

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniela Miranda Marques

**A CONTRIBUIÇÃO DOS LETRAMENTOS DIGITAL E VISUAL NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

SOROCABA/SP

2012

Daniela Miranda Marques

**A CONTRIBUIÇÃO DOS LETRAMENTOS DIGITAL E VISUAL NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Sorocaba, como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

SOROCABA/SP

2012

Ficha Catalográfica

M316c Marques, Daniela Miranda
Contribuições dos letramentos digital e visual na aprendizagem de língua inglesa / Daniele Miranda Marques. -- Sorocaba, SP, 2012. 166 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2012.

1. Letramento. 2. Letramento tecnológico. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. 5. Tecnologia educacional. I. Gomes, Luiz Fernando, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Daniela Miranda Marques

**A CONTRIBUIÇÃO DOS LETRAMENTOS DIGITAL E VISUAL NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres.: Titulação, Nome, Instituição

Ass.: _____

1º Exam.: Titulação, Nome, Instituição

Ass.: _____

2º Exam.: Titulação, Nome, Instituição

Ao meu esposo José Valmir.

Aos meus pais, Terezinha e Nelson.

Aos meus irmãos e cunhadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado a oportunidade e cooperado em mais uma etapa nos meus estudos, acredito que sem a sua imensa força, não conquistaria tal sonho. Agradeço aos meus pais que durante todo o tempo dos meus estudos me apoiaram dando confiança. Ao meu esposo Valmir, que acompanhou pacientemente, incentivando-me. Aos meus irmãos, cunhada e sobrinhas, que esperaram ansiosamente por esta conquista também.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Luiz Fernando Gomes que acompanhou todas as etapas dos meus estudos, na graduação, especialização e mestrado, que com muita dedicação e paciência, deu-me estímulo constante para que este trabalho fosse realizado.

Agradeço as professoras Dra. Maria Lucia Amorim e Dra. Eliete Jussara que também acompanharam os meus estudos e pesquisas, dando sugestões e incentivos. Ao professor Dr. Marcelo Buzato por ter despertado interesse em leituras na área de tecnologias ligadas à educação. Também à todos os demais professores que indiretamente me orientaram: Dr. Pedro Goergen, Dr. José Dias Sobrinho e Dr. Marcos Reigota.

Agradeço à diretora, Arlete F. Vellozo, e coordenadoras pedagógicas, Eliane Arruda e Dora Terezinha, que permitiram a realização desta pesquisa na escola. Também agradeço as sugestões da professora Silvana Rodrigues Chibani e aos demais colegas professores da escola em que leciono.

“O letramento está mudando de objetivo e nós temos que preparar os alunos para o futuro deles e não para o nosso passado.”
(Warschauer,2003)

RESUMO

A língua inglesa faz parte do cotidiano da maioria das pessoas, especialmente, nos dias de hoje, com a expansão dos meios de comunicação e da internet. Nas escolas, ela é ensinada com vistas a instrumentalizar os alunos para a crescente demanda de comunicação, interação e inserção no mundo do trabalho. O objetivo geral da presente pesquisa, realizada com alunos do 7º ano de uma escola pública no interior do estado de São Paulo, é verificar de que maneira o currículo escolar de língua inglesa e o material didático oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEE/SP, estão atendendo às necessidades de uso da língua inglesa dos alunos. Partindo da hipótese de que práticas de ensino mediadas por tecnologias podem auxiliar na aprendizagem da língua inglesa, inclusive quando esta vem acompanhada de linguagem não verbal, trazemos as seguintes questões, que traduzem os objetivos específicos desse trabalho: 1) Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares de língua inglesa? 2) Quais as possibilidades do professor inserir atividades em classe que propiciem eventos de letramento digital e visual e que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua inglesa? 3) Que mudanças houveram nas práticas de estudo e na aprendizagem da língua inglesa, com a inserção de atividades que propiciem os letramentos digital e visual? A fundamentação teórica, neste trabalho, baseia-se nos conceitos de letramento digital e visual, multimodalidade e estratégias de aprendizagem de língua inglesa. Inicialmente, foi realizada uma atividade piloto com o objetivo de recolher dados sobre as estratégias de estudo e de aprendizagem dos alunos em ambiente informático. A partir das análises dos dados, foram elaboradas duas apostilas sobre a importância da leitura das imagens quando associadas aos textos em língua inglesa e sobre usos das ferramentas da internet para a aprendizagem da língua. Os dados foram coletados dos blogs dos alunos, criados especificamente para as aulas de língua inglesa. Também foram obtidos registros das atividades dos alunos feitos em papéis avulsos. Os resultados da pesquisa revelam que houve incremento de novas estratégias de estudo no meio digital, que antes se resumiam a adaptações das práticas utilizadas com textos impressos, com fortes indicações de melhoria no conhecimento da língua inglesa, reforçando a ideia inicial de que práticas de letramento digital e visual aliadas ao uso adequado de tecnologia podem favorecer o aprendizado de língua inglesa.

Palavras-chave: Letramento digital. Letramento visual. Língua inglesa. Estratégias de aprendizagem.

ABSTRACT

The English language is a part of everyday life for most people, especially these days, with the expansion of the media and the internet. In schools, it is taught to prepare students for the increasing demand of communication, interaction and inclusion in the workplace. The purpose of this research, conducted with students from 7th grade at a public school in the state of São Paulo, it is to check how the school curriculum in English and courseware offered by the Department of Education of the State of São Paulo SEE/SP are helping the needs of English language usage of the students. Based on the hypothesis that teaching practices mediated technologies can assist in learning the English language, even when this is accompanied by non-verbal language, we bring the questions, which reflect the specific objectives of this task: 1) What strategies do the students use to perform the tasks of the English language school? 2) What are the possibilities of the teacher introduce classroom activities that lead events about digital and visual literacy and promoting the development of strategies for learning of English language? 3) What changes there have been in the practice of study and learning of the English language, with the inclusion of activities that provide the visual and digital literacies? The theoretical basis of this work based on the concepts of digital and visual literacy, multimodal and learning strategies of English language. Initially, we conducted a pilot activity aimed at collecting information about strategies of study and learning in computer. The analysis of the information we were prepared two booklets about the importance of reading the images when associated in English texts and about the uses of tools on the internet for learning the language. The information was collected from students' blogs, created specifically for lessons of English language. We also obtained information of students activities were made on loose papers. The survey results show that there was an increase of new strategies in the study of digital media, which before they were restricted to adaptations of the practices used with printed texts, with strong indications of improvement in English language skills, reinforcing the initial idea that practices of digital and visual literacy combined with the appropriate use of technology can facilitate learning English.

Keywords: Digital literacy. Visual literacy. English. Learning strategies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO TEÓRICA	15
2.1 O contexto contemporâneo.....	15
2.1.1 Conceitos de cotidiano escolar	15
2.1.2 Tensões no cotidiano escolar: letramento visual	16
2.1.3 Tensões no cotidiano escolar: letramento digital	20
2.1.4 Algumas concepções de apropriação.....	20
2.1.5 A ferramenta blog	22
2.2 O Currículo do Estado de São Paulo	24
2.2.1 A preparação para o novo currículo	24
2.2.2 Da proposta para o currículo.....	25
2.2.3 A intenção de ensinar no mundo contemporâneo no Currículo	26
2.3 O Currículo de língua inglesa	29
2.3.1 O ensino e aprendizagem de língua inglesa na Rede Pública	30
2.3.2 A organização dos Cadernos de Professor e Aluno no currículo de 2010	34
2.4 Letramentos.....	36
2.4.1 Concepções de Letramentos.....	37
2.4.2 Multimodalidade	39
2.4.3 Os hipertextos	40
2.4.4 Os novos letramentos e o letramento digital	41
2.4.5 O letramento visual	42
2.5 A linguagem visual	43
2.5.1 A definição de imagem	43
2.5.2 A representação semiótica: imagem	45
2.5.3 A gramática visual	46
2.6 A aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador ...	51
2.6.1 A evolução de aprendizagem de segunda língua	51
2.6.2 Algumas concepções sobre estratégias de aprendizagem	54
2.6.3 As estratégias de aprendizagem	55

2.6.4 Outros tipos de estratégias no processo de aprendizagem	57
3 METODOLOGIA	59
3.1 Natureza de pesquisa	59
3.2 Contexto de pesquisa	60
3.3 Instrumentos de coleta de dados	60
3.4 Procedimentos metodológicos	61
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES	66
4.1 Primeira etapa: os blogs dos alunos	66
4.2 Segunda etapa: a apropriação da tecnologia pelos alunos	71
4.3 Terceira etapa: o material impresso	78
4.4 Quarta etapa: os letramentos digitais e visuais	82
4.4.1 A apostila do letramento visual	82
4.4.2 A apostila do letramento digital	98
4.4.3 Efeitos nas práticas de estudo	114
4.5 Retomando as questões de pesquisa	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA INGLESA	132
APÊNDICE B – REPLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA INGLESA	134
APÊNDICE C – APOSTILA DO LETRAMENTO VISUAL	136
APÊNDICE D – APOSTILA DO LETRAMENTO DIGITAL	150

1. INTRODUÇÃO

Sou professora de língua portuguesa e inglesa em uma escola pública estadual na cidade de Sorocaba/SP. Desde o início da minha carreira profissional, em 2006, tento inserir em minhas aulas de língua inglesa, alguns recursos, tais como: blogs, sites de pesquisa, jornais online, jogos pedagógicos, entre outros.

Devido ao meu interesse em descobrir maneiras de se utilizar da web em minhas aulas, imaginando que resolveria muitos problemas de ensino-aprendizagem, resolvi fazer uma especialização em língua inglesa na Universidade de Sorocaba, atraída especialmente, por um dos módulos do curso, que tratava do uso de tecnologias no cotidiano escolar. Minhas crenças foram desconstruídas durante esse curso de *lato sensu*, pois percebi que não há uma “fórmula mágica” para usar a web na educação, uma vez que o uso de uma nova ferramenta direcionada ao ensino exige o acionamento de diferentes habilidades cognitivas, além do maior tempo exigido do professor na preparação de aulas, entre outras tantas necessidades.

Embora percebesse que não era tão fácil a utilização da web como auxílio para o ensino e aprendizagem de LI, sempre persisti nos usos de algumas ferramentas em minhas aulas de língua inglesa, pois as tecnologias fazem parte do cotidiano e acredito que a escola deva acompanhar seu tempo.

Ao atuar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, percebi que no material didático de língua inglesa, produzido pela Secretaria da Educação/SP, há a ausência de propostas voltadas para o letramento digital e visual dos estudantes e, por que não dizer, dos professores também. Isso me levou a pensar sobre as razões dessa ausência.

O fato de os alunos saberem lidar com o computador, digitar um trabalho, trocar mensagens via MSN (*Microsoft Network*), acessar rede social e fazer pesquisa na web, isso tudo não significa que o aluno está preparado para utilizar esses recursos no ambiente do trabalho ou mesmo para uma formação educacional mais aprofundada. Ou seja, para outras necessidades de uso da escrita, outros letramentos.

Atualmente, é necessário aprender a localizar as informações de que se necessita – tarefa cada vez mais complexa, devido ao aumento exponencial de publicações na grande rede. É fundamental também selecionar as informações obtidas na web, em termos de conteúdo, credibilidade da fonte, atualidade, etc e ainda, é de suma importância, que se saiba ler, compreender e entender criticamente as informações obtidas nessas atividades. Essas habilidades passam pela compreensão da força retórica dos links, presentes nos sistemas hipertextuais, das motivações do produtor e do divulgador de um determinado texto e pelo conhecimento das “gramáticas” das linguagens que, cada vez mais, compõem os textos digitais ou hipertextos.

As linguagens verbal, visual, gestual, espacial e sonora estão cada vez mais presentes e juntas na comunicação, devido, em parte, às facilidades que o meio digital oferece. Além disso, vivemos praticamente imersos num mundo de imagens, significativamente em propagandas e em filmes, clips musicais, produções postadas no *Youtube*, etc. Hoje, temos um repertório imagético cada vez maior. Porém, há, talvez, uma crença generalizada de que as imagens falam por si só e que não haveria o que aprender para ler as imagens, além de “vê-las”. Da mesma forma, as relações, por vezes sutis, entre texto e imagens numa mensagem verbo-visual (em notícias políticas e na propaganda, por exemplo) muitas vezes não são notadas e seus sentidos podem ser aceitos sem que o leitor os tenha percebido e, portanto, refletido sobre eles. O desconhecimento das formas de produção textual e de construção de sentidos em textos multimodais, isto é, textos onde vários modos de expressão (verbal, visual, espacial, gestual e sonoro) são combinados num único discurso podem nos tornar, leitores menos atentos e, portanto, menos críticos e mais influenciáveis pelos discursos. Essa “ingenuidade leitora” pode ser vista como um dos caminhos para a alienação e para o afastamento da compreensão de outras realidades além daquelas dos discursos assimilados acriticamente.

Não há dúvida de que os brasileiros e, mais pontualmente, os alunos do ensino fundamental com quem trabalho são leitores, majoritariamente de textos em língua portuguesa, mas não posso deixar de acreditar que um dia também o serão em língua inglesa e, portanto, a leitura multimodal de que falei acima se encaixa perfeitamente bem no currículo de LI.

O currículo de LI do ensino fundamental, proposto pelo Estado de São Paulo, é quase que exclusivamente voltado para o meio impresso, em formato de apostilas bimestrais fornecidas aos alunos. Percebo que, primeiro: focar o currículo exclusivamente nas habilidades de leitura e escrita de material impresso constitui-se numa grande e prejudicial limitação dos horizontes do currículo e do papel da escola na formação de sujeitos contemporâneos; segundo, porque, em consequência dessa restrição, o ensino da leitura de outras modalidades, como a visual, por exemplo, fica prejudicado; terceiro, por que, a falta de oportunidade de acesso à rede mundial de computadores na escola, fará com que esta se exima de promover usos educacionais e pedagógicos da internet, além de também não educar para seu uso profissional e pessoal. Por último, ficam de fora os usos de produção escrita e de leitura de textos verbo-visuais em ambiente virtual que, em muitos casos, exigem estratégias de leitura e de produção diferentes daquelas necessárias no material impresso.

Diante do contexto acima exposto, tenho, então, três justificativas para a realização da presente pesquisa: (a) a percepção de uma lacuna no currículo oficial de LI para o ensino fundamental, centrado quase exclusivamente em material impresso, que deixa de lado as práticas de uso da escrita em ambiente digital e todas as suas consequências; (b) a ausência, no currículo oficial, de atividades envolvendo a leitura e a produção de textos multimodais, mais especificamente, de textos verbo-visuais. Minha hipótese, nesse caso, é que essas duas ausências podem se dar por falta de produção acadêmica que preveja mais objetivamente a utilização da teoria na prática, ou pelo inverso, pela prática pouco teorizada.

Minha outra justificativa, a (c), tem uma parcela de âmbito pessoal, isto é, interessa-me ser uma professora que ensine para o futuro dos meus alunos e não para o meu passado. O mundo para o qual me preparei para viver, cursando Letras e fazendo *lato sensu* parece estar deixando de existir. Muito rapidamente a sociedade, as relações interpessoais, as relações de trabalho e também as relações mundiais estão se modificando e, embora eu não saiba como será o futuro, acredito que ele será cada vez mais diferente da época em que fiz minha graduação e sonhei em tornar-me professora. E, uma das principais razões para toda essa mudança é a

presença da tecnologia da microinformática (ou nanoinformática) e, no fulcro dela, a internet e as linguagens que por ela circulam.

O objetivo geral é verificar de que maneira o currículo escolar de língua inglesa e o material didático oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo SEE/SP, estão atendendo às necessidades de uso da língua inglesa dos alunos. O objetivo específico é descobrir como o ensino mediado por tecnologias, que envolvam os letramentos digital e visual, pode contribuir na aprendizagem da língua inglesa. Esse estudo será realizado com alunos do 7º ano na disciplina da LI por mim ministrada durante o ano letivo de 2011.

Partindo da hipótese de que práticas de ensino mediadas por tecnologias podem auxiliar na aprendizagem da língua inglesa, inclusive quando esta vem acompanhada de linguagem não verbal, trago as seguintes questões de pesquisa:

a) Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares de língua inglesa?

b) Considerando que os alunos se apropriam das tecnologias e das linguagens verbal e visual de forma autônoma, quais as possibilidades do professor inserir atividades em classe que propiciem eventos de letramento digital e visual e que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua inglesa?

c) Que mudanças houve nas práticas de estudo e na aprendizagem da língua inglesa com a inserção de atividades que direcionam aos letramentos digital e visual?

O presente trabalho está organizado da seguinte forma:

CAPÍTULO I: alguns aspectos sobre o currículo do Estado de São Paulo das escolas da rede pública estadual e da disciplina de língua inglesa. Abordo a questão dos letramentos focando o letramento digital e o letramento visual. Também discuto sobre a multimodalidade, o impacto das imagens no cotidiano escolar e finalizo este capítulo com breve revisão das estratégias de aprendizagem de língua inglesa.

CAPÍTULO II: aspectos metodológicos desenvolvidos segundo as concepções da abordagem qualitativa. Para responder as questões que norteiam esta pesquisa, foram coletados dados das postagens de tarefas em blogs realizadas pelos alunos e de material impresso (recortes de figuras em revistas). Com base nos aspectos

teóricos estudados e análises dos dados, foram elaboradas pequenas apostilas sobre letramento visual e digital.

CAPÍTULO III: traz a análise dos dados.

Nas considerações finais é feita uma retomada das questões abordadas nessa pesquisa. Além disso, é apresentado o que esse estudo tem acrescentado em mim, enquanto professora e, principalmente, pesquisadora.

2. REVISÃO TEÓRICA

Nesse capítulo comenta-se brevemente sobre a presença e ausência de tecnologia no cotidiano escolar, que faz parte do contexto contemporâneo. Discute-se sobre o Currículo Escolar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2010) e da disciplina de Língua inglesa na escola pública, com a intenção de discutir a proposta e a visão de letramento presente nesse documento. Em seguida, será realizada uma revisão na literatura dos conceitos de letramento, focando o digital e visual, assim como, as possibilidades em produções multimodais pelos alunos, em inglês. Finaliza-se esse capítulo com as estratégias de aprendizagem de língua inglesa.

2.1 O contexto contemporâneo

Ao longo desta pesquisa, percebe-se que a escola sofre com as pressões da contemporaneidade e tenta resistir a tudo que foge das “regras”, ou dos “padrões”. Portanto, as discussões nessa seção se referem ao conceito de cotidiano escolar e as tensões existentes no mesmo, em relação ao letramento visual e digital.

2.1.1 Conceitos de cotidiano escolar

Ao nos depararmos com a expressão “cotidiano escolar”, nós a associamos ao dia a dia escolar. Alves (2010) e Oliveira (2010) nos mostram que o cotidiano escolar é bem mais do que isso.

Para Alves, é necessário olhar para o cotidiano como parte integrante da vida do indivíduo, portanto, não há como separar a escola ou o trabalho, pois fazem parte do dia a dia. Portanto, Alves acredita que a escola não deve ter a visão dicotomizada de sujeito e objeto, mostrando contextos limitados.

Oliveira conceitua o cotidiano como algo complexo da vida social, na qual se inscreve toda produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais e individuais. Nesse sentido, não se pode separar o cotidiano do aluno com o espaço e tempo da escola.

Ambos os conceitos possuem semelhanças, pois, ao dizer que no cotidiano escolar não envolve apenas assuntos escolares, mas também aqueles que estão fora da escola, e conseqüentemente, os alunos carregam com eles. Sendo assim, não se podem limitar conhecimentos.

O conflito da escola está em dar espaço para aquilo que é “novo”, ou seja, para aquilo que está fora do ambiente escolar. É necessário despertar outras habilidades leitoras nos alunos, não somente aquela relacionada ao texto escrito por meio impresso, mas aquelas encontradas no meio digital, e até em outras linguagens, por exemplo, na linguagem visual.

Observa-se que a escola tenta acompanhar as mudanças inserindo computadores com acesso a Internet, mas resisti a tudo aquilo é “novo”, limitando o acesso do aluno no ambiente virtual. Talvez com medo de fugir do seu controle e interferir nas antigas regras de comportamento, em que o professor era o centro das atenções na sala de aula.

Nesse caso, Foucault (1999) diria que as regras são utilizadas com o intuito de satisfazer a necessidade de vigiar, de romper com as comunicações perigosas, criando um espaço útil. Diria que essa “utilidade” é para a própria instituição, para se sentirem seguros.

O fato é que tudo está mudando rapidamente. Para Bauman (2001) vivemos em sociedade líquida, que tudo que é sólido se desfaz rapidamente. Portanto, não é possível parar no tempo.

2.1.2 Tensões no cotidiano escolar: letramento visual

Há conflitos na escola, especificamente no ensino da língua inglesa, em relação a linguagem visual. Estamos rodeados de imagens tanto na mídia quanto nos materiais didáticos de língua inglesa, porém as imagens não são vistas, muitas vezes, com o motivo de leitura e estudo.

Nos primeiros anos de escolaridade, as crianças são estimuladas a produzir imagens para ilustrar seus trabalhos escolares. Esses desenhos são vistos como autoexpressão ao invés de comunicação, não é algo para ser estudado ou interpretado. Aos poucos, a criança passa a usar a escrita aumentando em

importância, e as imagens passam a serem utilizadas em momentos especiais, como por exemplo, apenas nas aulas de Artes.

Quanto ao material de língua inglesa enviado as escolas públicas do Estado de São Paulo as imagens são usadas para ilustrar, para ajudar a compreender parte de um texto escrito ou para os alunos fazerem correspondência da imagem com o seu significado para tradução.

Observa-se, por exemplo, que o uso da imagem na apostila do aluno do 7º ano do segundo bimestre (Fig. 1, abaixo), não foram exploradas as sombras e cores. Nessa Situação de aprendizagem é apresentado sobre o esporte favorito. Os alunos precisavam fazer a correspondência da palavra em inglês com a imagem.

Inglês - 6ª série/7º ano - Volume 2

 SITUATED LEARNING 1
WHAT'S YOUR FAVORITE SPORT?

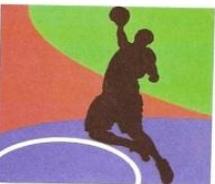
1. Study the images below. Then label them using the words in the box.

tennis volleyball soccer/football swimming basketball boxing

a) 

b) 

c) 

d) 

e) 

f) 



Em inglês norte-americano, usa-se a palavra *soccer* para denominar o futebol. Em inglês britânico, usa-se a palavra *football*.

4

Figura 1 - SEE/SP, 2010 – Vol. 2 - Língua inglesa

Na figura seguinte (Fig.2, abaixo), há um texto que diz sobre um dos parques mais famosos da Europa e explicam sobre várias atrações. Nesse caso, a imagem é usada apenas para ilustrar partes de um texto.

Inglês - 6ª série/7º ano - Volume 3



SITUATED LEARNING 2
FUN AT THE AMUSEMENT PARK!

1. Study the text below and answer the questions.

- What kind of text is it?

- Where can we find it?

- Who is the target reader?

- What does it talk about?



GET WILD AT KINGSTON WORLD OF ADVENTURES

Located 10 miles outside London, the park is one of the most famous in Europe. If you are in London, get there by car or bus: the journey is nice and fast!

New attraction opening this year:

SEA WORLD: In this aquarium, you feel like you're sailing through the seven seas. Awesome!

The good old ones are still worthwhile:

LAND OF WILD SNAKES: Take a ride at the Snake Fury roller coaster and get thrills down your spine! Real excitement for you and your parents.

COWBOY LAND: You will get a real western adventure in the wild rides here. Try the rodeo ride: you can't miss it.

TOY LAND: For the little kids, soft plays. The flying jumbos are a success with children!

ABRACADABRA SQUARE: Hocus Pocus Hall is the place where mysterious things always happen. Make sure you get there before any witch casts a spell on you!

For more Information: 08704457878
Adults: £ 19.95/Children under twelve: £ 3.95

Foto: © Chris George/Alamy/Obairimages

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Figura 2 - SEE/SP, 2010. Vol.3 – Língua inglesa

Na próxima figura (Fig. 3, abaixo) há um diálogo entre George e Bianca sobre os lugares que poderiam andar no parque. A intenção é que os alunos completem os espaços em branco com os verbos modais *Can* e *Can't*. A imagem também foi usada apenas para ilustração.

Inglês - 6ª série / 7º ano - Volume 3

3. Read the dialogue and fill in the blanks using **can** or **can't**.

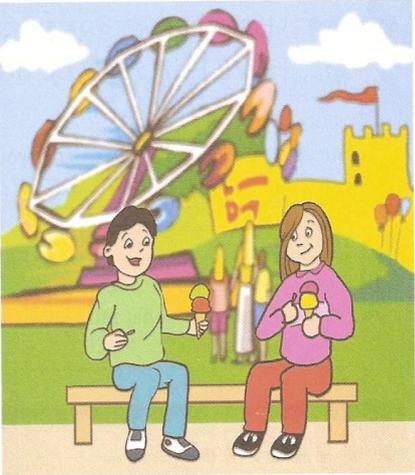
Bianca: George, come on, let's have a ride in the Supersnake.

George: No, I _____ (a)
I'm not tall enough to go. What about the Shaking Pyramids?

Bianca: Sorry, I _____ (b)
I have a heart problem, so...

George: Ok, let's see. I _____ (c)
go on the Water Cool Ride. What do you think of that? It's awesome!

Bianca: Right, I think I _____ (d)
survive that!



© Jairo Souza Design

Figura 3 - SEE/SP, 2010. Vol.3 – Língua inglesa

Joly (2002) enfatiza que as imagens podem ser lidas, de uma maneira que nos parece totalmente “natural”, que não exige aprendizado e, por outro lado, inconscientemente podemos ser “manipulados” pelas imagens. Sendo assim, compreender o texto verbo-visual é necessário no cotidiano escolar.

Nunes (2010), em seus estudos, reforça a importância de se trabalhar as imagens no meio escolar, já que são portadoras de representações culturais. Ela acredita que ao contextualizar, interpretar, produzir e compreender os possíveis sentidos que cada imagem reproduz, os estudantes podem relacionar com suas experiências pessoais.

Ambas as autoras mostram que há fatores positivos ao se compreender o texto visual, tendo a oportunidade dos alunos aprenderem, assim como, no texto escrito.

2.1.3 Tensões no cotidiano escolar: letramento digital

O cotidiano escolar é composto por situações que acontecem dentro e fora da escola. Os alunos vivem rodeados de tecnologias, mas que são proibidas dentro do espaço escolar, por exemplo, os celulares, redes sociais entre outros.

Há professores dispostos a fazer uso das mídias como ferramenta de ensino, mas nem sempre suas propostas são acompanhadas de bons resultados. Além disso, os alunos mostram mais habilidades técnicas no uso do computador, e da Internet, do que muitos professores. Talvez não seja interessante para o aluno, usar o *Microsoft Word* para digitar comentários de pesquisas, sendo que existem *Facebook, Blogs, etc.*

Percebe-se que os alunos mostram que sabem manusear muito bem algumas ferramentas da web, pois faz parte da vida extraescolar dos estudantes, a utilização de redes sociais (*Facebook, Blog, Twitter, Orkut, etc*), MSN, jogos online, etc. Os alunos até sabem acessar site de pesquisa, para copiar e colar, montando suas tarefas escolares. Porém, apenas com esses conhecimentos, não conseguimos dizer que os conteúdos escolares estão sendo aprendidos de maneira significativa ao se utilizar das tecnologias.

A prática de uso das linguagens verbal, audiovisual, gestual e espacial também sofrem limitações na sala de aula, sendo que os alunos já vivenciam, desde crianças, todas essas linguagens em contexto extraescolar. Numa sociedade letrada como a nossa, o domínio dessas linguagens e das tecnologias que as possibilitam e veiculam é fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a participação social (GOMES, 2010).

Não é possível pensar na escola e na prática docente (e discente) alienada, e longe da tecnologia, por esse motivo, é discutido nessa pesquisa, como o ensino mediado por tecnologias pode contribuir na aprendizagem da língua inglesa.

2.1.4 Algumas concepções de apropriação

De acordo com o dicionário Houaiss (2010), o termo apropriação é o ato segundo o qual um sujeito toma posse de algo que não lhe pertencia e o torna

próprio. Nesse sentido, quem se apropria sempre se apropria de algo, quer seja um objeto, um artefato, um instrumento, ou uma ferramenta.

Rodriguez (2006) acredita que apropriação é a capacidade de tomar para si, de assimilar, de compreender e transformar, estabelecendo quais usos o objeto apropriado pode ter, e quais são os efeitos que este uso acarretará para si e para o grupo. É um movimento que acontece em um processo dinâmico, que pode envolver momentos de adaptação e reinvenção de significados.

Para Buzato (2009) apropriação é:

(...) um conceito aplicável a diferentes escalas ou níveis de análise (tecnologia-indivíduo, tecnologia-grupo, tecnologia-instituição, tecnologia-cultura nacional etc.), produzido em diversos campos disciplinares (Antropologia, Sociologia, Psicologia, etc), e disputado por diferentes teorias ou correntes nesses campos (o marxismo, a teoria da estruturação, os estudos culturais, o sócio-interacionismo etc). (BUZATO, 2009, p.1)

Rogoff (1995, apud BUZATO, 2009) apresenta três sentidos do termo apropriação, sendo entendida como:

- a) Internalização, ou seja, as tecnologias são elementos externos que carregam habilidades e conhecimentos passíveis de serem transmitidos para dentro do indivíduo, produzindo mudanças internas nele. Desse modo, o indivíduo movimenta-se em direção ao objeto para se apropriar.
- b) Transformação, isto é, a tecnologia é algo externo ao indivíduo que é importado e transformado para servir aos propósitos desse indivíduo. Da mesma maneira que o anterior, o indivíduo precisa tomar posse do objeto para transformá-lo.
- c) Levam-se em conta os processos individuais, interpessoais e socioculturais como mutuamente constitutivos do conceito de apropriação participativa. Sendo assim, as pessoas, ao perceberem que a tecnologia usada é útil, adaptam e modificam ao seu modo por meio da interação social, transformando-as.

