente, os componentes visuais utilizados na nossa pesquisa, no entanto, é importante ressaltar que, para o nosso trabalho, importará a concepção de imagem como “representação gráfica, plástica ou fotográfica de uma pessoa, situação ou objeto”.

Se fizermos uma retrospectiva, veremos que desde o início da civilização, ou seja, desde a época do homem das cavernas, a imagem já era utilizada como uma forma de comunicação – o homem expressou-se primeiro pela imagem, pois ainda não dominava a escrita. Joly (2002: 17-18), diz que

Por toda parte do mundo o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna. Esses desenhos destinavam-se a comunicar mensagens, e muitos deles constituíram o que se chamou ‘os precursores da escrita’, utilizando processos de descrição-representação que só conservavam um desenvolvimento esquemático de representações de coisas reais. ‘Petrogramas’, se desenhadas ou pintadas, ‘petroglifos’, se gravadas ou talhadas – essas figuras representam os primeiros meios de comunicação humana.

E as imagens, as representações através de esculturas, gravuras, pinturas, também serviram de expressão e de forma de educação das religiões judaico-cristãs. Em Santaella (1983: 11), encontramos evidências de que

Em todos os tempos, grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressão, de manifestação do sentido e de comunicação sociais outros e diversos da linguagem verbal, desde os desenhos das grutas de Lascaux³⁰, os rituais das tribos “primitivas”, danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc.

Como podemos observar, a imagem sempre esteve presente em diversos períodos da história da humanidade, e acreditamos que continuará a fazer parte de nossas vidas de uma maneira mais freqüente e criativa, especialmente por estarmos vivendo uma era em que tudo o que nos cerca, desde a tela da televisão ou do computador, às manchetes de jornais e revistas, os *outdoors* e todos os recursos de mídia espalhados pelo mundo, os espaços cibernéticos, enfim, tudo vem acompanhado de um apelo visual muito grande.

Nossa intenção é justamente mostrar que a imagem e as palavras se complementam, e que muitas vezes uma necessita da outra para funcionar, para ser mais eficaz. Joly (2002: 116) refere-se à relação imagem e linguagem, dizendo que:

De fato é injusto achar que a imagem exclui a linguagem verbal, em primeiro lugar, porque a segunda quase sempre acompanha a primeira, na forma de comentários, escritos ou orais, títulos, legendas, artigos de imprensa, bulas, didascálias³¹, *slogans*, conversas, quase ao infinito.

³⁰ Descoberta por 4 adolescentes em 1940, a gruta de Lascaux constitui uma referência incontornável no domínio da arte rupestre. Situada perto de Montignac, na Dordonha em França. A disposição da gruta, cujas paredes estão pintadas com bovídeos, cavalos, cervos cabras selvagens, felinos, etc., permite pensar tratar-se de um santuário. http://historiaaberta.com.sapo.pt/lib/lnk_lascaux.htm

³¹ As pequenas indicações de encenação que permeiam os textos de teatro: “ele entra, ele sai” etc.

Sabemos também que as imagens podem conduzir a verdades ou mentiras, por isso reforçamos a necessidade de a palavra estar associada a elas para que possamos verificar se o que uma mensagem visual desperta em nós é realmente uma impressão da verdade, pois,

De fato julgamos uma imagem verdadeira ou mentirosa não devido ao que representa, mas devido ao que nos é dito ou escrito do que representa. Se admitimos como verdadeira a relação entre o comentário da imagem e a imagem, vamos julgá-la verdadeira; se não, vamos julgá-la mentirosa. (*Ibid.*: 116-117)

Há ainda outros fatores a serem considerados quando estamos analisando e interpretando imagens, tais como a intenção de quem as criou, ou de quem as utilizou para exemplificar, associar ou ilustrar algo. Pela ótica do receptor, ainda teremos que incluir outros aspectos que podem influenciar na interpretação, conforme citados em Kossoy (2003: 115):

No esforço de interpretação das imagens fixas, acompanhadas ou não de textos, a leitura das mesmas se abre em leque para diferentes interpretações a partir daquilo que o receptor projeta de si, em função de seu repertório cultural, de sua situação socioeconômica, de seus preconceitos, de sua ideologia, razão por que as imagens sempre permitirão uma leitura plural.

A imagem tem sido muito utilizada em ciências como a matemática, a física, a história, a geografia, a sociologia, entre tantas outras, mas é na ciência da computação que pretendemos centrar nossa atenção, levando em conta a riqueza e a infinidade de ícones e imagens virtuais que podemos dispor para redigir mensagens cada vez mais significativas e criativas. Entre os recursos utilizados por internautas, destacamos os *Smileys*, que são figuras minúsculas, feitas de caracteres *ASCII*, que resumem informações, economizando tempo e proporcionando ao leitor uma visualização mais agradável e divertida do texto. No anexo 3, apresentamos uma lista das mais usadas atualmente.

Quando trabalhamos com linguagem visual, não podemos deixar de fazer referência a uma ciência que nos permite estudar a imagem ultrapassando suas categorias funcionais: a Semiótica. É sobre essa ciência, considerada por alguns autores como a ciência geral de todas as linguagens, que discorreremos na próxima seção. Antes, porém, gostaríamos de dizer que, ao optarmos por fazer uma análise semiótica da imagem, devemos ressaltar que “abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu modo de produção de sentido, ou seja, a maneira como provocam significações, isto é, interpretações” (Joly, 2002, p. 29).

1.2.2. Noções de semiótica – Saussure e Peirce

A Semiótica peirceana, longe de ser uma ciência a mais, é, na realidade uma Filosofia científica da linguagem.
(SANTAELLA, 1983:22)

A Semiótica, uma das mais jovens ciências humanas, originou-se com os trabalhos realizados no início do século XX, tendo como precursores o lingüista suíço Ferdinand de Saussure³², em Genebra, e o cientista Charles Peirce³³, nos Estados Unidos, e pode ser definida como “o estudo da produção social de significado com base em sistemas de signos”, de acordo com Trask (2004: 263).

Os termos Semiótica e Semiologia são empregados com freqüência, embora o primeiro, de origem americana, seja o termo canônico usado para designar a semiótica como filosofia das linguagens, e o segundo, de origem européia, seja mais utilizado para referir-se ao estudo de linguagens particulares (imagem, gestos, teatro, etc). Ambos os termos foram originados do termo grego *semeion*, que quer dizer “signo”, daí ser proveniente também o termo Semiologia,

³² [1857-1913]

³³ [1839-1914]

usado para designar uma disciplina médica que estuda a interpretação dos signos ou ainda dos sintomas das diferentes moléstias.

Saussure (1995)³⁴, partiu do princípio de que, por ser a língua um sistema de signos que exprimem as idéias, ela é comparável à escrita, mas também pode ser comparada ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Por acreditar que, apesar de a língua ser o principal desses sistemas, mas não o único, é que o autor concebeu uma ciência que estudasse “a vida dos signos no seio da vida social.” (*Ibid.*: 24). Essa ciência, chamada de Semiologia, constituiria uma parte da Psicologia Social e da Psicologia Geral, e seria considerada como uma nova ciência que nos ensinaria em que consistem os signos e que leis os regem, ou seja, seria considerada uma ciência geral dos signos. Para explicar a relação da Semiologia com a Lingüística, apresentamos abaixo a citação em que Saussure (*op. cit.*) faz referência a isso,

Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém à existência; seu lugar está determinado de antemão. A Lingüística não é senão uma parte dessa ciência geral; as leis que a Semiologia descobrir serão aplicáveis à Lingüística e esta se achará dessarte vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos.

Saussure (*idem*) relata, mais adiante, que “se, pela primeira vez, pudemos assinalar à Lingüística um lugar entre as ciências foi porque a relacionamos com a Semiologia”. Contudo, apesar da Semiologia ter surgido no início do século XX, ainda não possui a legitimidade de disciplinas mais antigas como a filosofia, ou das ciências consideradas puras como a matemática e a física.

³⁴ Esta data refere-se à 20ª edição da obra “Curso de Lingüística Geral”, conforme especificada nas referências. A primeira edição deste livro data de 1915, dois anos após a morte de Saussure, quando os seus discípulos Charles Bally e Albert Séchehaye publicaram um apanhado de três cursos que este havia ministrado no âmbito da cadeira de Lingüística, atribuindo-lhe o título “*Cours de Linguistique Générale*”.

Em seus estudos, Saussure (1906, 1911, *apud* JOLY, 2002: 31) isolou as unidades constitutivas da língua: em primeiro lugar, os sons e os fenômenos, desprovidos de sentido, depois as unidades mínimas de significação: os monemas (o que equivaleria às palavras, hoje) ou signos lingüísticos. Tendo estudado a natureza dos signos lingüísticos, descreveu-os como entidades psíquicas de duas faces indissociáveis que uniam um significante (os sons) e a um significado (o conceito).

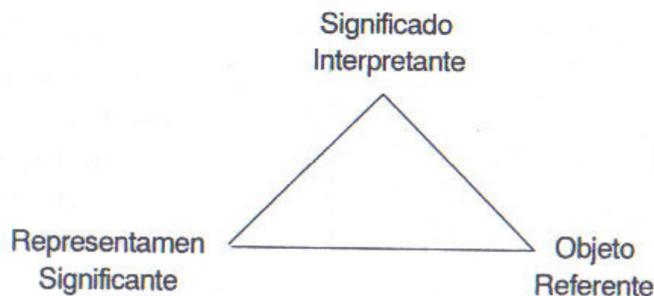
Saussure (*op. cit.*) empenhou-se em descrever a forma dos signos lingüísticos (sua morfologia) e as regras principais de funcionamento da linguagem. Mas outros sistemas de signos precisariam ser analisados e, por isso, os pesquisadores começaram a se desvencilhar do modelo lingüístico, embora este continue ainda a ser “operatório para a compreensão de muitos aspectos de qualquer forma de mensagem e não pode ser radicalmente descartado”, como afirma Joly (2002: 32).

O trabalho do cientista norte-americano, Charles Peirce, desenvolvido nos Estados Unidos, é também muito valioso, e embora ele não tenha estudado a língua em primeiro lugar, pensou em uma teoria geral dos signos (*Semiotics*) e em uma tipologia, muito geral, que obviamente compreende a língua, mas está inserida em uma perspectiva mais ampla e é relativizada por ela. De acordo com Peirce (1978, *apud* JOLY, 2002: 32-33):

Um signo tem uma materialidade que percebemos com um ou vários de nossos sentidos. É possível vê-lo (um objeto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito, música, ruído), senti-lo (vários odores: perfume, fumaça), tocá-lo ou ainda saboreá-lo. Essa coisa que se percebe está no lugar de outra coisa; esta é a particularidade essencial do signo: estar ali, presente, para designar ou significar outra coisa, ausente, concreta ou abstrata.

Através dessa definição, podemos perceber que um signo mantém uma relação solidária entre, pelo menos, três pólos (diferentemente de Saussure que só considerava dois – o significante e o significado): a face perceptível do signo, chamada de **representamen**, ou significante; o que este signo representa, **objeto** ou referente; e o que ele significa, que chamou de **interpretante** ou significado. O que nos leva a considerar a dinâmica de qualquer signo como processo semiótico, pois a significação depende do contexto onde ele aparece e da expectativa de seu receptor. Joly (*Ibid.*: 33) apresenta o triângulo a seguir para representar a definição de signo, segundo Peirce:

Ilustração 4



Complementando a idéia de que os signos podem ser múltiplos e variados, Joly (2002, p. 35) diz que:

Mesmo com uma estrutura comum, nem por isso os signos são idênticos: uma palavra não é a mesma coisa que uma fotografia, nem que uma roupa, nem que um cartaz de auto-estrada, nem que uma nuvem, nem que uma postura, etc. E, contudo, todos podem significar algo além deles mesmos e constituir-se, então, em signos.

Peirce (s.d. *apud* JOLY, 2002: 35) distingue três tipos principais de signos: o **ícone**, o **índice** e o **símbolo**. Essa distinção é feita em função do tipo de relação que existe entre o *representamen* ou significante (parte perceptível), o que ele representa (objeto ou referente), e o que ele significa (interpretante ou significado).

O **ícone** corresponde à classe de signos cujo significante mantém uma relação de analogia com o que representa, ou seja, com seu referente. É um sinal que se assemelha a algo, tal como fotografias de pessoas. Um ícone pode ser ilustrativo ou diagramático, por exemplo, um sinal de "proibido fumar". Um desenho figurativo, uma imagem de síntese que represente uma árvore ou uma casa são ícones. A semelhança pode acontecer também de outra forma, que não a visual, como a gravação ou a imitação do galope de um cavalo, podem ser, em teoria, também considerados ícones. “A fotografia, o vídeo, o filme são considerados imagens perfeitamente semelhantes, ícones puros” (JOLY, 2002: 40). Peirce (s.d. *apud* JOLY, 2002: 36) considera que é possível distinguir diversos tipos de ícone, que são: a imagem propriamente dita³⁵, o diagrama³⁶ e a metáfora³⁷.

O **índice** corresponde à classe dos signos que mantém uma relação causal de continuidade física com o que representa. É o caso dos signos ditos “naturais”, como a associação da palidez ao cansaço, da fumaça ao fogo, da nuvem à chuva, entre tantas outras. A maioria dos sinais de trânsito, por exemplo, são índices, se considerarmos que eles representam informação relativa a um local, significando ‘vários perigos’, advertindo para procedimentos que devem ser

³⁵ Definiremos e explanaremos sobre **imagem** mais adiante, após definirmos os três tipos principais de signo.

³⁶ **Diagrama** - utiliza uma analogia de relação, interna ao objeto, ou seja, “representa as relações entre as partes de seu objeto, utilizando-se de relações análogas em suas próprias partes”, (SANTAELLA, 1983: 65)

³⁷ **Metáfora** (entenda-se metáfora verbal) é outra subcategoria do ícone. É uma figura retórica que trabalha a partir de um paralelismo qualitativo, isto é “nasce da justaposição entre duas ou mais palavras, justaposição que põe em intersecção o significado convencional dessas palavras, fazendo emergir uma relação de semelhança entre ambos”, (SANTAELLA, 1983: 65)

realizados mais adiante, representando um signo intencional de aviso de que uma regra ou norma deve ser cumprida, etc.

Já o **símbolo** corresponde à classe dos signos que mantém uma relação de convenção com seu referente. Não há, portanto, um significado lógico entre ele e o objeto representado. Exemplos de símbolos que podem ajudar a explicar essa convencionalidade entre o símbolo e seu referente são as bandeiras. As bandeiras são símbolos que representam países ou organizações. Novamente o cruzamento entre *design* e marca está muito evidenciado nesses sinais. Esses símbolos clássicos como a bandeira para o país ou a pomba para a paz entram nessa categoria junto com a linguagem, aqui considerada como um sistema de signos convencionais.

1.2.2.1. A imagem como signo

Olhar é um ato de escolha. A percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos.
(JOHN BERGER, 1972)

Ainda com base na teoria de Peirce, Joly (2002: 37) diz que

A categoria da *imagem* reúne os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente. Um desenho, uma foto, uma pintura figurativa retomam as qualidades formais de seu referente: formas, cores, proporções, que permitem reconhecê-los.

A imagem não corresponde a todos os tipos de ícone, pois já mencionamos a existência do diagrama e da metáfora como sendo as outras duas subcategorias do ícone. Nem tampouco é apenas visual, uma vez que também pode ser mental e virtual; mas a semiologia da imagem, surgida em meados do século XX,

estudou essencialmente as mensagens visuais, o que fez com que a imagem se tornasse sinônimo de “representação visual”. “Material ou imaterial, visual ou não, natural ou fabricada, uma ‘imagem’ é antes de mais nada *algo que se assemelha a outra coisa*”. (JOLY, 2002: 39)

Segundo Santaella (1983: 65), “a imagem é um hipóicone porque a qualidade de sua aparência é semelhante à qualidade da aparência do objeto que a imagem representa. Todas as formas de desenhos e pinturas figurativas são imagens”.

A imagem representa uma linguagem universal, mas também é representação. Universal porque somos capazes de reconhecer as imagens produzidas pelo homem, desde a pré-história até os nossos dias, em qualquer contexto histórico ou cultural, porém para que suas representações sejam compreendidas por outras pessoas, além das que as produziram, é necessário que haja um mínimo de convenção sociocultural. E aqui voltamos àquele ponto relacionado à leitura que diz ser necessário ativarmos nosso conhecimento de mundo, nossas experiências anteriores, para compreendermos a mensagem, conforme mencionamos em 1.1.1., por ocasião da explicitação dos modelos de leitura. Com relação a esse assunto, Joly (2002: 55) enfatiza que:

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma *mensagem para o outro*, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso, uma das precauções necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida.