Entre os conceitos discutidos sobre o termo apropriação, para essa pesquisa, cabe a ideia de transformação por meio da interação, pois ao fazer uso de blogs para produções multimodais e trocar experiências entre os alunos, com o intuito que

aprendam a língua inglesa, o blog é transformado de uma ferramenta da web em uma ferramenta pedagógica.

2.1.5 A ferramenta blog

Da mesma forma que a linguagem do computador e da Internet, os blogs são permeados de imagens e sons, que interagem com o texto escrito alfabético. Essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito.

Essa inter-relação produz mensagens ou significados que não estão presentes apenas no texto escrito ou no texto visual. Por exemplo, a organização de muitas páginas da web em colunas verticais cercadas por margens coloridas contendo imagens ou informações adicionais, transformam e desafiam os hábitos de leitura tradicionais do texto escrito, que treinavam o olho a se mover de cima para baixo e da esquerda para a direita.

A inter-relação visual de cores ou de imagens com o texto escrito chama a atenção dos olhos para diversos pontos na página simultaneamente, sugerindo ao leitor que não há a necessidade de ler a página em sua totalidade, mas sim de optar por caminhos ou trajetos diferentes de “leitura”.

Com todas as possibilidades de uso que os blogs nos oferecem, atualmente têm sido usados no ensino de idiomas, na medida em que podem proporcionar contextos motivadores e reais para a escrita e a leitura. Eles oferecem uma oportunidade para que ocorra a comunicação entre o escritor e uma variedade de leitores.

Segundo Blood (2000), o termo *weblog* teria sido criado pelo norte-americano Jorn Barger em dezembro de 1997, ou seja, dois anos antes da criação do software Blogger, da empresa Pyra Labs, que permitiu a popularização dessa atividade de escrita. No final de 1999 vários outros serviços gratuitos foram disponibilizados (software Dave Winer, Velocinews etc), projetados para permitir que as pessoas publiquem seus próprios blogs com rapidez e facilidade.

Schittine (apud Komesu, 2004) explica o termo weblog, ou seja, a contração de web (página na internet) + log (diário de bordo), razão pela qual surgiu o termo “diário íntimo na internet”, abreviado como Blog. A ferramenta havia sido criada como alternativa popular para publicação de textos on-line, já que dispensava o conhecimento especializado em computação, pois há facilidade para edição, atualização e manutenção dos textos em rede.

Komesu (2004) observa o blog como uma página da web, composta de parágrafos dispostos em ordem cronológica (dos mais aos menos atuais colocados em circulação na rede), atualizada com frequência pelo usuário.

Lankshear e Knobel (2006) não mostram o blog como uma ferramenta tão simples. Os autores acreditam que os blogs só transmitem informações se houver o conhecimento das ferramentas para ser capaz de postar material para a Internet e tiver um certo tipo de entendimento cultural da web para vê-lo como um lugar onde você poderia publicar informações relevantes, sendo mais do que uma simples exposição de um assunto.

Quanto às informações destacadas nos blogs, há estudiosos como Oliveira (2002) e Recuero (2004), que formulam suas concepções e os classificam.

Oliveira (2002) distingue o blog como: a) filtro de notícias: se deve à possibilidade de o dispositivo do blog adicionar, com facilidade, links para notícias devidamente comentadas pelos usuários antes de serem enviadas para o sistema da rede; b) filtro temático: permitem a busca e a reunião de quaisquer temas de interesse pessoal (individual) do usuário, graças ao advento da internet e do hipertexto; c) diário íntimo: trata-se de uma mistura de página pessoal, fórum, com links, comentários e pensamentos pessoais, ensaios ou lugar onde se escreve de tudo ou sobre nada.

Recuero (2004) divide o blog em três categorias: a) diários eletrônicos: trazem pensamentos e fatos da vida pessoal do autor, servindo como um canal de expressão; b) publicações eletrônicas: voltados predominantemente para a informação com notícias, dicas e comentários sobre determinados assuntos, baseados no tema do blog; c) publicações mistas: misturam posts pessoais sobre a vida do autor e posts informativos e opinativos a respeito de assuntos do gosto do autor.

Entre todas as informações destacadas nos blogs, a vantagem de usá-lo está no fato de que o dispositivo permite a qualquer usuário a produção de textos verbais (escritos) e não-verbais (com fotos, desenhos, animações, arquivos de som), a ação de copiar e colar um link e sua publicação na web, de maneira rápida e eficaz, às vezes, praticamente simultânea ao acontecimento que se pretende narrar. Nos estudos de Recuero (2004) destaca ainda, as possibilidades de personalizarem a página (cores, figuras, fontes, etc) de blogs, como característica atrativa de usuários.

2.2 Currículo do Estado de São Paulo

O Currículo do Estado de São Paulo para o ensino da Língua Inglesa construído em 1988 foi reformulado em 2008 e sofrido novas atualizações em 2010, com o objetivo de atender às necessidades dos jovens no mundo contemporâneo. A intenção nessa seção é mostrar as propostas do Currículo de maneira geral e em relação à disciplina de língua inglesa.

2.2.1 A preparação para o novo Currículo

Antes de serem apresentadas aos professores da Rede Pública do Estado de São Paulo a reformulação do Currículo e os Cadernos que deveriam ser trabalhados com os alunos, a equipe técnica da SEE/SP¹ fez um teste, distribuindo em 2008, todas as escolas da rede pública estadual de São Paulo, o Jornal do Aluno – no formato de um jornal e entregue a todos os alunos (os professores também receberam um exemplar de acordo com a disciplina/série que eles ministravam aulas) – e a Revista do Professor – entregue a todos os professores com orientações daquilo que se deveriam ensinar.

De acordo com orientações da Secretaria de Estado da Educação, esses materiais, indicado para serem utilizados nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março de 2008), objetivou subsidiar tanto professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula durante o

¹ Todas as vezes que mencionar SEE/SP se refere a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

denominado período de recuperação intensiva e privilegiou a leitura, a produção de texto em português e a matemática.

O Jornal do Aluno (2008) foi organizado por áreas, facilitando a compreensão do leitor e a Revista do Professor (2008) subsidiou a aplicação das atividades propostas do referido Jornal. O material foi dividido em Fundamental e Médio, por disciplina/série, apresentou em seu teor o número específico de aulas necessárias para a aplicação de cada conteúdo pré-determinado, e mostrou, de forma detalhada, possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno portador desse material. Quanto aos conteúdos de língua inglesa do referido jornal privilegiou-se a leitura de textos escritos de diversos gêneros.

Todos esses materiais tinham a intenção de preparar tanto a equipe gestora quanto os professores, para o recebimento de um novo material, ou seja, os Cadernos do professor e aluno, de acordo com a reformulação do currículo.

2.2.2 Da proposta para o Currículo

Depois de enviar o material no período considerado pela SEE/SP de recuperação intensiva (Jornal do Aluno, Revista do Professor e Vídeos Tutoriais), a Secretaria da Educação, em 2008, enviou para as escolas públicas, um novo material em formato de cartilha denominado “Cadernos do Professor”. Em 2009, enviaram para as escolas públicas também, os “Cadernos dos Alunos”, organizados por disciplina/série/bimestre.

Nesses cadernos, os conteúdos são apresentados por Situações de Aprendizagem, a fim de indicar o conteúdo que deverá ser ensinado nos bimestres. Cada Situação de Aprendizagem inicia com o acionamento do conhecimento prévio do aluno, em seguida com pequenos textos verbais e/ou não verbais, com exercícios para serem resolvidos pelos alunos. Os conteúdos distribuídos nos cadernos dos alunos são organizados por habilidades e competências, acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula, para a avaliação e para a recuperação.

As equipes gestoras também receberam orientações, por meio do “Caderno do Gestor”, dirigido às unidades escolares e aos professores coordenadores da

escola e oficina pedagógica, diretores e supervisores. A intenção é de apoiar e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo, assegurando aos alunos a oportunidade de aprender os conteúdos propostos no Currículo e de adquirir as competências previstas.

A proposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é de um currículo básico, para as escolas da Rede Estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Médio. Nesse sentido, o currículo tornou-se o referencial básico obrigatório para a formulação da Proposta Pedagógica das escolas.

As reformulações do Currículo em 2008 partiram dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados de educadores, realizando uma recuperação, revisão e sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes, realizadas em escolas públicas estaduais de São Paulo, com o intuito de “garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências” (SEE/SP, 2010, p.7).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2010, p.7) tem a intenção de “propor orientações para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para o mundo contemporâneo”.

Os estudos de Agamben (2010) mostram que contemporâneos são aqueles que “não coincidem muito plenamente com a sua época, que em todos os aspectos que a esta adere perfeitamente, não são contemporâneos”. Portanto, a escola nunca irá preparar de fato seus alunos para o mundo contemporâneo.

Diante desse contexto, tem-se como exemplo o uso das ferramentas tecnológicas que estão sendo sempre inovadas. Quando se pensa em usar determinado programa da web com os alunos, logo surge outra ferramenta mais sofisticada.

Compreende-se, portanto, que o papel da escola é preparar o aluno para o seu futuro, ou seja, para enfrentar situações-problemas diante das tecnologias, do mundo imagético e de muitas outras situações. O Currículo demonstra teoricamente sua preocupação quanto à preparação do aluno.

2.2.3 A intenção de ensinar no mundo contemporâneo no Currículo

No mundo contemporâneo estamos rodeados de tecnologias que fazem parte do cotidiano e o currículo das escolas públicas do Estado de São Paulo aponta como um fator importante.

O Currículo do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2010, p. 8-10) com a intenção de inserir os alunos em todas as disciplinas, nesse mundo contemporâneo apresenta, teoricamente, dois tópicos: “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”.

O primeiro tópico (Uma educação à altura dos desafios contemporâneos) visa “ao desenvolvimento do pensamento autônomo por meio das propostas curriculares, para aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver, consideradas a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos” (SEE/SP, 2010, p.9). Para se atingir tais objetivos dentro desse tópico no currículo de Língua Inglesa, deve-se: aprender vocabulário e reconhecer estruturas linguísticas para se compreender um texto escrito.

O segundo tópico, “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”, está dividido nos seguintes itens:

a) Uma escola que também aprende:

“Essa concepção parte do princípio de que ninguém é detentor absoluto do conhecimento e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais” (SEE/SP, 2010, p. 10). Sendo assim, em relação há algumas décadas atrás, o papel do professor tem mudado, ele também aprende com os alunos, por isso, o currículo privilegia o trabalho colaborativo. Nesse caso, observa-se que o uso da web seria favorável, pois é possível realizar um trabalho colaborativo tanto dentro quanto fora da escola.

b) O currículo como espaço de cultura

O professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele “é parceiro nos fazeres culturais, é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender” (SEE/SP, 2010, p. 11). Nesse caso, o currículo é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo do tempo. Observa-se no currículo de língua inglesa que é possível ir além dos conteúdos propostos nos Cadernos dos Alunos, por exemplo: a utilização de imagens, propagandas, músicas, vídeos, blogs, redes sociais da web, etc.

c) As competências como referência

De acordo com o currículo (SEE/SP, 2010, p. 11), parte-se do princípio de que “deve-se promover as competências com o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares, com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos”. Sendo assim, o currículo aponta que é compromisso da escola preparar o aluno para viver com as nuances do mundo contemporâneo.

d) Prioridade para a competência da leitura e da escrita

As práticas de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola, especialmente os da aprendizagem em língua materna, configurando-se como pré-requisitos para todas as disciplinas escolares. “A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida” (SEE/SP, 2010, p. 15). Por isso, o currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos.

O currículo se refere às produções de textos verbais, pois frisam que é necessário que os alunos exerçam um “conjunto de competências e habilidades de compreensão e de reflexão associada ao trato com o texto escrito” (SEE/SP, 2010, p. 16)

Quanto às experiências de leitura, o currículo se refere à diversidade de textos, tanto do ponto de vista da forma quanto no que diz respeito ao conteúdo. O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada:

(...) qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. (...) O texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta. (SEE/SP, 2010, p.16).

A centralidade das competências leitora e escritora que a transforma em objetivo de todas as série/anos e de todas as disciplinas, mostra a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência de ler e escrever.

Esta pesquisa estuda não somente a aprendizagem da leitura do texto escrito, mas também do texto imagético no meio digital, propondo ir além do que se demonstra o currículo de língua inglesa, ou seja, a compreensão de texto como uma sequência escrita.

e) Articulação das competências para aprender

As competências são guias eficazes para educar para a vida (...). É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino de selecionar, organizar, e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências (SEE/SP, 2010, p. 18).

As orientações no Caderno do Professor de língua inglesa focam as competências e apresentam sugestões quanto à aplicação de conteúdos, já que eles podem ser adaptados de acordo com o tempo e o espaço.

f) Articulação com o mundo do trabalho

A Secretaria da Educação aponta para a necessidade da compreensão dos significados das ciências, das letras e das artes; da relação entre teoria e prática em cada disciplina do Currículo; as relações entre educação e tecnologias; a prioridade do trabalho na educação básica no sentido de valor e tema que perpassa os conteúdos curriculares; e o contexto do trabalho no Ensino Médio.

Em relação a educação e tecnologias que o Currículo trata da alfabetização tecnológica, ou seja, em “aprender a lidar com os computadores e preparar os alunos para conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente” (SEE/SP, 2010, p. 22).

Diante dessa discussão, percebe-se que embora conscientes da necessidade de se aprender a lidar com computadores, o currículo de língua inglesa não apresenta metodologias que envolvam o uso do computador na prática, para se ensinar e aprender. Isso reforça a importância da presente pesquisa.

2.3 O Currículo de Língua Inglesa

Nesta seção apresenta-se o ensino e aprendizagem da língua inglesa no Currículo do Estado de São Paulo (2010), complementando-se com a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), que faz parte de sua reformulação. Os chamados Cadernos dos Alunos e Professor também serão discutidos a fim de compreender sobre a organização de conteúdos e metodologias.

2.3.1 O ensino e aprendizagem de língua inglesa na Rede Pública

Entre diversas línguas ao longo da história (latim, francês, espanhol, etc), a língua inglesa exerce um papel dominante enquanto língua estrangeira na escola Rede Pública do Estado de São Paulo.

O documento mais recente é o Currículo do Estado de São Paulo reformulado em 2008 e atualizado novamente em 2010. Seus responsáveis são mestres e doutoras em Linguística: Adriana Ranelli Weigel Borges (USP – Universidade Estadual de São Paulo), Alzira da Silva Shimoura (PUC - Universidade Estadual de São Paulo), Livia de Araújo Donnini Rodrigues (USP - Universidade Estadual de São Paulo), Priscila Mayumi Hayama (USP - Universidade Estadual de São Paulo) e Sueli Salles Fidalgo (UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo).

Essas pesquisadoras tiveram como base para a escrita do currículo (SEE/SP, 2010), o documento lançado em 1998, chamado Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira que compõem muitos autores, entre eles estão: Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro), Maria Antonieta Alba Celani (PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), entre outros.

A concepção construída atualmente no currículo do Estado de São Paulo (2010) quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira, é usá-la para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis científicos, meios de comunicação, nas relações internacionais, etc. O acesso a língua inglesa, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, representa para o aluno:

A possibilidade de se transformar em cidadão ligado a comunidade global, ao mesmo tempo, que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato, traz para a sala de aula aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina. (SEE/SP, 2010, p. 49).

A consciência de se ter no Currículo do Estado de São Paulo a língua inglesa, como a escolhida entre as demais línguas, deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula quanto a sua utilização no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana, de maneira que não se construam ideologias de que uma língua tem mais utilidade entre as outras.

As línguas estrangeiras fazem parte do currículo escolar brasileiro há mais de dois séculos. Nessa longa trajetória, não deve causar estranhamento o fato de que tanto a presença quanto o papel das línguas estrangeiras passaram por alterações significativas. Tais alterações refletem as mudanças relacionadas à educação em geral, e em particular, aquelas relacionadas às concepções de língua e de aprendizagem de línguas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (1998) e o Currículo do Estado de São Paulo (2010), as percepções modernas da aprendizagem de língua estrangeira foram principalmente influenciadas por três visões: behaviorista, cognitivista e sociointeracionista. O Currículo do Estado de São Paulo (2010) explica cada uma dessas visões da seguinte maneira:

A primeira visão foi a *behaviorista*, compreendida por aquisições de hábitos linguísticos no uso da língua estrangeira, usando a rotina, o estímulo, resposta e reforço. A ênfase metodológica da língua estrangeira neste caso é a estrutural, que tem como palavra-chave o “saber” (SEE/SP, 2010, p. 105). Sendo assim, explica que o conhecimento da língua como sistema de regras gramaticais esteve em primeiro plano. Os textos eram vistos em duas perspectivas: como material para tradução e análise linguística, com base na metodologia conhecida como Gramática e Tradução, e como coletâneas de frases em que havia o predomínio de uma determinada estrutura gramatical.

A segunda visão foi a *cognitivista*. Acreditava-se que “a mente humana estava cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas ao ser exposta à língua estrangeira” (PCN/LE, 1998, p. 56). Desta forma, o aluno com base no que sabia sobre as regras de sua língua materna, elaborava hipóteses sobre a nova língua e as testava no ato comunicacional dentro e fora da sala de aula. A ênfase metodológica é chamada de comunicativa no currículo, que tem como palavra-chave o “fazer” (SEE/SP, 2010, p. 105). Nela, a língua em uso estava em primeiro plano. Apesar de propor o trabalho com as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever), colocavam-se a prática oral e o desenvolvimento da fluência no centro das atenções. Na prática, esta ênfase mal se instalou nas escolas, ficou muito reduzida ao ensino de algumas funções comunicativas e ainda sob forte influência da orientação estrutural.

A terceira visão de aprendizagem é a *sociointeracionista*:

O aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com os quais esses participantes se deparam (PCN/LE, 1998, p. 57).

A teoria sociointeracionista é explicada por Vygotsky (1998) que se apoia na concepção de um sujeito interativo, ou seja, que elabora seus conhecimentos sobre os objetos, em um processo mediado pelo outro. Um importante elemento que media essa relação entre as pessoas é a linguagem, algo essencial para a aprendizagem de línguas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) se apoiam na visão sociointeracionista considerando que por meio da linguagem é possível adquirir a compreensão necessária tanto para usá-la quanto para a construção de significados no mundo social.

Dentro desse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) consideram que a aprendizagem de leitura em língua estrangeira tem função primordial na escola. Aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna, ajudando-o no desenvolvimento integral do letramento do aluno.

Observa-se que ao mesmo tempo em que o documento, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, dizem da importância de desenvolver o letramento, ele destaca apenas a leitura como prioridade, pois se considera que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores, material didático reduzido a giz e livro, etc), podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

O Currículo de Língua Inglesa (SEE/SP, 2010) também com base na visão sociointeracionista, trocou o termo de leitura para letramento, sem muitas alterações de significados entre essas palavras. Quanto ao letramento destaca que:

A essência da ação pedagógica será, então, promover a articulação entre o texto, seu contexto de produção e recepção, propiciando, assim, a construção de uma visão de ensino de línguas que possa promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo para a formação cidadã do educando (SEE/SP, 2010, p. 106).

Por meio dos conteúdos, o currículo tem a intenção de que não somente os alunos aprendam, mas também o professor promovendo:

(...) engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo (SEE/SP, 2010, p.106).

Quanto ao engajamento discursivo por meio de textos propostos pelo Currículo, esses textos são essencialmente impressos e verbais. Segundo Gomes (2010), os textos não são exclusivamente verbais, como podemos ser levados a pensar: as imagens, as esculturas, a dança, a música instrumental, tudo é texto.

Em relação ao uso do computador e da web nas aulas de inglês, desde 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira apontam como possibilidades para o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas. Da mesma forma, o Currículo atual de língua inglesa também discute sobre a importância da web, pois os avanços tecnológicos ampliaram as possibilidades de intercâmbios pessoais, comerciais e culturais, contribuindo para a compreensão e a criação de formas e canais de comunicação.

Embora se perceba que a intenção do Currículo de Língua inglesa seja contribuir para a formação mais ampla do indivíduo, ele não nos mostra como proceder dentro dos objetivos e conteúdos propostos usando o computador e a web. Isso demonstra que cabe a equipe gestora e aos professores estudarem as melhores estratégias para usarem o computador com os alunos.

Para à aprendizagem da língua inglesa torna-se importante a contribuição da web para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Por meio da quantidade de informações escritas e imagéticas, pode-se promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, além de contribuir para o desenvolvimento e a percepção da própria cultura.

Após as leituras sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa referente ao que propõe o Currículo, o conceito de letramento dentro da visão sociointeracionista está exposto de maneira superficial, se comparar com os estudos já realizados por muitos teóricos e sobre seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Essa pesquisa tem a intenção de contribuir para a compreensão do que é o letramento.

2.3.2 A organização dos Cadernos de Professor e Aluno no currículo de 2010

O Currículo (SEE/SP, 2010) frisa todo tempo que o texto – tanto aquele impresso quanto aquele produzido na interação entre alunos, professores e objetos do conhecimento – assume papel central, pois está presente tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

No ensino fundamental (Ciclo II), há uma atenção maior quanto ao planejamento, organização e monitoramento da própria aprendizagem do aluno, pois passam por significativos processos de mudanças em relação ao Ciclo I.

De acordo com o Currículo, a organização dos conteúdos do ensino fundamental parte de dois princípios:

(1) Relevância dos temas e sua adequação à faixa etária; e (2) Seu potencial para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por meio de situações de aprendizagens, que promovam o uso da língua inglesa de forma contextualizada e significativa, bem como a reflexão crítica sobre esses usos e seus significados (SEE/SP, 2010, p. 109).

O objetivo dos Cadernos do professor e do Aluno não é determinar aquilo que o professor deve fazer em sala de aula, mas, sim, “propor possibilidades que devem ser analisadas, tendo em vista o conhecimento prévio dos alunos e suas necessidades de aprendizagem” (SEE/SP, 2010, p. 109).

O Caderno do Professor propõe recursos para a avaliação e autoavaliação, atividades de recuperação e indicações de material adicional (filmes, sites e músicas) que complementam os temas e conteúdos. O Caderno do Aluno traz as situações de aprendizagem (com espaços para escreverem), além de atividades complementares na seção de “Tarefas de Casa”, que tem o objetivo de propiciar momentos de estudos mais individual e independente, com consolidação e/ou complementação das situações de aprendizagens. As outras seções que complementam o caderno do Aluno (SEE/SP, 2010, p. 110) são: “Metas de Aprendizagem”, apresentadas em cada volume; “Aprender para Aprender”, com

conceitos e atividades que os estimulem; “Registro de Vocabulário”; “Aprender Mais”; e os chamados “Momentos da Língua”, com tabelas-síntese dos principais conteúdos linguísticos estudados.

A seção “Aprender Mais” há endereço de sites relacionados aos próprios textos impressos nos Cadernos do Aluno e Professor. Bauman (2001) nos deixa claro que é preciso aprender ligando-se a uma variedade de programas e acontecimentos no cenário educativo, pois as teorias e práticas voltadas para a diversidade de pontos de vista fortalecem o senso crítico e valores. Sendo assim, a reprodução de textos escritos dos sites no meio impresso, ou vice-versa, não oferecem novidades e estratégias para que o aluno possa se interessar em aprender inglês fora da escola de forma autônoma, usando a web, por exemplo.

No desenvolvimento dos conteúdos de língua inglesa propostos para o ensino fundamental (SEE,SP, 2010), destacam três princípios metodológicos:

a) A ênfase dada à compreensão e à interpretação de significados (dos textos lidos, escritos, da participação nas atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo, etc). Com a intenção de ampliar “os esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos” (SEE/SP, 2010, p. 108).

b) O estudo das características e da organização de diversos textos.

c) O ensino e a aprendizagem ocorrem de forma espiralada:

Os alunos têm contato com o objeto de estudo (textual, lexical ou estrutural) diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, de modo a gradualmente ampliar e reelaborar seu conhecimento (SEE/SP, 2010, p. 109).

Diante desse processo, o currículo aponta que o papel do professor é central:

Algumas vezes como parceiro de aprendizagem, que interpreta, lê e escreve com os alunos; outras, como orientador, que os auxilia a usar diferentes recursos para aprender, para avaliar seus percursos de aprendizagem, para lidar com as incertezas, enfim, para aprender a aprender com seus erros e acertos (SEE/SP, 2010, p. 109).

Nos três itens metodológicos descritos, o Currículo de Língua Inglesa (SEE/SP, 2010) não cita como recursos as imagens e nem o meio digital. A referência dada ao texto é relacionada ao meio escrito, as imagens contidas entre os conteúdos não são lidas e interpretadas, são meras ilustrações.

Quanto às grades curriculares do Ensino Fundamental (Ciclo II) e do Ensino Médio estão organizadas em três partes: tema, textos para a leitura, para a escrita e produção. De acordo com o currículo:

(...) essa organização evidencia a centralidade do texto e a relação entre os aspectos sistêmicos da língua inglesa, os temas tratados em cada bimestre e as habilidades de compreensão e de produção. Os conteúdos apresentados nas grades, por sua vez, manifestam em habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na interação com e por meio da língua, articulando o saber, o saber fazer e os contextos em que esses saberes são construídos (SEE/SP, 2010, p, 110).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe um Currículo centrado na interação, que tem como foco “a promoção de aprendizagens contextualizadas e significativas” (SEE/SP, 2010, p. 110). No entanto, não nos dão sugestões, por exemplo, do uso de ferramentas da Web para aprender inglês, que pode ser significativo e faz parte do cotidiano da maioria dos nossos alunos o uso de tecnologias.

Há muitos sites que podem ajudar o aluno a aprender a língua inglesa e fazer as tarefas escolares em casa, por exemplo: os dicionários online, offline, tradutores, possibilidades de aprender gramática, ler, ouvir, participar de Chats com estrangeiros, etc.

Os alunos possuem celulares com acesso à Internet, participam de redes sociais na Web, utilizam sites de pesquisa, ou seja, eles sabem manusear as ferramentas tecnológicas, fazem uso da prática de leitura e escrita para satisfazer suas necessidades pessoais. No entanto, não há um direcionamento para aquilo que diz respeito à escola, ao trabalho, à sociedade em geral, que os ajude a construir um olhar crítico a respeito dos sites lidos, daquilo que escrevem, da foto em que postam, entre outras tarefas.

2.4 Letramentos

Nas seções anteriores, observa-se a estrutura do currículo de maneira geral e específica. O Currículo das escolas públicas do Estado de São Paulo (2010) menciona por diversas vezes a importância do Letramento, porém, não nos dá subsídios teóricos suficientes para que a entendamos. Por isso, nessa seção há

uma breve revisão sobre algumas concepções de Letramento, além disso, sobre os “novos” letramentos, o letramento digital e visual. Discutem-se também, algumas concepções de hipertextos e multimodalidade.

2.4.1 Concepções de Letramento

O termo letramento tem sido muito estudado nos meios acadêmicos. Um dos motivos foi diferenciá-lo de alfabetismo. Kleiman (2010, p.15-16) afirma que o conceito de letramento começou a ser “usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização”. Há diferenças entre ambos, ou seja, de alfabetismo e letramento.

Rojo (2009, p. 97) apresenta o alfabetismo como um “conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos”. Sendo assim, esse conjunto se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com a história de práticas sociais destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Kleiman (2010, p. 19), com base em Scribner e Cole (1981) apresenta o conceito de letramento: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos”. Portanto, o letramento possibilita o sujeito usar a tecnologia da escrita e da leitura em seu favor, nos mais diferentes meios sociais.

Diante desses dois conceitos dados pelas autoras, resumidamente, pode-se dizer que o alfabetismo está relacionado à prática da escrita e ao contexto individual. Enquanto o letramento entende a leitura e a escrita como práticas sociais que ocorrem em diferentes meios e contextos.

Rojo (2009) reescreve em seus estudos dois modelos de letramento, baseados em Street (2003): autônomo e ideológico. Por meio disso, demonstra que a escola assume um modelo autônomo de letramento, ao invés de considerar o ideológico.

O modelo autônomo observa o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social (Kleiman, 2010). O processo de interpretação de um texto escrito estaria determinado pelo funcionamento lógico interno e não pelo

seu contexto. Têm-se como exemplo o ensino da leitura e escrita realizada na escola, que muitas vezes estão longe da realidade do aluno, dando-nos a impressão que a única forma de desenvolver o letramento seria por meio das práticas sociais da escrita.

Quanto ao modelo ideológico observa as práticas² de letramento como associadas às estruturas culturais e sociais. Os significados da leitura e da escrita dependem do contexto social (Kleiman, 2010). Desse modo, reconhece-se que as práticas se diferenciam em variadas agências, tais como igreja, escola entre outras. Por isso, não existe apenas um letramento, mas letramentos, que devem ser considerados dentro de seus contextos.

Warschauer (2006, p. 75) discute e apresenta seis considerações importantes sobre o letramento:

- 1) Não existe apenas um tipo de letramento, mas diversos tipos.
- 2) O significado e o valor do letramento variam em contextos sociais específicos.
- 3) As aptidões referentes ao letramento existem em gradações e não numa oposição bipolar entre letrado e iletrado.
- 4) O letramento sozinho não gera benefício automático fora das suas funções específicas.
- 5) O letramento é uma prática social que envolve acesso a artefatos físicos, conteúdos, habilidades e apoio social.
- 6) A aquisição de letramento não é uma questão apenas de educação, mas também de poder. (Warschauer, 2006, p. 75).

Etimologicamente, a origem do termo letramento se encontra na palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever (ARAÚJO, 2008). Pode-se concluir que ser letrado está muito além de seu conceito etimológico, sua aquisição resume-se em:

(...) participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados. Os efeitos cognitivos e sociais desses letramentos variam em função dos fatores citados (BUZATO, 2009, p. 2).

Diante dessa discussão, percebe-se que o conceito de letramento não se resume a leitura e/ou a escrita de textos, mas vai além. É possível por meio dos

² Os estudos de Rojo (2009) e Kleiman (1995) nos atenta para o sentido de práticas, no plural, pois não há apenas um tipo de letramento.

materiais tanto impressos quanto digitais, trabalhar vários tipos de letramentos. Nessa pesquisa destacam-se dois tipos: o letramento digital e o visual.

2.4.2 Multimodalidade

A multimodalidade conforme Ledema (2003, p. 33), refere-se à mesclagem de linguagens no meio digital, por onde “os aspectos como a imagem, a música e o gesto são valorizados”. A onipresença crescente do som, da imagem e do filme na TV, no computador e na Internet evoca uma complexidade multi-semiótica que afeta o modo de se ver e de se produzir.

Para o autor, a tendência da multimodalidade é a descentralização da linguagem como favorecedora da construção de sentido. O meio de comunicação multimodal, ao produzir sentido, cruzam os recursos semióticos da linguagem, passando por um processo de ressignificação.

Para Lemke (2009) nenhum gênero, na verdade, nenhum signo pode ser estritamente unimodal, exceto na abstração de sua realização material em algum meio material de significantes. Para o mesmo autor, os intérpretes são livres para produzir sentido, normalmente usando as relações semióticas linguísticas de um sinal e, neste caso, as suas relações visuais-tipográficas, e interpretando-o em ambos os aspectos, tanto como o que é e, como o que poderia ter sido, mas não é, por exemplo.

Outro termo estudado por Lemke (2002, p. 300), que não convém detalhar o assunto para este estudo, é a hipermodalidade, que “representa a fusão da multimodalidade com a hipertextualidade”. A hipermodalidade é uma maneira de nomear as novas interações entre a palavra, a imagem e o som da hipermídia³, ou seja, em artefatos semióticos nos quais os significantes em diferentes escalas de organização sintagmática estão ligados em redes complexas. Ele afirma ainda que a hipermodalidade é algo maior que a multimodalidade.

³ “Refere-se ao conjunto de meios que permite o acesso simultâneo a textos, imagens e som de modo interativo e não linear, possibilitando fazer links entre os elementos da mídia”. (GOMES, 2010, p. 93)

Lemke (2009) concorda que cada modalidade expressiva integra um conjunto diferenciado de significados possíveis, pois cada forma semiótica é única, na medida em que agrega um conjunto de normas interpretativas e possibilidades de significado que lhe são particulares. Esses significados ao se integrarem, se completam e auxiliam a interpretação geral. Compreende-se que ao se juntarem as modalidades em um hipertexto irão formar uma rede de significados por meio dos links.

No cotidiano, nem sempre estamos atentos aos sentidos produzidos por essas inter-relações de modalidades nas páginas da web, assim como, no meio impresso. Os novos formatos e efeitos nos textos são atrativos entre os alunos, mas seus significados podem passar despercebidos. Talvez por não serem ensinados em nenhuma disciplina escolar

2.4.3 Os hipertextos

Os hipertextos, de acordo com os estudos de Braga (2005) e Gomes (2010), são produtos de uma nova modalidade linguística, exclusivamente, do meio digital, que estão sujeitos aos limites e possibilidades inerentes ao texto, da mesma forma como o texto impresso está sujeito aos limites de seu meio de produção e de circulação.

No processo de leitura na web, a trajetória que se deve seguir depende muito da capacidade de uso de todos os recursos disponíveis na página, ou seja, de decidir rapidamente por meio das “dicas” proporcionadas por cores, imagens, formatos e tamanhos diferentes. Marcuschi (apud Komesu, 2005, p. 106) destaca que o leitor desempenha um rico papel por nele estar o controle cognitivo e informacional do hipertexto, transferindo-lhe parcialmente o papel de “autor” do texto lido.

As possibilidades hipertextuais são possíveis por meio da Microsoft Word, mas com a utilização das ferramentas disponíveis na web, percebe-se que essas possibilidades multimodais aumentaram, uma vez que os alunos podem agregar imagens, textos escritos e até músicas em uma única página.

Diante dessas possibilidades hipertextuais e multimodais torna-se importante o aluno aprender a localizar as informações de que se necessita na web, assim como, saber selecionar, em termos de conteúdos, credibilidade da fonte, atualidade, etc. Além disso, é de suma importância que se saiba ler, compreender e entender criticamente as informações obtidas nessas atividades.

2.4.4 Os novos letramentos e o letramento digital

Com base nas discussões realizadas sobre o letramento, a noção dos “novos” letramentos é baseada na distinção entre a concepção tradicional de letramento como leitura e escrita no papel e do letramento no meio digital.

Para Lankshear e Knobel (2007, p. 7) são necessárias duas categorias para o que eles chamam de novos letramentos: novos parâmetros éticos (*ethos stuff*) e novas possibilidades técnicas (*technical stuff*).

Os novos letramentos/letramentos digitais são discutidos por Lankshear e Knobel (2007, p. 9), como um novo *ethos*, para enfatizar: a participação – em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído – em lugar do conhecimento (técnico) centralizado, a partilha de conteúdos – em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação – em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativa e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza.

Para serem considerados novos letramentos, Lankshear e Knobel (2007) dizem ser necessário também o que chamam de *technical stuff*. Alguém com acesso as aplicações de software razoavelmente padrão pode criar uma gama diversificada de artefatos significativos, usando um conjunto finito de operações estritamente físicas ou técnicas, em um espaço pequeno, com apenas uma ou duas ferramentas.

Um exemplo típico de tendências e desenvolvimentos tecnológicos seria criar um texto multimodal e enviar para uma pessoa ou um grupo em pouco tempo e sem custos. Eles representam uma mudança quântica além dos meios tipográficos de produção de texto, bem além das formas analógicas de som e produção de imagem.

Lankshear e Knobel (2007) também acreditam que existem casos paradigmáticos dos novos letramentos e casos periféricos, respectivamente. As

discussões realizadas por ambos os pesquisadores, nos mostram que se devem considerar os novos letramentos como casos paradigmáticos.

Em casos paradigmáticos é necessário ter ambas as categorias, ou seja, *technical stuff* e *ethos stuff* (*possibilidades técnicas e parâmetros éticos*). Em casos periféricos dos novos letramentos, há casos com novos *ethos stuff*, mas não novos *technical stuff*. Por outro lado, se um letramento não tem o chamam de *ethos stuff*, não se considera como novo, mesmo que tenha o *technical stuff*.

Por meio dos estudos desses pesquisadores, os novos letramentos estão muito além das novas possibilidades técnicas, sendo necessário ter novos parâmetros éticos também. Para Buzato (2009):

Os letramentos digitais seriam, então, não apenas, ou necessariamente, aqueles situados num contexto cultural/institucional/midiático particular, mas configurações específicas desses letramentos em rede acionadas em situações, para finalidades e/ou por sujeitos e comunidades de práticas específicas (BUZATO, 2009, p. 12).

Buzato (2009), ainda discute o letramento não como tipos de letramento contrapostos aos tradicionais, mas como:

Redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC. (BUZATO, 2009, p.13).

Ao mesmo tempo em que o autor especifica sobre o letramento digital, busca não dicotomizar sua relação com os letramentos ditos tradicionais, que continuam a ser significativos em praticamente todos os contextos de prática. Não dicotomizar os letramentos por novos ou tradicionais, elimina a hipótese de que há um melhor que o outro.

2.4.5 Letramento visual

Kress e Van Leuween (1996) dizem que as imagens podem ser lidas como um texto. Desse modo, conceituam o letramento visual como a habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada, baseando-se na premissa de que as imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura.

Os autores, ao propor uma gramática visual para que pudéssemos analisar as imagens, nos deixam claro que as habilidades necessárias a serem desenvolvidas são: observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, pensar, analisar criticamente, criar e comunicar criativamente através de recursos imagéticos.

Avegerinou e Ericson (1997) também discutem sobre o desenvolvimento das habilidades visuais, que são fundamentais para a aprendizagem humana, pois quando desenvolvidas, elas são capazes de ser visivelmente discriminadas e interpretadas. Esses aspectos são positivos no cotidiano escolar, já que podem ser ensinados em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Para a aprendizagem da língua inglesa, o letramento visual é importante, uma vez que interpretar as informações imagéticas de outras culturas, pode-se levar a outros conhecimentos, por exemplo: o histórico, social, econômico, entre outros.

2.5 A linguagem visual

As imagens estão presentes em nossa vida cotidiana, invadem os meios de comunicação, a escola, os livros didáticos entre outros espaços, possuindo muitos significados, mas que passam despercebidos, muitas vezes, aos nossos olhos. Sendo um dos objetivos dessa pesquisa ensinar a língua inglesa por meio do letramento visual, discute-se nos tópicos seguintes: a definição de visual e imagem; a imagem na abordagem semiótica e a gramática visual de Kress e van Leuween (1996).

2.5.1 A definição de “imagem”

As imagens têm sido exploradas como um meio de disseminação de informação desde os primórdios da cultura humana. Os primeiros traços de comunicação do homem foram por meio dos registros das falas em pinturas nas paredes de cavernas. Os registros gráficos passaram para escritos (código alfabético) e, gradativamente, outros suportes de comunicação foram aprimorados (argila, papiro, pergaminho, seda, couro, papel e tela do computador).

O termo imagem é tão utilizado, em tantas situações, expressando diversos significados, que se torna difícil chegar à uma definição. Joly (2002) nos dá uma das definições mais antigas da imagem, iniciando-se com Platão, o qual chama de imagem as sombras, depois os reflexos que vemos nas águas ou na superfície de corpos opacos, polidos, brilhantes e todas as representações do gênero, ou seja, imagem é tudo o que emprega o processo de representação.

Joly (2002) discute que o termo imagem é empregado na mídia, no sentido da imagem invasora, onipresente, aquela que se critica e que, ao mesmo tempo, faz parte da vida cotidiana de todos, tornando-se sinônimo de televisão e publicidade. Embora o termo não seja sinônimo, a publicidade encontra-se na televisão, mas também nos jornais, revistas, nas paredes das cidades. Tampouco é unicamente visual.

No campo da arte, a noção de imagem vincula-se essencialmente à representação visual: pinturas, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo e fotografia.

Outro campo em que a imagem prolifera é o científico (JOLY, 2002). A imagem oferece possibilidades de trabalho, de pesquisa, de exploração, de simulação, entre outros, desenvolvendo-se em todos os campos científicos: da astronomia à medicina, da matemática à meteorologia etc.

As consideradas “novas” imagens também são chamadas de imagens “virtuais”, na medida em que propõem mundos simulados, imaginários, ilusórios. No entanto, imagem virtual não é nova, é designada pelo prolongamento de raios luminosos. Por exemplo: a imagem na fonte ou no espelho.

Esse processo de representação é dividido em dois domínios por Santaella e Noth (2005). O primeiro domínio pertence às representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas e infográficas. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente, ou seja, as imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas etc. Os domínios não existem separados.

Apesar de existir uma grande quantidade de conceitos de imagens, cabe nessa pesquisa, o estudo da imagem tanto como representação visual quanto mental, estudadas dentro do campo semiótico.

2.5.2 A representação semiótica: imagem

O estudo da imagem como representação semiótica é devido sua abordagem no ponto de vista do significado, e não da emoção e do prazer. A semiótica é uma disciplina recente nas ciências humanas, que surgiu no início do século XX. Abordar ou estudar certos fenômenos em seu aspecto semiótico é considerar seu modo de produção de sentido, ou seja, a maneira como provoca significados e interpretações. De fato, para Joly (2002), um signo só é signo se exprimir ideias e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem uma atitude interpretativa.

Desse ponto de vista, é possível dizer que tudo pode ser signo, pois uma vez que somos seres socializados, aprendemos a interpretar o mundo que nos cerca, seja ele cultural ou “natural”.

Na figura abaixo, Joly (2002, p. 33) representa a dinâmica de qualquer signo como processo semiótico, cuja significação depende do contexto de seu aparecimento, assim como, da expectativa de seu receptor.



Fig. 4: JOLY, M. 2002.

O exemplo da imagem pode ajudar a compreender melhor sua natureza de signo: uma fotografia (significante) que apresenta um grupo alegre de pessoas (referente) pode significar, de acordo com o contexto, foto de família, ou em uma publicidade, “alegria” ou “convívio” (significados).

Assim, embora os signos possam ser múltiplos e variados, todos teriam, segundo Peirce⁴ uma estrutura comum que implica essa dinâmica tripolar, que vincula o significante ao referente e ao significado.

A comunicação visual em uma dada sociedade só pode ser compreendida no contexto por meio de suas variedades de formas ou modos disponíveis de comunicação pública, o que Kress e Leuween (2006) chamam de "paisagem da semiótica". As características de uma paisagem (um campo, um bosque, uma moita de árvores, uma casa, um grupo de prédios) só fazem sentido no contexto de seu ambiente e da história de seu desenvolvimento.

O uso do modo visual é diferente, dependendo do contexto, ou de uma sociedade para outra. Cada característica de uma paisagem tem sua história, sujeita as mudanças. Para o observador, uma simples paisagem pode até ter uma aparência natural, mas é, na verdade, um produto da ação social e de uma história.

Nos capítulos posteriores será mostrado que os alunos participantes dessa pesquisa não olhavam para as imagens como signos, mas como meros análogos da realidade.

2.5.3 A gramática visual

Analisar uma imagem pela percepção ou interpretação é procurar reconhecer o motivo de sua existência, nem por isso significa que se esteja compreendendo a mensagem, pois o motivo pode ter um significado bem particular do receptor. Portanto, as interpretações variam entre pessoas. Mesmo nas mensagens visuais que nos parecem mais realistas, existem muitas diferenças entre a imagem e a realidade que ela supostamente deveria representar.

Partindo do estudo de Kress e Van Leuween (1996), as imagens podem ser lidas como um texto. Assim como os gramáticos da língua descrevem como as palavras combinam sentenças e texto, o gramático visual irá descrever a forma como se combinam elementos (pessoas, lugares e coisas) nas declarações visuais.

⁴ É considerado o fundador da Semiótica.

A gramática visual possibilita os seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (Halliday, 1994).

A gramática visual é sustentada por um conjunto de técnicas e regras básicas, convencionais, manipulativas que podem ser aprendidas por estudiosos dos meios de comunicação. A sintaxe da gramática convencional é relativamente estável, pois prevê uma relação entre os elementos pré-estabelecidos. Já na sintaxe da imagem, novas formas de relação linear, favorecem a abertura de novos trabalhos e escolhas que não mais coincidem com a trilha linear das leituras da escrita (TAKAKI, 2008).

Quase tudo que as pessoas veem, sabem, compram e creem são determinados pela profusão de imagens e pelo domínio que as mesmas exercem sobre o pensamento. Para Donis (2000), a percepção e formação de imagens mentais são construídas por condicionamentos culturais complexos que afetam a maneira pela qual compreendemos e encaramos o mundo.

Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale considerá-la como uma linguagem e como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitua uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro são nós mesmos.

Barthes (1985 apud GOMES, 2010) argumentava que o significado das imagens são relacionadas e às vezes, dependentes da língua. É realizada uma relação entre imagem e texto, em que o texto verbal se estende ao significado da imagem, ou vice-versa por três possibilidades:

Ancoragem: texto apoiando imagem. O texto escrito tem a função de conotar e direcionar a leitura, propondo um viés de leitura da imagem. Ilustração: imagem apoiando texto. A imagem é que esclarece o texto, expandindo a informação visual; Relay: texto e imagem são complementares. Há uma integração das linguagens. (BARTHES, 1985 apud GOMES, 2010, p. 82).

Martinec e Slaway (2005) acreditam que, assim como as relações entre as orações numa oração subordinada colocam-nas como principal e coordenada, as relações entre imagem e texto passam a ocupar um status desigual quando um dos

dois modifica o outro, estabelecendo uma relação de dependência entre si, onde o elemento modificador é considerado dependente do elemento modificado. Já uma imagem e um texto são considerados independentes e de igual status, quando estão juntos no mesmo documento e não há sinais de que um modifique o outro.

Resumidamente classificam:

- a) A imagem inteira com o texto inteiro. Neste caso, quando o status da imagem é igual ao do texto, eles propõem duas subclassificações: complementar ou independente. Uma imagem e um texto são assim considerados quando estão juntos no mesmo documento e não há sinais de que um modifique o outro. Quando texto e imagem estão juntos e modificam-se, o seu status é considerado complementar.
- b) A imagem inteira com parte do texto. Neste caso, a imagem é subordinada a um texto.
- c) Texto inteiro com parte da imagem.

Tanto Barthes quanto Martinec e Slaway acreditam na relação de imagem e texto escrito como elemento complementar e/ou modificador, mostrando-nos que é necessário um olhar mais cuidadoso do leitor. Muitas vezes somos influenciados a olhar para uma imagem pelo texto escrito que o acompanha, esquecendo-se de todos os demais elementos (cores, textura, formatos, etc) que estão inseridos na imagem e possuem significados.

Para Kress (2003) a imagem e o texto escrito não são meios alternativos de representar a mesma coisa, possuem funções diferentes. Sugere que cada modo deve ser utilizado para aquilo em que é melhor, ou seja, a escrita para dar conta dos eventos e as imagens para mostrar o mundo em questão. O motivo para se utilizar um modo ou outro se dá por duas razões: escolher o que seja mais adequado, ou melhor, representado de modo espacial, ou escolher o que for mais bem representado como evento e a ação em sequência que deve ser escrito.

Essas relações que os autores acima discutem entre imagem e texto escrito pode ser percebido nos livros didáticos de inglês e caderno do aluno, enviados pela Secretaria da Educação de São Paulo (2010). No entanto, a leitura de imagem fica presa ao texto escrito, não se promove a interpretação.

Baseado nos estudos de Halliday (1989), Kress e van Leeuwen propõem outros modos de olhar para a imagem. Halliday identificou três tipos de significados funcionais que todo ato semiótico constrói, independentemente de quais sistemas de interpretação foram usados (por exemplo, das formas linguisticamente significativas, gestualmente, graficamente, musicalmente, etc.).

As funções semióticas generalizantes, Halliday (1989) chamou de metafunções, em relação a outras funções linguísticas mais específicas, dividindo-as em metafunção ideacional, interpessoal e textual. Kress e Van Leeuwen (1996) adaptaram essas metafunções para realizarem análises gramaticais de imagens, descreveram essas três estruturas de representações básicas em: metafunção representacional (descreve os participantes em uma ação), interacional (descreve as relações sócio-interacionistas construídas pela imagem) e uma composicional (que estabelece a combinação de seus elementos).

As três metafunções descritas ainda se subdividem e relacionam seus elementos diferentemente uma da outra. Resumidamente, o quadro abaixo apresenta:

IDEACIONAL/ REPRESENTACIONAL		INTERPESSOAL/ INTERATIVO	TEXTUAL/ COMPOSICIONAL
Relação entre participantes		Relação entre imagem e observador, produtor e observador.	Relação entre elementos da imagem
NARRATIVA	CONCEITUAL	Contato	Valor da informação
Ação	Classificacional	Distância social	Saliência
Reação	Simbólico	Envolvimento	Estrutura
Processo verbal	Analítico	Modalização	
Processo mental			

Quadro 1: NUNES, L. (adapt.), 2010

A função representacional é obtida nas imagens por meio dos participantes representados que podem ser pessoas, objetos ou lugares. Subdividem-se em processos narrativos, quando há a presença de vetores indicando que ações estão sendo realizadas. Neste caso, de acordo com o tipo de vetor e número de participantes envolvidos, é possível perceber alguns processos como:

- a) Ação transacional (há dois participantes, ou mais, e o vetor se dirige a uma meta) e ação não transacional (há apenas um participante, de modo que a ação é dirigida a nada ou ninguém);
- b) Reação transacional (o vetor surge do alvo/meta em direção ao participante); Reação não transacional (quando o vetor não se direciona ao participante).
- c) Processo verbal e não verbal (quando há vetores encontrados em balões que representam falas ou pensamentos).

Nas representações conceituais não há a presença de participantes executando ações, mas os estabelecimentos de relações ocorrem entre eles:

- a) Processo Classificacional (os participantes se apresentam em um grupo, definidos por características comuns a todos os sujeitos classificados, onde estão arranjados ou foram julgados como pertencentes ao mesmo grupo, à mesma classe).
- b) Processo Analítico (os participantes se relacionam não através de ações que executam, mas através de uma estrutura que relaciona a parte e o todo).
- c) Processo Simbólico (os participantes são representados em termos do que significam ou são).

A função interativa estabelece estratégias de aproximação ou afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor, buscando estabelecer um elo, imaginário entre ambos. São expostos por meio de quatro processos como:

- a) Contato: determinado pela existência ou não de um vetor que parte do olho do participante representado e o leitor;
- b) Distância Social: é a exposição o participante representado perto ou longe do leitor. O enquadramento representado na imagem cria uma relação imaginária de maior ou menor distância. Kress e van Leeuwen (1996) dividem em três planos: plano fechado (revela proximidade – retrata imagem da cabeça e ombro); plano médio (retrata imagem até o joelho); e plano aberto (retrata imagem do corpo todo).
- c) Envolvimento: codificado pelo ângulo em que os participantes representados são mostrados, divididos em: frontais, oblíquos e verticais.

- d) Modalização: tem relação com o valor de verdade, das afirmações a respeito do mundo, que são exibidos. Os mecanismos que modalizam as imagens ocorrem por meio das cores, contextualização, iluminação e brilho.

A função composicional organiza e/ou combina elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais em uma composição para que ele faça sentido. Os elementos que compõem essa função são:

- a) Valor da informação dado por meio da posição dos elementos dentro da imagem. Deste modo, Kress e van Leeuwen (1996) acreditam que o elemento localizado à esquerda são as informações dadas, os da direita são as novas. Parte superior é considerada as informações ideais e a parte inferior, real, no centro, o núcleo da informação.
- b) Saliência é a ênfase dada aos elementos da imagem.
- c) Estruturação se refere conectividade entre os elementos de uma composição.

Ao examinar como essas três funções são realizadas dentro e através de cada modalidade semiótica (linguagem, gestos, música, desenho, etc) em um trabalho multimídia, e também como elas são integradas, mostra-se a quantidade de significados e informações que é possível obter.

Utilizar a análise semiótica proposta por Kress e van Leeuwen para aprender inglês permitirá o desenvolvimento de olhares atentos e perspicazes, uma das intenções dessa pesquisa.

2.6 Aprendizagem de língua inglesa mediada pelo computador

Nessa seção, apresentam-se os seguintes temas para serem discutidos: a evolução do ensino-aprendizagem de segunda língua; algumas concepções de estratégias; as estratégias de aprendizagens; e o papel do professor.

2.6.1 A evolução da aprendizagem de segunda língua

Desde o início dos anos de 1960 houve mudanças em relação ao ensino de línguas, das estruturas gramaticais para a habilidade comunicativa. Warschauer (2006) apresenta três movimentos teóricos, já citados anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, mas não detalhadamente: estrutural, cognitivo e sociocognitivo. Cada uma dessas perspectivas tem influenciado nas metodologias de ensino com o uso do computador.

a. Perspectiva estrutural

Na maior parte do século XX o ensino de línguas enfatizava a análise formal do sistema de estruturas de uma dada língua. O método de gramática-tradução, por exemplo, treinou os estudantes a memorizarem verbos, aplicar prescritivas regras, analisar sentenças e traduzir textos.

De 1920 a 1950 vários métodos foram desenvolvidos, destacando-se o audiolingual. No método audiolingual foca-se mais a fala do que a habilidade escrita, acreditando que o ensino de línguas deveria ser organizado por categorias linguísticas e que as sentenças eram as principais unidades de análises e práticas. A leitura foi amplamente vista como uma ajuda para aprendizagem de estruturas corretas, assim como, para a pronúncia correta. Esse método foi fortemente influenciado pelos psicólogos behavioristas⁵ como John Watson e B. F. Skinner.

A perspectiva estrutural dentro das metodologias usadas com o computador consiste em tutorias de gramática e vocabulários, programas práticos que envolvem repetições (WARSCHAUER, 2006). Embora esses programas tenham sido desenvolvidos no período de 1960, atualmente encontram-se vários sites e CD-ROMs com atividades de perspectiva estrutural, o que não cabe discutir detalhadamente esse assunto nessa pesquisa.

b. Perspectiva cognitiva

Entre os anos de 1960 muitas críticas surgiram em relação ao método audiolingual. Chomsky foi dos pesquisadores que rejeitou a noção behaviorista de Skinner sobre a aprendizagem de línguas propondo uma gramática que mediassem entre as estruturas profundas (pensamentos, conceitos, ideias) e estruturas superficiais (o que é falado ou escrito).

⁵ Metodologia conceituada como a formação de hábitos, com diálogos e exercícios de repetições, para que os alunos memorizassem respostas corretas.

A teoria de Chomsky contribuiu para mudanças graduais nos objetivos de inculcar hábitos de linguagem para promover aos alunos a construção mental de um sistema de segunda língua (WARSCHAUER, 2006).

c. Perspectiva sociocognitivo

Ao mesmo tempo que a perspectiva cognitiva foi ganhando popularidade, Dell Hymes (1971) sociolinguísta americano, e Michael Halliday, um linguista britânico, lembraram os educadores de que a linguagem não é algo privado do indivíduo, mas sim um fenômeno socialmente construído. Warschauer (1996) apresenta as ideias de ambos pesquisadores.

Hymes acredita que as formas sintáticas da língua são melhores entendidas dentro do contexto em uma comunidade. Contradizendo Chomsky, que enfatizava a necessidade de compreender as regras gramaticais da língua para se expressar.

Halliday nos mostra três funções principais de uso da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Ao fazê-lo, ele chamou a atenção para o fato de que o ensino da língua só lidava com o primeiro destes, ou seja, o ideacional (uso da língua como referência para expressar conteúdos), enquanto a função interpessoal (uso da língua para manter relações sociais) e função textual (uso da língua para criar situações relevantes dentro de um discurso) tinham sido negligenciadas. Diferentemente de Hymes.

Durante os anos de 1980, a competência comunicativa se tornou “moda” no ensino da língua, sendo necessário ser ensinada, não a competência linguística, mas a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica. Com a comunicação interativa a aprendizagem se tornou menos estruturalista. Na abordagem sociocognitiva a aprendizagem passou a ser vista como estruturas sociais de aprendizagem, a leitura e a escrita eram consideradas como processos embutidos dentro de um contexto sociocultural.

Essa abordagem com o uso da web pode ser significativa, uma vez que a aprendizagem de uma língua pode ocorrer de forma interativa com pessoas estrangeiras. Sabe-se que a comunicação online não está sozinha, mas envolve diversos gêneros, por exemplo: blogs, email, Wikis, Fóruns, etc, dependendo do propósito de participação do indivíduo. O papel do professor é o de sugerir, indicar

caminhos para se aprender uma segunda língua abordando essa visão sociocognitiva.

2.6.2 Algumas concepções sobre estratégias de aprendizagem

Compreender o conceito de estratégia possibilita o entendimento dos processos, ações e comportamentos empregados pelos alunos em situações de aprendizagem.

Rubin (1994) define estratégias como técnicas ou recursos que um aprendiz pode usar para adquirir conhecimentos.

Para Laurell (2010), as estratégias são processos mentais, que envolve a formação de hipóteses e o uso do conhecimento linguístico em situações comunicativas. Cohen (1996, apud PAIVA, 1998), que acredita que as estratégias são passos ou ações selecionadas pelos aprendizes com a intenção de melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos, sendo assim, são comportamentos conscientes.

Nessa pesquisa foca-se o estudo realizado por Laurell (2010), que mostra três maneiras relevantes para aprender uma língua, ou seja, por meio de: estratégias de aprendizagem, de produção e de comunicação.

As estratégias de aprendizagem, para a autora, são processos conscientes ou inconscientes. Aprender uma língua por meio de atividades repetitivas são processos inconscientes, pois os aprendizes ouvem e absorvem sem analisar e separar componentes. Já para o professor que proporciona as atividades são estratégias conscientes.

A estratégia de produção é empregada quando os aprendizes tentam usar seus conhecimentos linguísticos em comunicação. Nesse caso, envolve a escolha da maneira de se expressar, dos seus componentes (substantivos, verbos, adjetivos entre outros). Os próprios aprendizes monitoram e corrigem suas produções.

E as *estratégias de comunicação* são planos conscientes, que procuram cumprir com aquilo que precisa na comunicação para que o outro compreenda aquilo que você fala ou escreve.

Nessa pesquisa é possível observar meios para que os alunos desenvolvam da melhor forma possível as estratégias de produção usando o ambiente digital, com a intenção que desperte nos alunos as estratégias de aprendizagem e as estratégias de comunicação. Os alunos que possuem um domínio maior de língua inglesa, devido aos cursos de idiomas que frequentam fora da escola, são possíveis observar as estratégias de comunicação, mas esse não é o caso dos alunos participantes dessa pesquisa.

2.6.3 As estratégias de aprendizagem

As estratégias são entre muitos fatores o que ajuda a determinar como os estudantes aprendem uma segunda língua ou uma língua estrangeira⁶. Segundo Oxford (2003) os professores habilidosos ajudam seus alunos a desenvolver uma consciência estratégica de aprendizagem permitindo utilizar aquela mais apropriada para a situação.

De acordo com a mesma autora, quando não há incentivo por parte do professor em usar um determinado conjunto de estratégias, os alunos se acostumam a usar seus próprios estilos de aprendizagem.

O'Malley, Chamot (1990) e Rebecca Oxford (2003) dividem as estratégias em dois grupos, que subdividem-se também. São as estratégias diretas e indiretas.