De fato, uma das funções da imagem é comunicar, por isso é muito importante que saibamos para quem ela foi produzida, com que objetivo foi utilizada

em determinado contexto, a fim de que possamos depreender a mensagem que ela quer transmitir.

1.2.3. Os Componentes visuais e a leitura em LE

*Reading is to the mind what exercise is to the body.*³⁸
(RICHARD STEELE, 1710³⁹)

Estudos relatam que desde a década de 1980, um número cada vez maior de historiadores, antropólogos, sociólogos, têm utilizado iconografias, fotografias, filmes, documentários em vídeos, como fontes ou provas documentais, como ferramentas ou produtos de pesquisa. O fascínio despertado pelas imagens, no entanto, nos permite refletir sobre a necessidade de um letramento visual, como dito anteriormente, pois de acordo com Feldman-Bianco (2004), é necessário que aprendamos a ler, produzir e interpretar criticamente as diferentes linguagens visuais.

Em uma perspectiva didática, mais especificamente no aprendizado de línguas, é muito importante que saibamos selecionar os componentes visuais mais adequados a cada atividade que iremos desenvolver com nossos alunos. Sabemos que as imagens podem tanto ajudar como conduzir a interpretações equivocadas. Roland Barthes (1982, *apud* FELDMAN-BIANCO, 2004: 42) considerou que “toda imagem é polissêmica, tendo subjacente a seus significantes uma cadeia flutuante de significados, dos quais o leitor pode escolher uns e ignorar outros”. Vários observadores da mesma fotografia vão incorporá-la em suas imagens mentais de formas diferentes. Esse é um dos motivos que nos leva a insistir na necessidade de

³⁸ Tradução: A leitura é para a mente o que o exercício é para o corpo. In: The Tatler nº147.

³⁹ Dramaturgo e ensaísta irlandês.

o texto verbal e de o texto visual estarem sempre numa relação de complementaridade, pois, dessa maneira, a possibilidade de má interpretação pode ser diminuída.

Sendo assim, aproveitamos para acrescentar que o professor, além de realizar suas tarefas habituais, tem de selecionar as imagens adequadas e evitar usar aquelas que possam levar a interpretações errôneas. Também é função do professor ressaltar a importância da associação entre palavra e imagem, para que a compreensão do texto aconteça.

1.2.3.1 – Definindo os componentes visuais

*It is better to see once than to hear a hundred times.*⁴⁰
(RUSSIAN PROVERB, s.d.)

Field (2004: 1) diz que “os componentes visuais são mudanças feitas nos materiais impressos que exibem aspectos visuais diferentes dos usados como padrão”. Portanto, desde os títulos, que geralmente vêm em negrito, com sombra ou com tipos e tamanhos de fontes diferentes das do corpo do texto, até outros recursos, como fotografias, diagramas, caixas de texto, ilustrações, tabelas, cores, gráficos para exemplificar resultados de estatísticas (como gráficos em forma de pizza, de barras e tridimensionais), *emoticons*⁴¹ enfim, todos os recursos que podemos utilizar para dar relevo ou destaque a determinadas partes do texto são considerados componentes visuais. Além de todos os já citados, há ainda os recursos utilizados para atrair a atenção do leitor, especialmente na fase de pré-

⁴⁰ É melhor ver uma vez do que ouvir cem vezes.

⁴¹ *Emoticons* – união de *emotion* + *icon*, ou seja, ícones que representam emoções, comumente usados em *e-mails*, em salas de bate-papo virtuais, em *blogs*, no *orkut*, etc.

leitura, como vídeos, fotos e ilustrações diferentes das possíveis contidas no texto, que também podem ser acrescentados à lista.

O que Field (*op. cit*) denomina de **componentes visuais**, outros autores, como Deyes (2005), por exemplo, preferem chamar de **tipografia**, **elementos visuais** ou **informação não-linear**, ao se referirem a aspectos da forma que nos permitem prever o conteúdo de um texto de modo superficial ou geral, fornecendo pistas que conduzam ao significado. Já em Dias (2002) encontramos a expressão **elementos não-verbais**. No entanto, independentemente das diferentes denominações, todos se referem aos recursos utilizados para dar destaque a determinadas partes do texto, para introduzir ou resumir informações, para chamar a atenção do leitor com relação à mudança de tópico, ou simplesmente para enriquecer visualmente um texto. Optamos por utilizar a expressão '**componentes visuais**', por considerarmos que é a que melhor conduz o leitor a pensar não somente em figuras, gráficos, ou qualquer outro tipo de ilustração, mas também em titulação, paragrafação, pontuação, etc., que também são recursos visualmente utilizados para dar pistas ao leitor sobre o sentido / tema do texto.

É importante ressaltar que, para atrair a atenção do leitor e conduzi-los a inferências lógicas, recursos visuais extratextuais podem ser utilizados. Portanto, quando me refiro aos componentes visuais utilizados em nossas práticas pedagógicas neles se incluem recursos visuais utilizados em atividades de pré-leitura e pós-leitura também. Em seguida, exemplificaremos, de forma mais visual, os tipos de componentes visuais citados pelos autores já mencionados, os componentes encontrados especificamente em nosso *corpus* e os demais recursos visuais extratextuais utilizados em diversas práticas pedagógicas.

1.2.3.2. Tipos de componentes visuais

*Every picture tells a story.*⁴²
(PROVERB, EARLY 20TH CENTURY)

É quase impossível relacionar todos os componentes visuais existentes, especialmente porque a cada dia surgem novos, porém listaremos os citados pelos autores que embasaram nossa pesquisa e os mais recorrentes, por ocasião do nosso estudo.

Field (2004: 2) diz que “os editores, *designers* gráficos, artistas e outros profissionais envolvidos na impressão de materiais buscam constantemente novas formas de tornar os textos mais dinâmicos e interessantes do ponto de vista visual”, por isso, é muito difícil relacionar todos eles. A autora ainda faz referência aos “valores culturais que exercem uma certa influência na utilização dos componentes visuais em diferentes idiomas” (*op. cit.*), dando como exemplo símbolo como a suástica que suscita conotações negativas, na América do Norte, e é evitada em muitos outros contextos.

Freqüentemente os autores, para enfatizar os pontos centrais do texto, ou uma determinada passagem ou expressão, utilizam uma série de efeitos tipográficos, como **negrito**, sublinhado, fontes de **cores**, **tipos** e **tamanhos** diferentes, *itálico*, **palavras destacadas**, as AutoFormas, encontradas em editores de textos ou em outros programas de computador, como linhas, formas básicas, setas largas, fluxogramas, estrelas e faixas, textos explicativos, entre tantos outros recursos. Em geral, os autores relacionam ou agrupam os componentes visuais de acordo com a área pesquisada, mas há bastante semelhança entre os itens relacionados, como veremos a seguir.

⁴² Toda imagem (ilustração, figura) conta uma história. Provérbio do início do século XX.

Deyes (2005: 219), relaciona alguns dos tipos de **elementos visuais** encontrados em trabalhos científicos, tais como: fotos, desenhos, mapas, gráficos em barra, gráficos, organogramas, gráficos em forma de pizza, fluxogramas, matrizes, escalas de tempo, árvores lógicas ⁴³. O autor diz ainda que muitos diagramas e gráficos utilizados em textos acadêmicos e científicos possuem significados universais e seus significados transcendem barreiras lingüísticas; o autor complementa que os recursos visuais devem ser bastante utilizados para facilitar a compreensão na leitura.

Dias (2002: 73), por sua vez, relaciona e agrupa os **elementos não-verbais**, presentes em um texto, da seguinte forma:

- Ilustrações e figuras.
- Gráficos, diagramas, tabelas, mapas, fluxogramas e horários.
- *Layout* da página, que inclui os modos como a informação foi disposta na página. Por exemplo, as subdivisões usadas, os títulos, os subtítulos, os espaços em branco, parágrafos, notas na margem, etc.
- Pistas tipográficas para indicar a organização de idéias. Por exemplo, usando números, setas e bolinhas para arrumar o assunto em seqüência.
- Recursos tipográficos para dar ênfase. Por exemplo, sublinhado, negrito, itálico, espaço entre letras, letras maiúsculas, bordas e caixas.
- Efeitos tipográficos. Por exemplo, tipos e tamanhos de fontes diferentes.⁴⁴

Devemos ressaltar, no entanto, que esses recursos devem estar padronizados, para que o leitor perceba que cada um deles tem um significado específico no contexto em que estão inseridos. Em algumas situações é necessário

⁴³ No original, *photos, drawings, maps, bar-charts, graphs, organograms, pie charts, flow-charts, matrices, time-scales, logical trees.*

⁴⁴ No original, *Illustrations and pictures. Graphs, diagrams, table, maps, flow chart, and timetables. Page layout. This includes the ways in which the information has been displayed on the printed page. For example, the subdivisions used, titles, subtitles, the white space, paragraphs, side headings, etc. Typographical clues to indicate the organization of ideas. For example, outlining with numbers, arrows and bullets. Typographical clues for placing emphasis. For example, underlining, bold type, italics, letter spacing, capital letters, borders, and boxes. Typographical effects. For example, different typesizes and fonts.*

até que os recursos sejam apresentados ao leitor, seguidos da explicação do que significam, antes de serem utilizados no corpo do texto ou do trabalho.

1.2.3.3. As funções dos componentes visuais na leitura

*Pictures help people to comprehend and remember texts.*⁴⁵
(ARTHUR GLEI BERG, s.d.⁴⁶.)

Primeiramente, é importante ressaltar que os componentes visuais não precisam estar diretamente presentes no texto impresso. Eles podem anteceder ou finalizar uma atividade, assim como podem ser utilizados ao longo da realização da tarefa; por isso suas funções são bem diversificadas. Mas, segundo Field (2004: 5), há uma função geral que é a de “tornar o texto mais acessível, do ponto de vista visual”. Essa função pode ser dividida em outras funções mais específicas. Sendo assim, a autora, relaciona nove funções principais dos componentes visuais:

1. Ativar conhecimentos anteriores;
2. esquematizar os pontos principais e secundários do texto;
3. resumir informações;
4. enfatizar os pontos centrais;
5. organizar itens em uma lista;
6. oferecer reforço visual para um assunto;
7. explicar visualmente um conceito por meio de fotografia, gráfico ou diagrama;
8. apresentar informações suplementares;
9. apresentar um resumo dos assuntos principais.

A autora sugere que “uma das formas mais rápidas de analisar um capítulo ou um artigo é dar uma primeira olhada em seus tópicos e subtópicos” (*Ibid.*, p. 5). De fato, a primeira coisa que intuitivamente fazemos antes de lermos um

⁴⁵ Figuras ajudam as pessoas a compreender e lembrar textos.

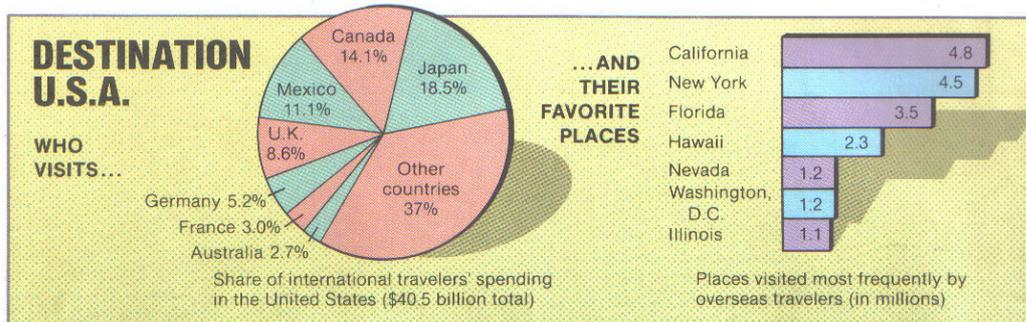
⁴⁶ Professor (Ph.D.) de Psicologia e Psicologia Educacional da Universidade de Michigan.

artigo ou mesmo um livro por inteiro é olharmos o índice, no caso de livros, ou o resumo, em se tratando de artigo, para ver se o conteúdo nos interessa; a partir daí, poderemos ou não prosseguir a leitura. No momento em que estamos realizando essa análise, nosso conhecimento anterior está sendo ativado, justamente para decidirmos sobre a relevância ou não do assunto a ser lido. Ao pesquisarmos, temos a exata noção do que precisamos encontrar, assim como do que deve ou não estar contido em determinado texto.

Ao organizar itens em uma lista, o redator geralmente tem a intenção de apresentar ou resumir informações importantes, facilitando a localização e a memorização do material pelo leitor.

Na tentativa de explicar visualmente um conceito, o autor pode utilizar uma fotografia, um gráfico ou um diagrama. Algumas idéias são muito complexas e difíceis de ser explicadas ou compreendidas, outras são melhor representadas através de gráficos, porque se listadas talvez passem despercebidas. Os gráficos, apresentados na ilustração abaixo, são bons exemplos de como podemos apresentar dados estatísticos; neste caso, eles representam a origem dos visitantes aos Estados Unidos da América e as cidades preferidas para visitação.

Ilustração 5

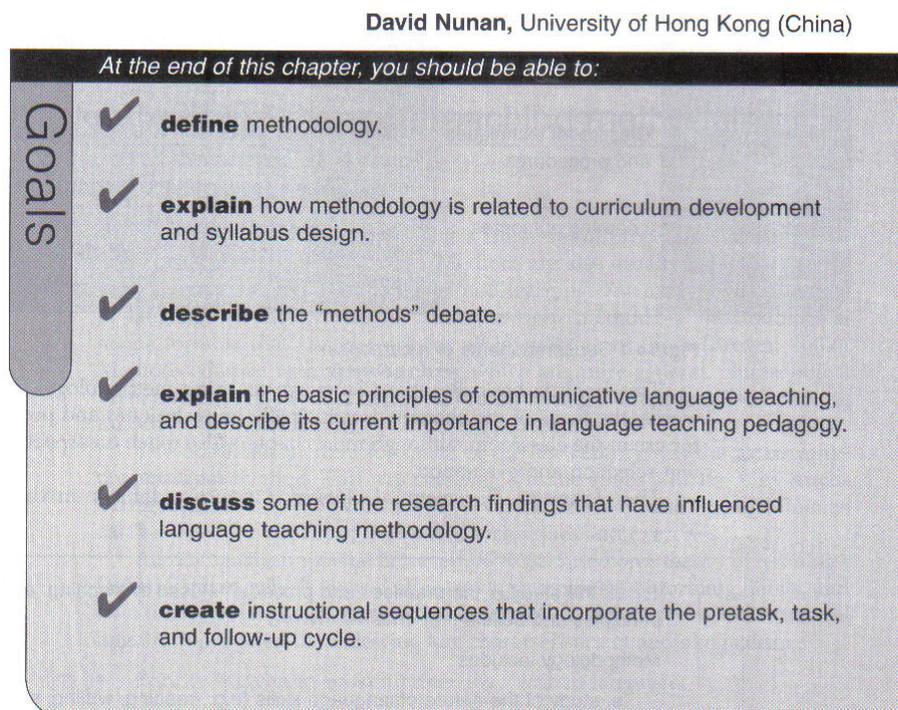


(Fonte: U.S. Travel and Tourism Administration 1990 estimates in: RICHARDS, 1991: 14)

Um gráfico também serve para apresentar informações suplementares. Geralmente, as informações contidas nesses gráficos não atraem muito um leitor comum, mas são de interesse dos especialistas que lêem o texto.

A utilização de marcadores, que mostram de maneira sucinta os assuntos a serem discutidos em cada capítulo de um livro, também é um ótimo recurso (pré-textual) para ajudar o leitor a decidir se deve ou não ler determinado texto, como poderemos visualizar no exemplo a seguir:

Ilustração 6



(Fonte: *I U I A I*, 2003:3)

Além de todas as funções anteriormente citadas, acrescentaríamos uma outra função dos componentes visuais, que é a de cativar a atenção do leitor e motivá-lo ou não a ler determinado texto. Aqui retomamos a importância da imagem, seja ela fixa, como a fotografia, ou animada, como os filmes e *clips* de músicas, tão populares hoje em dia, ou mesmo um gesto, uma expressão, que

podem ser utilizados para atrair a atenção do leitor. A partir do estímulo gerado por qualquer componente visual o leitor estará mais disposto e preparado para desvendar o texto.