As estratégias diretas são aquelas envolvidas diretamente com o aprendizado da língua, subdividem em três grupos:

- a. Memória: armazena e recupera as informações novas. Engloba-se na memória a criação de ligações mentais, aplicação imagens e sons, revisão das informações e emprego de ações. Tem-se o exemplo do estudo de vocabulários, que cada vez que é retomado, torna-se possível armazenar conteúdos para a uma futura comunicação fluente.
- b. Cognitivas: compreensão e produção de novos enunciados através da manipulação e da transformação da língua alvo pelo aprendiz. Acredita-se

⁶ Oxford (2003) conceitua a segunda língua como aquela estudada em um ambiente em que essa língua é o veículo principal de comunicação no cotidiano. Já a língua estrangeira é aquela estudada num ambiente em que não é o principal veículo para a interação diária.

que o processamento das informações, se desenvolve a partir de repetições, análises de expressões, traduções e resumos de textos, esquemas, comparações, transferências de estruturas da língua materna para a língua estrangeira.

- c. Compensação: auxilia na compreensão e produção da nova língua mesmo se houver limitações no conhecimento da língua. Essas estratégias se subdividem em suposições e superação da limitação verbal e escrita, com a intenção de superar a deficiência em questão usando, por exemplo, palavras equivalentes em sua língua materna na língua estrangeira, consultando dicionários, entre outros.

As estratégias indiretas são aquelas que ajudam a levar em frente o processo de aprendizagem (OXFORD, 1990), subdividem em três grupos também:

- a. Metacognitiva: tem a função de planejar, controlar e avaliar a aprendizagem. O papel do estudante é procurar fazer uso da língua fora da sala de aula, com responsabilidade e interesse, despertando no aluno a percepção de seus erros para que possam aprender com os mesmos.
- b. Afetivas: tem a função de regular a emoção, atitudes, valores e motivação. O lado afetivo é muito importante, pois influencia o sucesso ou o fracasso na aprendizagem de outra língua. A ansiedade, por exemplo, quando muito alta, pode causar um bloqueio na aprendizagem, e leva à insegurança e a frustração, sendo assim, é importante o professor criar um ambiente descontraído.
- c. Sociais: tem a função de levar o aluno a interagir e cooperar com os outros. Nesse caso faz parte dessas estratégias o questionamento, a cooperação e empatia com os colegas, que pode causar a autoestima, aumento da confiança, respeito pelo professor, escola e disciplina, preocupação mútua, entre outros.

Conforme a autora, todas são importantes para o aprendizado, além de atuarem de forma interdependente. No caso dessa pesquisa, as estratégias diretas foram necessárias, pois os alunos utilizaram da função da memória (recuperando informações aprendidas em anos anteriores, utilizando-se do conhecimento de mundo e textual); cognitivas (produção de texto multimodal no meio digital); e da

compensação (buscando compreender o texto escrito em inglês, assim como, produzi-lo, baseando-se nas imagens ou em ferramentas da web).

Embora essa pesquisa seja baseada, praticamente, nas estratégias diretas, uma vez que os alunos consigam aprender a língua inglesa, por meio do conhecimento adquirido pelos letramentos visual e digital, os alunos poderão elaborar por si mesmos, estratégias indiretas metacognitivas, com a intenção de aprender o inglês fora do espaço escolar, no meio digital ou não.

2.6.4 Outros tipos de estratégias no processo de aprendizagem

Rubin (1994) lista estratégias de aprendizagem que, se conhecidas pelos professores, podem ser de grande valia para o seu trabalho de orientação dos alunos. São eles:

1. Esclarecimento / verificação - são as estratégias que os aprendizes usam para verificar ou tornar mais clara sua compreensão do novo elemento lingüístico (a tradução pode ser um exemplo).

2. Inferência dedutiva - são estratégias que exigem o uso de conhecimento conceptual ou lingüístico previamente obtido para derivar hipóteses sobre determinada forma lingüística, significado ou intenção do falante;

3. Raciocínio dedutivo - é uma estratégia de solução de problemas na qual o aprendiz procura e usa regras gerais da língua alvo;

4. Prática e memorização - são aquelas estratégias que contribuem para a armazenagem e recuperação da língua, como por exemplo, a repetição, o ensaio, a aplicação de regras, o uso de técnicas mnemônicas, entre outras;

5. Monitoração - estratégias com as quais o aprendiz percebe erros (tanto lingüísticos quanto comunicativos) observa como a mensagem foi recebida pelo destinatário e decide o que fazer a respeito disso.

Todas essas estratégias de aprendizagem citada por Rubin (1994) podem ser utilizadas para aplicar os conteúdos de língua inglesa tanto por meio impresso quanto digital.

No meio digital pode-se utilizar a estratégia de verificação e do

esclarecimento para o uso de tradutores online, por exemplo. Para verificar os erros que ainda pode haver na estrutura linguística do texto escrito traduzido no programa, pode-se fazer uso da estratégia de monitoração.

No meio digital existem outras estratégias que estão relacionadas aos letramentos digitais e visuais, mas nem sempre os alunos conseguem desenvolvê-las por si mesmas.

Nos próximos capítulos serão descritos sobre as estratégias individuais de aprendizagem que os alunos usam tanto no meio impresso e que transferem para o meio digital, que nem sempre são significativos e proporcionam a aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Nesse capítulo está descrito sobre os procedimentos metodológicos divididos nas seguintes seções: a natureza de pesquisa, o contexto, procedimentos adotados e os instrumentos de coleta de dados.

3.1 Natureza de pesquisa

Segundo Ludke e Meda (1996, p. 11), a pesquisa qualitativa supõe “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo”. Sendo assim, a presente pesquisa se aplica nessa abordagem qualitativa, pois se mantém contato direto durante todo o percurso da pesquisa com os alunos participantes das aulas de língua inglesa.

Este estudo parte de uma linha chamada pesquisa-ação, a qual Thiollent (2002) define como:

(...) um tipo de pesquisa social, de base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2002, p. 14).

A intenção de usar a pesquisa-ação para este trabalho se justifica, pois de acordo com Thiollent (2002), a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real. Sendo assim, a professora-pesquisadora intervém conscientemente e os participantes da pesquisa tem papel ativo.

Com base no currículo de língua inglesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os pressupostos teóricos sobre os letramentos e a sua importância no mundo contemporâneo, observa-se lacunas no currículo escolar de língua inglesa na prática de seus conteúdos, que visem o letramento digital e visual.

Por meio das tarefas realizadas pelos alunos nos blogs, dos recortes de imagens de revistas, questionários, observava-se que os alunos não sabiam realizar a leitura visual (papel e tela do computador), não possuíam critérios para realizar pesquisas na web e nem utilizavam corretamente suas ferramentas. Sendo assim,

houve a necessidade de aprender primeiramente os letramentos (visual e digital) para depois utilizarem as imagens e a web para aprenderem a língua inglesa.

3.2 Contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa são as aulas de língua inglesa do 7ºano de uma escola pública estadual da cidade de Sorocaba/SP. A sala de aula utilizada para desenvolver a pesquisa possuía 35 alunos, na faixa de 12 a 13 anos de idade.

As aulas foram ministradas pela professora-pesquisadora na sala de aula “comum” e sala de informática. A referida escola possui uma ampla sala de informática com 20 computadores, todos com acesso à Internet e um aluno/monitor para auxiliar o professor.

As aulas de língua inglesa ocorriam duas vezes por semana e os conteúdos trabalhados foram aqueles que versam o Currículo de Língua inglesa do Estado de São Paulo 2010/2011, em formato de apostilas e distribuídos bimestralmente aos alunos e professores.

Essa pesquisa foi realizada tendo como requisito utilizar os conteúdos que versam o currículo de língua inglesa e ampliá-los por meio de produções multimodais no meio digital, especificamente de produções de textos escritos a partir das imagens. Outras aprendizagens antecederam a intenção das produções multimodais, ou seja, o letramento visual e digital.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados diferentes instrumentos nessa pesquisa, como:

- 1º) Tarefas nos blogs (texto escrito e imagem). Observações, questionamentos e registros escritos da maneira que os alunos realizavam as tarefas escolares.
- 2º) Combinações e produções de textos escritos e imagens: recortes de revistas com e sem legendas.

3º) Atividades realizadas pelos alunos durante as aulas específicas de letramento visual e digital.

4º) Tarefas nos blogs e verificação de resultados.

Esses instrumentos de coleta de dados serão descritos, detalhadamente, juntamente com os procedimentos metodológicos.

3.4 Procedimentos metodológicos

Nos procedimentos metodológicos procura-se responder as seguintes questões:

a) Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares de língua inglesa na web?

b) Como o professor pode inserir atividades em classe que levem aos letramentos digital e visual?

c) Que mudanças houveram nas práticas de estudo e na aprendizagem da língua inglesa com a inserção de atividades que direcionam aos letramentos digital e visual?

Para coletar dados e desenvolver esta pesquisa foi necessário duas aulas semanais de língua inglesa, que eram realizadas na sala de informática e na sala de aula “comum”. As aulas da referida turma aconteciam sempre às quintas-feiras na 5ª e 6ª aula no período da tarde. Os conteúdos escolares de língua inglesa foram divididos em quatro bimestres e descritos no plano de ensino anual, que se encontram em anexo A e B.

Os procedimentos metodológicos adotados bimestralmente com base nos conteúdos programados no currículo de língua inglesa do Estado de São Paulo foram:

a) Primeiro bimestre

O currículo escolar deste referido bimestre propõe que trabalhem com diferentes mapas, placas, descrições de espaços comerciais, lazer, entre outros, focando a aquisição do repertório lexical. Quanto aos conteúdos gramaticais, o foco foi “*There is/There are*”.

Deste modo, como primeira tarefa no blog foi proposto que os alunos estudassem diferentes mapas e espaços de diversos países estrangeiros para postarem nos blogs.

Para isso, os alunos se dividiram em grupos formados por três pessoas, os quais cada grupo construiu um blog de um respectivo país, para que realizassem a proposta dos conteúdos do primeiro bimestre. Nesse período, os grupos postaram informações, por exemplo: mapa, bandeira, locais comerciais, bairros, entre outros.

Nessa tarefa os alunos puderam familiarizar-se com a ferramenta blog, aprenderam sobre outros espaços (países), além daqueles espaços descritos na apostila (currículo oficial).

b) Segundo bimestre e Terceiro bimestre

Neste bimestre o currículo de língua inglesa propôs novamente o estudo de vocabulário relacionado aos diferentes aspectos culturais de diversos países. Quanto aos conteúdos gramaticais o foco foi o ensino e aprendizagem do “*Can/Can not*” e “*Present Continuous*”.

Além dos alunos cumprirem com o objetivo proposto da apostila em completá-la, outra atividade foi proposta para que os alunos utilizassem o meio digital. Os alunos foram orientados a pesquisarem e produzirem textos escritos em inglês referentes aos aspectos culturais dos países em que haviam construídos o blog.

Neste caso, foi usado o primeiro instrumento de pesquisa, ou seja, os blogs formados e mantidos pelos alunos, como apoio as aulas de língua inglesa. Os alunos postaram três imagens dos referidos países os quais pesquisavam e escreveram informações de acordo com a imagem escolhida, por exemplo: o nome do espaço (museu, zoológico, etc), o local (Inglaterra, Estados Unidos, etc), sua importância para o país, entre outros aspectos que julgavam interessantes.

Por meio dessa coleta de dados, observa-se que as postagens dos alunos nos blogs (imagens e textos escritos) eram apenas informações copiadas do site e postadas nos blogs. Além disso, as produções escritas dos alunos apresentavam erros ortográficos, frases curtas com pouca ou nenhuma relação com a imagem.

Esses dados foram coletados por meio das observações, questionamentos e registros escritos pela professora, da maneira que os alunos realizavam as tarefas escolares nos blogs. Seguiu-se o seguinte roteiro descrito abaixo:

FOCO 1: O que os alunos digitavam na barra de pesquisa do site;
FOCO 2: Se havia algum critério de escolha das imagens e conteúdos escritos;
FOCO 3: Como realizavam a postagem no blog;
FOCO 4: Como escreviam em inglês; utilizavam o texto escrito do site de pesquisa para auxiliar nas próprias produções;
FOCO 5: Se os alunos utilizavam algum tipo de ferramenta da web para auxiliar no processo de escrita;
FOCO 6: No caso de utilizar alguma ferramenta da web, observei qual e como utilizavam;

As intervenções realizadas ocorreram por meio de questionamentos aos alunos e anotadas para registro:

- 1) Por que escolheu essa imagem?
- 2) Como você sabe que essa imagem pertence ao país em que pesquisa?
- 3) Será que o leitor entenderá o conhecimento que você quis passar sobre esse tema com a legenda que você produziu?
- 4) Por que escolheu essa ferramenta da web para escrever em inglês? Você conhece outras ferramentas?

Por meio dos resultados dessa coleta foi necessário compreender que caminho seria necessário percorrer para que os alunos produzissem textos condizentes com as imagens e que os textos fossem autorais.

Com a intenção de descobrir se o problema da produção escrita em inglês e de cópias de conteúdos de sites acessados era devido ao pouco conhecimento da estrutura linguística da língua inglesa, de não saber explorar as ferramentas on e off line disponíveis para o estudo de inglês, ou de saber ler imagens, foi sugerido outro trabalho.

Sendo assim, foi proposto o segundo instrumento de pesquisa: as combinações e produções de textos escritos e imagens com recortes de revistas com/sem legendas.

Por meio de recortes de revista em grupos formados aleatoriamente, a tarefa dos alunos era ler e escrever em língua portuguesa e após, em língua inglesa. Dessa vez, os alunos trabalharam com legendas, da mesma forma em que são encontradas nas revistas.

No primeiro momento, selecionei recortes de revistas com legendas, para os alunos colarem em sulfites as combinações verbo-visuais; em seguida, selecionei recortes de revistas sem legendas, para que os alunos produzissem seus textos em língua materna e língua inglesa.



Figura 8: Legendas

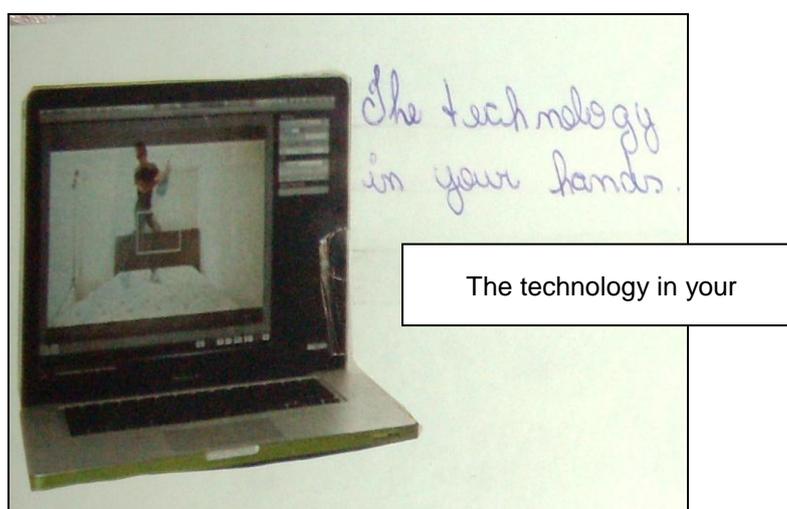


Figura 9: Legendas produzidas pelos alunos

c) Quarto bimestre

Nesse bimestre, os conteúdos de língua inglesa foram textos relacionados aos tipos de livros, música e filmes. O estudo gramatical focou os verbos do tempo presente “*Simple Present*”.

Para utilizar tais conteúdos do meio digital, observou-se a necessidade de suprir as lacunas de aprendizagem nos aspectos do letramento visual e digital. Sendo assim, foi desenvolvido juntamente com o orientador dessa pesquisa, um material didático em formato de apostilas com atividades que visassem o letramento visual e o letramento digital.

Desse modo, o terceiro instrumento de pesquisa foram as atividades realizadas pelos alunos durante as aulas específicas de letramento visual e letramento digital.

O quarto instrumento de coleta de dados foi realizado após a utilização da apostila. Os alunos voltaram a postar tarefas para serem verificados.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, comentam-se as questões de pesquisa. É apresentada primeiramente a análise da atividade piloto realizada nos blogs pelos alunos, acompanhadas de observações e questionamentos sobre as estratégias para realizarem as atividades de língua inglesa. Além disso, são analisadas as duas atividades complementares com material impresso realizadas pelos alunos. Nessa coleta de dados vincula-se a primeira questão de pesquisa: “Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares de língua inglesa na Web?”.

Após essa pesquisa e análise, procurou-se preencher lacunas quanto a aprendizagem dos alunos em relação a leitura de imagens e o uso do meio digital, vinculando-se a segunda questão de pesquisa nessa experiência: “Como o professor pode inserir atividades em classe que levem aos letramentos digital e visual?”.

Para finalizar, é apresentada a análise de atividades de ambas as apostilas e dos reflexos desse ensino para a aprendizagem de língua inglesa, vinculando a última questão: “Que mudanças houveram nas práticas de estudo e na aprendizagem da língua inglesa com a inserção de atividades que direcionam aos letramentos digital e visual?”.

4.1 Primeira etapa: os blogs dos alunos

A seguinte pergunta de pesquisa norteia à primeira, segunda e terceira etapa dessa coleta e análises de dados: ***Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares de língua inglesa na Web?***

Primeiramente, analisam-se atividades produzidas pelos alunos no primeiro bimestre de 2011, que mostram as postagens nos blogs de pesquisas referentes alguns países que falam a língua inglesa. A intenção de preparar as aulas com o uso do blog foi ir além do currículo, ou seja, dando a oportunidade dos alunos utilizarem textos verbais e não-verbais da web para produzirem textos.

A intenção de usar a web como estratégia de ensino e aprendizagem foi pelo fato de perceber que as pessoas fazem variados usos sociais da escrita no meio digital e isso, pode extrapolar as propostas das aulas de língua portuguesa, inglesa, entre outras disciplinas.

Portanto, as ferramentas da chamada Web 2.0 (Blog, Orkut, Facebook, etc) permitem aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-las (GOMES, 2010).

O blog é uma das ferramentas usada, essencialmente, para a escrita, mas podem ser integrados: imagem, som e vídeo. Além do mais, o blog permite ter uma lista de “amigos” ou “blogs favoritos”, bem como mecanismos de interação, tais como ferramenta de comentários e links que permitem o acesso a outras redes sociais. As pessoas podem personalizar a página como desejarem (cores, figuras, fontes, etc.) e colocam *posts* (blocos de texto ou imagens) com certa periodicidade. (RECUERO, 2004)

As construções de blogs como apoio as aulas de língua inglesa e as postagens de informações sobre os respectivos países que os alunos pesquisavam, serviram para que alguns alunos aprendessem a lidar com a ferramenta, embora não atingissem, no primeiro momento, o objetivo de ler e produzir seus próprios textos, pois ora copiavam informações de sites, ora escreviam pouca ou nenhuma informação sobre a imagem.

Observa-se nas figuras abaixo os recortes dos blogs sobre as produções verbo-visuais de três grupos de alunos da sala pesquisada. Embora os alunos houvessem tido explicações sobre o gênero descritivo, não realizaram a tarefa adequadamente.

O primeiro grupo postou apenas uma palavra para explicar a imagem, demonstrando que não vê a imagem como algo a ser lido.

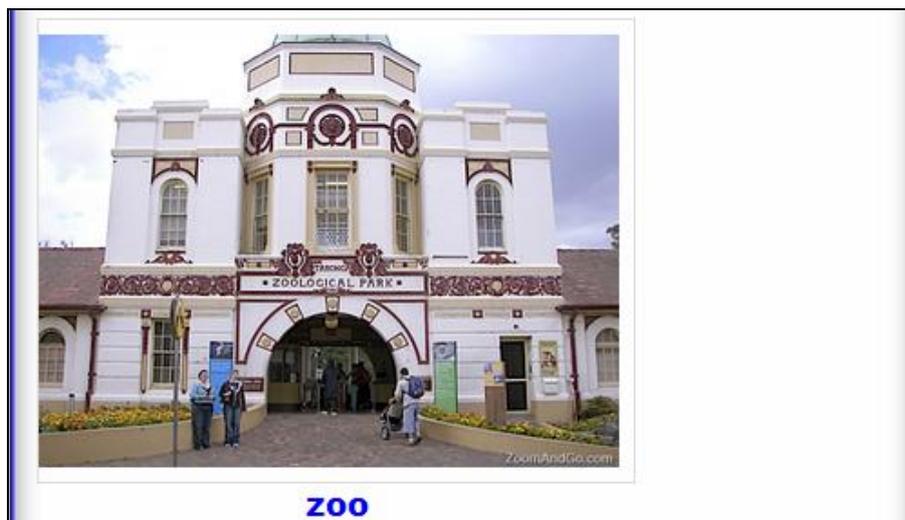


Figura 12:

Fonte: <http://curiosidadesdaaustralia.blogspot.com>
Acesso em: 04 abr 2011.

No segundo grupo observa-se que os alunos não produziram seus próprios textos, mas fizeram cópia do texto da página acessada.

sábado, 9 de abril de 2011

City: Liverpool

Liverpool is a city in the county of Merseyside, located in northwest England, UK, on the north side of the Mersey estuary. The city is located in the extreme southwest of the traditional county of Lancashire. On August 29, 1207, King John Feris license that had transformed the small fishing village of Liverpool in free municipality, a second charter, granted by Henry III in 1229, gave merchants the right to trade without paying government fees , born so the port of Liverpool. It was late in the reign of Elizabeth I, at the time of trade with the new world, the city's port became the main port for the new world. The great plague of 1664 and the Great Fire of

Figura 13:

Fonte: <http://inglaterraescola.blogspot.com.br>
Acesso em: 09 abr 2011.

No bimestre seguinte, o currículo de língua inglesa propôs o estudo de vocabulário de diferentes nacionalidades, também o conhecimento de diferentes modalidades esportivas presentes nos suportes: revistas e sites. Além disso, o conteúdo gramatical proposto foi o *Can/Can not*.

Os conteúdos foram ensinados com base na proposta de gramática indicada no currículo. Os alunos foram orientados para que colocassem sua aprendizagem em prática nos blogs, postando três imagens dos referidos países que pesquisavam e as descrevessem acrescentando informações que julgavam interessantes.

Vale a pena lembrar que a idéia de focar imagem e texto escrito nas atividades nos blogs, é devido o currículo oficial escolar de língua inglesa possuir imagens para ajudar os alunos na compreensão de textos escritos.

Abaixo há dois excertos de imagens e textos escritos de blogs para ilustrar a primeira tentativa metodológica realizada com os alunos.

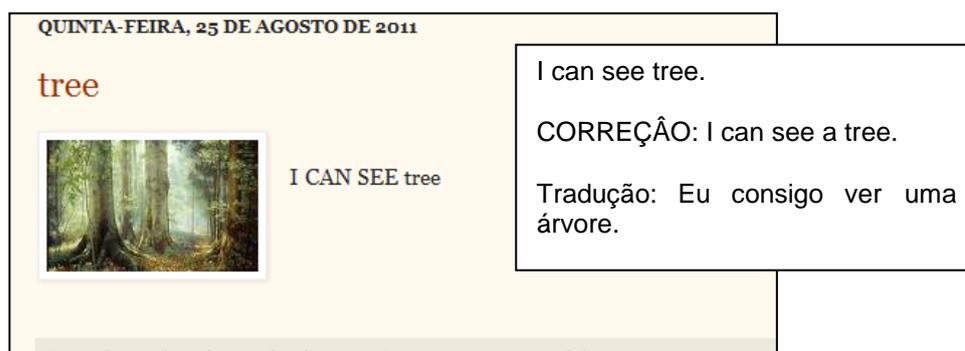


Figura 14:

Fonte: <http://jamaicaescola.blogspot.com>
Acesso em: 29 ago. 2011.

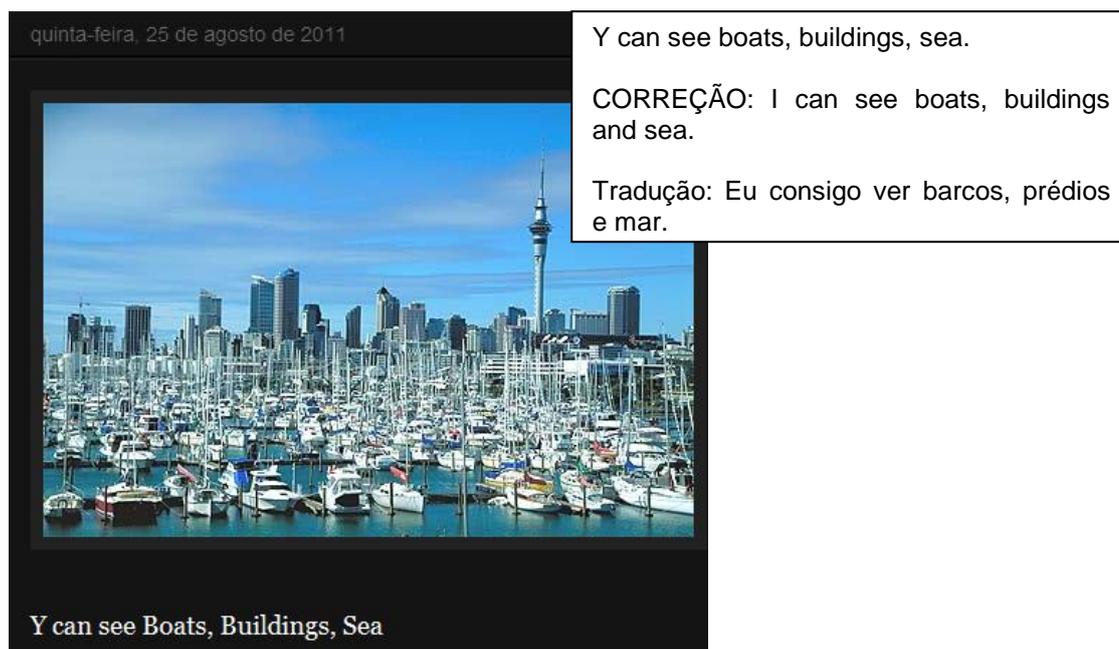


Figura 15:
 Fonte: <http://www.novazelandia.blogspot.com>
 Acesso em: 29 ago. 2011

Observa-se nos quadros que acompanham as imagens, que embora as frases possuam erros ortográficos em língua inglesa, e esteja sendo usado o conhecimento aprendido em sala de aula, “o verbo *Can*”, as frases são curtas e não transmitem nenhum outro conhecimento cultural do país em que pesquisavam, ou seja, não apresentam nenhuma informação inovadora.

Isso demonstra que os alunos não veem a imagem como algo a ser lido, assim como, muitas outras pessoas na nossa sociedade. Talvez, isso se deve pelo fato que isso não tem sido trabalhado adequadamente em algumas disciplinas escolares.

Para Lankshear e Knobel (2006), os blogs só transmitem informações, se houver o conhecimento das ferramentas para ser capaz de postar material para a Internet e tiver um certo tipo de entendimento cultural da web para vê-lo como um lugar onde possa publicar informações relevantes, sendo mais do que uma simples exposição de um assunto.

Até aqui os blogs não estavam sendo usados como objeto e prática fronteiriça (BUZATO, 2010), mas como um mero repositório de conteúdos aprendidos em sala de aula. Portanto, a apropriação do blog indicada para os alunos

não mostraram que o uso da tecnologia estava sendo inovador e proporcionando algum aprendizado.

Observa-se que a prática realizada utilizando-se de blogs estava atrelada à ideia simplista da professora, de que ao investir em um ensino com computadores e acesso à Internet, estava investindo em melhorar a qualidade das aulas de inglês. Dwyer e colegas (2007, p.1310) apontam:

“É verdade que muitas atividades novas são desenvolvidas graças ao computador, mas transformar o computador numa panacéia capaz de consertar os males do sistema educacional parece ser uma ideologia”.

Sendo assim, foi necessário rever práticas de ensino para se apropriar corretamente dos blogs nas aulas de língua inglesa, deixando um pouco do olhar de professora para pesquisadora, pois ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2006).

4.2 Segunda etapa: a apropriação da tecnologia pelos alunos

Nesta segunda etapa analisaram-se as estratégias autônomas que os alunos utilizavam para pesquisas na web e para realizarem as tarefas nos blogs, com a intenção de responder a primeira questão de pesquisa ainda: ***Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares de língua inglesa na web?***

Para esta atividade foi escolhido aleatoriamente três grupos de alunos e analisados seus procedimentos de pesquisa. A tarefa dada foi uma pesquisa sobre os espaços de lazer de um país, tema que também faz parte do conteúdo curricular do bimestre.

Os alunos foram orientados a escrever em inglês sobre a imagem e dar as informações necessárias do país para o leitor. Sendo assim, o gênero descritivo foi explicado aos alunos, pois a intenção era de que relatassem as características lidas nas imagens de modo preciso. Sendo assim, os alunos não poderiam ser sucintos na escrita produzindo, por exemplo, legendas jornalísticas.

A intenção de um trabalho com imagens de diversos países em blogs foi de proporcionar a leitura imagética, ampliando o conhecimento cultural, além de aprender a escrever inglês.

Dada a tarefa para o grupo, sentei-me junto com eles para observar todos os procedimentos dos alunos ao realizarem a pesquisa. As intervenções ocorreram por meio de questionamentos aos alunos e anotadas pela professora/pesquisadora. As questões foram:

- 1) Por que escolheu essa imagem?
- 2) Como você sabe que essa imagem pertence ao país em que pesquisa?
- 3) Será que o leitor entenderá o conhecimento que você quis passar sobre esse tema com a legenda que você produziu?
- 4) Por que escolheu essa ferramenta da web para escrever em inglês? Você conhece outras ferramentas?