É importante lembrar que, conforme mencionado anteriormente, “nem sempre os componentes visuais auxiliam na compreensão da leitura. Às vezes, podem distrair, confundir, atrapalhar e obscurecer o significado do texto” (FIELD, 2004: 16-17). A publicidade, por exemplo, que pode ser materializada através da televisão, é um poderoso meio de promoção e de divulgação de mensagens, e tem um grande poder de persuasão. No entanto, percebemos que uma das estratégias utilizadas pela publicidade é justamente a manipulação da imagem com recursos visuais bem elaborados que estimulam, persuadem, realmente convencem; ou seja, utilizam-se da riqueza e da atratividade do texto não-verbal para evitar que o leitor concentre-se no texto verbal, que pode revelar aspectos negativos com relação ao que o comercial propaga. Por exemplo, há alguns anos, era bem comum vermos comerciais de cigarro, veiculados na televisão, em que apareciam pessoas saudáveis, bonitas, praticando esportes como equitação, em lugares paradisíacos, tudo para incentivar as pessoas a praticarem um hábito extremamente nocivo à saúde – o vício de fumar. Atualmente, o mesmo acontece com a proliferação de comerciais de cerveja, pois os mesmos apelos visuais são utilizados para incentivar cada vez mais pessoas, e principalmente os jovens, a aderirem ou manterem um outro hábito nada salutar. Nos dois exemplos citados, a linguagem verbal contendo informações referentes à nocividade desses hábitos, vem no final do comercial, colocadas de um modo bem sutil, e dificilmente comprometem o enfoque principal da mensagem.

Acreditamos que “a pratica leva à perfeição”, por isso é necessário que a exposição aos componentes visuais se torne um hábito em nossas aulas, para que os leitores sintam-se bastante familiarizados com tais elementos e consigam internalizar que a leitura pode ser um processo que envolve a compreensão de todos os recursos presentes ou relacionados ao material, sejam eles gráficos, fonológicos, gestuais, iconográficos, etc. Devemos considerar a interação dos diferentes recursos utilizados pelo autor, bem como dos diferentes tipos de signos, sejam eles plásticos (cores, formas, composição interna, textura), icônicos ou lingüísticos. É importante acrescentar que a interpretação é decorrente também de um trabalho de associações mentais que resultam do saber cultural, sociocultural e até do momento ou fase da vida pela qual o leitor esteja passando.

Nossa intenção é fazer com que os leitores possam transferir o processamento automático de assimilação do texto visual com o texto verbal, adquirido e internalizado na leitura em língua materna, para a leitura em língua estrangeira. Para demonstrar algumas maneiras de estimular esse processamento nos alunos mostraremos, a seguir, algumas formas de utilização dos componentes visuais.

Ilustrações, fotografias, desenhos e pinturas são recursos visuais riquíssimos que podem ser utilizados, por exemplo, para apresentar de modo fácil, rápido, interessante e eficiente gírias e expressões idiomáticas, difíceis de ser traduzidas ou explicadas em alguns momentos. As ilustrações, a seguir, foram utilizadas em nosso TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (FERNANDES, 1983) para explicar visualmente o significado de algumas gírias, e representam respectivamente mulher atraente, tira (policia), extremamente bêbado e bajulador.

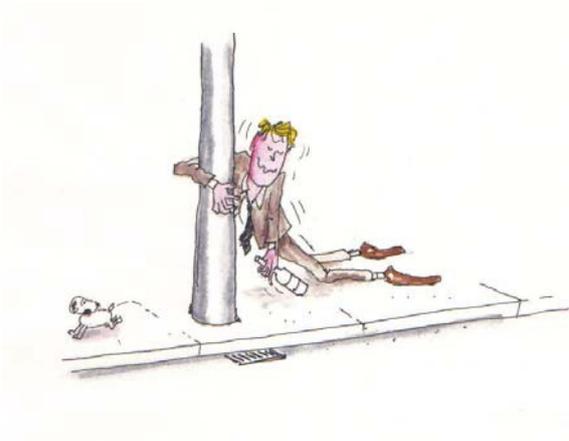
Ilustração 7



FOX / HOTTIE / CHICK



COP



LOADED / BOOZED



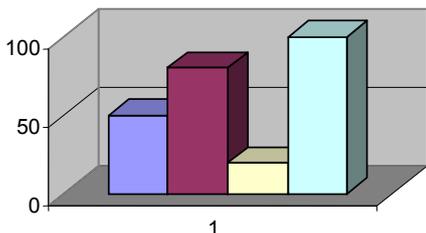
YES-MAN

(Ilustrações feitas por Mario Barata II)

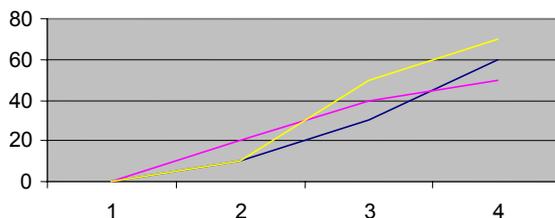
Por sua vez, gráficos, diagramas, tabelas, mapas e fluxogramas, como os exemplificados a seguir, são excelentes para resumir ou apresentar informações. Normalmente, esses recursos acompanham um texto.

Ilustração 8

Gráfico em barras



Gráfico



Fluxograma

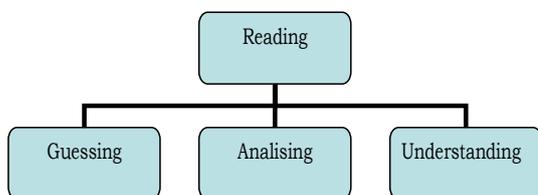
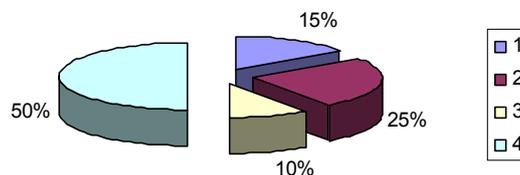


Gráfico em forma de pizza



Mapa do Tempo



A configuração do texto na página também revela muitas informações. No anexo 4, podemos visualizar a bula de um medicamento. A forma como o texto está disposto (*layout*), sua seqüência e a divisão dos parágrafos levam-nos a perceber que se trata de uma bula; o título também nos fornece pistas, por ser um medicamento conhecido mundialmente.

A seguir, temos um outro exemplo de como o *layout* serve para apresentar o assunto do texto, no primeiro momento em que o texto é apresentado ao leitor. Isso porque o *layout* de uma receita culinária é algo já padronizado e que conseqüentemente faz parte do conhecimento de mundo da maioria das pessoas.

Ilustração 9

Tomato Shrimp Stew

- 1-1/2 lbs. canned crushed tomatoes
- 1 lb. zucchini, chopped
- 4 cups vegetable stock, hot
- 2 Tbs. unsalted butter
- 3 Tbs. all purpose flour
- 3/4 tsp. pepper
- 1/4 tsp. nutmeg
- 1/2 tsp. sugar
- 1 Tbs. parsley, chopped
- 1-1/2 lbs. medium shrimp , peeled and deveined, thawed if frozen
- 1 cup seasoned croutons

Instructions

Combine tomatoes, zucchini and half the stock in a heavy non-reactive saucepan.

Bring to a boil over high heat, stirring frequently.

Reduce heat to medium low and simmer 15-20 minutes or until zucchini is soft.

Melt butter in a small heavy saucepan over medium heat.

Whisk in flour with a wooden spoon to make a smooth paste.

Whisk in 1/4 cup of the soup liquid and mix thoroughly.

Transfer flour mixture to soup and simmer 2-3 minutes or until soup is thickened and smooth. Increase heat to medium high.

Stir in remaining stock, stirring constantly until mixture comes to a boil.

Remove from heat and add remaining ingredients, except croutons.

Simmer another 3-4 minutes until shrimp are just cooked.

Serve with croutons.

(Fonte: <http://www.geocities.com/Yosemite/9758/shr31.htm>)

Além de percebermos o conteúdo de um determinado texto, ao examinarmos seu *layout*, é possível notarmos também a mudança de tópicos através da divisão do texto em parágrafos. Marcadores numerados, ilustrados por bolas, quadrados, setas, etc. servem para representar a divisão de um determinado trecho de um texto em subtópicos, como demonstrados a seguir:

Ilustração 10

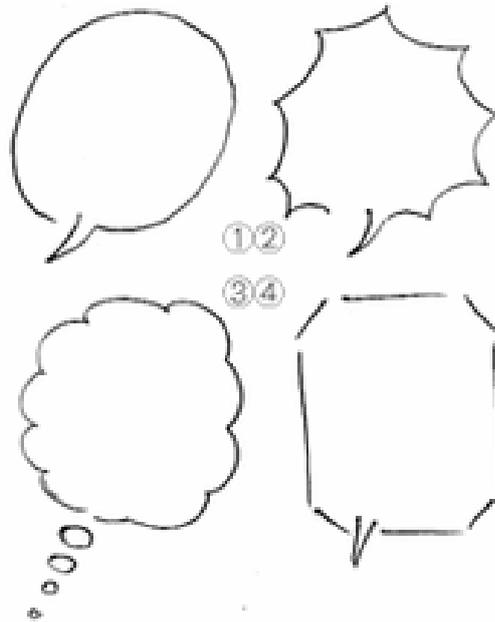
- XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 - XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 - a) XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 - ✚ XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Segundo Fiorin e Savioli (2003: 375), “assim como a linguagem verbal, a não-verbal tem uma sintaxe, uma morfologia e um léxico. No entanto, a sintaxe, a morfologia e o léxico de cada linguagem têm suas peculiaridades”. Os autores utilizam o exemplo das histórias em quadrinhos (HQ) para explicar os aspectos morfológicos do texto não-verbal, dizendo que:

Num texto de história em quadrinhos, por exemplo, o discurso direto é indicado por um balãozinho dotado de um apêndice que aponta para o personagem que está falando; se este apêndice é constituído por uma série de bolinhas, é sinal de que ele está pensando e não falando. Esses recursos podem ser considerados como uma morfologia própria da história em quadrinhos. (*op. cit.*)

Em seguida, apresentaremos três balões para ilustrar suas funções nos quadrinhos. O balão de nº 3 é o que representa o balão de pensamento. Os demais são balões de fala, que podem ter formas geometricamente variadas.

Ilustração 11



(Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Speech_balloons)

Ainda sobre os quadrinhos, Richard Corben⁴⁷ diz que:

A história em quadrinhos é, primordialmente, um meio visual. São os desenhos, o plano das páginas, a harmonia gráfica das imagens, cenas e personagens, o que atraem o leitor em primeiro lugar. Logo, o desenho deve estar também disposto de modo convencional para que forme uma narração. Certos desenhistas colocam mais ênfase na primeira tarefa, atração visual, enquanto outros trabalham mais minuciosamente os elementos descritivos e narrativos. Creio pertencer à segunda categoria, assim como a maioria dos desenhistas que admiro. (grifo nosso)

É realmente importante a tarefa do desenho, mas acreditamos que o texto verbal serve para confirmar e/ou esclarecer o que os elementos não-verbais isoladamente não seriam capazes de descrever ou narrar com perfeição. Os quadrinhos a seguir ilustram o que acabamos de dizer, pois, neste caso, o texto visual sem o verbal ficaria sem sentido, e a mensagem estaria comprometida.

⁴⁷ Nascido em 1940, o artista americano dos quadrinhos, é conhecido por suas histórias de fantasias ilustradas na revista *Heavy Metal*. <http://www.historiaemquadrinhos.hpg.ig.com.br/index2.htm>.

Ilustração 12



(Fonte: *English Teaching Forum*, V.32, I .2, April, 1994)

De fato, a variedade de recursos visuais é muito grande, e eles podem ser dispostos tanto pelo enunciador do texto, como pelos demais participantes da interação, ou seja, o autor-enunciador pode fornecê-los ao leitor, agregando-os ao texto ao produzi-los, mas, em uma situação de interação de sala de aula, o professor pode prover-se de recursos visuais extratexto para ajudar os leitores a captar o seu sentido, mais ainda, os leitores podem utilizar gestos, por exemplo, para clarificar algum trecho do texto. Esses recursos podem ser concretizados de diversas formas, sejam elas orais, verbais, gestuais, formais ou informais, acadêmicas, profissionais, etc. É justamente por essa imensa variedade de recursos visuais existentes que optamos por analisar, mais especificamente, os recursos visuais mais utilizados nos manuais de informática, o que apresentaremos mais detalhadamente na seção que trata dos aspectos semiótico-discursivos dos manuais de informática.

1.3. Os gêneros do discurso

[...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

(BAKHTIN, 2003⁴⁸)

Desde a Antiguidade, a Retórica e a Poética desenvolvem tipologias de gêneros, ainda que independente uns dos outros. A partir da década de 80, quando a noção de gênero foi de certa forma “retomada” pelos estudos lingüísticos, até os dias atuais, já no início de um novo milênio, muitos livros, dissertações, teses e artigos têm sido publicados nessa área. Há estudos que enfocam a escrita, concentrando mais a atenção no crescimento da consciência retórica do que na correção da forma; outros estão mais voltados para a análise do discurso, e há ainda aqueles voltados para a comunicação técnica e empresarial. Nosso interesse maior é concentrar a atenção nos estudos que problematizam a questão do gênero no ambiente de ensino de inglês instrumental, mais especificamente na área de tecnologia. Para isso é necessário que, primeiramente, nos reportemos aos trabalhos realizados no início dos anos 90, para definir o termo gênero e buscar fundamentação em conceitos que embasem nossa análise. Sendo assim, iniciaremos com Swales (1990), por ter sido um dos estudiosos que primeiro usou o termo na área de *ESP*, e por ter seus estudos voltados ao texto escrito, portanto, mais relacionados ao nosso tipo de investigação.

Em seu modelo teórico, centrado na abordagem do ensino de inglês acadêmico e de pesquisa científica, e objetivando a capacitação do aluno de inglês

⁴⁸ Data referente à 4ª edição da obra de Bakhtin (nova tradução a partir do russo). A 1ª edição é de 1992.

como língua estrangeira a competir no mercado de trabalho, utilizando a língua de maneira como é utilizada pelos falantes nativos do idioma, Swales propõe três elementos-chave para o ensino dessas formas: comunidade discursiva (*discourse community*), gênero (*genre*) e tarefa (*task*). Esses três conceitos estão ligados ao propósito comunicativo.

Swales (1990: 9) define gêneros como “classes de eventos comunicativos que possuem características de estabilidade, reconhecimento de nome, entre outras; eles pertencem às comunidades discursivas, não aos indivíduos”⁴⁹. Essa definição demonstra uma visão basicamente social do autor, pois ressalta que os gêneros são utilizados pelos indivíduos de uma determinada comunidade discursiva para fins de interação. O autor propõe seis características necessárias e suficientes para a identificação de um grupo de indivíduos como uma comunidade discursiva, (*Ibid.*: 24-26), como veremos a seguir:

A comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos comuns amplamente acordados; possui mecanismos de intercomunicação entre seus membros; utiliza seus mecanismos de participação principalmente para fornecer informação e feedback; utiliza e portanto possui um ou mais gêneros, possui um léxico específico; possui um nível limiar de membros com um grau apropriado de conteúdo relevante e um conhecimento especializado do discurso.⁵⁰ (grifo nosso)

Em sua primeira postulação, Swales (1990) cria um sentido de afiliação e compromisso compartilhado pelos membros de uma comunidade discursiva, como podemos observar no grifo acima. Essa posição é revista, em 1992, quando o autor

⁴⁹ No original, *Genres themselves are classes of communicative events which typically possess features of stability, name recognition and so on; they belong to discourse communities, not to individuals.*

⁵⁰ No original, *A discourse community has a broadly agreed set of public common goals; has mechanisms of intercommunication among its members; uses its participatory mechanisms primarily to provide information and feedback; utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims; in addition to owing genres, has acquired some specific lexis; has a threshold level of members with a suitable degree of relevant and discursal expertise.*

admite a possibilidade de desenvolvimento profissional dos membros intracomunidade discursiva, e não só no momento em que entram para a comunidade, ao reformular esse sexto item dizendo que “a comunidade discursiva tem uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que gerencia os processos de entrada proporcionando evolução profissional dentro da comunidade discursiva”⁵¹.

O propósito comunicativo de cada gênero fornece sua estrutura interna, portanto, qualquer mudança no propósito comunicativo poderá resultar num novo gênero. Swales também se refere a gênero como sendo estruturado e extremamente convencionalizado pelo evento comunicativo. Idéia essa que é reforçada por Maingueneau (2004: 65-66), quando diz que, sob o ponto de vista sociolinguístico e discursivo, os "gêneros do discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas". Eles "constituem atividades sociais que são submetidas a um critério de êxito". O autor utiliza-se de cinco elementos para caracterizar um gênero: uma finalidade reconhecida; o estatuto de parceiros legítimos; o lugar e o momento legítimos; um suporte material e uma organização textual.

Encontramos também um elo na visão de Bakhtin [1952-3] (2003: 261-262), quando se refere à construção composicional que deve ser observada na caracterização de um gênero, e ao fato de que eles pertencem e são utilizados por integrantes de diversos campos da atividade humana, como apresentadas a seguir:

⁵¹ No original: *a discourse community has an explicit or implicit hierarchical structure which manages the processes of entry into an advancement within the discourse community.*(SWALES 1992: 10-11)

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

A equipe de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, conduzida por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart procede à releitura da obra de Bakhtin enfocando-a do ponto de vista das eventuais aplicações educacionais do conceito de gênero. Como citado em Koch (2001: 15), esse grupo considera gênero como “suporte das atividades de linguagem”, definindo-o com base em três elementos essenciais: os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir dele; os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a determinado gênero e as configurações específicas de unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do enunciador, bem como dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. Na próxima seção, faremos a distinção entre gêneros e tipos textuais, para, em seguida, caracterizarmos o gênero “manuais de informática”, exemplificando, com extratos do nosso *corpus*, as seqüências textuais mais recorrentes e as características semióticas encontradas nos manuais analisados.

1.3.1. Gêneros e tipos textuais

*Give us the tools and we will finish the job.*⁵²
(*WIŁ STO! CHURCHIL, s.d.*⁵³)

Segundo Marcuschi (2002: 19) “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Historicamente, acrescenta Marcuschi, os gêneros eram limitados e foram desenvolvidos por povos de cultura essencialmente oral. Com a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII A.C., os gêneros se multiplicaram e, atualmente, devido à proliferação da cultura eletrônica, percebe-se o surgimento de novos gêneros, decorrentes das novas formas de comunicação (tanto orais quanto escritas) que surgem a cada dia.

Mesmo com o aparecimento de formas discursivas novas, a expressão tipo de texto é equivocadamente utilizada em livros didáticos, e no nosso dia-a-dia, para designar gênero textual. Mais uma vez, recorremos a Marcuschi (2002: 22-23), que se baseou na posição defendida por Biber (1988), Swales (1990) Adam (1990) e Bronckart (1999) para chegar à seguinte definição:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: ***narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.***

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea,*

⁵² Dê-nos as ferramentas e terminaremos o trabalho.

⁵³ [1874-1965] - estadista britânico, famoso principalmente por ser o primeiro-ministro do Reino Unido durante a Segunda Guerra Mundial.

conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Marcuschi (*Ibid.*: 25) acrescenta que,

(...) para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *seqüências lingüísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

A tipologia apresentada por Marcuschi, apesar de tradicional, é a mais utilizada atualmente, pois classifica os tipos textuais em cinco categorias básicas - **narração, argumentação, exposição, descrição e injunção**. Ainda com relação à tipologia, Marcuschi (*Ibid.*: 27) acrescenta que

Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto.

Como vimos, gêneros e tipos textuais são noções distintas. Enquanto os gêneros textuais estão vinculados à vida cultural e social, circulando em diversas esferas da atividade humana, sendo impossível quantificá-los, justamente pela diversidade, dinamicidade e/ou efemeridade dos campos de atividade do ser humano; os tipos textuais estão ligados à natureza lingüística de sua composição, possuem existência mais estável, são menos mutantes que os gêneros, sendo, por esses motivos, possível quantificá-los. É importante, porém, ressaltar que um gênero textual pode conter mais de um tipo de texto, mas podemos caracterizar quais os tipos que predominam em cada gênero, através da identificação das seqüências textuais presentes nele. Também podemos dizer que um mesmo tipo textual pode aparecer em gêneros diferentes. Sendo assim, passaremos a caracterizar, mais

detalhadamente, os tipos textuais presentes no gênero manuais de informática na próxima seção.

1.3.2. O gênero “manuais de informática”

*Present to inform, not to impress;
if you inform, you will impress.⁵⁴
(FREDERICK P. BROOKS, s.d.⁵⁵)*

Iniciaremos nossa argumentação caracterizando os manuais sob o ponto de vista de sua tipologia textual, pois de acordo com Magno e Silva (2004: 66), “o gênero ‘manual de instruções’ abarca vários tipos de texto, sendo predominantemente o tipo **procedural** ou **injuntivo**”. Ainda segundo a autora, com base em dados de seu *corpus* de trabalho, há “maneiras de articulação dos tipos de texto injuntivo e descritivo encontrados em manuais de computação.”

Ao elaborar manuais de informática, os autores têm a intenção de guiar seu interlocutor sobre como executar uma determinada tarefa. Ao lado de seqüências injuntivas, encontramos seqüências descritivas que são usadas com a finalidade de permitir ao interlocutor a aquisição de conhecimento sobre o produto a ser utilizado. As seqüências descritivas encontram-se principalmente na parte introdutória dos manuais, onde o autor tem a intenção de informar as especificações dos componentes do produto a ser instalado. A injunção, no entanto, está presente na seção em que o autor dita os procedimentos a serem seguidos, ou seja, os passos da instalação propriamente dita. A seguir, descreveremos as características das seqüências descritiva e injuntiva, segundo a concepção de Bronckart (1999: 222-223):

⁵⁴ Apresente para informar, não para impressionar; se você informar você impressionará.

⁵⁵ [1931-] – engenheiro de software e cientista político norte-americano.

Seqüência descritiva - composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical. Em sua forma prototípica, essa seqüência comporta três fases principais:

- **a fase da ancoragem**, em que o tema da descrição é, mais freqüentemente, assinalado, por uma forma nominal ou tema-título. Esse tema-título é mais geralmente introduzido no início da seqüência (é a ancoragem propriamente dita), mas pode aparecer também no fim da seqüência (afetacão), e, em alguns casos, no curso da seqüência e ser retomado posteriormente (reformulação);

- **a fase de aspectualização**, em que os diversos aspectos do tema-título são enumerados. Assim, o tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades,

- **a fase de relacionamento**, em que os elementos descritos são assimilados a outros, por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico.

Seqüência injuntiva - sustentada por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção. Esse objetivo supra-acrescentado exerce efeitos sobre as próprias propriedades da seqüência (presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc). (*Ibid.*: 237)

Ainda segundo Bronckart (1999), a escolha da seqüência injuntiva por parte do produtor textual, para compor um gênero, está ligada a um objetivo geral de fazer agir o seu interlocutor numa determinada direção, explicitada textualmente.

Outras características do discurso injuntivo referem-se ao fato de ele apresentar um grande número de predicados de ação, possuir o caráter ilocutório dos tempos verbais e o caráter não fictício do texto, e, por último, a ausência de um sujeito específico (MAGNO E SILVA, 2004).

Apesar de o gênero manual de informática ser bastante utilizado hoje em dia, principalmente por estudantes e profissionais da área de informática, ainda são poucos os estudos que revelam os aspectos discursivos nele contidos. Além disso, por ser uma leitura muito técnica e especializada, é de certo modo considerada complicada, mesmo por pessoas pertencentes à área de informática. Alguns relatam que os manuais mais confundem do que informam. Outros preferem deixar sua leitura de lado e partir para o lado mais prático, procurando só recorrer à leitura dos

mesmos quando há alguma falha em algum procedimento do processo de instalação, e há ainda os que fazem uma leitura não-linear, buscando o entendimento através das ilustrações presentes neles.

Em Magno e Silva (2004: 71), encontramos a seguinte declaração que reforça o que acabamos de comentar:

Devido ao avanço tecnológico, o gênero “manual de instruções” permeia o mundo moderno e sua presença maciça suscita diferentes reações por parte do suposto público leitor. Essas reações se situam em um conjunto que vai desde o total desdém pelos manuais até a leitura exaustiva de suas seções. Há, portanto, usuários de equipamentos que descartam totalmente a leitura de manuais por julgarem que eles jamais são compreensíveis, ou usuários que apenas tocam em um novo bem após lerem em detalhe todo o manual. Na posição intermediária desse contínuo, há aqueles que vão diretamente à parte do manual que os interessa.

Além de possuir uma construção lingüística não muito prazerosa de ler ou fácil de ser entendida, os manuais de instalação de placa-mãe, vêm escritos em língua estrangeira, o que dificulta ainda mais sua leitura. Magno e Silva (2004: 72), vai mais além, ao referir-se ao modo de elaboração dos manuais, quando afirma que

Ao lançarmos um olhar investigativo sobre esse gênero escrito, podemos ver que embora se trate de um gênero extremamente freqüente em nossa sociedade, não é dada, de modo geral, a devida atenção a sua elaboração. Os manuais de instruções são geralmente pouco trabalhados do ponto de vista lingüístico, pois raramente preocupações do tipo de quem escreve o manual e para quem são levadas em conta. As instruções são muitas vezes escritas apressada ou amadoristicamente, resultando em desperdício de papel, energia e, o que é pior, frustrando o usuário por não conseguir operar adequadamente o produto ao qual o manual se refere.

Embora reconhecendo que a leitura dos manuais seja cansativa, gostaríamos de acrescentar que a falta de domínio lingüístico dos autores de manuais, se assim pudermos justificar, pode ser compensada pela riqueza das imagens apresentadas, especialmente nos manuais mais recentemente publicados, como veremos na seção a seguir.

1.3.2.1. Aspectos semiótico-discursivos nos manuais de informática

*Making the simple complicated is commonplace; making the complicated simple, awesomely simple, that's creativity.*⁵⁶
(CHARLES MIŁ GUS, s.d.⁵⁷)

É interessante a experiência didática de utilização de um determinado gênero, pois os participantes envolvidos no processo, mais especificamente neste caso os técnicos de informática, ou alunos-aprendizes de técnicos, e os autores-enunciadores dos manuais, apesar de serem considerados membros estabelecidos de uma comunidade discursiva, “que se unem para atingir objetivos comuns”⁵⁸ (SWALES, 1990: 9), nem sempre possuem o mesmo grau de conhecimento no que se refere ao domínio da terminologia, aos procedimentos a serem seguidos e aos cuidados que devem ser tomados no momento de instalação dos equipamentos. Percebemos, portanto, que era necessário mostrar aos alunos como identificar os procedimentos de instalação dos produtos através da leitura dos manuais. Para isso, decidimos selecionar, considerando as sugestões dos alunos, os manuais *PCDDR266* e *ASUS P4S333*.

Houve também necessidade de estimularmos a ativação do conhecimento prévio dos alunos para que, através dessa estratégia, pudessem executar as tarefas de modo eficaz, pois como assinala G.Vigner (1990, *apud* MAGNO ESILVA, 2002: 42), “o léxico, na medida em que é diretamente associado ao conhecimento do

⁵⁶ Complicar o que é simples é lugar comum, tornar o que é complicado simples, impressionantemente simples, isto é criatividade.

⁵⁷ [1922-1979] – baixista, compositor e líder de banda de jazz norte-americano, conhecido por seu ativismo contra injustiças sociais.

⁵⁸ No original, [...] *that form in order to work toward sets of common goals.*

mundo do sujeito, é um fator determinante no momento de pôr em prática atividades de compreensão ou de produção de texto”⁵⁹

Tínhamos como objetivo principal ajudá-los a ler o texto na sua íntegra, porque, segundo declaração de alguns participantes desse grupo, o que acontecia no momento da instalação de alguns equipamentos eletrônicos era a prática da intuição, algumas vezes experimentando várias tentativas de instalação – baseados no conhecimento de mundo e de área que tinham, outras vezes, pedindo auxílio a quem já sabia executar a tarefa.

No nosso caso, não poderíamos concordar com a idéia de que os alunos do curso pudessem continuar a praticar sua profissão de forma amadorística, afinal, tratava-se da preparação de um grupo de alunos que, em dois anos e meio, estariam se graduando como Tecnólogos em Redes de Computadores, por isso optamos por seguir a orientação de Bhatia (2004: 207), quando diz que

Todos os gêneros, primários ou secundários, implicam processos convencionalizados e produções, que devem ser **aprendidas** por qualquer pessoa que aspire ser reconhecida como membro de qualquer comunidade disciplinar.⁶⁰ (grifo nosso)

Retomando Koch (2001: 15), quando se refere ao grupo de Genebra, mais especificamente a Bernard Schneuwly, Joachim Dolz e Jean-Paul Bronckart, que procederam à releitura da obra de Bakhtin com finalidades didáticas e definiram gênero baseando-se em três dimensões essenciais, podemos dizer que, no que se refere à terceira dimensão, ou seja, “às configurações específicas de unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do enunciador, bem como dos conjuntos

⁵⁹ No original, [...] *le lexique, dans la mesure où il est directement associé à la connaissance du monde du sujet est un facteur déterminant dans la mise en oeuvre des activités de compréhension ou de production de texte.*

⁶⁰ No original, *All genres, primary as well as secondary, involve conventionalized processes and outputs, which must be learnt by any one aspiring to be recognized as a member of any disciplinary community.*

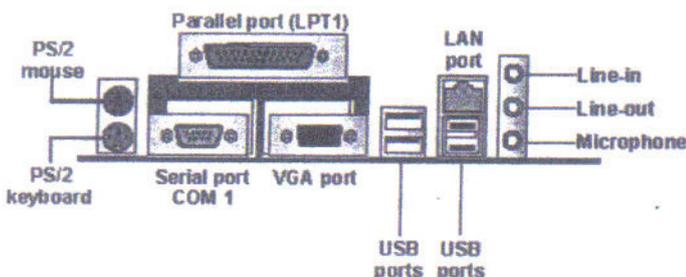
particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura”, os autores de manuais utilizam-se inicialmente de seqüências textuais descritivas com a “finalidade reconhecida” (Maingueneau, 2004: 66) de melhor caracterizar os itens a serem instalados. Essa finalidade é materializada através de um “suporte material” (*Ibid.*: 68), que nos manuais de informática se materializa através dos folhetos, livros e *CD-ROMs*, e se refere à intenção do enunciador de utilizar seqüências textuais injuntivas para direcionar os receptores a executarem os passos descritos de forma correta e segura.

Na fase de instalação dos componentes de placa-mãe, por exemplo, as seqüências textuais podem aparecer de forma alternada, predominando os tipos textuais descritivo e injuntivo. No que se refere aos aspectos semióticos, é importante dizer que formas, tamanhos e cores, a padronização dos símbolos que antecedem explicações, as setas que indicam movimento, linhas que indicam a exata localização de um componente da placa; enfim, todos os componentes visuais presentes devem ser observados, pois fornecem pistas que nos levam a perceber as qualidades lexicais, sintáticas morfológicas e semânticas das ilustrações. As figuras, a seguir, mostram alguns desses elementos, sendo que na ilustração 13, disponibilizada em preto e branco, podemos analisar a função das linhas que indicam a localização e/ou função de alguns componentes; na ilustração 14, podemos identificar essas funções também através das tonalidades e cores diferenciadas na placa.

Ilustração 13

I/O Ports

The illustration below shows a side view of the built-in I/O ports on the mainboard.



Sequência Descritiva

Install A CPU

This mainboard has a Socket-462 CPU socket for AMD K7 processors.

To ensure reliability, ensure that your processor has a heatsink/cooling fan assembly.

Do not try to install a Socket-370/Socket-7 processor in the Socket-462. A Socket-370/Socket-7 processor such as the PPGA Celeron, FCPGA Pentium-III, Pentium-MMX, or the AMD K5/K6 does not fit in the Socket-462.

The following list notes the processors that are currently supported by this mainboard.

- Athlon XP: 2000+ and up; FSB: 266 MHz
- Athlon: 650 MHz~1.4 GHz, FSB: 200 MHz, 266 MHz
- Duron: 550 MHz~1.2 GHz, FSB: 200 MHz

Sequência Descritiva

Sequência Injuntiva

Sequência Descritiva

(Manual PCDDR 266 – Cap.2: 9)

No que se refere a aspectos sintáticos, notamos a presença dos verbos no *simple present* (presente simples) nas duas primeiras seqüências descritivas assinaladas (*shows, has*); e do infinitivo (*to ensure*) e do imperativo (*ensure, do not try*), na seqüência injuntiva. As mesmas características de intercalar as seqüências descritiva e injuntiva podem ser observadas no manual *ASUS P4S333*, ilustrado a seguir.

Ilustração 14

2.1 Motherboard installation

Before you install the motherboard, study the configuration of your chassis to ensure that the motherboard fits into it. The P4S333 uses the ATX form factor that measures 12.0 inches x 8.6 inches, a standard fit for most chassis.

} Sequência injuntiva alternada com descritiva



Make sure to unplug the power cord before installing or removing the motherboard. Failure to do so may cause you physical injury and damage motherboard components.

} Sequência injuntiva

2.1.1 Placement direction

When installing the motherboard, make sure that you place it into the chassis in the correct orientation. The edge with external ports goes to the rear part of the chassis. Refer to the image below.