Os principais tópicos observados partiram da inquietação enquanto professora e pesquisadora:

FOCO 1: O que os alunos digitavam na barra de pesquisa do site;

FOCO 2: Se havia algum critério de escolha das imagens e conteúdos escritos;

FOCO 3: Como realizavam a postagem no blog;

FOCO 4: Como escreviam em inglês; utilizavam o texto escrito do site de pesquisa para auxiliar nas próprias produções;

FOCO 5: Se os alunos utilizavam algum tipo de ferramenta da web para auxiliar no processo de escrita;

FOCO 6: No caso de utilizar alguma ferramenta da web, observei qual e como utilizavam.

GRUPO A:

Neste grupo havia apenas **dois alunos**. Ambos possuíam muitas habilidades para lidar com as ferramentas do blog e possuíam um bom conhecimento em língua inglesa. A pesquisa que realizaram foi sobre a Escócia.

- Descrições e análises

Digitaram na barra de pesquisa do Google Imagens, na primeira tentativa: “Lazer na Escócia”. Segunda tentativa: “espaço de lazer na escócia”. Terceira tentativa: “Scotland”. Em seguida, procuravam imagens de algum parque ou praça,

mas sentiram dificuldades em encontrá-las. Sendo assim, escolheram um local qualquer do país, que representasse um lugar tranquilo e bonito.

Os alunos copiaram a imagem do Google e colaram no blog para em seguida escrever. Não acessaram a página que continha a imagem. Observou-se que os alunos não se certificaram que a imagem retirada da web era realmente do país da Escócia.

Para escrever em inglês, os alunos se utilizaram de seus conhecimentos de língua e do tradutor online do Google, no qual digitavam a palavra em português e escolhiam uma delas em inglês, sem algum critério. O grupo conseguiu estruturar a frase de acordo com o conteúdo aprendido do bimestre, mas não descreveu, por exemplo, os aspectos culturais desse local na Escócia.



Figura 16:
 Fonte:
[HTTP://escociaescola.blogspot.com](http://escociaescola.blogspot.com)
 Acesso em: 15 set. 2011.

As respostas das perguntas realizadas durante a observação do grupo A:

1. Por que escolheu essa imagem?
Porque gostei, achei bonito o lugar.
2. Como você sabe que essa imagem pertence ao país em que pesquisa?
Porque é uma das primeiras imagens quando pesquisei. Não tem erro.
3. Será que o leitor entenderá o conhecimento que você quis passar sobre esse tema com a legenda que você produziu?

Acho que sim. Não tem muita informação para passar desse lugar.

4. Por que escolheu essa ferramenta da web para escrever em inglês? Você conhece outras ferramentas?

Eu escolhi o Google Tradutor porque eu não conheço outro dicionário.

Este dicionário é fácil de mexer.

Observa-se nas respostas do grupo, que os seus critérios de pesquisa são as mesmas que as do Google. De fato, os alunos se apropriam de muitas ferramentas da web e sabem lidar com elas, até mais que muitos professores, porém, não sabem utilizá-las corretamente, demonstrando que ninguém as ensinou. Além disso, os alunos mostram que não sabem diferenciar ferramentas, por exemplo, a semelhança que realizam de tradutor com dicionário.

GRUPO B

Neste grupo havia **três alunos** que possuíam poucas habilidades para lidar com as ferramentas do blog, sendo que um dos integrantes do grupo possuía um bom conhecimento em língua inglesa. A pesquisa que realizaram foi sobre a Irlanda.

- Descrições e análises

Antes de iniciar a pesquisa, os alunos procuraram o conceito de lazer. Esse grupo demorou um pouco mais para achar uma imagem, pois foram mais criteriosos na escolha, que nem sempre correspondia ao país que pesquisavam.

Digitaram na barra de pesquisa do Google Imagens, na primeira tentativa: “Leisure in Ireland”. Segunda tentativa: “Irlanda”. Terceira tentativa “Ireland”. Em seguida, procuravam imagens de pessoas praticando esportes, mas não acharam nada que lhes interessassem, escolhendo por fim, uma imagem de uma parte turística da cidade.

Após os alunos copiarem a imagem do Google e colarem no blog para escrever em inglês, os alunos se utilizaram de seus conhecimentos de língua e do tradutor do Google também, da mesma forma que o grupo anterior, digitavam a palavra em português e escolhiam uma delas em inglês.

Os alunos conseguiram estruturar a frase utilizando o conteúdo ensinado do bimestre, porém, descreveram muito pouco sobre o local.

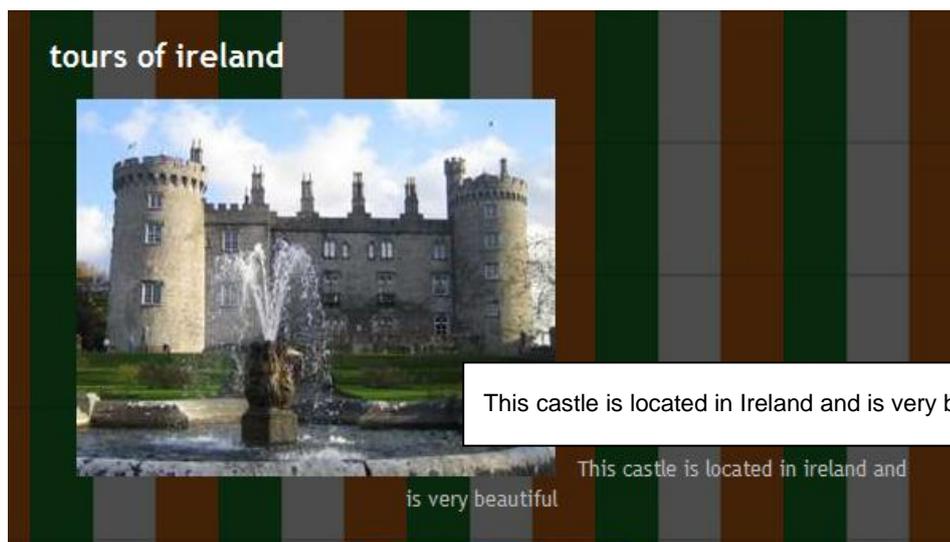


Figura 17

Fonte: [HTTP://irlanda6e.blogspot.com](http://irlanda6e.blogspot.com)
 Acesso em: 28 set. 2011.

As respostas das perguntas realizadas durante a observação do grupo B:

1. Por que escolheu essa imagem?
Porque achei legal. Um lugar diferente.
2. Como você sabe que essa imagem pertence ao país em que pesquisa?
Porque eu acessei o site e li algumas coisas.
3. Será que o leitor entenderá o conhecimento que você quis passar sobre esse tema com a legenda que você produziu?
Sim. Dá para entender pela imagem todas as coisas.
4. Por que escolheu essa ferramenta da web para escrever em inglês? Você conhece outras ferramentas?
Eu escolhi o Google porque é mais fácil de usar. Também não conheço outro dicionário de inglês na Internet.

Quanto às respostas dadas por este grupo, não se tem muito que acrescentar. Comprova-se novamente que o grupo chama de dicionário o “Google Tradutor”, não realizam a descrição da imagem, não veem a imagem como algo a ser lido e seu critério de pesquisa é a mesma que a do Google.

GRUPO C

No grupo C há apenas **uma aluna**. Ela possuía poucas habilidades para lidar com as ferramentas do blog e pouco conhecimento em língua inglesa. Sua pesquisa foi sobre a Jamaica.

- Descrições e análises

A aluna digitou na barra de pesquisa do Google Imagens na primeira tentativa: “Jamaica”. Segunda tentativa: “Lazer na Jamaica”. Terceira tentativa: “Praia Jamaica”. Observa-se que essa aluna também teve dúvida em relação ao conceito da palavra lazer. Pesquisou várias imagens, e partiu do geral para o específico selecionando uma praia.

Após procurar e selecionar uma imagem, a aluna copiou e colou no blog. Da mesma forma que os demais grupos, a aluna não se certificou de que a imagem correspondia ao país de pesquisa.

Para descrevê-la em inglês, a aluna utilizou o Google Tradutor. Além disso, a aluna escreveu muito pouco também sobre a imagem. Neste caso, não se consegue observar se a aluna compreendeu o conteúdo aprendido em sala de aula, pois estruturou toda sua frase em inglês no Google tradutor, diferentemente dos demais grupos, que usou a ferramenta apenas para algumas palavras que desconheciam.



Figura 18

Fonte: [HTTP://jamaicaescola.blogspot.com](http://jamaicaescola.blogspot.com)
Acesso em: 28 set. 2011.

As respostas das perguntas realizadas durante a observação do grupo C:

1. Por que escolheu essa imagem?

Porque eu gostei.

2. Como você sabe que essa imagem pertence ao país em que pesquisa?

Eu não sei se pertence ao país da Jamaica essa imagem.

3. Será que o leitor entenderá o conhecimento que você quis passar sobre esse tema com a legenda que você produziu?

Sim. Ele vai entender a imagem.

4. Por que escolheu essa ferramenta da web para escrever em inglês? Você conhece outras ferramentas?

Eu não conheço outro tradutor. Só o Google.

Esse grupo mostra todos os fatores já relatados dos demais grupos, a aluna transferiu as habilidades de uso do meio impresso para o digital. Além disso, mostra algo que é próprio da cultura escolar construída pelos pais, alunos e até mesmos por professores, ou seja, cumprir tarefas e de maneira rápida.

Com esses dados coletados até aqui e com base na pesquisa teórica realizada no Capítulo I, observa-se que os alunos leem superficialmente as imagens e seguem critérios dos sites de pesquisa, confiando nos dados apresentados.

Para Buzato (2010, p. 288) ser letrado é “participar de um conjunto de práticas sociais nas quais os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados e transformados”. Portanto, as pesquisas escolares resumidas em copiar e colar informações, sem ao menos investigar a veracidade de sites, não promove a aprendizagem dos alunos em tarefas escolares.

Pode-se dizer que os alunos possuem um letramento digital próprio, para lidar com suas atividades cotidianas fora da escola, ou seja, sabem lidar muito bem com jogos, redes sociais (Orkut, Facebook, MSN, etc) entre outras ferramentas de entretenimento, mas não sabem realizar pesquisas na web, selecionar as informações e transformá-las em conhecimento.

Os dados mostram que é difícil aprender inglês utilizando-se de blogs, se os alunos não sabem realizar pesquisas e nem fazer a leitura de imagens. Deste modo, observa-se que há uma lacuna no ensino escolar, não há metodologias na

reformulação do Currículo do Estado de São Paulo de língua inglesa sobre o letramento digital e nem o visual.

4.3 Terceira etapa: o material impresso

No terceiro momento da pesquisa foi trabalhado com material impresso e produção escrita em português e inglês, para verificar se o problema estava relacionado a alguma dificuldade em escrever na língua inglesa, ou de realizar a leitura de imagens, pois já haviam demonstrado que não sabiam lidar com criticidade com as ferramentas da web. As análises foram baseadas nos estudos dos gramáticos visuais, Kress e van Leuween (2006).

Esta tarefa foi composta de três etapas e escolhidas três atividades de grupos diferentes. Primeiramente foi recortado de revistas várias imagens separadas de suas legendas em português, os grupos de alunos foram orientados a colarem nas folhas de sulfite as legendas que combinavam melhor com as imagens. Lembrando-se que o gênero legenda jornalística possui como característica descrever a fotografia e relatar o fato em linguagem direta e objetiva.

Silva e Romão (2008) acreditam que o sujeito do discurso jornalístico, da legenda, lida com essa demanda de modo a 'escolher' um retrato visual que imaginariamente estabeleça um sentido evidente e natural para os acontecimentos, naturalizando, pela via do imagético, um sentido apenas e descartando outras formas de dizer. Sendo assim, silenciando os sentidos não desejáveis.

Nos recortes das atividades abaixo (Fig. 19, 20 e 21) os grupos foram formados com quatro alunos e aleatoriamente:



Figura 19: Grupo A

Observa-se que a Imagem 1 se refere a um acidente, pois se a descrevê-la, mesmo superficialmente, diremos que existem dois barcos em volta da figura principal no mar e um helicóptero sobrevoando. Já a Imagem 2 vemos um sobrado com três carros, aparentemente novos, mostrando-nos um lugar calmo.

Quanto às legendas que o grupo A encaixou. Percebe-se que embora exista uma palavra que se refira a Imagem 1, “mar”, ela não corresponde ao conteúdo da imagem que nos mostra no caso um infortuno, um acidente. Da mesma forma, a Imagem 2 representada por um lugar calmo, não há acidentes, ou seja, a legenda “Dois acidentes em uma semana” não combinou com a imagem.

Nessa tarefa, os alunos não observaram todos os detalhes das imagens para combiná-las com os textos escritos, talvez por não ver a imagem como objeto de leitura e aprendizagem.

Na segunda tarefa, os alunos escolheram e recortaram as imagens das revistas para produzirem legendas em língua portuguesa.

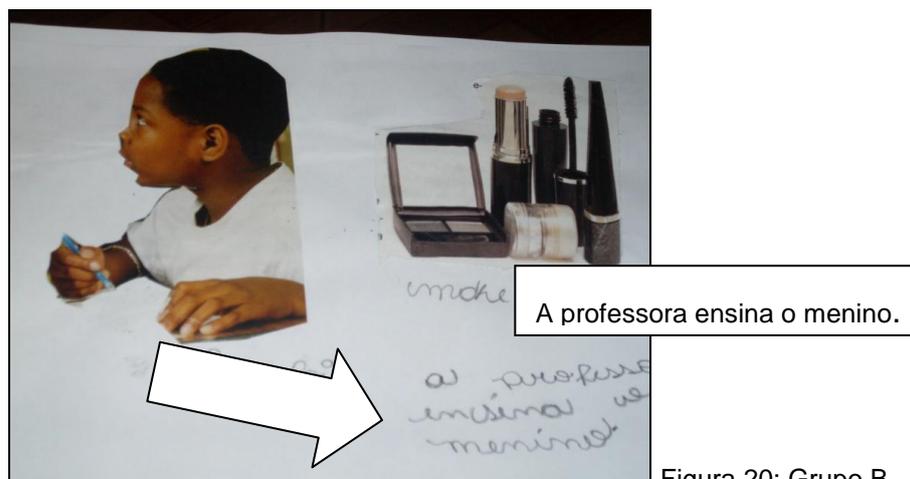


Figura 20: Grupo B

Nesse recorte observa-se a imagem do menino com lápis e provavelmente, um caderno. Ele parece estar olhando para algo ou alguém. Neste caso, a legenda que o Grupo B produziu: “A professora ensina o menino”. O Grupo fez uma leitura dedutiva, pois não há a imagem da professora, poderia ser a mãe do menino, ele poderia estar na sua casa estudando.

Observa-se que mesmo sendo um trabalho em língua portuguesa para os alunos legendarem, construíram uma frase simples⁷, sem focar os detalhes dos elementos presentes na imagem, para em seguida, deduzir os não presentes.

Se a proposta fosse descrever a imagem ao invés de legendar, poderia se basear no quadro produzido por Kress e van Leeuwen (2006), que consta na página 49. Por exemplo: há apenas um participante (ação não transacional); não é possível identificar o alvo do olhar (reação não transacional); não há vetores que complementam a imagem; o menino na imagem está em um plano fechado, que revela proximidade; apresenta-se no ângulo de baixo envolvimento com o leitor; entre outros.

Os elementos que compõem esta imagem: um menino negro, com camiseta de cor branca, segurando um lápis e suas mãos repousam sobre um caderno. A partir destas características parte-se para os elementos não presentes, o menino poderia estar olhando para a lousa, ou professora, ou para sua mãe, se estiver na sua casa. Quanto ao fotógrafo, pode-se dizer que tirou esta foto para registrar um

⁷ Chama-se de frases simples estas análises, pois não se observa uma legenda com conteúdos da imagem, ou seja, uma leitura imagética superficial.

momento na escola, pode ter um grau de parentesco do menino, ou pode ser apenas um fotógrafo de uma revista, que fará desta imagem uma reportagem sobre escola, ou outros assuntos.

Enfim, são muitos os detalhes que o Grupo B poderia ter notado se fosse para descrevê-la ou para produzir uma legenda. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), os alunos olharam para a imagem apenas como representativas, não partindo para outros níveis, ou seja, o interacional e o comunicacional. Por estar em sua língua materna, não haveria impedimentos quanto a estrutura linguística ou vocabulários.

Na terceira e última tarefa com material impresso, os alunos também escolheram imagens para recortarem e produzirem legendas, mas em língua inglesa. Para isso, contaram com o apoio da professora em relação a estrutura linguística e o auxílio de dicionários.

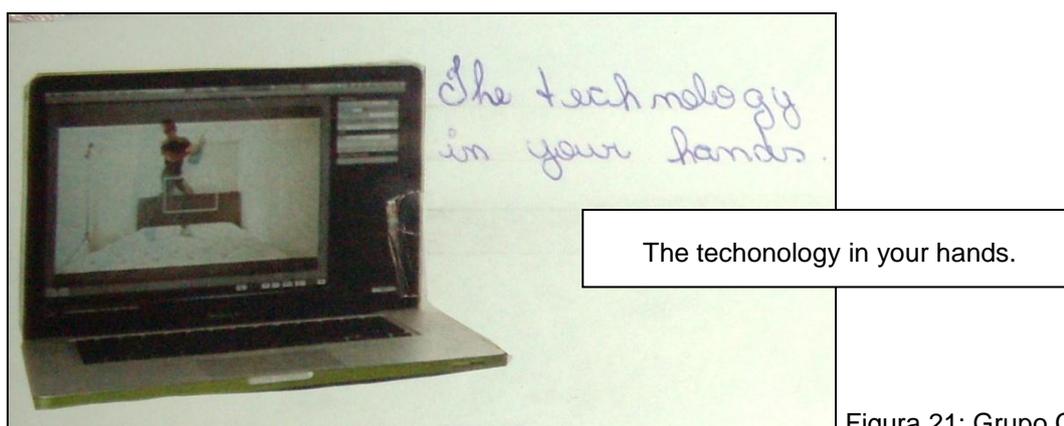


Figura 21: Grupo C

Nesse recorte, observa-se que se trata de um computador com uma imagem em exposição, de um homem com algo em suas mãos, provavelmente, em cima de uma cama, dirigindo seu olhar para algo. Há outros elementos que compõem a imagem, por exemplo: cores objetos, estilo de roupa, o local do objeto, entre outros., Ao produzir a legenda os alunos perceberam apenas que a imagem é uma tecnologia, realizando uma leitura que está além da representacional, ou seja, na prática de letramento desse grupo foi diferente em relação aos demais grupos, pois não fez relação entre imagem e palavra.

É possível dizer por meio dessas três análises, que os alunos conseguem fazer uma leitura imagética superficial ao transcrevê-las, tanto em língua materna

quanto em língua inglesa. Sendo assim, elimina-se a hipótese de que a utilização das ferramentas do blog e o uso que fizeram da língua inglesa dificultaram a produção escrita da atividade anterior. Da mesma forma em relação ao gênero, talvez o texto descritivo fosse mais difícil aos alunos, mas mesmo se tratando de textos curtos e objetivos, como no caso das legendas, os alunos demonstraram que o maior problema está na leitura da imagem.

Por meio dessas atividades na primeira, segunda e terceira etapas, percebe-se que uma das lacunas na aprendizagem dos alunos seria o letramento visual, talvez os alunos não tenham aprendido que a imagem também pode ser lida e transformada em conteúdos para a aprendizagem da língua inglesa.

4.4 Quarta etapa: os letramentos visual e digital

Nesta etapa do trabalho norteia a segunda questão de pesquisa: **quais as possibilidades do professor inserir atividades em classe que propiciem eventos de letramento digital e visual e que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua inglesa?**

Para isso, o plano de ensino do 4º bimestre escolar foi reescrito, para que as coordenadoras pedagógicas, da escola pesquisada, ficassem cientes do trabalho que estava sendo realizado com os alunos.

Para trabalhar os conteúdos de letramento visual e digital, as aulas de língua inglesa foram divididas, pois era necessário que os conteúdos dos Cadernos do aluno também fossem estudados. Sendo assim, trabalhava uma aula com os conteúdos de inglês (Caderno do aluno) e outra aula com as apostilas dos letramentos.

4.4.1 Apostila do Letramento visual

Na introdução desta apostila, explica-se aos alunos que as imagens estão carregadas de informações que passam despercebidas diante dos nossos olhos todos os dias. Além disso, diante da força comunicativa das imagens, é importante entender como elas nos dizem coisas, sendo esse estudo importante para observar

melhor as imagens que retiramos dos sites, ou quando as encontramos em propagandas no dia a dia, por exemplo.

Na página seguinte da apostila há uma imagem para ser realizada sua leitura oralmente com a professora:



Figura 22

Os alunos relataram que havia um menino jogando bola. Logo em diante, outro desafio é dado com a questão: “mas seria só isso?”. Assim, antes de iniciar a leitura da descrição da imagem, recapitulou-se sobre o gênero descritivo⁸ objetivo (relato das características do objeto de modo preciso) e descritivo subjetivo (linguagem mais pessoal, na qual são permitidas opiniões, expressão de sentimentos e emoções).

Em seguida, realizou-se a seguinte leitura:

- 1- Menino: idade aproximada; cor da camiseta (é de time?), bermudas, pés descalços. Aparenta facilidade para controlar a bola? Ele parece ser muito pobre ou muito rico? Que indícios nos dão pistas para pensar sobre isso?
- 2- Bola: que tipo de bola é essa? Parece nova ou velha?
- 3- Espaço: trata-se de um campo de futebol (não é um quintal, ou uma rua). Quais as suas características? É um campo de futebol (não uma quadra); não tem grama; é cercado de mato (até onde vemos); a trave parece um tronco fino de árvore (não é um cano com grampos para segurar a rede); não tem rede; a trave parece ser alta, talvez os adultos também joguem futebol nos fins de semana. O campo não é marcado: não tem linhas laterais e nem área; talvez porque quem joga lá sejam apenas as pessoas do bairro e não

⁸ Consulta realizada em “Brasil Escola”. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/redacao/o-texto-descritivo.htm>. Acesso em: 25 mar. 2012.

haja disputas mais sérias, como um campeonato. Também porque ele é “propriedade coletiva” e não haja alguém encarregado de cuidar dele. De quem seria o terreno? O campo é de terra, parece areia. Não tem ervas daninhas. Provavelmente não é campo de várzea, que fica perto de rio ou córrego. Como parece bem plano, talvez seja em cidade litorânea. O campo está vazio, portanto, deve ser dia de semana. O menino está sozinho. Por quê? Não frequenta a escola (mas deve freqüentar, pois deve haver uma escola por perto e ainda a frequência à escola, nessa idade, é obrigatória); pode estar “matando aula”, mas quem mataria aula para ficar sozinho? Então deve estudar de manhã, já que a sombra do menino e da trave sugere que sejam 16h mais ou menos. Onde estaria localizado esse campo? Trata-se de zona rural ou urbana? O muro branco que se vê ao fundo parece de alvenaria (não é de madeira) assim, pode ser um bairro periférico, mas não zona rural. A vegetação não é mostrada com a clareza suficiente para identificarmos a região, mas sabemos que estão bem verdes, portanto, deve ser num local com chuva suficiente (mas o campo está seco, então não choveu ultimamente); o céu está azul e com poucas nuvens, assim, deve ser primavera ou verão (e o menino está descalço e sem agasalho). Estranho estar sozinho. Onde estariam as outras crianças? Se tem campo e bola, tem que ter criança!

Após, foram apresentadas cinco etapas para se realizar a leitura de uma imagem. A tabela abaixo foi elaborada com base nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006), Gomes (2010) e Almeida (2008).

<p>1º passo: observar os <u>elementos presentes</u> na foto: menino e suas roupas, bola, trave, sombra, campo de areia/terra, árvores, muro, céu e nuvens.</p>
<p>2º passo: observem que fizemos mais do que listar os elementos presentes na fotografia, procuramos enxergá-los <u>dentro do contexto</u>, isto é, como parte de um todo.</p>
<p>3º passo: perceberam que ao observar os elementos presentes, nós os julgamos, os avaliamos, isto é, <u>demos algum sentido a eles</u>, de acordo com o que sabemos? Utilizamos nosso conhecimento sobre futebol, estações climáticas, terrenos, a posição do sol em relação à Terra, etc. Sim, demos a nossa interpretação. Outros alunos veriam as mesmas coisas, mas as interpretariam diferente, do jeito deles!</p>
<p>4º passo: percebam que quem fez a foto queria <u>mostrar alguma coisa</u>, nesse caso, uma ação. Trata-se mostrar uma criança brincando com a bola. Assim, é fundamental perguntar-se sempre, ao analisar uma foto: o que o fotógrafo quer mostrar? Qual é o foco da fotografia.</p>

5º passo: a foto tem um foco, um centro, diríamos, um personagem principal, certo? Em nosso caso, é o menino. O quinto passo é observar com quem o menino interage, se relaciona. Vocês sabem que nós estamos sempre interagindo com os outros, não sabem?

Até aqui, os alunos foram orientados a observar os elementos presentes na imagem, o passo seguinte foi explicar os elementos que não foram captados pela câmera. Os elementos não presentes da imagem foram baseados nos estudos das representações interativas dadas por Kress e van Leeuwen (2006), ou seja, na observação entre a imagem e o observador, buscando estabelecer um elo imaginário entre ambos.

A metafunção interativa é composta por quatro dimensões: contato, distância social, envolvimento e modalização. A seguinte análise foi apresentada aos alunos:

O primeiro não captado pela câmera é o fotógrafo. Mas, podemos perceber que ele deve estar à margem do campo, ou um pouco distante, pois não aparece sua sombra na foto e, além disso, a foto não é bem nítida, então, o fotógrafo pode ter utilizado uma câmera com poucos recursos, talvez a de um celular.

Como o menino está sendo visto “de cima”, isto é, a linha do horizonte marcada pelo olhar do fotógrafo está acima dele, a foto deve ter sido tirada por um adulto, ou alguém mais alto que ele. Aliás, quem disse que é “o fotógrafo”? Pode ser uma fotógrafa, a mãe, irmã ou vizinha do menino.

Por meio de todos esses elementos lidos consegue-se mostrar um pouco da vida do personagem da imagem, do fotógrafo, do bairro, das pessoas que moram no bairro, etc. O ato de fotografar mostra o que as pessoas valorizam o que gostam, o que é e quem lhes interessam, como as pessoas se relacionam, por quem se interessam e que tipo de interesse é esse (no caso da foto, a tentativa é de eternizar o sentimento).

Após essas reflexões descritas na apostila, foi apresentado três imagens para os alunos exercitarem a leitura visual ensinada. Embora esta atividade tenha sido aplicada em grupos para todos os alunos da sala de aula pesquisada foi escolhido, aleatoriamente, apenas três grupos para as análises dos resultados. Os grupos analisados são chamados de A, B e C:

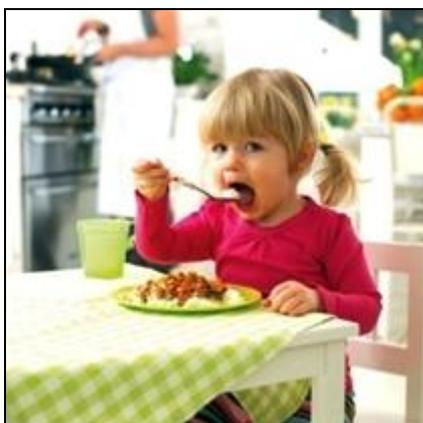
Atividade 1:

Figura 23

Grupo A:

“Fogão, mesa, cadeira, prato, copo, colher, panela, toalha verde e branca. A menina está comendo macarrão e arroz. Esta de blusa vermelha e de leque colorido. A menina deve ter 4 anos. O fotografo quer mostrar a menina comendo e o foco da imagem é a menina. Os personagens são: a mãe e a ma filha, mas a menina destaca mais porque ela é o foco. O fotografo não conseguiu mostrar a mãe e o fundo direito. Eu acho que o fotografo é o pai da menina porque ele não aparece na foto. Ele tirou a foto para mostrar a menina comendo e guardar de lembrança. E a menina tem contato com o fotografo, pois ela olha para ele”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 7-8).

Neste grupo, embora tenha demonstrando alguma dificuldade para se expressar por escrito, eles conseguiram observar os elementos presentes e os não presentes neste primeiro exercício.

Grupo B:

“Uma menina comendo macarrão, tomando suco numa mesa com toalha verde. Sua mãe está cozinhando enquanto ela come. Aparentemente tem abacaxis numa fruteira atrás da menina. A menina está usando blusa vermelha e é loira, parece ter 4 anos. Está numa cozinha e sua mãe está no fogão, parece cozinhar algo. A ação da sua mãe na imagem é cozinhar e a da menina comer. O fotógrafo quer mostrar a menina comendo porque quer guardar para lembrança a foto. A menina tem contato com o fotógrafo porque ela esta olhando para ele, aparentemente, a mãe também tem contato com ela. Os personagens são: a mãe, a menina e o fotógrafo. As partes que não foram captadas pela câmera, foi a parte

lateral da cozinha. O fotógrafo tirou essa foto para quando a menina crescer, lembrar de quando ela era comilona. O fotógrafo deve ser o pai da menina e marido da cozinheira”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 7-8).

Este grupo, assim como o outro, também citou os elementos presentes e não presentes, mas confundiu-se em dizer que a mãe também estabelece um contato com a criança, pois não conseguimos ver o olhar da mulher. Para Kress e van Leeuwen (2006) o contato é estabelecido, quando o participante representado olha diretamente para outro personagem na foto, ou não. O fato de a mulher estar com o corpo de lado, o Grupo B, criou uma linha imaginária entre a mulher e a criança, por considerarem ser a mãe.