} Sequência injuntiva alternada com descritiva

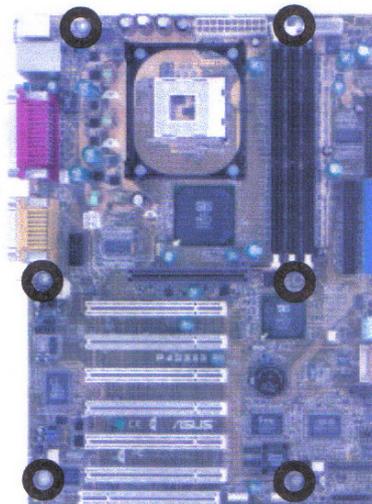
2.1.2 Screw holes

Place six (6) screws into the holes indicated by circles to secure the motherboard to the chassis.



Do not overtighten the screws! Doing so may damage the motherboard.

Place this side towards the rear of the chassis



} Sequência injuntiva

(Manual ASUS P4S333, cap. 2: 2-1)

Na ilustração 14, é possível percebermos, através das cores e dos símbolos (raio e exclamação) que os componentes visuais têm um significado específico. As diferentes tonalidades e formas da placa-mãe ilustram partes específicas da placa, com toda sua funcionalidade. A linha, apontando para um lado da placa, indica a posição que ela deve ser encaixada (atrás do *chassis*). O raio e a

exclamação servem para indicar que se não forem observados os procedimentos descritos há perigo de danificação dos componentes da placa.

Pudemos observar que, em ambos os manuais, as duas seqüências (descritiva e injuntiva) foram se alternando em muitas seções. O que diferencia um manual do outro é a parte visual. Embora o *ASUS P4S333* tenha sido publicado em 2001 e o *PCDDR266* em 2003, o primeiro foi disponibilizado em *CD-ROM*, enquanto o segundo foi impresso. Ao disponibilizar o manual em *CD-ROM*, o fabricante teve a possibilidade de utilizar cores e formas, que certamente facilitam a visualização do produto.

Embora já tenhamos mostrado brevemente a aparência dos manuais analisados, relacionamos e ilustramos, nesta seção, alguns dos componentes visuais neles encontrados.

- Títulos e subtítulos em negritos, com fontes e tamanhos diferentes.
- Figuras de fundo ilustrando o assunto de cada capítulo.
- Marcadores e numerações diversas.
- Símbolos como penas, *clips*, raio, mão, exclamação, para introduzirem notas explicativas ou precauções a serem tomadas.
- Figuras em preto e branco ou coloridas idênticas às peças originais a serem instaladas.
- Setas para indicar movimento.
- Linhas para indicar a exata localização de um determinado ponto.

Foi possível perceber que não há falhas no que se refere ao uso dos símbolos utilizados nos manuais. A convencionalidade dos símbolos é precisa em todas as seções dos manuais. No manual *ASUS P4S333*, há inclusive duas páginas no início do manual que explicam seu conteúdo, mostrando como ele está organizado e introduzindo os símbolos a serem usados posteriormente, com seus significados correspondentes, conforme pode ser visualizado no anexo 23.

Apesar das diferenças no que se refere ao *layout*, os manuais *PCDDR266* e *ASUS P4S333* possuem basicamente o mesmo conteúdo: apresentação do manual, sumário, precauções que devem ser tomadas antes e durante a instalação dos equipamentos, descrição das peças e do conteúdo do pacote e explicitação dos procedimentos de instalação.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

*I hear and I forget. I see and I remember.
I do and I understand.¹*
(*CHII ESE PROVERB, s.d.*)

Neste capítulo, discutiremos a metodologia utilizada para a realização deste estudo. Caracterizaremos o contexto em que a pesquisa foi realizada, a coleta de dados e, no final, descreveremos os procedimentos de análise dos dados.

2.1. As escolhas metodológicas

They know enough who know how to learn.²
(*HEI RY ADAMS, s.d.³*)

Este trabalho caracteriza-se por duas escolhas metodológicas. Por um lado, pode ser caracterizado como um estudo descritivo de manuais de informática, com enfoque no papel dos componentes visuais. Por outro lado, descrevemos os procedimentos pedagógicos em uma turma de inglês instrumental. Como fomos nós mesmas a professora-pesquisadora, e como os resultados foram sucessivamente alterando a coleta seqüencial dos dados, podemos dizer que este trabalho caracteriza-se também como uma pesquisa-ação, pois segundo Kemmis e McTaggart (1988, *apud* NUNAN, 2005: 17), há três fatores que caracterizam esse tipo de pesquisa, “primeiramente, ser conduzida pelos praticantes (neste caso, os

¹ Tradução: Eu ouço e esqueço. Eu vejo e lembro. Eu faço e entendo.

² Sabe o suficiente quem sabe como aprender.

³ [1838-1918] – historiador, jornalista e novelista norte-americano.

próprios professores da sala de aula) em vez de pesquisadores de fora; em segundo lugar, ter caráter colaborativo; e em terceiro lugar, ter a intenção de mudança.”⁴

A pesquisa foi realizada no contexto das aulas de Inglês Instrumental, com enfoque na compreensão da escrita, e contou com a colaboração de todos os alunos da turma onde foi realizada. O material analisado foi o mesmo apresentado aos alunos em sala de aula. Nosso propósito foi complementar o ensino de *ESP*, centrado basicamente em treinamento das estratégias de leitura, direcionando as atividades para uma maior exploração dos componentes visuais, a fim de investigar a importância de seu uso no processo de leitura.

2.2. O contexto da pesquisa

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.
(MARCEL PROUST, s.d.⁵)

Este estudo foi realizado em uma faculdade particular, em Belém, estado do Pará, durante o primeiro semestre de 2005. Os participantes da pesquisa foram: a professora-pesquisadora e os alunos do primeiro semestre do Curso Superior em Tecnologia de Redes de Computadores, da Faculdade de Tecnologia da Amazônia (FAZ). A disciplina em que as atividades foram propostas foi Inglês Técnico Computacional (ITCO), com uma carga horária de 72 horas de aula semestrais. As aulas aconteciam duas vezes por semana, no horário da noite – de 18h40min às 20h20min.

⁴ No original, *Firstly, it is carried out by practitioners (for our purposes, classroom, teachers) rather than outside researchers; secondly, that it is collaborative and thirdly, that it is aimed at changing things.*

⁵ [1871-1922] – escritor francês.

Os alunos da turma participam de forma bastante colaborativa preenchendo questionários, participando das atividades de leitura, oferecendo *feedback* para a coleta dos dados e fornecendo material para compor o corpus, mais especificamente os manuais usados na análise.

Apresentaremos, a seguir, um breve perfil dos participantes, para, em seguida, discorrermos sobre os objetivos dos alunos na disciplina.

A professora-pesquisadora: aluna do Curso de Mestrado em Estudos Lingüísticos do Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Federal do Pará; com especialização em Lingüística Aplicada: Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, pela Universidade da Amazônia (UNAMA); graduada em Letras – habilitação em Inglês e Português, pela Universidade Federal do Pará (UFPA); e com experiência de aproximadamente 18 anos de ensino de inglês em escolas de línguas e universidades.

Os alunos participantes: um total de 30 (trinta), sendo 24 (vinte e quatro) homens e 6 (seis) mulheres, com faixa etária variando entre 18 (dezoito) e 41 (quarenta e um) anos. Um percentual de 90% dos alunos eram trabalhadores, sendo apenas 60% ligados à área de informática. Com relação ao conhecimento de língua estrangeira, 2 (dois) alunos declararam ser proficientes em espanhol, outros 3 (três) liam e entendiam espanhol, e apenas 5 (cinco) alunos liam em inglês – desses cinco dois encontravam-se cursando o 2º nível de inglês em escolas de línguas.

Entre as competências que os alunos buscavam atingir, especificadas no programa do curso (anexo 5), destacamos as seguintes: definir o sistema de comunicação de dados e seus respectivos equipamentos de controle, utilizando catálogos, manuais de instalação do fabricante e normas técnicas; fazer *layouts* e especificações da distribuição física dos computadores; estabelecer a funcionalidade

e a segurança de redes de computadores de acordo com o projeto, normas e padrões internacionais. A escolha dessas competências decorre do fato de serem as que têm maior relação com o objetivo da disciplina ministrada.

Para traçar o perfil geral da turma e obter subsídios para a elaboração atividades que atendessem às necessidades e aos interesses dos alunos, aplicamos um questionário de análise das necessidades (anexo 6).

O plano de curso (anexo 7) foi elaborado considerando-se a análise das necessidades dos alunos e as metas a serem alcançadas, envolvendo as competências e as habilidades sugeridas pela faculdade.

2.3. Os instrumentos de coleta dos dados

Para ser um bom oficial na profissão, é preciso tanto ter bons instrumentos para realizá-la como engenho para aprendê-la.
(MIGUEL DE CERVANTES, s.d.⁶)

Nosso objetivo era, além de propor atividades que levassem os alunos a atingir as competências pré-estabelecidas no plano de curso, observar a relação entre a linguagem visual e a linguagem verbal. Para explicar como procedemos a coleta dos dados é necessário retomarmos as perguntas apresentadas na introdução, pois, deste modo, poderemos expor os instrumentos utilizados para responder a cada uma delas.

Para responder à primeira pergunta, **“Até que ponto os componentes visuais influenciam o aluno a ler ou não determinado texto?”**, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

⁶ [1547-1616] - romancista, dramaturgo e poeta espanhol.

- Questionários – as respostas obtidas no Questionário de Levantamento das Necessidades (anexo 6).
- Entrevistas informais (semi-estruturadas) – em sala de aula, através de conversas que complementassem as respostas dadas aos questionários.
- Anotações durante as aulas – quando pedíamos que fizessem algum exercício que tivessem seções ilustradas e seções sem ilustração, anotávamos a seqüência de realização das tarefas, para que pudéssemos consultar, por ocasião da análise dos resultados. Procedíamos da mesma maneira com relação ao interesse e à participação dos alunos em atividades que continham recursos visuais (como apresentações em *PowerPoint*, vídeos, etc...)

Para responder à segunda pergunta, **“De que forma os componentes visuais podem ser utilizados para ajudar os alunos a interpretar o texto?”**, utilizamos os seguintes instrumentos:

- Exercícios com trechos de textos sem figura – coletamos e conferimos o entendimento do assunto e medimos o tempo levado na realização da tarefa.
- Os mesmos textos com figuras – coletamos, medimos o tempo e comparamos com as respostas dadas anteriormente.
- Perguntas de reflexão – por meio das quais obtivemos o relato dos alunos sobre o que tinha facilitado ou dificultado a compreensão do texto.

Para responder à terceira pergunta, **“Em que fase da leitura o uso desses componentes é mais efetivo?”**, analisamos as respostas dos alunos ao final das tarefas de leitura que eram precedidas ou acompanhadas de visualização; utilizamos figuras nas três fases do processo de leitura.

Finalmente, para coletar respostas referentes à quarta pergunta, **“Qual a importância dos componentes visuais na leitura de manuais de instalação de software?”**, decidimos utilizar a técnica de dar à metade da turma as instruções contidas no extrato de um manual acompanhada de figuras explicativas dos passos

de instalação, e para a outra metade o mesmo extrato sem figuras. Medimos o tempo de execução das tarefas e levantamos a precisão das respostas dadas ao exercício.

2.4. Os procedimentos de coleta dos dados

Aptidões são supostas; elas devem se tornar realizações.
Esse é o propósito de toda educação.
(GOETHE, s.d.⁷)

Todos os dados foram coletados durante as aulas ministradas no primeiro semestre de 2005. O *feedback* foi obtido através das respostas aos questionários, de explicitações orais, dos registros (em um caderno de anotações) das atitudes, do tempo dedicado às atividades, do interesse e da motivação dos alunos durante a execução das tarefas, assim como por meio de entrevistas reflexivas propostas pela professora. Há também registros de manifestações totalmente espontâneas, tanto de satisfação quanto de insatisfação dos alunos, no momento ou após o término de execução de uma tarefa. Alguns dos registros não puderam ser feitos de maneira sistemática, em todas as ocasiões, especialmente por não dispormos de muito tempo durante as aulas, mas o fazíamos de maneira mais informal, perguntando oralmente aos alunos presentes. Os alunos que não estavam em sala no momento do *feedback* eram contatados pessoalmente, através de entrevistas após a aula.

Foram propostas atividades individuais, a serem realizadas em duplas ou em grupos de três alunos, em sala de aula. Poucas vezes solicitamos que algum trabalho fosse realizado em casa – somente quando se tratava de trabalhos mecânicos como a tradução de vocabulário.

⁷ [1749-1832] – poeta, dramaturgo, cientista e filósofo alemão.

Nas primeiras aulas, utilizamos algumas atividades de conscientização com textos em línguas estrangeiras e em língua portuguesa, com a finalidade de perceber qual o nível de interesse pela leitura e quais as dificuldades encontradas pelos alunos para inferir e interpretar os textos.

Trabalhamos diferentes gêneros textuais, inclusive realizando tarefas em que os alunos deveriam identificar os gêneros presentes no exercício através da análise do *layout*, dos recursos tipográficos, das palavras e expressões características de cada gênero. Os tipos textuais foram identificados através dos tempos verbais ou dos aspectos lexicais e sintáticos.

Tivemos também a preocupação de prepará-los para receber e analisar as informações visuais que seriam apresentadas, por ocasião da leitura dos manuais, visto que, apesar de vivermos em uma sociedade que valoriza a imagem e que utiliza os mais variados apelos visuais para induzir gostos, preferências e interpretações, ainda assim é necessário que exercitemos nossa análise crítica. Resolvemos, pois, testar a capacidade de análise visual de nossos alunos introduzindo comerciais veiculados em revistas estrangeiras, para que analisassem o texto não-verbal, primeiramente separado do texto verbal, e em seguida fizessem a análise dos dois textos conjuntamente. As peças publicitárias utilizadas encontram-se nos anexos 8 a 16. A maior parte delas foram retiradas da Revista *Reader's Digest* ('Seleções', em português) e todas estão escritas em língua inglesa. Ao apresentarmos esses extratos, tivemos a intenção de pesquisar a relação da imagem com a escrita, ou seja, pretendíamos checar se a interpretação poderia ser atingida com base apenas em um dos dois tipos de linguagem (visual ou verbal). Também objetivamos conduzir os alunos à reflexão sobre a relação de complementaridade entre texto verbal e não-verbal.

Seguiram-se as atividades para exercitar as estratégias de leitura, como *skimming*, *scanning*, e habilidades como previsão, como utilizar o dicionário, entre outras, comumente utilizadas em um curso de Inglês Instrumental ⁸.

Continuando nossa pesquisa, sobre a eficácia do uso dos componentes visuais, organizamos vários trechos de textos de assuntos variados, que tinham como único componente visual o título (em negrito). Escolhemos dezesseis trechos (anexo 17), e os distribuímos para que os alunos trabalhassem os textos individualmente, em sala. Cada aluno recebeu apenas um texto e tiveram que responder a quatro perguntas, após a realização da tarefa. Detalharemos as perguntas, por ocasião da apresentação dos resultados, no próximo capítulo.

As respostas foram coletadas para análise. Na aula seguinte, os mesmos textos foram apresentados em *PowerPoint*, para todos os alunos, só que, desta vez, os alunos contavam com o auxílio das imagens (anexo 18). O objetivo era fazer com que refletissem se os componentes visuais os ajudavam a entender, a sintetizar, a inferir o conteúdo de um texto. No mesmo dia, oito novos *slides* foram apresentados, sempre seguindo a mesma técnica – primeiro mostrando o título, em seguida um trecho do texto, para finalmente confirmar as previsões e inferências feitas pelos alunos com base na figura, mostrada por último. Mais uma vez, anotamos os resultados obtidos para serem comparados com os coletados na atividade anterior.

Após essa parte introdutória de exercícios com textos variados, decidimos iniciar o estudo do gênero objeto de nossa pesquisa: os manuais de informática. Um gênero similar ao de instalação de *software* (manual de instalação rápida de impressora *HP*) foi trabalhado inicialmente (anexo 19). Nessa fase, os alunos tiveram que ler os passos a serem seguidos para a instalação de uma impressora.

⁸ Essas e outras estratégias e habilidades utilizadas em cursos instrumentais, voltados para o ensino de leitura, estão explicitadas no anexo 1.

Para que houvesse registro de como se deu a recepção do gênero manual de informática, os alunos, organizados em grupos de dois ou três, analisaram a parte introdutória do manual *PCDDR266*, páginas 1 a 6 (anexo 20). Em seguida, tiveram de ler o capítulo 2 (anexo 21) que trata dos passos de instalação propriamente dita. O objetivo de tal tarefa era fazer com que os alunos comparassem o conteúdo dos dois capítulos. Um questionário foi aplicado, para que pudéssemos coletar informações sobre como aconteceu a familiarização dos alunos com o gênero (anexo 22).

Após essa análise, passamos a utilizar outro manual (*ASUS – P4S333*), exemplificado nos anexos 23 e 24. Pretendíamos fazer com que os alunos comparassem as semelhanças e diferenças entre os dois manuais, com relação ao conteúdo e ao uso de imagens para explicitar os passos a serem seguidos na instalação.