Grupo C:

“A toalha verde, o fogão, uma menina comendo, sua mãe atrás cozinhando, o prato e o copo. O pai queria mostrar a menina comendo. A menina, a mãe dela e o fotógrafo são os personagens. A menina com sua mãe e a menina com o fotógrafo mantém contato. A menina deve ter uns 4 anos de idade. A roupa dela é vermelha,, parece ser rica pelo jeito da roupa. Ela aparenta estar comendo arroz e strogonoff. A ação da menina é estar comendo e a mãe cozinhando. O fotógrafo não é captado na foto. Ele queria mostrar a menina comendo. O pai poderia ser o fotógrafo porque queria mostrar um momento da vida de sua filha”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 7-8).

Neste caso, este grupo fez uma observação não colocada pelos demais. O grupo citou que a família deve ser “rica pelo jeito da roupa”, além disso, o grupo tenta perceber qual é o tipo de alimentação para deduzir que é rica, ou seja, “ela aparenta estar comendo arroz e strogonoff”.

A proposta de se trabalhar com o visual (NUNES, 2010) propondo diferentes olhares e interpretações sobre as mais diversificadas situações, contribui para que o aluno perceba que as imagens são portadoras de representações culturais e sociais.

Todos os grupos conseguiram ler de diferentes maneiras os elementos não presentes na imagem, poderiam ter citado mais detalhes, por exemplo: se esta família é brasileira ou estrangeira, deduzir o tamanho da cozinha, entre outros. Enfim, comprova-se até aqui que cada discurso carrega maneiras particulares de compreensão do mundo com atribuições de valores (NUNES, 2010).

Dessa forma, pesquisar imagens que representam uma nação e postar em blog como motivo para se escrever em inglês, estará indo além da aprendizagem da produção de texto. Ao ler imagens os alunos projetam sua cultura sobre os elementos presentes e não presentes. O exercício de descrever as imagens serviria tanto para ensinar língua como para conscientizar os alunos sobre as diferenças de culturas.

Atividade 2

A imagem seguinte foi da Prefeitura de Sorocaba. Os alunos utilizaram-se dos mesmos processos de análises anteriormente relatada.



Figura 24

Grupo A:

“Lago, mato, planta, árvore, prefeitura. O fotógrafo quer mostrar a prefeitura e o lago. O personagem deve ser um jornalista que quer mostrar para as pessoas como a prefeitura é bonita. Os elementos não captados pela câmera são: a floresta, as pessoas que podem estar lá. O fotógrafo tirou essa foto para fazer propaganda para pessoas talvez.” (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 8).

Neste caso, os alunos citaram que estava vendo a prefeitura da cidade, pois isso faz parte do conhecimento de mundo dos alunos. Por ser uma paisagem, o grupo acreditou que o fotógrafo tinha a intenção de mostrar a arquitetura da prefeitura, mas poderia ter sido o lago na frente do prédio, por exemplo.

Talvez o fotógrafo não quisesse mostrar que o prédio da prefeitura é bonito, mas ao contrário, ele poderia estar tentando mostrar que o prédio já está velho, não tem cores que realçam a arquitetura.

Mesmo os alunos descrevendo a imagem, percebe-se por meio de algumas palavras a falta de letramento visual, por exemplo: prefeitura, jornalista, florestas e propaganda. A foto mostra uma arquitetura, não pode ser uma campanha publicitária, assim como, não é possível que esse prédio fique no meio de uma floresta, praticamente no centro da cidade.

Grupo B

“É uma prefeitura com jardim e lago na frente com um monte de plantas. O céu está nublado e um monte de árvores atrás. Não tem ação, pois não existem pessoas na foto. Existe somente a prefeitura e a paisagem dela. A outra metade do rio e o resto das paisagens não aparecem na foto, talvez as pessoas, animais, etc. Deve ser por causa de uma entrevista para a televisão. Deve ser um repórter porque quer guardar a foto para se acaso um dia a prefeitura acabar”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 8).

Nesse caso, o grupo relatou mais sobre os elementos não presentes na imagem, pois não há personagens em ação, como o próprio grupo relatou. Sendo assim, fez uma leitura representativa e interativa.

O fato de o grupo ter destacado que as fotos são para “preservar na memória uma imagem”, lembra Flusser (1983) quando diz que as imagens não eternizam eventos, mas os substituem por cenas, a fim de representar o mundo, ou seja, elas servem apenas para nos orientar dentro de um fato no mundo.

Grupo C:

“Os elementos são: prédio da prefeitura, um lago, grama e o céu. É uma parte da cidade. O fotógrafo quer mostrar a prefeitura e esse é o foco da fotografia. Essa imagem não tem personagem, a única pessoa que está lá é o fotógrafo. Não foi captada pela foto a bandeira do Brasil. O fotógrafo tirou essa foto para mostrar a prefeitura, pode ser um turista ou algum amigo”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 8).

No caso desse grupo, não relatam muitos elementos não presentes da imagem, mas fizeram observações que outros grupos não relataram, por exemplo: a

bandeira no pico do prédio e o fato do fotógrafo poder ser um turista na cidade ou um amigo de alguém que trabalha na Prefeitura.

Observa-se que o grupo fez uma leitura representativa e interativa de acordo com a gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006), não realizando ainda a relação entre os elementos da imagem.

Atividade 3



Figura 15

Grupo A:

“Areia, baldes, mar, céu, crianças estão fazendo um castelo. Os fotógrafos querem mostrar as crianças fazendo um belo castelo na praia. O foco da imagem são as crianças. Os personagens são as crianças na praia e elas não tem contato com o fotógrafo. Não pega o resto da praia. O fotógrafo tirou a foto para guardar de recordação. O fotógrafo deve ser alguma das crianças da imagem”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 9).

De maneira geral, o grupo não relatou todos os elementos presentes da imagem, a quantidade de objetos, cores e ações, fizeram com que relatassem apenas aquilo que chamavam sua atenção, ou seja, os elementos representacionais. Observa-se também ainda, a falta de letramento desse grupo para distinguir os procedimentos de uma produção de foto, ao relatar que uma criança da própria imagem é o fotógrafo.

Grupo B:

“Existem duas crianças na areia da praia brincando e a menina está usando um biquíni rosa com uma tiara na cabeça. Um céu azul e muito calor, por isso eles

estão brincando na areia. As crianças brincando na areia para guardar de lembrança quando foi à praia. A ação dessa imagem são as crianças se mexendo para formar um castelo. O resto da praia e o pessoal não foram captados pela câmera. Para ter lembranças da família na praia foi tirado essa foto. A mãe ou o pai que dever estar tirando essa foto. As crianças não tem contato com o fotógrafo, mas parece ser parentes deles”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 9).

Observa-se alguns problemas textuais na produção deste grupo. Para os alunos não se esquecerem de detalhes, destacaram na apostila as cinco dicas de leitura e procuraram respondê-las, não se preocupando com a coerência e coesão do texto.

Este grupo conseguiu observar mais detalhes que o anterior, conseguiu imaginar que haviam mais pessoas na praia e deduziram que estava muito calor devido ao brilho do sol na imagem.

Grupo C:

“Os elementos são: mar, as crianças, a areia, o castelo de areia e o baldes. A ação é que as crianças estão fazendo um castelo de areia. O fotógrafo quer mostrar as crianças fazendo castelo de areia porque é um a lembrança de quando foram para a praia. O foco do fotógrafo são as crianças. As crianças aparentam ter uns 6 anos. Aparentam ser ricas também. Estão perto do mar. Os elementos não captados são as outras pessoas. O fotógrafo tirou a foto para mostrar as crianças brincando porque é um momento feliz. O fotógrafo pode ser o pai ou a mãe”. (Conteúdo transcrito da apostila do aluno. Página 9)

Este grupo conseguiu relatar mais elementos na imagem, em relação aos outros grupos. Uma observação interessante foi em relação à distância “as crianças estão perto do mar”. Para Kress e van Leeuwen (2006) em sua gramática visual isso faz parte da função interativa, a distância dos elementos com o leitor (mar e crianças).

De forma geral, observa-se que todos os grupos estabeleceram um elo de parentesco entre o fotógrafo e as crianças, talvez ligassem esse momento com sua experiência de vida e conhecimento de mundo.

Observa-se que a maior parte dos grupos em relação a esta atividade 3 tiveram mais dificuldades em relatar os elementos presentes, talvez por haverem muitos. Já os elementos não presentes foram mais fáceis de imaginar e descrevê-los.

Durante a correção das atividades foram expostos aos grupos, todos os detalhes que ainda poderiam ter descritos em relação as imagens, inclusive a relação textual, algo não relatado nas atividades dos alunos.

Atividade 4

Para iniciar a última atividade da apostila, um breve comentário foi realizado sobre a multimodalidade, mostrando que as palavras, às vezes, não são suficientes para expressar determinados sentimentos, ideias e pensamentos. Por exemplo, no caso do mapa do Brasil: imagem explica os detalhes de toda a costa brasileira, e a outra imagem mostra a imagem de uma célula: como descrevê-las sem a ajuda de uma ilustração?



Figura 26

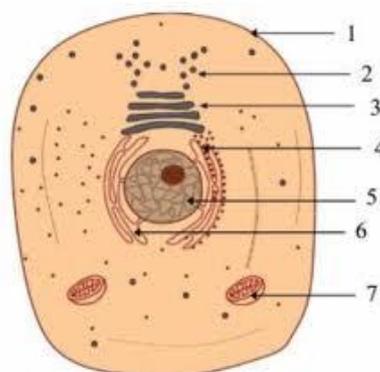


Figura 27

No caso da relação entre imagem e texto, os alunos foram orientados a observar que a imagem traz a informação principal e o texto apenas oferece uma dica sobre como devemos entender a imagem. Esse é o caso dos quadrinhos, por exemplo:

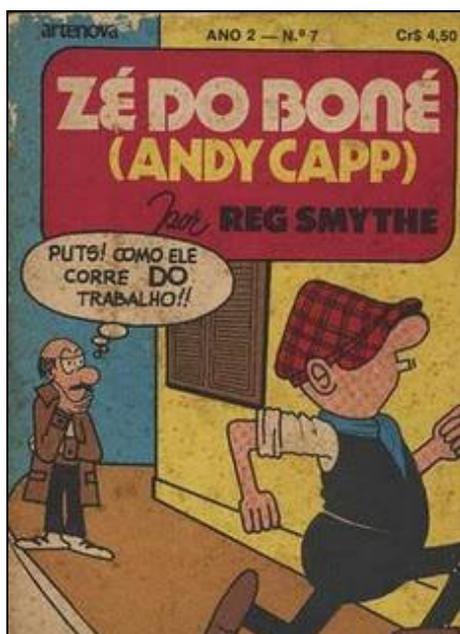


Figura 28



Figura 29 – A seta de baixo diz: “meu apartamento em Goiás”

Para esta combinação de palavras e imagem chamamos de texto multimodal. Este estudo teve como base: Lemke (2010), Ladema (2003), Barthes (1985), Martinec, Slaway (2005), Santaella e Nörth (2005), Kress e van Leeuwen (2006).

Observa-se por meio das imagens e textos acima, que permitem uma leitura cômica, pois a ação mostrada na imagem pode ser muito diferente daquilo que está escrito.



Figura 30 – Tradução: Sim! É uma mulher!!!

O texto que acompanha a imagem é chamado de *relais*, que tem a função de complementar o sentido da imagem. De acordo com Barthes (1990 apud SANTAELLA e NÖRTH, 2005), o *relais* é normalmente encontrado nas charges e histórias em quadrinhos.

Na atividade 5 desta apostila, duas tarefas foram dadas para que os alunos legendassem de maneira cômica ou não.

Grupo A:

Agora é a vez de vocês. Legendem as duas imagens abaixo;



Imagem 10 - *Fui na Pizzaria 24:45*

Fui na pizzaria **24:45**



Imagem 11- *Fiquei doente e fui de Bulância para o hospital*

Fiquei doente e fui de **bulância** para o hospital.

Apostila: Letramento Visual: novas práticas para o currículo de Língua Inglesa. Prof.Dr. Luiz Fernando Gomes e Prof^a. Daniela Miranda. Página 12

Figura 31

O grupo leu a imagem e tentou representar por escrito. Ao realizar a correção da atividade com o grupo, explicaram que o cômico está inserido da imagem, não tinham o que acrescentar na escrita. Desse modo, pode-se concluir que ainda falta algum entendimento sobre a relação entre imagem e texto.

Grupo B:

Agora é a vez de vocês. Legendem as duas imagens abaixo;



Imagem 10 - *Dona Corleone não sabe ver hora e nem o seu nome.*

Imagem 11 - *Isso é uma bulância e o AM ficou no caminho.*

Apostila: Letramento Visual: novas práticas para o currículo de Língua Inglesa. Prof.Dr. Luiz Fernando Gomes e Profª. Daniela Miranda. Página 12

Figura 32

Neste caso, o grupo demonstrou por meio da legenda que compreenderam a imagem. No primeiro caso, escreveram: “Dona Corleone não sabe ver hora e nem seu nome”. Compreende-se que a referida mulher, dona da pizzeria não soube fazer sua propaganda por não compreender como funcionam as horas ou por ter baixa visão e não ter visto o erro.

No segundo caso o grupo escreveu “Isso é uma bulância e o AM ficou no caminho”. Aqui, houve uma tentativa de deixar a frase cômica e o grupo compreendeu a imagem.

Grupo C:

Agora é a vez de vocês. Legendem as duas imagens abaixo;



Imagem 10 - aberto das 10:00 as 24:45

Aberto das 10:00 às 24:45 todo dia.



Imagem 11 - Transporta adesivos para burros.

Transporta adesivos para burros.

Apostila: Letramento Visual: novas práticas para o currículo de Língua Inglesa. Prof.Dr. Luiz Fernando Gomes e Profª. Daniela Miranda. Página 12

Figura 33

Neste caso, o grupo fez apenas uma cópia daquilo que já estava na imagem: “Aberto das 10:00 às 24:45 todo dia”. No segundo caso escreveram: “Transporta adesivos para burros”. Compreenderam o erro no texto, mas não conseguiram expressar a relação imagem-texto. Somente após os comentários das atividades, os alunos conseguiram compreender.

Observa-se por meio dessa atividade que os grupos tiveram dificuldades em relacionar a imagem com o texto escrito, isso demonstrou que os alunos não tem o

hábito de realizar esse tipo de leitura e escrita. Além disso, demonstra a necessidade de continuar o trabalho com o letramento visual em anos posteriores com esse tipo de atividade.

De modo geral, as atividades 1, 2, 3 e 4 foram planejadas a fim de desenvolver as habilidades de observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, pensar, analisar criticamente, criar e comunicar criativamente através de recursos imagéticos. Essas são habilidades as quais Kress (2010), acredita que seja necessário para alcançar o letramento visual.

Até aqui, considera-se que o objetivo proposto de inserir atividade de letramento visual foi válido, mesmo que de princípio, tenha sido em língua materna. Os grupos apresentaram uma ou outra dificuldade nas atividades, mas já se pode considerar um avanço no aprendizado de letramento visual, pois conseguiram realizar descrições de forma representativa e interativa. Sendo necessário continuar esse trabalho em anos posteriores para que os alunos realizem a leitura entre os elementos da imagem, ou seja, dos elementos textuais (Kress e van Leuween, 1996).

Ao se ler imagens, somos muitas vezes induzidos a acreditar que ali mostra a realidade, o que pode não ser (FLUSSER, 1983). Esta prática de leitura realizada com os alunos tentou mostrar aos alunos que as imagens são compostas de muitos significados.

4.4.2 Apostila do letramento digital

A apostila do Letramento Digital foi utilizada em grupos com até três alunos e aplicada com toda a sala. Para as análises foram escolhidos apenas três grupos.

Na introdução desta apostila apresenta-se uma explicação aos alunos do surgimento das novas tecnologias de informação e de comunicação, as quais modificaram muitas atividades no cotidiano escolar, facilitando muitas tarefas.

O objetivo descrito na apostila é: apresentar novas maneiras de utilizar a internet e a web para que os alunos pudessem tirar o maior proveito desses recursos, especialmente para o estudo da língua inglesa.

Os conteúdos da apostila estão relacionados com o currículo de língua inglesa (SEE/SP, 2011) e o letramento digital. A apostila está dividida em três tarefas: a aquisição de vocabulário, a leitura de textos (verbal e não-verbal) e a produção escrita.

A) A aquisição do vocabulário

Iniciou-se a explicação sobre a aquisição do vocabulário, usando o computador offline. Muitos alunos usam o Word (Microsoft) e não conhecem as possibilidades de se estudar línguas por meio dele. O Word oferece a possibilidade de ser configurado em outros idiomas, além do português.

Minuciosamente foi explicado oralmente e descrito na apostila, que no rodapé da tela, onde se pode ler a página a qual nos encontramos, é possível visualizar quantas palavras já digitamos e o seu idioma, “Português” (Brasil). Quando digitamos errado, a palavra fica sublinhada em vermelho. Então, basta clicar na palavra e escolher na janela que aparecer, a grafia correta.

Os alunos tiveram a oportunidade de ver na prática, usando a sala de informática da escola.

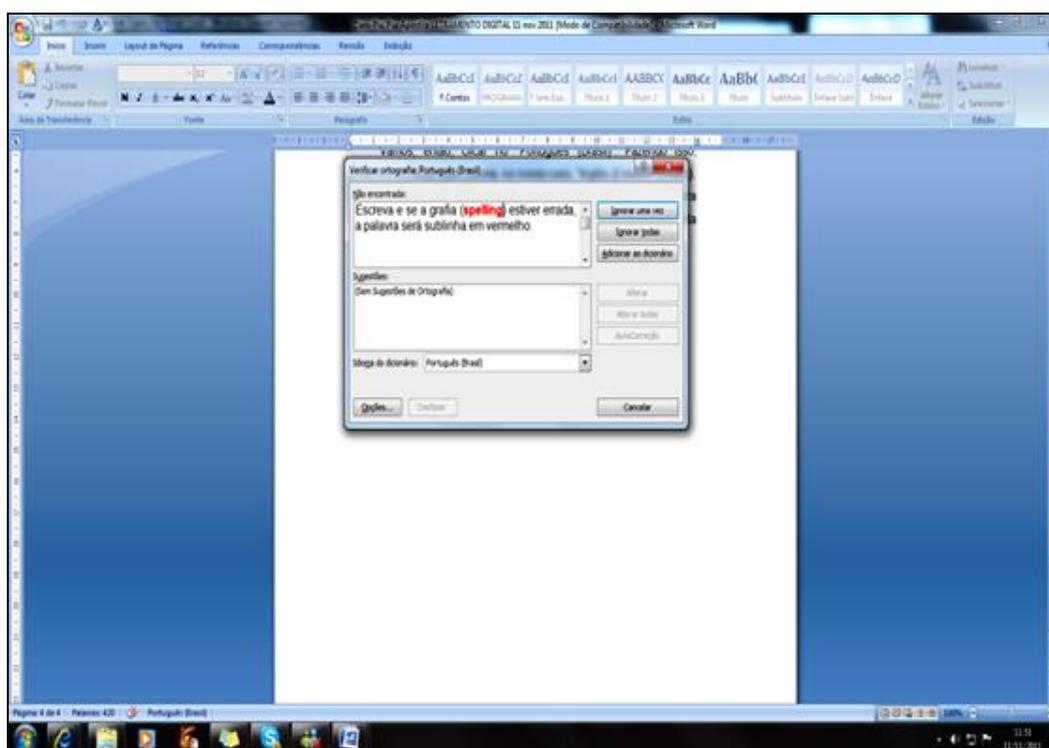


Figura 34 – Janela do Dicionário do Word mostrando a palavra com erros de grafia.

Os alunos também tiveram a oportunidade de ver na prática como consultar palavras na internet, através do *Microsoft Translator*, que utiliza o *Bing Translator*, com possibilidades de traduzir frases, sites e textos.

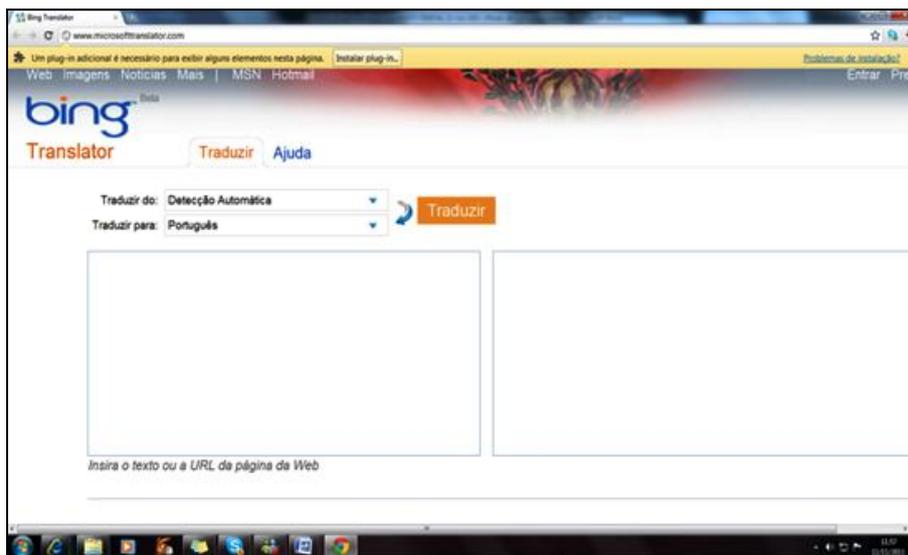


Figura 35 - Microsoft Translator - <http://www.microsofttranslator.com/>

Nesse material também foi citado à possibilidade de usar o *Google Translator* (<http://translate.google.com.br/>). Sendo assim, iniciou-se a explicação dos dicionários online.

No Google Translator é possível mostrar os significados das palavras e suas categorias gramaticais, além de ouvir como as palavras são pronunciadas. Os alunos tiveram a oportunidade de traduzir e consultar três palavras citadas na apostila: esperança, jogo e lousa. Pode-se observar que os alunos apreciaram esse exercício, por ser possível ouvir a tradução em inglês, corrigindo a própria pronúncia.

Vários tipos de dicionários foram apresentados aos alunos, entre eles, o dicionário etimológico, que diz sobre a história da palavra, de onde ela vem, ou como surgiu, etc.

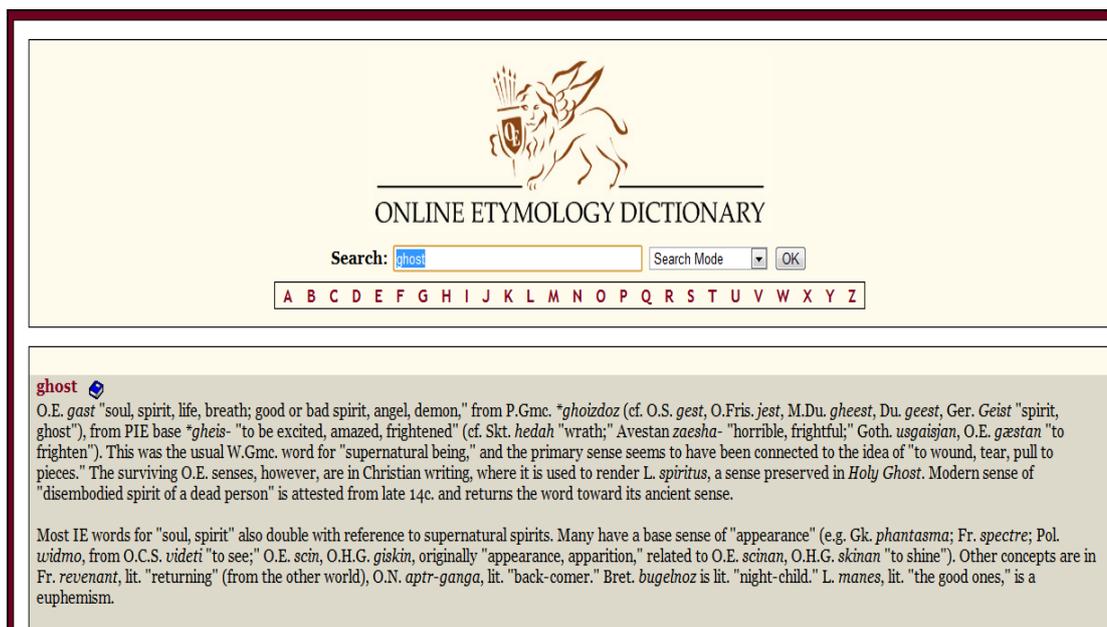


Figura 36 - <http://www.etymonline.com>

Como exercício, na apostila haviam tarefas para que os alunos pesquisassem duas palavras neste dicionário: *Music* e *Halloween*. Essa atividade foi interessante, pois para os alunos escreverem na apostila, tiveram que tentar compreender o texto escrito em inglês.

Grupo A:

- a) *MUSIC*: Surgiu na Grécia clássica, arte em que as musas presidiu.
- b) *HALLOWEEN*: Abreviação na Escócia de *Allallow-even* "Véspera de todos os santos"

Grupo B:

- a) *MUSIC*: foi na Grécia que surgiu.
- b) *HALLOWEEN*: Foi na Escócia que surgiu, significa "Véspera de todos os santos".

Grupo C:

- a) *MUSIC*: Música vem dos gregos. Na Grécia clássica.
- b) *HALLOWEEN*: Dia de todos os Santos. Comemorado na última noite de outubro.

Conteúdos transcritos da apostila do aluno de Letramento Digital. Página 6.

Observa-se nas respostas dos grupos que todos compreenderam o essencial da palavra. Os alunos fizeram a tradução dos textos sem o auxílio de dicionários, conseguiram traduzir por meio de seus conhecimentos prévios e de palavras cognatas.

O próximo dicionário apresentado foi de sinônimos, que nos oferecem palavras com significados semelhantes – são úteis quando estamos escrevendo uma frase ou um texto em inglês ou em português. Na apostila apresenta-se uma ferramenta com o exemplo da palavra “folga”, que possui sete significados tanto em inglês quanto em português.

The screenshot shows the BabLa dictionary interface. At the top, there is a search bar with the word "folga" entered, a language selector set to "Portuguese <-> English", and a "Translate" button. Below the search bar, the page title is "Portuguese-English translation for 'folga'". There are several advertisements on the page, including "Teste Agora Seu Inglês" and "Curso de Inglês Online". The main content area is titled "'folga' English translation" and lists 14 results. The results are as follows:

Portuguese	English
folga {f} (also: quarto, aposento, espaço, sala)	room {noun}
folga {f} (also: descanso) dar folga a	respite {noun} to respite
folga {f}	ampleness {noun}
folga {f} (also: recreio)	recreation {noun}
folga {f} (also: descanso, repouso, restante, resto) Tire folga para o resto do dia.	rest {noun} Take the rest of the day off.
folga {f} (also: espaço)	space {noun}

Figura 37: <http://en.bab.la/dictionary/portuguese-english/folga>

Além disso, os alunos foram orientados a explorar a ferramenta, percebendo as muitas possibilidades de pesquisa por meio dos links. Por exemplo: se você clicar em “*search image for folga*”, abrirá uma página do Google, com imagens relacionadas com a palavra “folga”. No entanto, se você clicar em “*Search recreation in Wikipedia*”, abrirá a página do site Wikipédia, explicando o significado de “*recreation*”. Assim, ocorrerá com os demais links mostrados na caixa acima.

Mesmo e Saiba Seu Nível de Inglês. www.UPTIME.com.br/Teste_Ingles Tenha Aulas C/ Professores Nativos. Englishtown.com/Curso_Online_Ingles

"folga" English translation

Display search filter Results: 1-14 of 14

folga {f} (also: quarto, aposento, espaço, sala)	room {noun}	
folga {f} (also: descanso) dar folga a	respite {noun}	to respite
folga {f}	ampleness {noun}	
folga {f} (also: recreio)	recreation {noun}	
folga {f} (also: descanso, repouso, restante, resto) Tire folga para o resto do dia.	rest {noun}	Take the rest of
folga {f} (also: espaço)	space {noun}	
folga {f} [autom.]	lash {noun} [autom.]	

Synonyms (Portuguese) for "folga":
[descanso](#) [sota](#)

Similar translations for "folga" in English

dia de folga {f}	holiday {noun}
dia de folga {m}	day off {noun}

Figura 38 -: <http://en.bab.la/dictionary/portuguese-english/folga>

Como tarefa, os alunos tiveram que pesquisar dois sinônimos das palavras: trabalho e jogo. Os alunos foram orientados para que escrevessem na apostila as palavras escolhidas em inglês, não apresentando dificuldades em sua realização.

Grupo A:

- a) *Trabalho: task, work*
b) *Jogo: Play, set.*

Grupo B:

- c) *Trabalho: task, job.*
d) *Jogo: play, collection*

Grupo C:

- e) *Trabalho: work, job.*
f) *Jogo: play, game.*

O dicionário seguinte foi de antônimos, que oferece palavras com significado contrário ao da procurada. Também é uma excelente ferramenta para entendermos o significado de uma palavra. O site utilizado foi *Synonym.com*. Apesar do nome controverso (synonym = sinônimo), possui também a função de verificar antônimos. Um exemplo dado em inglês na apostila foi “*Day*”, a resposta será “*night, nighttime, dark*”.



Figura 39 - <http://www.synonym.com/antonym/day/>

Apesar de existirem muitos outros dicionários na web, foram escolhidos apenas estes para estarem na apostila. Após o uso dessas ferramentas vários exercícios foram descritos na apostila para que os alunos fizessem, afim de aprenderem a explorar as ferramentas que os ajudariam nas tarefas nos blogs e também em estudos posteriores.

Foram três exercícios aplicados na apostila, os quais os alunos não tiveram dificuldades. O primeiro pedia-se para que os alunos pesquisassem a origem da palavra “Happy”. Nessa tarefa, os alunos consultaram o dicionário etimológico em

inglês e fizeram suas próprias traduções, o que demonstra um ponto positivo em relação à sua própria aprendizagem.

Grupo A:

A palavra Happy vem do grego para o irlandês. Em primeiro lugar significa sorte, mas também significa feliz.

Grupo B:

Significa: Feliz. Do grego para o irlandês e para a grande maioria dos europeus.

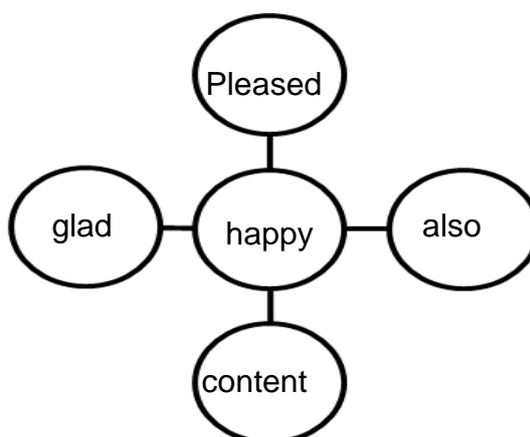
Grupo C:

Utilizada na segunda Guerra Mundial. Significa: Feliz. Veio do grego para o irlandês.

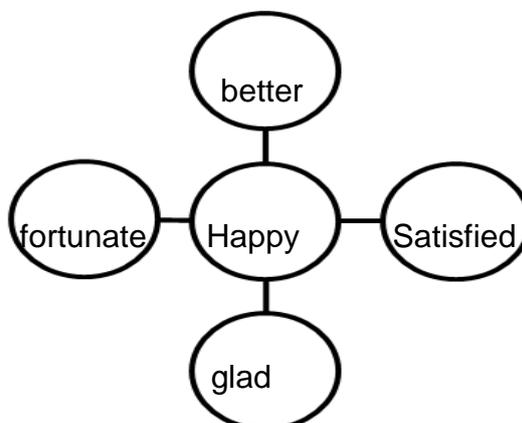
Conteúdos transcritos da apostila do aluno de Letramento Digital. Página 9-10.

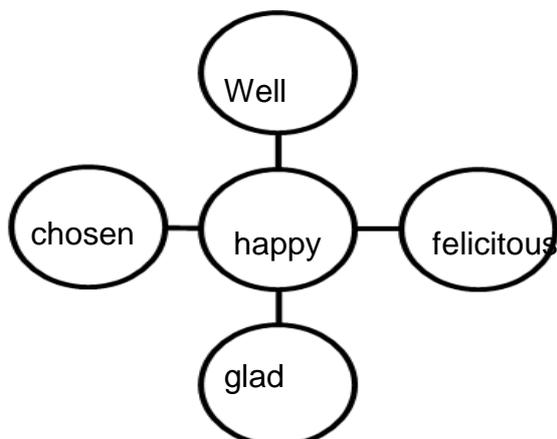
O segundo foi para os alunos escreverem quatro palavras sinônimas de “Happy”. Nessa tarefa os alunos também não apresentaram dificuldades, consultaram os dicionários online.

Grupo A:



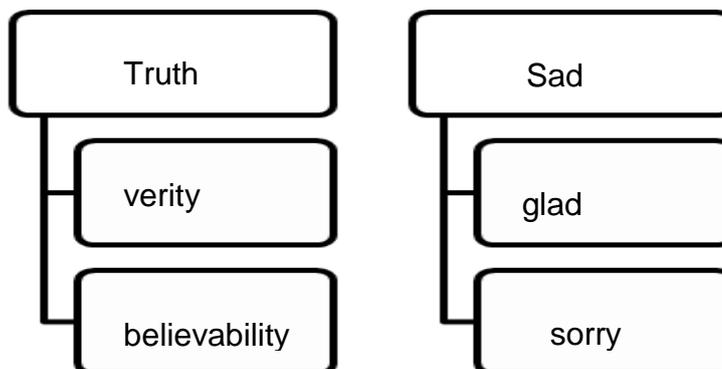
Grupo B:

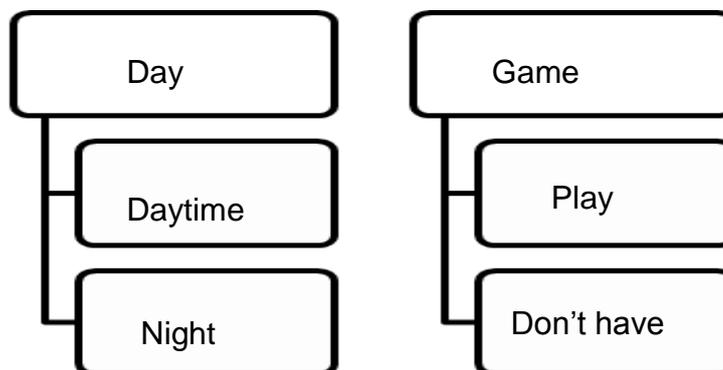


Grupo C:

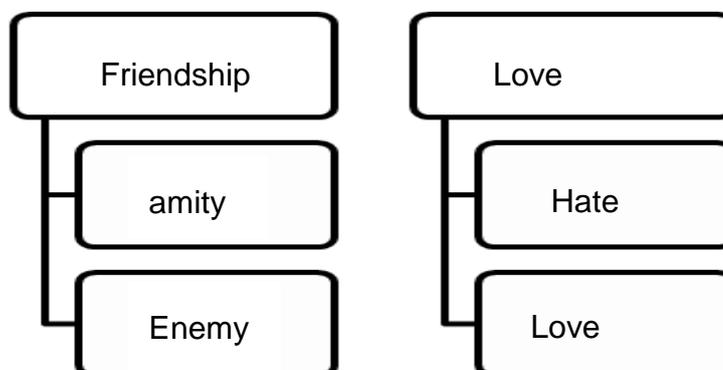
Conteúdos transcritos da apostila do aluno de Letramento Digital. Página 9-10.

No terceiro, os alunos tiveram que escolher duas palavras em inglês para encontrarem dois antônimos. Os alunos consultaram o dicionário online. Observam-se vários erros entre antônimos e sinônimos, mas que foram esclarecidos durante a correção das atividades da apostila.

Grupo A:Grupo B:



Grupo C:



Conteúdos transcritos da apostila do aluno de Letramento Digital. Página 9-10.

B) Textos verbais e não-verbais

Nesse tópico, na apostila é explicado como pesquisar o significado das palavras utilizando o Google Imagens.

O exemplo dado na apostila foi da palavra “maple”. Se buscarmos sua tradução no Google teremos: *“Maples are deciduous trees, and propagate by seeds, which have wings. The seeds fall, spinning toward the ground like a helicopter.”* (conforme explicação dada no site <http://www.aboutmapletrees.com/>), cuja tradução (realizada no Google) é: “Maples são árvores de folha caduca, e propagar por sementes, que têm asas. As sementes caem, girando em direção ao chão como um helicóptero”. Não é claro, ou suficiente esta explicação. Se pesquisar a imagem no Google Imagens veremos:



Figura 40 – Mapple Tree

Com base nesse exemplo da apostila vários exercícios foram dados aos alunos. A primeira atividade foi para o aluno procurar a tradução no dicionário da palavra “*mandarin Orange*” e escrevesse o que havia compreendido.

Grupo A:

Significa Mandarina. Não consegui compreender. Na imagem percebe que significa mexerica.

Grupo B:

Mandarina. Pela imagem dá pra entender que é mexerica.

Grupo C:

Mandarina. Não consegui compreender.

Conteúdos transcritos da apostila do aluno de Letramento Digital. Página 12.

Observa-se por meio das respostas dos alunos que a tradução da palavra não foi suficiente para compreender. Precisou do auxílio da imagem. Essa tarefa mostrou aos alunos outra forma de pesquisar o significado.

A segunda tarefa foi para os alunos pesquisarem uma palavra em inglês de sua escolha, e escrever o significado dela, comparando com a imagem apresentada no Google.

Grupo A:

Love (amor). Realmente não mostrou. Geralmente a palavra amor lembra corações não casais.

Grupo B:

Naturally (Naturalmente). Nem o Google imagens conseguiu demonstrar o que significa.

Grupo C:

Tangerine. O Google Imagens demonstrou corretamente o que significa.

Conteúdos transcritos da apostila do aluno de Letramento Digital. Página 12.

Observa-se pela resposta do Grupo A que faltou a compreensão dos alunos quanto ao significado da palavra. O Grupo B escolheu uma palavra abstrata, portanto, dificilmente encontraria uma imagem que a explicasse. E o Grupo C escolheu uma palavra simples, mas que coincidiu com a imagem. Por meio dessa tarefa, percebe-se o quanto é necessário ampliar o conhecimento de vocabulários dos alunos se utilizando até mesmo de imagens.

Após o estudo com palavras isoladas foram apresentados na apostila o caso de orações completas e como os tradutores on-line podem nos ajudar ou não, já que não costumam traduzir adequadamente as frases, pois há muitas decisões de ordem sintática que os tradutores automáticos não conseguem fazer. Segue abaixo o exemplo dado na apostila de um trecho da história “Cinderela”:

Cinderella

Once upon a time there lived an unhappy young girl. Her mother was dead and her father had married a widow with two daughters. Her stepmother didn't like her one little bit. (...)

Fonte: http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks1/english/story_telling/cinderella/cinderella1.htm

Tradução no Google tradutor:

Cinderela

Era uma vez uma menina que vivia infeliz jovem. Sua mãe estava morta e seu pai havia se casado com uma viúva com duas filhas. Sua madrasta não gostava dela um pouco bocado.

Fonte: <http://translate.google.com.br/>

Nas partes grifadas do texto acima, a tradução realizada pelo site seguiu literalmente o texto em inglês, mostrando como os sentidos ficam diferentes para nós brasileiros: “vivia infeliz jovem” ou “não gostava dela um pouco bocado”. Assim, foi explicado aos alunos, o cuidado que se deve ter ao traduzir textos do inglês para o português.

Da mesma forma com a tradução dos textos de português para o inglês. O exemplo apresentado na apostila:

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, que tinha esse apelido pois desde pequenina gostava de usar chapéus e capas desta cor.

Um dia, sua mãe pediu:

- Querida, sua avó está doente, por isso preparei aqueles doces, biscoitos, pãezinhos e frutas que estão na cestinha. Você poderia levar à casa dela?

Fonte: <http://www.feijo.com/~flavia/chapeuzinho.html>

A tradução para o inglês realizada apenas no Tradutor (Google):

Little Red Riding Hood

There once was a girl named Little Red Riding Hood, who had that nickname since from tiny liked to wear hats and cloaks of brown.

One day her mother asked:

- Honey, your grandmother is sick, so I prepared those sweets, biscuits, rolls and fruit that are in the basket. You could take her home?

Fonte: <http://translate.google.com.br/>

Ao analisar gramaticalmente a sentença sublinhada acima, ela está incorreta, pois para realizar perguntas, o verbo modal deverá vir antes do sujeito, sendo o correto na língua inglesa: “*Could you take her home?*”.

Os casos apresentados até aqui na apostila, mostram que a tradução oferecida no Google *Translator*, nesses e em muitos casos, são traduções de palavras, mas não de frases. Isso porque o tradutor não corrige erros sintáticos, isto é, as regras de uso gramatical da língua. Além disso, os tradutores não conseguem entender o contexto para poder fazer as escolhas de sentidos adequados.

Desse modo, os alunos foram alertados que devem ficar atentos quando quiserem “ganhar tempo” e pedir ajuda ao Google *Translator* para traduzir frases inteiras. Estes exemplos de traduções serviram para comentar as produções dos alunos nos Blogs, os alertando para as próximas tarefas.

C) Produção de texto

Nesta etapa da apostila, teve-se a intenção de mostrar em que o Google pode ajudar na produção escrita em inglês, utilizando-se o seguinte exemplo:

Digamos que você está escrevendo a frase: “This is my car.”, mas você erra na última palavra e escreve “Thisi is my car”. Perceba que ao digitar no Google, aparecerá abaixo: Você quis dizer “this is my car”. Ou seja, corrigindo a sentença em inglês.

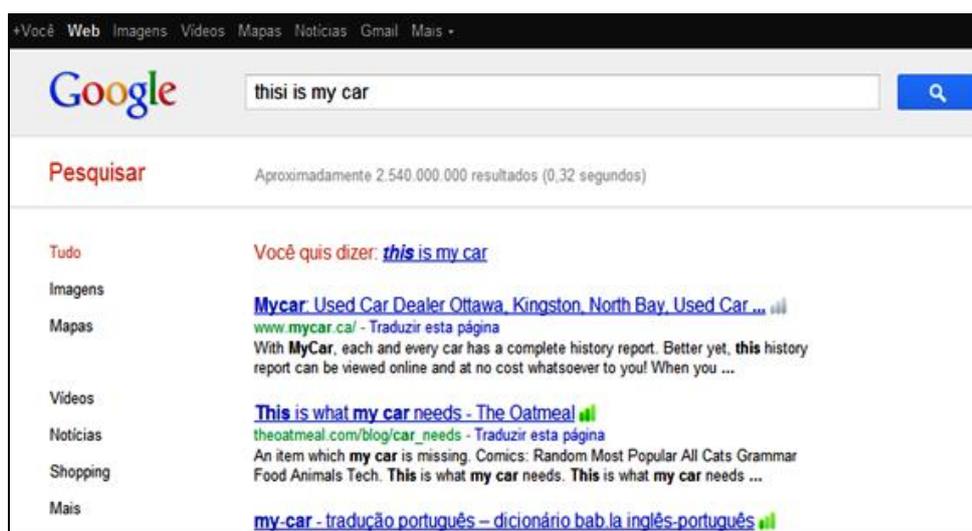


Figura 41 - Fonte: <http://www.google.com.br/>

Para essa tarefa foram aplicados três exercícios para que os alunos escrevessem frases em inglês e, em seguida, digitassem no Google observando se haviam erros.

Grupo A:

a) *I Love my fryendchips.*

Correção: *I Love um friendship.*

b) *Bruno I Love you because their eyes is beautiful.*

Correção: *Bruno I Love you because*

their eyes is beautiful.

- c) *Diego you are everthing to me because you is special.* **Correção:** *Diego you are everything to me because you are special.*

Grupo B:

- a) *Good Morning.* **Correção:** *Ok .*
 b) *Mondey is holiday.* **Correção:** *Monday is holiday.*
 c) *Dog grim and cat blue.* **Correção:** *Green dog and blue cat.*

Grupo C:

- a) *Monkei of bad.* **Correção:** *Evil Monkey.*
 b) *I am king.* **Correção:** *Ok.*
 c) *My teacher is bad.* **Correção:** *Ok.*

Conteúdos transcritos da apostila do aluno de Letramento Digital. Página 16.

Apresenta-se na apostila dos alunos, que o *Google Translator* também pode ajudar a fazer a correção de suas produções escritas, mas nem sempre oferece soluções adequadas.

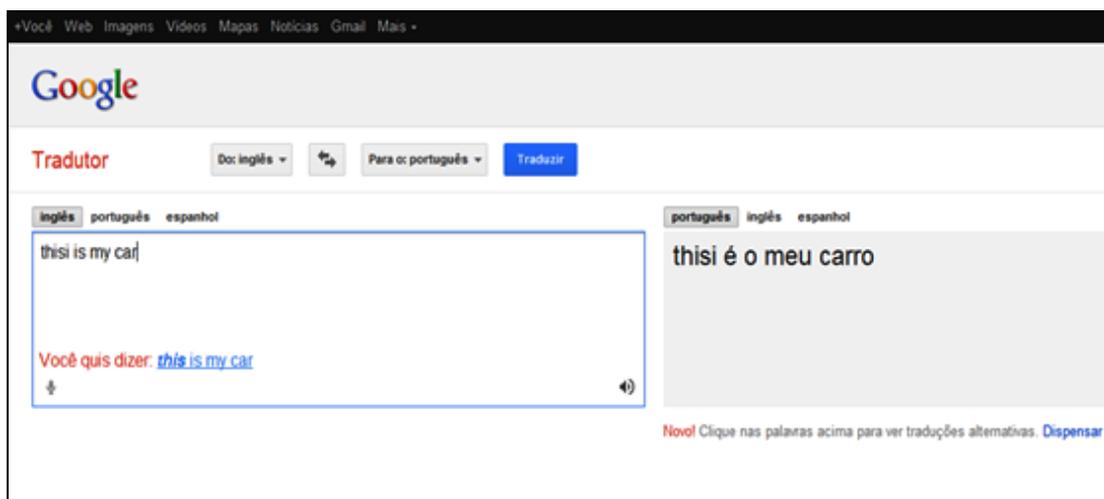


Figura 42 - Fonte: <http://translate.google.com.br/>

Para finalizar a apostila, várias dicas de sites foram expostas, já que na Internet podemos encontrar muitos meios para aprender inglês, seja o foco de aprendizagem em: gramática, leitura, produção escrita, ouvir e falar em inglês.

Veja abaixo algumas sugestões de sites:

Leitura: Revista Científica

<http://www.scientificamerican.com/section.cfm?id=ask-the-experts>

Conversação:

<http://www.epals.com/>

Ouvir e falar em inglês:

<http://www2.research.att.com/~ttsweb/tts/demo.php>

Produção escrita:

[http://www.pandorabots.com/pandora/talk?botid=f5d922d97e345aa1.](http://www.pandorabots.com/pandora/talk?botid=f5d922d97e345aa1)

<http://www.activeworlds.com/>

Gramática:

<http://www.grammarnet.com/>

<http://www.inglesonline.com.br/gramatica-basica-resumida/>

Curso online gratuito:

<http://www.busuu.com/pt>

Lista de endereços de dicionários:Dicionário de sinônimos e antônimos

<http://www.synonym.com/antonym/day/>

Dicionário de sinônimos:

<http://en.bab.la/dictionary/portuguese-english/folga>

Dicionário Etimológico

<http://www.etymonline.com>

Dicionário online (todos os sentidos das palavras)

<http://www.visualthesaurus.com/>

Tradutor

<http://www.microsofttranslator.com/>

<http://translate.google.com.br/>

4.4.3 Efeitos nas práticas de estudo

A intenção nessa etapa da pesquisa foi responder a seguinte questão: **“Que mudanças houve nas práticas de estudo e na aprendizagem da língua inglesa com a inserção de atividades que direcionam aos letramentos digital e visual?”**. De acordo com o ano letivo escolar os alunos já estavam finalizando o 4º bimestre.

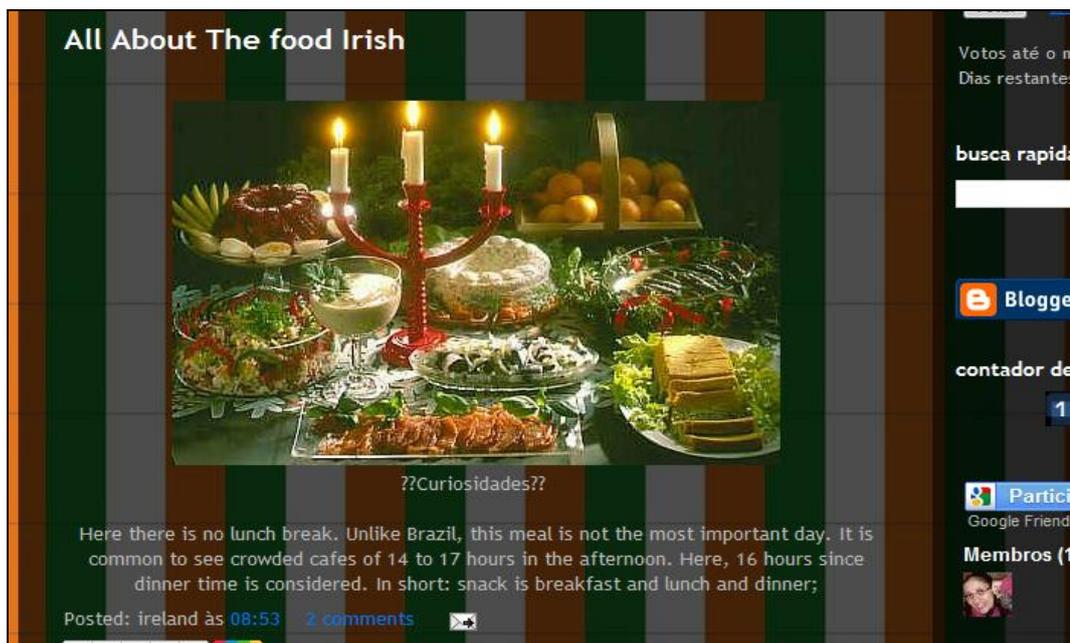
Após toda a coleta de dados e aplicação de conteúdos de letramento digital e visual, os alunos postaram mais imagens e as descreveram nos blogs. Para o 4º bimestre, a proposta de conteúdos dos Cadernos foram sugestões de atividades para revisar conteúdos dados ao longo do ano. O tema proposto foi sobre as diferentes atividades de lazer, preferências individuais ou coletivas.

No Caderno do aluno (SEE/SP, 2010) haviam várias atividades relacionadas ao lazer (músicas, filmes, etc) e sobre as preferências dos alunos *“My profile, my preferences”*. Sendo assim, para as tarefas nos blogs foram trabalhados as preferências coletivas, por exemplo, a alimentação preferida do povo da Irlanda, ou a música preferida do povo da Escócia, entre outros temas que os alunos propuseram.

Além disso, a intenção foi observar se os conteúdos de letramento visual e digital trabalhados em formatos de apostilas mudaram as práticas de estudo dos alunos.

Os formatos dos grupos das atividades analisadas a seguir, foram os mesmos do início do ano letivo de 2011. Foram escolhidos apenas três blogs. Esses grupos foram observados e anotados pela professora-pesquisadora, desde o início da tarefa sobre seu processo de pesquisa e produção de texto.

Grupo A



Here there is no lunch break. Unlike Brazil, this meal is not the most important day. It is common to see crowded cafes of 14 to 17 hours in the afternoon. Here, 16 hours since dinner time is considered. In short: snack is breakfast and lunch and dinner.

Transcrição do conteúdo do site.

Tradução: Aqui não há intervalo para o almoço. Diferentemente do Brasil, esta refeição não é o dia mais importante. É comum ver bares lotados de 14 a 17 horas da tarde. Aqui, 16 horas desde a hora do jantar é considerado. Em suma: lanche é pequeno-almoço e almoço é jantar.

Figura 43

Fonte: [http:// http://irlanda6e.blogspot.com.br/](http://http://irlanda6e.blogspot.com.br/)
Acesso em 21 nov. 2011.

Esse grupo ao escolher a imagem acessou o site, pois ao vê-la supôs que fosse uma Ceia de Natal, mas ao ler o conteúdo, observou que esta preparação da mesa é para um dia comum. Além do mais, o grupo fez a observação ao apresentar seu blog para a classe, que o lanche dos irlandeses é parecido com o nosso almoço, citando tudo o que havia na imagem. O momento significativo disso foi a comparação de culturas que o grupo realizou.

Quanto à produção escrita, pude observar o processo, por ter sido realizado na sala de informática. O grupo encontrou a imagem (Disponível: <<http://irlandairlanda.wordpress.com/2008/06/08/>>) em um site escrito em espanhol. Ao ler o conteúdo, o grupo digitou informações no Google Tradutor. Interessante foi observar que o grupo identificou no Google tradutor erros ortográficos, assim como,

erros de estrutura linguística em língua inglesa, chamando a professora por diversas vezes para corrigi-los.

O grupo poderia ter escrito muitas outras informações, no entanto, as poucas linhas que escreveram foram o suficiente para mostrar que aprenderam a selecionar conteúdos na web, usaram corretamente o Google Tradutor, colocaram em prática conteúdos aprendidos em sala de aula, conseguiram ler a imagem como um todo e perceberam as diferenças culturais.

Para atividades futuras, deve-se trabalhar mais a leitura de imagens, para que os alunos as explorem observando mais detalhes.

Grupo B

Typical food from Scotland



THE HAGGIS IS A DISH MADE FROM THE HEART, LIVER AND LUNGS OF SHEEP

O Haggis é um prato feito a partir do coração, fígado e pulmões de ovelha.



Este prato acima, podemos ver alguns frutos ao lado, um pouco de sopa de legumes, feito com fígado e coração e ovelhas.

THIS DISH ABOVE WE CAN SEE SOME FRUIT ON THE SIDE, POCO A VEGETABLE, SOUP MADE WITH LIVER AND HEART AND SHEEP

Figura 44

Fonte: <http://escociaescola.blogspot.com.br/>
Acesso em: 27 nov. 2011.

Esse grupo pesquisou sobre comidas típicas da Escócia, acessando um site em português, certificando-se que a imagem era realmente do país em que pesquisavam, para em seguida, postarem no Blog.

Ao apresentar para a sala, o grupo não acrescentou nenhuma informação, além daquelas descritas. Sendo assim, oralmente foi acrescentado aos alunos uma comparação em relação a alimentação no Brasil.

Quanto à escrita, o site acessado (Disponível: <http://www.lourdinhas.com.br/>) estava em português, sendo assim, os alunos tiveram que traduzir para o inglês.

Assim como o outro grupo, os alunos acessaram o Google Tradutor, porém não digitaram todas as frases, pelo fato de terem um bom conhecimento de vocabulário em inglês.

O grupo poderia ter descrito mais informações, por exemplo: se esses são pratos prediletos da nação, se existe algum outro, o horário que as pessoas costumam realizar as refeições, etc. Apesar de o grupo ter escrito pouco, eles demonstraram que aprenderam a selecionar conteúdos na web, usaram corretamente o Google Tradutor, colocaram em prática conteúdos aprendidos em sala de aula e conseguiram ler a imagem.

Para as próximas atividades, será necessário instigar os alunos a observarem as diferenças culturais entre a Escócia, o Brasil e até mesmo, entre os países em que outros grupos pesquisam.

Grupo C



Figura 45

Fonte: <http://jamaicaescola.blogspot.com.br/2011/>
Acessado em: 27 nov. 2011

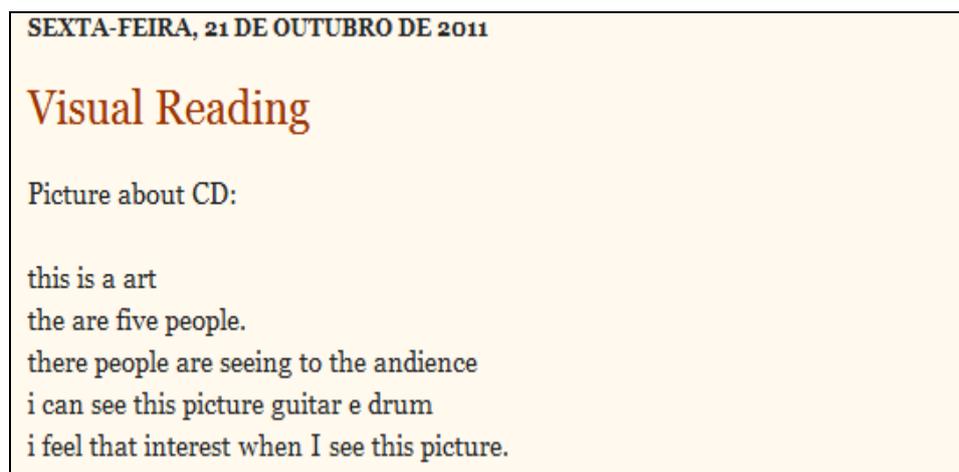


Figura 46

Fonte: <http://jamaicaescola.blogspot.com.br/2011/>
 Acessado em: 27 nov. 2011

Esse grupo pesquisou sobre música da Jamaica. Para este grupo, a imagem que chamou a atenção foi a capa de um CD. (Disponível em: <<http://turisticut.com/tag/jamaica/>>). O site se encontra em espanhol e possui muitas informações culturais sobre o tipo de música na Jamaica. No entanto, o grupo ao reescrever o texto (Fig. 46), acessou o site para conferir se a imagem pertencia a Jamaica, mas não acrescentou na descrição as informações.

Ao perceber que na apresentação do blog não haviam citado as informações culturais, foi acrescentado que a Jamaica é rica em gênero musical sendo um deles o reggae, destacando-se Bob Marley.

Esse grupo possuía muitas dificuldades para realizar pesquisas e escrever em inglês. Na figura 45 mostra a primeira atividade que o grupo realizou no início do ano. Ao comparar com a atividade posterior (Fig. 46) observa-se que o grupo avançou um pouco mais em relação a escrita e da maneira em que voltaram a pesquisar a imagem.

Observa-se no texto escrito do grupo que fizeram a leitura dos elementos presentes da imagem, usaram os conteúdos aprendidos em sala de aula e usou do Google tradutor apenas em algumas palavras em inglês.

4.5 Retomando as questões de pesquisa

Tendo chegado ao final das análises, convém agora fazer uma retomada das questões de pesquisa e observar em que medida tudo o que foi estudado ajudou a responder as questões de pesquisa e quais conclusões podem ser tiradas.

A primeira questão era: **Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares de língua inglesa?**

A busca para esta resposta iniciou a partir do momento que os alunos postaram as atividades nos blogs e os resultados foram observados. Os alunos demonstraram que apenas copiaram informações do site, outros tinham suas produções curtas com erros ortográficos em língua inglesa e com pouca ou nenhuma relação com a imagem.

Partindo dessa observação foram elaboradas algumas estratégias para descobrir como os alunos realizavam as tarefas escolares de língua inglesa nos blogs. Os primeiros procedimentos foram sentar-se com três grupos individualmente, dar-lhes um tema e observá-los, ora realizando intervenções por meio de questionamentos.

Por meio dessa estratégia descobriu-se que os grupos escolhiam a imagem que mais lhes chamavam a atenção, sem nenhum outro critério de escolha, além disso, não verificavam os sites que estavam a imagem, para verificar se a imagem correspondia ao país em que realmente pesquisavam.

Quanto a escrita, alguns alunos com maior domínio em língua inglesa não tiveram dificuldades em produzir seus textos, outros alunos utilizaram o tradutor online, confiando inteiramente na tradução realizada, não observando que o programa online traduz fielmente o texto com vários erros de sintaxe.