Ao término do semestre, solicitamos aos alunos que preenchessem um questionário final (anexo 28), para que obtivéssemos informações que nos possibilitariam refletir sobre a eficácia do nosso curso, e fazer as devidas alterações para aplicações futuras. Por ocasião da discussão dos resultados, no capítulo seguinte, teremos oportunidade de apresentar os resultados desse questionário.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*I keep six honest serving-men.
(They taught me all I knew.)
Their names are What and Why and When
And How and Where and Who.¹
(RUDYARD KIPLING, s.d.²)*

Neste capítulo apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos com base na análise dos dados coletados durante esta pesquisa.

3.1. Primeiros resultados

Aprender e treinar, treinar e aprender.
Assim é que se fazem as coisas.
(RICHARD BACH, s.d.³)

Antes de iniciarmos a coleta de dados que remetesse aos objetivos do nosso trabalho, explicitados nas perguntas de pesquisa, decidimos investigar como acontecia a relação entre os signos e os participantes da pesquisa. De acordo com Santaella (2000: 9) “a semiótica peirceana é uma teoria lógica e social do signo. A objetividade do interpretante é, por natureza coletiva, não se restringindo aos humores e fantasias pessoais de um intérprete particular”, por isso resolvemos considerar as respostas que representassem a opinião da maioria dos alunos. Para isso, pedimos que os alunos registrassem, numa folha de papel, o que representavam para eles as palavras que iríamos pronunciar. Esse registro poderia se dar em forma de palavra(s) ou de desenho(s). A atividade foi realizada nos primeiros 15 minutos da aula, por isso contamos apenas com 12 participantes.

¹ Eu mantenho seis serviçais. (Eles me ensinaram tudo o que eu sei). Os nomes deles são O que e Por que e Quando e Como e Onde e Quem.

² [1865-1936] – escritor britânico (contos e poemas).

³ 1936 – escritor e aviador norte-americano, autor de “Fernão Capelo Gaivota”.

Utilizamos inicialmente a palavra árvore (ícone); em seguida a palavra nuvem (índice); e por último, a palavra bandeira (símbolo).

Santaella (1983: 68-69) diz que “o ícone tende a romper a continuidade do processo abstrativo, porque mantém o interpretante a nível de primeiridade”, e foi isso que constatamos na maioria das respostas que os alunos registraram após ouvir a palavra árvore, pois uma média de 75% dos alunos desenharam uma árvore, 20% escreveram o que ela representa (sombra, abrigo, interior) e apenas 5% escreveram a palavra árvore.

O índice, por sua vez, remete a uma “correspondência de fato ou relação existencial” Santaella (2000: 21). Foi o que pudemos observar nas respostas coletadas, após pronunciarmos a segunda palavra: nuvem, pois aproximadamente 70% dos alunos desenharam uma ou várias nuvens (muitas com indicativo de chuva), 10% escreveram a palavra nuvem e os outros 20% escreveram a palavra chuva (talvez essa associação ‘nuvem = chuva’ seja devida ao nosso clima).

O símbolo que, segundo Santaella (1983: 69), “faz deslanchar a remessa de signo a signo”, representado pela palavra bandeira em nossa atividade, remeteu os alunos a desenharem, na sua maioria, a bandeira do Brasil (cerca de 80%); os outros 20% também registraram, através de desenhos, as bandeiras de seus times de futebol preferidos; nenhum dos alunos escreveu a palavra bandeira.

Antes de respondermos à primeira pergunta: **Até que ponto os componentes visuais influenciam o aluno a ler ou não determinado texto?** gostaríamos de retomar Hutchinson & Waters (1987), quando se referem ao aprendizado como uma experiência emocional e, ao mesmo tempo, relacionar esse conceito com o de Kossoy (2003: 100), que diz que “através das fotografias

reconstituímos nossas trajetórias ao longo da vida”. De fato, recordamos momentos e pessoas importantes, reavivamos na nossa memória episódios que poderiam estar adormecidos, ou associamos as imagens com acontecimentos remotos ou recentes, o que, de certo modo, nos faz reativar nosso conhecimento, ajudando na inferência do que lemos, mais detalhadamente, através da palavra escrita. Quantas vezes nos permitimos parar, por alguns minutos ou segundos talvez, em frente a uma banca de revistas, atraídos pela variedade de informações visuais, que despertam nossa curiosidade e fazem com que tenhamos vontade de ler sobre ou visualizar mais detalhadamente o assunto estampado em manchetes? Tudo isso nos leva a considerar que, por ter a imagem o poder de despertar sentimentos, ou de proporcionar meios de informação, é que ela deve ser mais utilizada como ferramenta de ensino que conduz ao conhecimento.

Há algumas pesquisas que ressaltam a importância do estudo e até mesmo da prática de atividades que exercitem o letramento visual⁴, a fim de que as pessoas consigam ter uma visão mais crítica e aprendam a analisar a imagem considerando-a como uma verdadeira ferramenta de comunicação. Procuramos, então, testar qual o grau de atratividade que um texto poderia provocar nos alunos, realizando duas atividades em que os alunos teriam oportunidade de optar pelo texto que gostariam de ler, ou iniciar uma tarefa pela parte de sua preferência. As atividades, os procedimentos e os resultados obtidos estão especificados no quadro a seguir:

⁴ Mais informações sobre letramento visual (*visual literacy*) podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: http://en.wikipedia.org/wiki/Visual_literacy / <http://www.ivla.org/organization/whatis.htm> / SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.81, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso.

Ilustração 15

Atividade	Procedimento	Resultado
1. Apresentação de textos com opção de escolha.	Apresentamos dois textos – um com figuras e outro sem nenhum recurso visual.	100% da turma optaram por ler o texto com figuras.
2. Utilização de tarefa com texto misto (questões sem auxílio de recursos visuais e outra questão com figuras)	Apresentamos um texto que deveria ser trabalhado por inteiro. Havia uma questão em que os alunos teriam apenas de relacionar o vocabulário com suas figuras correspondentes. As demais questões eram de responder, completar ou de marcar, mas não continham figuras.	95% da turma optaram por iniciar a tarefa pela questão de vocabulário, com a justificativa de que era mais fácil e interessante (pois contava com auxílio de figuras). Os outros 5% resolveram o exercício seguindo a seqüência apresentada.

Através da realização das atividades propostas, especificadas no quadro acima, pudemos confirmar que realmente as ilustrações cativam a atenção dos alunos, pois, na primeira tarefa, todos preferiram ler o texto com figuras e, na segunda, a maioria também foi motivada a começar a atividade pela parte mais fácil e interessante, segundo relato dos próprios alunos.

Ainda com relação a nossa primeira pergunta de pesquisa, pretendíamos também identificar o grau de motivação que os alunos teriam para participar das atividades. Algumas vezes, anunciamos que a aula seguinte seria ministrada com ajuda de recursos como apresentações em *PowerPoint*, *video clips* ou filmes. Os recursos utilizados serviriam para oferecer reforço visual para um assunto, introduzir um tópico, ou para facilitar explicações gramaticais. Notamos que a frequência foi maior nessas aulas, e a participação mais efetiva. Esse registro ocorreu em três oportunidades diferentes.

Percebemos também que a imagem sempre emergia na mente de um ou outro aluno, através de um estímulo, nem sempre visual. Era comum ouvirmos manifestações como: “Ah, professora, a senhora não sabe aonde essa música está

me levando”, ao utilizarmos atividades de músicas, por exemplo. Apesar da música não ser um componente visual, ela é capaz de estimular os alunos a construir imagens mentais.

Houve também um outro registro que demonstrou a preferência dos alunos aos textos acompanhados de ilustrações: foi através das respostas obtidas no Questionário de Análise das Necessidades (anexo 6), mais especificamente ao responderem à pergunta: “Você costuma ler por prazer?”. Um percentual de 30% da turma responderam SIM à pergunta, informando que preferiam ler revistas (de atualidades, de informática, gibis) – o que reforça a atração pelo visual. Apenas 5% referiram-se à preferência por leitura de livros. Para nos certificarmos dos motivos de tais escolhas, repetimos a pergunta na aula seguinte e a justificativa foi de que preferiam leituras mais leves, curtas e divertidas, que não provocassem sono na hora de ler, e que tivessem um “atrativo aos olhos”, por isso preferiam revistas a livros.

A fim de darmos continuidade à apresentação dos resultados obtidos, passaremos agora à segunda pergunta: **De que forma os componentes visuais podem ser utilizados para ajudar os alunos a interpretar o texto ?**

Para coletarmos dados que respondessem a nossa segunda indagação, utilizamos, como atividade principal, a leitura de dezesseis trechos de gêneros textuais variados, sem figura (anexo 17). Todos os alunos, num total de 30, participaram dessa atividade, sendo que cada texto foi lido por dois alunos. Ao final da realização da tarefa, os alunos tiveram de responder às seguintes perguntas:

- 1) De que trata o texto ? (qual o assunto / tema do texto ?)
- 2) Faça um resumo do texto.
- 3) O que facilitou e o que dificultou o entendimento do texto ?
- 4) Você acha que uma figura / ilustração ajudaria você a entender melhor o texto ? Justifique.

Os assuntos dos textos foram identificados por 23 dos 30 alunos, sendo que 18 deles foram capazes de fazer um bom resumo⁵. No que se refere à indagação sobre o que tinha facilitado a leitura dos textos, 12 alunos responderam que foi o uso do dicionário, 5 alunos justificaram que conheciam a maioria das palavras, 4 alunos disseram que o texto era muito atual e apenas 2 referiram-se ao fato de terem conhecimento básico de inglês. Quanto ao fator dificuldade, apenas 7 alunos justificaram que sentiram dificuldade por desconhecerem muitas palavras e por não disporem de dicionários para ajudá-los na leitura.

Com relação à última pergunta, na qual indagamos se uma figura ajudaria a entender melhor o texto, 5 alunos consideraram que nos textos “*Chocolate*”, “*World Trade Center*” e “*MLK*” uma figura não acrescentaria muito, pois a palavra chocolate é um cognato que dispensa apresentações; com relação ao texto sobre a tragédia do *World Trade Center* justificaram que não seria necessário o uso de figuras pois o assunto era muito atual; e no texto sobre Martin Luther King, um aluno justificou que “uma figura não contaria toda a história do líder negro”

A maior dificuldade ocorreu em relação aos textos “*How to improve your English*”, “*Mrs. Doubtfire*”, “*The Sixth Sense*”, “*Van Gogh*” e “*Your Amazing Brain*”, pois nem todos os alunos que leram esses textos conseguiram identificar o tema. Em “*How to improve your English*”, percebemos que houve a interferência da língua

⁵ Na primeira pergunta, (De que trata o texto?), os alunos teriam de dizer em uma ou duas palavras o assunto do texto, por exemplo, “Páscoa”. Na segunda pergunta (Faça um resumo) eles teriam de detalhar um pouco mais o assunto desenvolvido no texto, como por exemplo, o período em que a Páscoa acontece, como as pessoas comemoram, etc.

materna, conforme mencionamos nas pág. 34-35, ao citarmos Yorio (1971, *apud* ALDERSON, 1984: 2-3), já que os dois alunos que leram esse texto traduziram *improve* como improvisar, o que dificultou a produção do resumo. Os três alunos que leram os textos intitulados “*Mrs. Doubtfire*” e “*The Sixth Sense*” não conseguiram associá-los aos filmes “Uma Babá Quase Perfeita” e “O Sexto Sentido”, embora tivessem feito um resumo coerente dos textos⁶. O texto sobre “*Van Gogh*” foi lido por dois alunos, um deles disse que “Vicent conta a história de seu irmão pequeno”. O outro aluno acertou o conteúdo do texto. Em “*Your Amazing Brain*”, um dos alunos disse que “Brain é um cara legal”, ao considerar que estávamos falando de uma pessoa (Brain); o outro acertou que se tratava de um texto sobre o cérebro; os resumos, no entanto, não foram tão fiéis ao conteúdo do texto.

Nos demais textos, apesar da dificuldade relatada por alguns alunos, o resultado foi satisfatório. Observamos que o tempo de execução da tarefa foi consideravelmente longo, de 25 a 35 minutos.

Na aula seguinte, utilizamos os mesmos dezesseis textos, desta vez em *PowerPoint*, para que os mesmos alunos fizessem uma segunda leitura com auxílio das ilustrações (anexo 18). Percebemos que todas as dúvidas que existiam com relação ao conteúdo, apresentadas durante a realização da atividade anterior, foram esclarecidas. Houve também um empenho maior na realização da tarefa, por ocasião da mostra dos *slides*. Passamos, então, à etapa seguinte, que era a de apresentar mais oito *slides*, também com textos de assuntos variados, para que os alunos identificassem o tema do texto. Não houve dificuldade para inferir sobre os assuntos, desta vez, pois as figuras auxiliaram os alunos em suas inferências. Os *slides* 18 (*Buried Alive*) e 20 (*Talking Toilets*) foram os que despertaram maior

⁶ Os três alunos haviam assistido aos filmes, mas só puderam associar o título ao filme quando viram a ilustração associada ao texto, na aula seguinte, por ocasião da apresentação em *PowerPoint* (anexo 18- slides 12 e 13)

interesse nos alunos, o que facilitou a leitura dos textos referentes a eles, que foram trabalhados posteriormente. Essa experiência confirmou a idéia de que um título interessante também pode motivar os alunos a ler determinado texto – foi o que aconteceu com a atividade realizada com o texto “*Buried Alive*”.

As atividades exemplificadas até aqui foram realizadas durante a fase inicial do curso, quando ainda estávamos tentando conscientizar os alunos sobre a importância do uso de estratégias de leitura como *skimming*, *scanning*, uso do conhecimento anterior, utilização do contexto, etc. Até esse momento, foi possível confirmar que, como afirma Dias (1987: 27),

O uso de informação visual para iniciar uma atividade lingüística será muito efetivo na situação de ensino de leitura. Mais importante, recursos visuais podem contribuir enormemente para diminuir o esforço dos alunos quando engajados em uma tarefa de processamento de informação em uma língua estrangeira.⁷

Com o objetivo de prosseguir na explicitação dos resultados da nossa análise, passaremos agora aos dados que nos permitem responder à terceira pergunta: **Em que fase da leitura o uso desses componentes é mais efetivo?**

Inicialmente, é importante reafirmar que os componentes visuais podem ser utilizados em todas as três fases: antes, durante e após a leitura. Uma fotografia, uma ilustração, uma obra de arte, podem ser utilizadas antes de apresentarmos o texto aos alunos, para que eles antecipem o tema a ser discutido. Já durante a leitura, percebemos que detalhes como uso de negrito, itálico, realces, caracteres especiais, a divisão do texto em parágrafos, o *layout* característico de cada gênero, como de uma receita culinária, ou uma bula, por exemplo, são determinantes para direcionar o conteúdo do texto. Um gráfico, uma tabela ou um diagrama, sintetizando

⁷ No original, *The use of visual information to initiate linguistic activity will be very effective in the reading teaching situation. Most important, visual devices may greatly contribute to the students' decrease of effort when engaged in the task of processing information in a foreign language.*

informações ou apresentando informações complementares, são grandes auxiliares na fase de pós-leitura.

Como vimos, não há especificamente uma fase em que possamos considerar o uso dos recursos visuais mais ou menos efetivo, acreditamos que em todos os momentos eles podem funcionar como estímulos para que os alunos iniciem, prossigam ou terminem a leitura de forma eficiente. Mas, considerando o gênero escolhido que são os manuais de informática, perceberemos que é especialmente durante a leitura que os componentes visuais são mais efetivos, pois os alunos utilizam as fotografias dos produtos a serem instalados, mostradas em seus mínimos detalhes, para juntamente com a linguagem verbal conseguirem acompanhar os procedimentos e obterem sucesso na realização da tarefa de instalação. No anexo 24, no texto em que o autor apresenta os componentes da placa-mãe, é possível visualizar a verossimilhança das ilustrações que representam a placa-mãe real. A comprovação de que as figuras facilitam a leitura dos manuais também pôde ser verificada com o exercício de leitura de instalação de uma impressora *HP*, anexo 19, no qual os alunos demonstraram, através de manifestações orais, ter a exata noção dos passos a serem seguidos, sem precisar recorrer à tradução. Mesmo assim, pedimos que os alunos explicassem os procedimentos, o que foi feito sem dificuldade, em um tempo bem curto, aproximadamente 5 minutos.

Em um outro momento, solicitamos que os alunos trouxessem manuais diversos para serem trabalhados em sala. Pedimos que organizassem-se em grupos de 3 ou 4 e fizemos a seguinte pergunta: Que parte do manual é mais fácil de ser lida? Justifique. Um total de 27 alunos participaram desta atividade, dentre os quais 18 responderam que a parte mais fácil de ser lida era a seção que descrevia os

procedimentos de instalação, com as justificativas de que continham ilustrações, figuras explicativas e quadros gráficos. Mais 3 alunos disseram que o *layout* e a simplicidade das ilustrações facilitaram a leitura. Outros 3 alunos disseram que a parte mais fácil de ser lida era a introdução, pois continha as especificações da placa-mãe, que era descrita com muitos termos técnicos, comumente utilizados no dia-a-dia deles; e os últimos 3 alunos responderam que a parte mais fácil de ser lida era o índice do manual, porque indicava, de forma resumida, onde encontrar as informações presentes no manual.

Nessa atividade ficou evidente que saberes devem ser compartilhados entre o enunciador e o co-enunciador (aqui representados pelo autor e pelo usuário de manuais respectivamente) e que os participantes desta “comunidade discursiva” (SWALES 1990) possuem conhecimentos prévios e experiências sobre o assunto; fato que pode ser evidenciado se observarmos que alguns dos leitores fizeram referência à familiaridade com os termos técnicos presentes no gênero.

Considerando-se que ilustrações, figuras, quadros gráficos, *layout* e índice são todos exemplos de componentes visuais, podemos dizer que apenas 3 alunos não mencionaram os recursos visuais como elementos facilitadores da leitura.

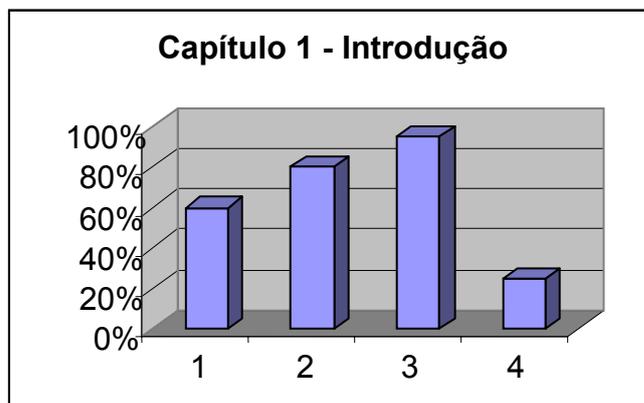
De acordo com os resultados obtidos até aqui, podemos notar que a linguagem visual tem seu valor na leitura de textos, por isso insistimos na argumentação de que é necessário que nós, professores, saibamos escolher os recursos visuais mais adequados a cada fase da leitura, o que não significa dizer que em todos os momentos deveremos fazer uso deles.

Ao decidirmos utilizar o gênero “manual de informática”, pensamos em elaborar um questionário (anexo 22), para registrar como se daria a recepção do gênero pelos alunos. Os alunos analisaram primeiramente a introdução do manual *PCDDR266*, pág. 1 a 6 (anexo 20), que não contém nenhuma figura, só negritos nos títulos, nas especificações dos componentes da placa e na titulação de cada componente a ser instalado. Em seguida, os alunos passaram à análise do capítulo 2, pág. 7 a 10 (anexo 21), que trata da instalação propriamente dita. As perguntas referentes aos dois capítulos foram respondidas por todos os alunos, pois havíamos informado que essa atividade seria considerada parte da avaliação qualitativa, requerida pela instituição. Um total de 30 alunos, divididos em grupos de 3, participaram da atividade. Optamos por não fazer perguntas diretas relacionadas à parte não-verbal para não influenciar as repostas dos alunos na última questão (que capítulo foi mais fácil de ler?) na qual teríamos oportunidade de constatar se responderiam que o capítulo mais fácil de ler era o que continha ilustrações.

O gráfico, apresentado em seguida, mostra os resultados obtidos, considerando-se os acertos em cada uma das quatro perguntas (anexo 22, parte I)

Os números (1 a 4) correspondem às perguntas, e as porcentagens ao valor aproximado de acerto das repostas.

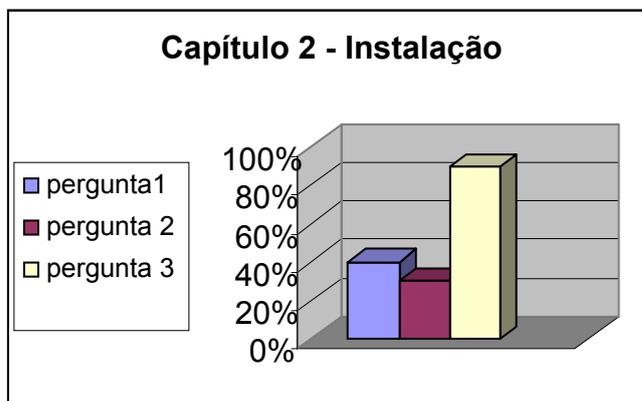
Ilustração 16



Através da leitura da introdução, pretendíamos fazer com que os alunos percebessem a organização textual do manual, observando como o autor divide cada seção, quais os termos lexicais e as estruturas gramaticais mais usadas e o que diferencia o primeiro capítulo do capítulo posterior. Considerando-se ter sido esta a primeira vez que os alunos estavam realizando esse tipo de tarefa, podemos dizer que o resultado foi satisfatório, pois os alunos obtiveram uma média de acertos de 60% na primeira pergunta, 90% na segunda e 95% na terceira. O fato de, em alguns momentos, alguns dos alunos não terem atingido a totalidade de acertos não significa que não fossem capazes de entender o conteúdo do capítulo, apenas não tinham o hábito de fazer uma análise mais detalhada do texto. A última pergunta teve um nível menor de acertos (25%) porque os alunos generalizaram a resposta, dizendo apenas que a finalidade do autor nesse capítulo era “especificar cada um dos componentes da placa”, não mencionando que ele também descrevia o conteúdo do pacote e apresentava os itens opcionais que poderiam ser adquiridos separadamente. De qualquer modo, eles concentraram a atenção no que tinha maior relevância.

O gráfico a seguir mostra os índices de acertos nas três perguntas do questionário de recepção do gênero, referentes ao capítulo 2 (anexo 22, parte II).

Ilustração 17



O gráfico que acabamos de apresentar mostra os resultados da análise do capítulo 2, que trata da instalação da placa-mãe. Ao responder à primeira pergunta, os alunos só mencionaram itens que eram mais importantes para a execução da tarefa. Apenas 40% mencionaram todos os itens presentes no capítulo, como instruções de instalação, notas de precauções e descrição dos componentes a serem instalados, acompanhada de figuras. Nas respostas à 2ª questão, apenas 30% mencionaram todos os tempos verbais, a grande maioria só mencionou os tempos verbais que tinham aparecido em exercícios utilizados mais recentemente, ou os tempos verbais mais recorrentes, como o infinitivo e o imperativo. O presente simples e as formas de *-ing* (substantivo, adjetivo, verbo após preposição) não foram mencionadas pelos alunos.

Ao final da atividade fizemos uma última pergunta (III – anexo 22) - Que capítulo foi mais fácil de ler? Justifique. Cerca de 90% dos alunos responderam que o 2º capítulo foi mais fácil, por causa das figuras e dos gráficos explicativos. Os 10% restantes optaram pelo 1º capítulo, justificando ser o mais fácil por descrever os componentes da placa-mãe utilizando muitos termos técnicos conhecidos por eles, tais como (*socket, AMD K7, 266 Mhz, chipset, slots, IDE, etc.*).

Uma outra evidência de que os alunos têm necessidade de interagir com imagens foi obtida quando pensamos em usar músicas em sala. No momento de fazermos nossas escolhas, sempre havia solicitações de que, ao invés de trazermos só o aparelho de som e o *CD*, trouxéssemos *DVDs* musicais, sob a justificativa de que eram mais interessantes porque geralmente apresentavam imagens que se relacionavam ao tema da música.

No caso dos manuais, as ilustrações são grandes auxiliares, fazendo com que a falta de conhecimento lingüístico na língua estrangeira seja compensada pelo caráter explicativo das figuras e gráficos. Durante nosso estudo, foi possível observar que os alunos fazem uso delas, antes mesmo de utilizarem a linguagem verbal. As explicações, colocadas através de frases e orações, vêm em segundo plano e, muitas vezes, só são utilizadas quando algum passo não puder ser entendido somente com o uso das ilustrações, de acordo com o relato dos próprios alunos. Não pretendemos afirmar que em todos os tipos de leitura isso ocorra, mas há momentos em que somente as palavras não conseguem traduzir o que uma simples figura pode simbolizar, resumir, delimitar ou esclarecer.

Por outro lado, pudemos demonstrar aos nossos alunos que texto verbal e texto não-verbal não devem ser lidos separadamente, pois o escrito complementa o visual e vice-versa. Isso reforça o que reportaremos na seção seguinte sobre o fato de que os alunos devem ler palavras e imagens.

3.2. Leitores lêem palavras e imagens

‘What is the use of a book’, thought Alice, ‘without pictures or conversations?’⁸

(LEWIS CARROLL, 1865⁹)

Acreditamos que, na maioria das vezes, a combinação entre linguagem visual e linguagem verbal é a estratégia mais recomendada para que consigamos obter uma melhor compreensão do texto. Tivemos oportunidade de atestar esse fato em algumas ocasiões nas quais utilizamos atividades em que os alunos teriam de

⁸ Para que serve um livro, pensou Alice, sem figuras ou conversas ?

⁹ Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodson [1832-98], matemático e escritor inglês, autor de “Alice no País das Maravilhas”.

inferir o assunto do texto, algumas vezes através somente da linguagem verbal, outras, utilizando apenas as ilustrações. Percebemos que quando lidos juntos, texto escrito e visual, diminuem-se as possibilidades de interpretações equivocadas.

Antes de utilizarmos os manuais para análise, decidimos utilizar um outro gênero textual: as peças de propaganda. Nosso objetivo era conscientizar os alunos sobre a importância da observação e da leitura de ambos os textos: verbal e não-verbal. Para isso, trouxemos 9 (nove) comerciais para realizar uma atividade. A técnica utilizada e os resultados obtidos estão explicitados no quadro a seguir.

Quando utilizamos as peças publicitárias, exemplificadas nos anexos 8 a 16, obtivemos os seguintes resultados:

Ilustração 18

Comercial / Produto	Técnica / estratégia utilizada	Previsão / Inferência (respostas que pudemos registrar)	Resultado (o que realmente significavam)
TIDE	1º figura, depois texto mostrando a logomarca do sabão em pó.	* Plano de saúde. * Necessidade de praticar esporte.	Sabão em pó – realça a brancura da camisa.
FLONASE	Figura com a pergunta.	* Operação plástica de nariz.	Remédio para desobstruir narinas.
KLEENEX	1º <i>slogan</i> , depois imagem.	* Preservativo.	Lenços de papel.
KAVATROL	Slogan e figuras juntos.	* Mudar para um lugar de clima bom.	Remédio natural para relaxar.
RAYOVAC	Só figura.	* Pilha.	Pilha de longa duração.
BAYER	Figura com texto sem mostrar medicamento.	* Roupas de ginástica. * Academia de ginástica. * Clínica de saúde.	Remédio para dores musculares que não afeta estômago.
DISAL	Figura e <i>slogan</i> juntos.	* Vinho.	Distribuidora de livros.
ALLEGRA	1º figura, depois logomarca do remédio.	* Lugar para relaxar. * Cadeira para relaxar.	Antialérgico.
BRITTA	Figuras em seqüência juntamente com <i>slogan</i> .	* Purificador de água.	Purificador de água.

Todos os comerciais foram mostrados em transparências. Na maioria das vezes, mostramos primeiramente as figuras e em seguida o texto. Em outras, mostramos o *slogan* e depois a figura, conforme especificamos no quadro anteriormente apresentado. No contexto de sala de aula, no qual a atenção deve estar mais centrada no aprendizado, não foi possível anotarmos todas as inferências, até porque os alunos manifestaram-se oralmente, porém acreditamos ter registrado as respostas mais significativas para efeito de nossa pesquisa. Foi uma atividade bem interessante, segundo relatos dos próprios alunos, mas não prosseguimos com atividades de leitura dos textos na sua íntegra porque não fazia parte de programação prevista em nosso estudo.

Conforme pudemos observar, apenas duas inferências foram confirmadas: a do comercial de pilha e a do purificador de água. Esse exercício foi muito bem aceito e os alunos pediram que trouxéssemos mais comerciais para serem trabalhados em sala. Houve um segundo momento em que utilizamos comerciais premiados, veiculados na televisão. Desta vez, os alunos tiveram que associar os *slogans* aos produtos anunciados, porém somente como uma variação de atividade de aula, não mais com o intuito de pesquisar a relação entre linguagem visual e linguagem verbal.

Durante a execução das tarefas, percebemos que nosso objetivo foi atingido, pois conseguimos incentivar os alunos a lerem texto verbal e não-verbal. A dificuldade em reconhecer os tempos verbais e assimilar as estruturas lingüísticas presentes nos manuais analisados foi superada pelos exercícios preliminares com textos diversos que serviram de base ou de preparação para a leitura dos manuais. Para introduzir o tempo imperativo, característico do discurso injuntivo, utilizamos

duas atividades, uma de música¹⁰ e outra de filme¹¹. Ambas as atividades suavizaram a maneira de introduzir as formas verbais e os alunos participaram com bastante entusiasmo.

3.3. Retomando a última pergunta de pesquisa

O pesquisador que não souber o que está procurando não compreenderá o que encontrar.

(CLAUDE BERNARD, s.d.¹²)

A resposta à última pergunta **“Qual a importância dos componentes visuais na leitura de manuais de instalação de *softwares*?”** foi obtida através da coleta dos exercícios feitos em sala, que nos possibilitaram medir o tempo de realização das tarefas e analisar a precisão das respostas dos alunos. Conforme mencionamos na parte 2.3. da metodologia, utilizamos a técnica de dividir a turma em dois grupos: metade da turma recebeu o extrato do texto sem nenhuma figura, e a outra metade o mesmo texto acompanhado de ilustrações. Os alunos tinham de traduzir alguns passos de instalação da *CPU*, do manual *ASUS P4S333* (anexo 27). O grupo que trabalhou o texto ilustrado conseguiu expressar-se de forma mais coerente e precisa. A maior vantagem, no entanto, foi com relação ao tempo de realização da tarefa, que foi de 10 minutos entre os alunos que contavam com o auxílio das figuras, contra 18 minutos entre os que não visualizaram as ilustrações. Portanto, pudemos concluir que os componentes visuais, quando bem utilizados, podem diminuir o tempo de compreensão da leitura e aumentar a precisão das respostas às perguntas que as acompanham.

¹⁰ *Give me love* (George Harrison). Anexo 25.

¹¹ *In and Out* (Será que ele é?). Mais especificamente a cena em que o ator (Kevin Klein) está ouvindo vários comando (imperativo) para testar sua masculinidade. Anexo 26.

¹² [1813-1878] – epistemólogo francês, considerado o pai da fisiologia moderna.

Em todas as fases da nossa pesquisa, procuramos sempre enfatizar o valor das palavras associadas à imagem. Usamos algumas imagens fixas, em nossas aulas, embora soubéssemos que, entre os elementos que dificilmente conseguimos representar em uma imagem fixa, encontram-se a temporalidade e a causalidade. De acordo com relatos de alguns alunos, pudemos perceber que eles tinham noção de que é impossível, por exemplo, “relatar a vida de uma pessoa com uma só imagem” (relato feito por um aluno que não considerou relevante o uso de uma figura para ajudá-lo a ler o texto sobre Martin Luther King, anexo 17- texto 4). Neste caso, imagens fixas ou animadas, mostradas em seqüência, nos proporcionariam meios de construir narrativas que abrangessem as noções de tempo e causa.

Para finalizar nossa análise, elaboramos um questionário final, anexo 28. As perguntas que enfocam o propósito da nossa pesquisa são as de número 3, 4 e 5. Mostraremos, a seguir, os resultados:

- ✓ Pergunta 3: **Você pretende continuar seus estudos de língua inglesa após nossas aulas?** – 80% dos alunos responderam que SIM, sendo que alguns justificaram que só poderiam fazer isso após terminarem a faculdade, devido à dificuldade financeira e à falta de tempo.
- ✓ Pergunta 4: **O que ajudou você a entender os textos utilizados durante as aulas?** – aproximadamente 90% dos alunos assinalaram todos os fatores mencionados na pergunta, a saber, cognatos, termos técnicos, figuras, dicionário, conhecimento sobre os assunto.
- ✓ Pergunta 5a: **E quanto à leitura dos manuais, você se sente mais seguro para lê-los?** – 70% disseram que sim, apesar de confessarem ter dificuldades com alguns termos técnicos. Aproximadamente 30% disseram que ainda teriam que praticar um pouco mais.

- ✓ Pergunta 5b: **O que mais ajuda você a compreender os passos de instalação dos equipamentos?** – 25% referiram-se ao conhecimento que tinham sobre o assunto; 75% às ilustrações; 5% mencionaram a prática que tinham, por isso não precisavam ler os manuais.

Gostaríamos de finalizar este capítulo relatando que nosso estudo contou com os recursos e o tempo disponíveis na época da realização da pesquisa, mas acreditamos que, cada vez mais, poderemos implementar melhorias em nossas aulas, através do uso de uma crescente variedade de recursos visuais.

A criatividade dos autores e das empresas responsáveis pela elaboração dos manuais faz com que já seja possível encontrarmos, atualmente, manuais em *CD-ROMs* que substituíram os recursos visuais fixos, como fotografias de partes dos produtos, por seqüências animadas, acompanhadas de recurso auditivo, em que um locutor narra todos os passos e os cuidados a serem seguidos na instalação do produto. Com relação aos usuários de computadores, há muitos que fazem experiências interessantes com editores de textos, mesclando tipos e fontes variadas, ou utilizando outros recursos para enriquecer visualmente os textos. Para cada tipo de mensagem que quisermos apresentar, poderemos utilizar componentes visuais que vão expressar tons e sentimentos diversos, como ironia, raiva, alegria, paixão, formalidade, informalidade, etc. Parece-nos que ficou mais fácil ser criativo nos dias de hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

The best is yet to be.¹
(ROBERT BROWI II G, s.d.²)

Nesta parte do trabalho, apresentaremos nossas reflexões sobre os objetivos propostos e os resultados obtidos durante a realização da pesquisa. Esperamos poder contribuir e oferecer sugestões àqueles que estejam envolvidos em contextos de ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa, especialmente aos que têm a intenção de acrescentar as suas aulas o valioso auxílio que os componentes visuais podem oferecer no processamento da informação, especialmente em relação a manuais de informática.

Acreditamos que uma das metas fundamentais do ensino de leitura em língua estrangeira tem sido transformar o “aprender a ler” em “ler para aprender”. Nosso objetivo maior foi principalmente investigar a importância dos componentes visuais como uma ferramenta de auxílio para se chegar à compreensão de textos.

O percurso de trabalho com nossos alunos foi longo. Inicialmente, direcionamos nossas atividades para a aplicação das estratégias de leitura. Trabalhamos textos em língua portuguesa, para exercitar o uso de palavras e expressões em contextos diversos; para mostrar que dificuldades de leitura também acontecem em língua materna; e para demonstrar que o fato de conhecermos todo o vocabulário de um texto não nos conduz necessariamente a sua correta interpretação. Também utilizamos textos em língua portuguesa que continham estrangeirismos, com o objetivo de mostrar a influência da língua inglesa no mundo atual e na nossa língua, bem como a necessidade do aprendizado de uma língua

¹ O melhor ainda está por vir.

² [1812-1889] – poeta e dramaturgo inglês.

inegavelmente universal. Ao utilizarmos textos em outras línguas estrangeiras, tivemos a intenção de fazer os alunos perceberem que é possível ler em outras línguas, através da observação do *layout* do texto, das palavras cognatas, da utilização de estratégias como inferência, e pela associação das idéias presentes no texto com o conhecimento que possuem sobre o assunto. Passamos, então, aos textos de língua inglesa, língua-alvo de nosso estudo, sendo a habilidade de leitura nosso enfoque principal. Procuramos transformar a prática da leitura em sala de aula em momentos de aquisição de conhecimento de forma prazerosa, criativa e divertida.

Muitas foram as indagações que surgiram durante a realização do nosso estudo, uma delas foi referente às metodologias e técnicas que deveríamos usar para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades que os ajudassem na compreensão de textos, pois acreditamos que “ensinar a compreender” não é possível, assim como argumenta Kleiman (2002: 7):

Podemos ensinar a compreensão? Podemos ensinar um processo cognitivo? Evidentemente, não. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas na medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compõem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.

Não pretendíamos fazer com que os alunos tivessem um conhecimento profundo sobre como a compreensão acontece, mas sim criar oportunidades que permitissem a compreensão. O melhor meio encontrado para isso foi através da utilização de recursos visuais diversos, que os incentivassem a participar das atividades de leitura, antes consideradas por alguns como enfadonhas, apesar de

necessárias. Havia ainda o compromisso de ajudá-los a ler e compreender os manuais de instalação de *softwares*, como objetivo final desse percurso.

Constatamos também que imagens associadas às palavras facilitam a leitura, especialmente num contexto em que os participantes não possuem pleno domínio lingüístico na língua-alvo. Os componentes visuais utilizados paralelamente aos textos são inúmeros, conforme explicitados na seção 1.2.3.2, na qual apresentamos suas tipologias. Podemos dizer que as imagens também servem para conduzir a inferências mais lógicas, para acelerar o processamento da leitura, e para motivar os leitores a trabalhar o texto de forma mais efetiva.

As imagens passam uma riqueza visual muito maior que as palavras, mas as palavras são essenciais para esclarecer pontos que a imagem isoladamente não seria capaz de transmitir, para fixar a compreensão da temática abordada e para confirmar hipóteses. Joly (2002: 133) resume de forma precisa a relação entre palavra e imagem, ao declarar que

quer queiramos, quer não, as palavras e as imagens revezam-se, interagem, completam-se e esclarecem-se com uma energia revitalizante. Longe de se excluir, as palavras e as imagens nutrem-se e exaltam-se umas às outras. Correndo um risco de um paradoxo, podemos dizer que quanto mais se trabalha sobre as imagens mais se gosta das palavras.

De fato, palavras e imagens se complementam, portanto, se autores e leitores souberem utilizá-las inteligentemente, certamente a explicitação e a compreensão do sentido acontecerão de maneira mais eficiente. Mais ainda, em se tratando do gênero “manuais de informática”, os componentes visuais são fundamentais para auxiliar seus usuários a identificar as especificações das peças e os procedimentos corretos a serem seguidos no momento de sua instalação.

No que tange às limitações e dificuldades encontradas para a realização deste trabalho, destacamos o curto período para a realização da coleta de dados: 4 (quatro) meses (=1º semestre de 2005). Outro fator foi que, além de focalizar o trabalho na compreensão escrita, tivemos de treinar a produção escrita, conforme proposto pela instituição e especificado no plano de curso (anexo 7).

A coleta de dados poderia ter sido enriquecida se tivéssemos compartilhado mais sobre novos conhecimentos, através da troca de saberes lingüísticos e técnicos, por ocasião das entrevistas semi-estruturadas. Sabemos que “muitos professores de *ESP* são colonizadores relutantes num novo território”³ (HUTCHINSON & WATERS, 1987, p. 162), e esta foi nossa primeira experiência com alunos da área de informática, pois antes só havíamos lecionado inglês instrumental para turmas de Medicina, Meteorologia e Ciências Contábeis, na UFPA.

Outro desafio encontrado diz respeito à compilação dos dados e à sistematização do conteúdo, de forma clara e acadêmica. Essa dificuldade decorreu de nossa inexperiência científica, uma vez que somos professora-pesquisadora, com considerável experiência de sala de aula e com pouca prática na área de pesquisa.

No que se refere a contribuições, acreditamos que este trabalho pôde contribuir para que fizéssemos uma nova leitura do ensino de *ESP*, enriquecido com a ênfase nos componentes visuais; assim como nos conduziu a refletir sobre nossa ação pedagógica, pois os questionamentos apresentados, no início do nosso estudo, nos direcionaram ao reconhecimento de situações e ao engajamento em planos de ação que visassem mudanças nas técnicas e estratégias anteriormente praticadas.

³ No original, *many ESP teachers are reluctant settlers in the new territory.*

Acreditamos também ter contribuído para incentivar os alunos a ler de maneira mais eficiente, utilizando todas as ferramentas e recursos disponíveis para a concretização do objetivo maior que é o da construção do sentido. A utilização dos manuais em nossas práticas pedagógicas serviu também como embasamento para disciplinas, a serem cursadas posteriormente pelos alunos, como Arquitetura de Computadores e Sistemas Operacionais de Redes de Computadores, entre outras.

Reconhecemos as limitações do nosso trabalho, por isso sugerimos novas investigações sobre questões relacionadas ao uso da linguagem visual e linguagem verbal em práticas pedagógicas, para que possamos reafirmar o que constatamos, descobrir novas formas de aplicação dessa prática e dar continuidade ao processo de pesquisa.

Como professores de *ESP*, somos os responsáveis pela elaboração do material didático a ser utilizado por nossos alunos, por isso, devemos ter um cuidado todo especial quando selecionamos textos que tenham imagens, ou quando utilizamos qualquer recurso visual extratexto para ajudar os alunos a compreender o sentido do texto, em qualquer fase do processamento da leitura, e com as mais diversas finalidades – como as apresentados por Field (2004) ao relacionar as nove funções dos componentes visuais (capítulo 1).

Foi também pensando em ajudá-los e, conseqüentemente, em cativá-los para uma continuidade de aprendizado mais completo da língua, posteriormente, que optamos por utilizar, neste estudo, formas de acesso à leitura que contribuíssem para a formação de um leitor ativo, que faz uso de suas inteligências, de seu saber prévio, e de todos os recursos visuais presentes no texto para descobrir como se constrói seu sentido de forma motivadora, prazerosa e eficiente.

ALDERSON, J. C. *Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?* In: ALDERSON J.C.; URQUHART, A.H. (Eds.) **Reading in a foreign language**. New York: Longman Inc., 1984. p.1-27.

_____. *The nature of reading*. In: ALDERSON J. C. **Assessing Reading**. (ALDERSON, J. C. & BACHMAN, L. F. Series Editors). The United Kingdom: Cambridge University Press, 2000. p. 1-31.

ANDERSON, N. J. **Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies**. A *Teacher-Source Book* (Donald Freeman Series Editor). Canada: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

ANTHONY, H.M.; PEARSON, P.D. and RAPHAEL, T.E. *Reading Comprehension: a selected review*. In: CLEARY, L.M. & LINN, M.D. (Eds.), **Linguistics for Teachers**. New York: McGraw-Hill, 1993.

AYTO, J.; SIMPSON, J. **The OXFORD Dictionary of Modern Slang**. New York: Oxford, 1992.

BAHKTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGER, John. **Ways of Seeing: Based on the BBC Television Series**. (Paperback edition). London: Penguin, 1990.

BHATIA, V. K. **Worlds of Written Discourse: a genre based view**. New York, Continuum, 2004.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CARREL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E.. (eds). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. The U.S.A.: Cambridge University Press, 1988.

CONDURU, M.T; PEREIRA, J.A.R. **Elaboração de trabalhos acadêmicos - normas, critérios, e procedimentos**. Belém: NUMA. UFPA, EDUFPA, 2005.

DEYES, T. *The Selection and Classification of Texts in ESP*. In: **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. / M.A.A. Celani... [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p.203-237

DIAS, R. *The Use of Nonverbal Elements of Discourse and Visual Devices in the Teaching of Foreign Language Reading*. In: **The ESP.**, São Paulo, n. 17. 01-29, ago. 1987.

_____. **Reading Critically in English**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

EVARISTO, Socorro et al. **Inglês Instrumental: estratégias de leitura**. Teresina: Halley S.A. Gráfica e Editora, 1996.

FARRELL, T.S.C. **Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas**. São Paulo: SBS Livraria, 2003.

FERNANDES, E. C. S. **American Slang**. Trabalho de Conclusão do Curso – Licenciatura Inglês e Português. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, 1983.

_____. **As Estratégias de Leitura da Língua Portuguesa como Desenvolvimento e Aprimoramento da Leitura em ESP**. Monografia (Especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira). Universidade da Amazônia. Belém, 2004.

FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M.L.M. (orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. 3ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

FIELD, M.L. **Componentes Visuais e a Compreensão de Textos**. São Paulo: SBS Livraria, 2004.

FIORIN, J.L. e SAVIOLI, F.P. **Para Entender o Texto – Leitura e Redação**. São Paulo: Ática, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GRABE, W. *Current developments in second language reading research*. In: **TESOL QUARTERLY**, vol. 25, nº, Autumn, 1991, p.375-406.

GRABE, W.; STOLLER, F.L. **Teaching and Researching Reading**. Great Britain: © Pearson Education, 2002.

GOODMAN, K.S. *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In: SINGER, H. and RUDELL, R.B. (eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading**. 2nd ed. Newark. DE: International Reading Association, 1976, p. 497-508.

_____. *The Reading Process*. In CARREL, Patricia.L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E., (eds). **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

HARTMAN, D.K. *The Intertextual Links of Readers Using Multiple Passages: A postmodern/Semiotic/Cognitive View of Meaning Making*. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M.R; SINGER, H. (eds.) **Theoretical Models and Processes of Reading**. 4th ed. (p. 4-21). Newark, Delaware: International Reading Association, 1994.

HEYER, S. **TRUE STORIES IN THE NEWS - A Beginning Reader**. Second Edition. NY: Pearson Education, 1996.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. New York: Cambridge University Press, 1987.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura : teoria & prática**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8ª ed. - Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. Linguística Textual: Quo Vadis ? (Textlinguistics: Quo Vadis?) In: **D.E.L.T.A, 17: ESPECIAL**, 2001, p.11-23.

KOPKE FILHO, H. Aspectos Interdisciplinares nos Processos da Leitura e da Compreensão de Textos. Capítulo (Tese de doutorado), USP, 2001. In: WITTER G. P., (org.), **Psicologia: tópicos gerais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p.73-93.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2ª edição revista. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

KNOWLES, E. (ed.). **The Oxford Dictionary of Quotations**. New York: Oxford University Press, 1999.

LIU, J. Effects of Comic Strips on L2 Leners' Reading Comprehension. In : **TESOL QUARTERLY**, vol.38, nº 2, Summer, 2004.

MAGNO E SILVA, W. **Etude linguistique d'un corpus de manuels d'informatique: application à la lecture en langue étrangère**. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade de Toulouse - le Mirail, Toulouse, 2002.

_____. Tipos Textuais No Dizer Do Fazer. In: **Rev. Moara**, Belém, nº22. jul./dez., 2004. p. 65-77.

MAINGUENEAU, D. Tipos e Gêneros de Discurso. In: MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2004, p.59-70.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R. BEZERRA, M.A. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra, (org.)- Rio de Janeiro: Lucerna, 2002,p. 19-36.

MOITA LOPES, L.P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN, David. (ed.). **Practical English Language Teaching**. New York, NY: McGraw-Hill, 2003.

- _____. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge, 2005.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **A TEORIA GERAL DOS SIGNOS**: como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.
- SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 20ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.
- SCHOLES, J. **Slang: gírias atuais do inglês**. São Paulo: Disal, 2004.
- SOARES, I. C. R. **O Ensino-Aprendizagem da Leitura**: uma abordagem interativa. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, 1993.
- SOUZA, A. G. F. [et al.]. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. São Paulo: Disal, 2005.
- STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: *Reading Research Quarterly* 16,1980, p. 32-71.
- STEMPLESKI, S. e TOMALIN, B. **Video in action: recipes for using video in language teaching**. London: Prentice Hall International, 1990.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis - English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.
- _____. *Re-thinking Genre: another look at discourse community effects*. Paper presented .Carleton University, Ottawa: 1992.
- RICHARDS, J.C. **Interchange: english for international communication: Book 3**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. São Paulo: Contexto, 2004.
- VIVER com SABEDORIA**: MENSAGENS PARA A BUSCA DA FELICIDADE ETERNA. Rio de Janeiro: Reader's Digest, 2004.
- English Teaching Forum*, V.32.Nº2, April, 1994.
- Reader's Digest*. New York, Oct. 1995; Sept. 1999; Oct. 1999.
- PCDDR266** - System Board. Socket A - M825 series. User's Manual. VKM266, September, 2003.
- ASUS P4S333** - Motherboard. User's guide.E906, November, 2001.

<http://creatingminds.org/quotes/simplicity.htm>

<http://www.ericberne.com/people/albertmehraban.htm>

http://www.faz.edu.br/full.php?pg=graduacao_redepc.php&ima=_grad_rc.gif

<http://www.geocities.com/Yosemite/9758/shr31.htm>

http://historiaaberta.com.sapo.pt/lib/lnk_lascaux.htm

<http://www.historiaemquadrinhos.hpg.ig.com.br/index2.htm>

<http://www.kaaj.com/psych/pub.html>

www.wikipedia.org

http://pt.wikipedia.org/wiki/Bill_Gates

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=pt&nrm=iso

http://en.wikipedia.org/wiki/Speech_balloons

http://en.wikipedia.org/wiki/Visual_literacy

<http://www.ivla.org/organization/whatis.htm>

<http://www.tylenol.com/index.jhtml>