Até aqui, os alunos demonstraram que não são letrados digitalmente, não conseguem usar a leitura e escrita dentro de uma prática de pesquisa no meio digital.

Ainda em relação à escrita, os alunos não cumpriram o objetivo de descrever as imagens e sim, fizeram legendas com pouca ou nenhuma relação com a imagem. Sendo assim, outro procedimento foi necessário realizar.

O segundo procedimento foi verificar por meio de estratégias com material impresso, se o problema da produção escrita em inglês e das cópias de conteúdos de sites acessados era devido ao pouco conhecimento da estrutura linguística da língua inglesa, ou de não saber explorar as ferramentas on e offline disponíveis para o estudo de inglês, ou de não saber ler imagens.

Por meio das tarefas realizadas com recortes de revistas para a produção escrita em português e inglês, observa-se que nas duas línguas os alunos construíram frases curtas com pouca ou nenhuma informação da imagem.

Essas tarefas mostram que os alunos não são letrados visualmente, sendo necessárias outras atividades antes de trabalhar com leitura de imagem e produção escrita nos blogs. Assim, surgiu a segunda questão deste trabalho:

Quais as possibilidades do professor inserir atividades em classe que propiciem eventos de letramento digital e visual e que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da língua inglesa?

Para responder essa questão, não se descartou os conteúdos dos Cadernos dos alunos indicados pelo Currículo de Língua Inglesa, mas as aulas de inglês foram divididas, trabalhando ora com os conteúdos de inglês, ora com as apostilas dos letramentos.

Na apostila do letramento visual haviam tarefas ensinando os alunos a descreverem a imagem em língua portuguesa, incentivando-os a realizarem a leitura dos elementos presentes e não presentes das imagens. Também, haviam vários exercícios para praticar a produção escrita.

A apostila do letramento digital foi dividida seus conteúdos em três partes: a aquisição do vocabulário, textos verbais e não-verbais e produção de texto.

Para a aquisição de vocabulário havia tarefas que ensinavam os alunos a usarem o tradutor offline e online, os diversos dicionários, por exemplo: o etimológico, sinônimos e antônimos.

Para trabalhar os textos verbais e não verbais, na apostila havia conteúdos que ensinavam os alunos a pesquisarem palavras em língua inglesa utilizando o Google Imagens. Além disso, ensinavam-os a perceberem erros nas traduções de textos nos programas online, como por exemplo: a ordem sintática que vários tradutores automáticos não conseguem fazer.

Na terceira parte da apostila, a intenção foi mostrar que o Goolge pode ajudar na produção escrita em inglês e corrigir erros ortográficos.

Todos esses conteúdos explicados na apostila do letramento digital vieram acompanhados de exercícios, que ora eram realizados na apostila, ora usando o computador. Finalizou-se a apostila com várias dicas de sites, já que na Internet podem-se encontrar muitos meios para aprender inglês, seja o foco de aprendizagem em: gramática, leitura, produção escrita, ouvir ou falar em inglês.

Essa presente pesquisa surtiu efeitos positivos, motivando a responder a terceira pergunta de pesquisa: “Que mudanças houveram nas práticas de estudo e na aprendizagem da língua inglesa com a inserção de atividades que direcionam aos letramentos digital e visual?”

Após toda a coleta de dados e tarefas de conteúdos de letramento digital e visual, os alunos postaram imagens e as descrevessem nos blogs. Os resultados foram satisfatórios, pois os alunos pesquisaram as imagens no Google consultando os sites e as imagens foram observadas com mais detalhes. Quanto a escrita, alguns alunos utilizaram tradutores, mas foram mais criteriosos, observando a palavra adequada para aquela situação e atentos a estrutura de frases.

Tendo em vista que no início do ano letivo os grupos apresentavam várias dificuldades para realizarem pesquisas e escreverem em inglês, observa-se que as atividades planejadas de letramento visual e digital, contribuíram para a aprendizagem da língua inglesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, vejo a complexidade que há no mundo contemporâneo. Estamos rodeados de imagens e tecnologias que transformam a todo tempo o nosso cotidiano escolar, exigindo cada vez mais que a escola seja flexível ao novo tempo.

Não nos damos conta que o mundo imagético que nos rodeia está carregado de significados que passam despercebidos aos nossos olhos, influenciando fortemente nossos modos de ler o mundo e de ser/estar nele.

Os alunos acabam não tendo a oportunidade de aprender a lidar com tantas ferramentas e informações disponíveis na web na escola, utilizando o computador apenas para entretenimento e para fazer trabalhos escolares.

O Currículo do Estado de São Paulo de Língua Inglesa (2010) reformulado recentemente apresenta conteúdos com assuntos atuais, que propiciam o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, mas possui lacunas quanto à utilização de estratégias de aprendizagem de língua inglesa que explorem os ricos recursos do meio digital.

O mundo do trabalho exige pessoas que saibam transformar, criar e desenvolver novas formas de conhecimento e de ação.

Retomando meus objetivos de pesquisa, creio que posso dizer que o currículo oficial de língua inglesa não atende plenamente às necessidades de uso da língua inglesa nos dias de hoje, principalmente por não tratar com objetividade as questões de uso das linguagens, especialmente a verbal e a visual, no meio digital.

Por outro lado, os dados da minha pesquisa mostram que a introdução de atividades que incluam eventos de letramento, tanto digital quanto visual, surtiram efeitos e trouxeram mudanças nas estratégias de aprendizagem e, conseqüente, na produção leitora e escritora dos alunos participantes desse estudo. Sendo assim, o letramento visual e digital contribui satisfatoriamente para a aprendizagem de língua inglesa.

Esse trabalho inspira-me a aprofundar os estudos na gramática visual de Kress e van Leuween (1996), com foco na leitura entre os elementos da imagem

(função textual), já que se conseguiu explorar a função representativa e interativa das imagens nesse estudo.

Para as próximas pesquisas torna-se útil investigar sobre as estratégias individuais dos alunos e as estratégias de comunicação citadas por Laurell (2010) utilizando os recursos digitais, pois essa pesquisa enfatizou as estratégias de produção.

Ao final do trabalho, estou disposta a fazer oficinas e palestras aos meus colegas professores, sobre a importância dos letramentos digital e visual. Creio que há aí um campo fértil a ser estudado e aprendido.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. In: Reunião Anual da ANPED. 2002, Caxambu, MG. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2002. - <Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a04.pdf> Acesso em 17 de maio de 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BLOOD, R. **Weblogs history and perspective**. Set. 2000. Disponível em <http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html>. Acesso em: 10 out. 2011.

BRAGA, D. B. **Hipertexto: questões de produção e de leituras**. Revista Estudos linguísticos XXXIV. Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005/>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

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

BUZATO, M. E. (dez. 2010). Cultura Digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista** - Belo Horizonte: 283-304 p., dez. 2010.

_____. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Letramentos Digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte, MG. **Anais...**Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2009. Disponível

em: [http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-apropriação - tecnológica.pdf](http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-apropriação-tecnológica.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2011.

_____. Letramento e inclusão: do Estado-nação à Era das TIC. **DELTA** (Online), São Paulo, v. 51, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

CRYSTAL, D.. **Revolução da linguagem** (trad.: Ricardo Quintana). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

DONDIS, D. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DWYER, T. e. (set./dez. de 2007). Desvendando mitos: os computadores e o desempenho escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, dez. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0328101.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

FLUSSER, V.. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia**. São Paulo: Annablume, 2011.

FOUCAULT, M. (1999). **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

GOMES, Luiz. Fernando. Redes sociais e contracultura: a escola fora da escola. In: 3º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO, 2010, Pernambuco, **Anais...** Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em: Acesso em: 20 out. 2011.

_____. Tecnologia no cotidiano escolar: tensões na presença e na ausência. In: XV Endipe, 2010, Belo Horizonte, **Anais...**Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/49773029/Artigo-Revista-UnivDomBoscofev2011>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

_____. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: paco Editorial, 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to funcional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HOUAIS, A. **Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2010.

IEDEMA, R. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. **Visual Communication** , London, v. 2 , feb. 2003. Disponível em: < <http://www.umass.edu/accele/llc/794d/pdf/social%20semiotics%20Iedema%202007.pdf>> Acesso em: 25 out. 2011.

JOLY, M.. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papiurus, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

KOMESU, F. C. **Entre o público e o privado um jogo enunciativo na constituição do escrevente de blogs da internet**. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London e New York: Routledge, 2010.

KRESS, G. LEUWEEN, T. V. **Reading Images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M.. Literacy studies in education: disciplined developments in a post-disciplinary age. Literacy, technology and epistemology, 1999. disponível em: <<http://everydayliteracies.net/>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. Blogging as participation: the activity sociality of a new literacy. **American Educational Research Association**. Sao Francisco, US, abr. 2006. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/bloggingparticipation.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

_____. Sampling "the new" in new literacies. In: _____. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LAURELL, C. Second Language Acquisition. In: _____. W. D. GRADY, **Linguistics: an introduction**. New York: Si. Martin's Press, 2003. (pp. 396-418).

LEMKE, J. Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. **Semiotica – Journal of the International Association for Semiotic Studies**. Fev. 2009. Disponível em: <<http://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/multimodal-genres-and-transmedia-traversals-social-semiotics-and-the-pQilYI1gD8>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

LIGHTBOWN, S. **How are languages learned**. Oxford University Press, 1996.

LUDKE, M. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. Epó, 1996.

MARTINEC, R. SALWAY, A. **A system for image-text relation in new (and old) media**. London, Thousand Oaks., 2005. Disponível em: <http://vcj.sagepub.com>
Acesso em 20 de mai de 2011.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies designing social futures**. Harard Educacional Review, 1996.

NUNES, L. **As imagens que invadem as salas de aula**. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação temática digital**. V.9, 2010 Disponível em <www.fae.unicamp.br/etd/include/getdoc>. Acesso em: 20 mai. 2011.

OLIVEIRA, R. D. **Diários públicos, mundos privados: diário íntimo como gênero discursivo e suas transformações na contemporaneidade**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação Bahia, 2002.

O'MALLEY, J. M. e CHAMOT, A. V. **Learning Strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. New York: Newbury, 1990.

_____. Language learning styles and strategies an overview. **Learning styles and strategies**, Oxford/Gala, 2003. Disponível em:
<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2012.

PAIVA, V. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, v. 14, n 1, jul. 1998. Disponível em://
<http://www.veramenezes.com/strategies.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

RECUERO, R. *Teoria das redes e redes sociais na Internet: considerações sobre o Orkut, os Weblogs e os Fotologs*. In: XXVII INTERCOM, na PUC/RS: 2004. **Anais...** PUC/RS: 2004 Disponível em: <<http://www.midiasdigitais.org/wp-content/uploads>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUBIN. J. **How to Be a More Successful Language Learner with I**. Thompson. Heinle & Heinle, Boston: 1994.

SANTAELLA, L. W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, mai/ago, 2006. pp. 451-472.

SCRIBNER, S. & COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, England: Harvard University Press, 1981.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Currículo: Linguagens, códigos e suas tecnologias - Língua inglesa. **Caderno do aluno** (Vol. 1, 2, 3 e 4). São Paulo: SEE, 2008 / 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (São Paulo). Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: _____. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008/2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (São Paulo). **Revista do professor**. Edição Especial da Proposta Curricular. São Paulo: IMESP. 2008.

SILVA, J., ROMÃO, L. M. S. Fotografias e legendas do jornal BRASILdeFATO: discurso e ideologia. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 35, abr. 2008a. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/Index.htm>, Acesso em: 30 jun. 2011.

TAKAKI, N. H **Letramentos na sociedade digital, ler é e não é preciso**. Tese de Doutorado. 2008. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

WARSCHAUER. M, KERN, R. Theory and practice of network-based language teaching. New York: Cambridge University Press, 2006.

_____. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. (C. Szlak, Trad.) São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA INGLESA

E.E.GENÉSIO MACHADO

Disciplina: Língua Inglesa
 Professora: Daniela Miranda Marques
 Série: 6ª E

1º e 2º semestre de 2011

Ementa: Estratégias de aprendizagem de Língua inglesa (apostila e Blogs)

Objetivo Geral

Aprender a língua inglesa por meio da leitura e produções de textos.

Objetivos

Reconhecer informações em um verbete de dicionário;
 Identificar o assunto de um texto;
 Reconhecer um gênero de um texto;
 Localizar informações específicas em um texto;
 Relacionar e explicar informações em textos;
 Reconhecer os usos de expressões verbais;
 Reconhecer situações de uso de tempos verbais;
 Participar de trabalhos em grupo e contribuir para a sua realização.
 Escrever textos descritivos;
 Relacionar imagens as informações do texto;
 Pesquisar informações sobre diversos países;
 Produzir textos multimodais em Blogs

Conteúdos

Vocabulário

Estudo gramatical: There is (isn't) e There are (aren't); Can can not Simple Present Present Continuous

Pesquisa, leitura e produção de textos multimodais em blogs.

Programação:

1º Bimestre

Conteúdos programados na apostila do aluno (Currículo):

Vocabulário: espaços da cidade; nomear prédios de serviços e prédios comerciais, bem como espaços de lazer; e combinar texto escrito com imagens (placas);

Gramática: There is (isn't) e There are (aren't), Simple Present;

Pesquisa de países estrangeiros;

Construção e postagens em blogs;

2º Bimestre

Conteúdos programados na apostila do aluno (Currículo):

Vocabulário: países, nacionalidades e esportes

Gramática: Can / Can not

Pesquisa de informações de países estrangeiros

Postagens nos blogs

3º Bimestre

Conteúdos programados na apostila do aluno (Currículo):

Vocabulário: meses do ano, dias da semana, espaços de lazer, e entretenimento.

Gramática: Present Continuous

Pesquisa de informações de países estrangeiros;

Postagens nos blogs.

4º Bimestre

Conteúdos programados na apostila do aluno (Currículo):

Vocabulário: diferentes atividades de lazer; preferências individuais ou coletivas

Gramática: Simple Present

Pesquisa de informações de países estrangeiros;

Postagens nos blogs.

Metodologia

A apostila do aluno (Currículo) será trabalhada semanalmente. Conforme os conteúdos trabalhados, a 2ª aula da semana será reservada para estudar na sala de informática.

Avaliação

Será avaliada a participação dos alunos nas atividades propostas pela professora/pesquisadora de pesquisas, leituras e produções de textos nos blogs. As avaliações serão formativas e contínuas.

APÊNDICE B – REPLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA INGLESA

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR XXXXXX

Disciplina: Língua Inglesa

Professora: Daniela Miranda Marques

Série: 6ª E

2º semestre/ 2011 – **4º Bimestre**

Ementa: Estratégias de aprendizagem de língua inglesa, Letramento digital e o letramento visual.

Objetivo Geral

Aprender a língua inglesa se utilizando do conhecimento do letramento visual e digital.

Objetivos

Propor estratégias de aprendizagem de letramento visual e digital;

Propor o uso consciente do meio visual e digital;

Propor estratégias de aprendizagem de língua inglesa se utilizando do visual no meio digital e dos conteúdos aprendidos de gramática e vocabulário (Currículo de Língua Inglesa)

Conteúdos:

Letramento Visual e Digital

Vocabulário

Estudo gramatical: Simple Present

Programação:

4º Bimestre

Conteúdos programados na apostila do aluno (Currículo):

Vocabulário: diferentes atividades de lazer; preferências individuais ou coletivas.

Gramática: Simple Present

Apostila: atividade direcionada ao letramento visual partindo de imagens simples ao complexo. (3 aulas – sala de aula).

Apostila: atividade direcionada ao letramento digital. Ensino de pesquisa na Web. (5 aulas – sala de aula e de informática).

Apostila do aluno (Currículo do Estado de São Paulo – volume 4) e;

Atividade extraclasse nos Blogs: referentes aos conteúdos do Currículo e apostilas (letramento visual e digital)

Metodologia

A proposta é trabalhar inicialmente com o letramento visual. Na apostila planejada há explicações, exemplos e vários exercícios para serem respondidas no próprio material, em língua materna.

Em seguida, trabalharei a apostila do letramento digital, na qual há também explicações, exemplos e vários exercícios. Neste caso, todas as atividades são voltadas para a língua inglesa, inclusive há dicas de sites para estudos fora do período escolar.

Ambas as apostilas serão trabalhadas em grupos de até três alunos. Usarei como recurso a lousa, o Data show e os computadores.

Quanto aos conteúdos do Currículo de língua inglesa (volume 4), será trabalhado após o estudo dos letramentos, pois será conciliado todas essas aprendizagens e aplicadas nos blogs, posteriormente.

Observação: Se houverem problemas em relação ao tempo/aula (quantidade de dias letivos do último bimestre escolar), será solicitado que os alunos realizem este último trabalho com os blogs, como tarefa de casa.

Avaliação

Será avaliada a participação dos alunos nas atividades propostas pela professora/pesquisadora. Quanto a aprendizagem da língua inglesa, os alunos serão avaliados pela sua capacidade de ler e observar as imagens, além do manuseio das ferramentas da web, que podem os ajudar na produção das tarefas nos blogs.

APÊNDICE C - APOSTILA DO LETRAMENTO VISUAL**APOSTILA****LETRAMENTO VISUAL: NOVAS PRÁTICAS PARA O CURRÍCULO DE
LÍNGUA INGLESA****Professora Daniela M. Marques**

NOME _____ SÉRIE _____

LETRAMENTO VISUAL

1- Introdução

Atualmente as imagens exercem um importante papel na sociedade, podemos encontrá-las em todos os lugares em nosso cotidiano, seja em revistas, jornais, televisão, Internet, folhetos entre outros.

Desde os tempos mais antigos, as imagens já eram importantes. Os primeiros traços de comunicação do homem foram por meio dos registros das falas em pinturas nas paredes de cavernas. Os registros gráficos passaram para escritos (código alfabético) e, gradativamente, outros suportes de comunicação foram aprimorados (argila, papiro, pergaminho, seda, couro, papel e tela do computador).

As imagens não são meras ilustrações, mas estão carregados de informações que passam despercebidas diante dos nossos olhos todos os dias. Você já prestou atenção em todos os elementos que compõe uma propaganda, por exemplo? Além do produto no folheto de uma propaganda, há uma distribuição de cores e palavras, que podem nos induzir ao consumo.



Diante da força e da importância comunicativa das imagens, é importante aprender a entender como as imagens nos dizem coisas e como ler uma imagem é mais do que ver uma imagem.

Assim, preparei esse material que nos ajudará a desenvolver nossa habilidade para ler e interpretar todos os tipos de imagens seja as fotografias que nós e nossos amigos tiramos, ou as imagens que vemos nos sites da internet.

2- Como ler uma imagem

Vocês devem estar se perguntando: “mas para que aprender a ler imagem; a gente olha para ela e logo percebe do que se trata!”

Vamos ver se é assim mesmo?



Imagem 1

Observem essa imagem acima e digam o que vêem.

Se vocês disseram que vêem um menino jogando bola, acertaram. Mas seria só isso?

Vamos observar juntos, o que mais a imagem mostra?

4- Menino: idade aproximada; cor da camiseta (é de time?), bermudas, pés descalços. Aparenta facilidade para controlar a bola? Ele parece ser muito pobre ou muito rico? Que indícios nos dão pistas para pensar sobre isso?

5- Bola: que tipo de bola é essa? Parece nova ou velha?

6- Espaço: trata-se de um campo de futebol (não é um quintal, ou uma rua). Quais as suas características? É um campo de futebol (não uma quadra); não tem grama; é cercado de mato (até onde vemos); a trave parece um tronco fino de árvore (não é um cano com grampos para segurar a rede); não tem rede; a trave parece ser alta, talvez os adultos também joguem futebol nos fins de semana. O campo não é marcado: não tem linhas laterais e nem área; talvez porque quem joga lá sejam apenas as pessoas do bairro e não haja disputas mais sérias, como um campeonato. Também porque ele é “propriedade coletiva” e não haja alguém encarregado de cuidar dele. De quem seria o terreno? O campo é de terra, parece areia. Não tem ervas daninhas. Provavelmente não é campo de várzea, que fica perto de rio ou córrego. Como parece bem plano, talvez seja em cidade litorânea. O campo está vazio, portanto, deve ser dia de semana. O menino está sozinho. Por quê? Não frequenta a escola (mas deve frequentar, pois deve haver uma escola por perto e ainda a frequência à escola, nessa idade, é obrigatória); pode estar “matando aula”, mas quem mataria aula para ficar sozinho? Então deve estudar de manhã, já que a sombra do menino e da trave sugere que sejam 16h mais ou menos. Onde estaria localizado esse campo? Trata-se de zona rural ou urbana? O muro branco que se vê ao fundo parece de alvenaria (não é de madeira) assim, pode ser um bairro periférico mas não zona rural. A vegetação não é mostrada com a clareza suficiente para identificarmos a região, mas sabemos que estão bem verdes, portanto, deve ser num local com chuva suficiente (mas o campo está seco, então não choveu ultimamente); o céu está azul e com poucas nuvens, assim, deve ser primavera ou verão (e o menino está descalço e sem agasalho). Estranho estar sozinho. Onde estariam as outras crianças? Se tem campo e bola, tem que ter criança!

Até que pudemos ver bastante nessa foto, não acham? Vocês acham que acabou? Tiramos dela tudo o que podíamos?

Vamos recapitular e perceber como fizemos para “ler” a imagem?

1º passo: observar os elementos presentes na foto: menino e suas roupas, bola, trave, sombra, campo de areia/terra, árvores, muro, céu e nuvens.

2º passo: observem que fizemos mais do que listar os elementos presentes na fotografia, procuramos enxergá-los dentro do contexto, isto é, como parte de um todo.

3º passo: perceberam que ao observar os elementos presentes, nós os julgamos, os avaliamos, isto é, demos algum sentido a eles, de acordo com o que sabemos? Utilizamos nosso conhecimento sobre futebol, estações climáticas, terrenos, a posição do sol em relação à Terra, etc. Sim, demos a **nossa** interpretação. Outros alunos veriam as mesmas coisas, mas as interpretariam diferente, **do jeito deles!**

4º passo: percebam que quem fez a foto queria mostrar alguma coisa, nesse caso, uma **ação**. Trata-se mostrar uma criança brincando com a bola. Assim, é fundamental perguntar-se sempre, ao analisar uma foto: o que o fotógrafo quer mostrar? Qual é o foco da fotografia.

5º passo: a foto tem um foco, um centro, diríamos, um personagem principal, certo? Em nosso caso, é o menino. O quinto passo é observar com quem o menino interage, se relaciona. Vocês sabem que nós estamos sempre interagindo com os outros, não sabem?

Na fotografia, o menino olha apenas para a bola!! Portanto, a bola é como se fosse uma pessoa e não mais um objeto; ela é a única companhia que o menino precisa! Assim, o menino não interage com outro personagem na foto além da bola e nem conosco, os leitores.

Pensando nisso, vocês repararam que o menino não estava de fato sozinho? Sim, havia alguém com uma câmera perto dele!!

Vamos, então, passar para outra análise da imagem? Vamos agora, ver o que não está presente, os **elementos que não foram captados pela câmera?**

O primeiro não captado pela câmera é o fotógrafo. Mas, podemos perceber que ele deve estar à margem do campo, ou um pouco distante, pois não aparece sua sombra na foto e, além disso, a foto não é bem nítida, então, o fotógrafo pode ter utilizado uma câmera com poucos recursos, talvez a de um celular.

Como o menino está sendo visto “de cima”, isto é, a linha do horizonte marcada pelo olhar do fotógrafo está acima dele, a foto deve ter sido tirada por um adulto, ou alguém mais alto que ele. Não deve ser criança, pois se fosse, provavelmente não levaria câmera ou celular para ir jogar bola e talvez estivesse mesmo, era jogando bola com o colega.

Aliás, quem disse que é “o fotógrafo”? Pode ser uma fotógrafa, a mãe, irmã ou vizinha do menino.

Lembram-se de que falamos sobre questionar qual é a ação mostrada na foto? Vimos que a foto **narra** um evento: um menino jogando bola.

Agora vamos perguntar não **o quê** a foto narra ou mostra, mas **o porquê!** Sim, por que alguém tiraria foto de um menino jogando bola?

Muito provavelmente, deve haver alguma relação afetiva entre o menino e o fotógrafo(a). São parentes ou amigos. Então, esta não é a foto de um menino qualquer; é a foto de um menino cujo fotógrafo (a) conhece e por quem sente afeição. Sendo assim, a foto seria mais do que captar um instantâneo, mas querer guardar esse momento para o resto da vida. Assim, a foto é mais do que clicar, ela traz uma intenção do fotógrafo e essa intenção, às vezes é mais importante do que o que foi fotografado ou mais importante mesmo que a qualidade da fotografia tirada.

Então, esse menino tem um nome, o fotógrafo (a) tem um nome; eles se conhecem. Mas, no momento, não estão interagindo. O fotógrafo (a) coloca-se como alguém externo, distante, indiferente mas, na verdade, não o é.

O fato de o campo estar vazio, isto é, estamos analisando o que não está presente na foto, certo? O fato, então, de não haver ninguém, indica que não deve ser feriado nem fim de semana. Teriam o fotógrafo (a) e o menino ido ao campo apenas para registrar esse momento, daí estarem sozinhos? Ou o fotógrafo (a) pediu para que o menino brincasse com a bola para ele fotografar? Teria sido um

flagrante? Teriam sido tiradas outras fotos do menino brincando com a bola? Por que teriam sido recusadas (não foram publicadas)? Ou não foram recusadas e estão todas num álbum?

Finalmente, podemos dizer que há vida nessa fotografia e atrás dessa fotografia. A foto mostra um instante mínimo na vida de um menino (e de um fotógrafo (a)). E mostra também um momento da vida do bairro e das pessoas que moram nele, que por não estarem presentes, também nos levam a pensar nesse momento, estão levando sua vida fazendo outras coisas.

Podemos pensar que esse é um momento que nunca mais se repetirá ou, pelo contrário, que o menino joga sempre bola naquele campo, que isso faz parte do seu dia-a-dia, mas que talvez não faça parte do dia-a-dia do fotógrafo (a), que pode estar de férias, afastado do trabalho por doença ou mesmo desempregado.

Qualquer que seja a verdade, o que importa é que a fotografia diz muito sobre quem a tirou e sobre seus personagens; fala sobre o bairro, a vida que as pessoas levam, como utilizam seu tempo, como dividem os tempos de lazer e de trabalho; onde e como se divertem. O ato de fotografar mostra o que as pessoas valorizam, o que gostam, o que é quem lhes interessa. O ato de fotografar mostra também como as pessoas se relacionam, por quem se interessam e que tipo de interesse é esse (no caso da foto, a tentativa é de eternizar o sentimento).

Assim, acredito que ao ver e ler essa simples foto, pudemos saber um pouco mais sobre a vida do menino sem nome, de seu fotógrafo (a), de como vivem e pelo que se interessam as pessoas daquela comunidade, daquela região, que não sabemos qual é nem onde fica, mas sabemos que bem poderia ser a nossa.

3. Vamos fazer mais leituras de imagens?

Lembrem-se, então, de que inicialmente, seguimos aqueles cinco passos sobre o que está presente na fotografia e, em seguida, interpretarmos os elementos ausentes.

Ah, sim, não deixem de utilizar o conhecimento que vocês já trazem sobre o tema da fotografia e seu contexto.

Experimentem aplicar a maneira que vimos no exemplo anterior para ler essa imagem.

a)



Imagem 2

Observe agora uma imagem fotográfica da Prefeitura de Sorocaba. Nessa foto não há pessoas. Vamos ver como podemos entender essa imagem utilizando o mesmo processo das análises anteriores.

b)



Imagem 3

C) Vamos, agora, ler uma imagem fotográfica com mais elementos!



Imagem 4

Perceberam quantos detalhes são possíveis observar dentro de uma imagem? Muitas vezes nossos olhos enxergam apenas os elementos que se destacam, sendo que há outros elementos importantes também.

As imagens fazem parte do nosso cotidiano e as encontramos por toda a parte, inclusive na Internet. As palavras, às vezes, não são suficientes para expressar determinados sentimentos, ideia e pensamentos. Nesses casos, é necessário combiná-las com imagens. Pensem, por exemplo, no caso do mapa do Brasil: imagem explicar os detalhes de toda a costa brasileira sem o auxílio de um

mapa, uma imagem!! O mesmo se poder dizer sobre as células: como descrevê-las sem a ajuda de uma ilustração?



Imagem 5

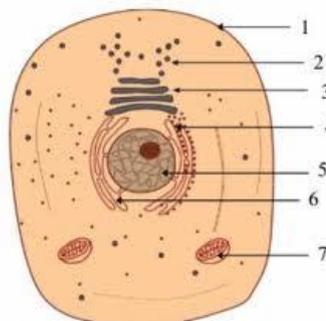


Imagem 6

Mas pensem bem: muitas vezes, acabamos colocando primeiro a imagem e depois o texto. Nesse caso, a imagem traz a informação principal e o texto apenas oferece uma dica sobre como devemos entender a imagem. Esse é o caso dos quadrinhos, por exemplo.



Imagem 7



Imagem 8 – A seta de baixo diz: “meu apartamento em Goiás”

O texto resultante dessa combinação de palavras e imagem é chamado de texto multimodal.

Vamos brincar um pouco com a multimodalidade? Vamos legendar as duas imagens abaixo, de modo a oferecer uma leitura cômica!! Antes, vejam esse exemplo:



Imagem 9: observem que a legenda nos diz,
o que devemos “pensar” da imagem?

Agora é a vez de vocês. Legendem as duas imagens abaixo;



Imagem 10 - _____



Imagem 11- _____

Referências

ALMEIDA, D. B. L. *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: UFPB, 2008.

GOMES, L. G.. *Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

_____. *Explorando as potencialidades das relações imagem-texto em textos didáticos: um exercício de resignificação*. COLE 17º (ALB), 2009.

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London e New York: Routledge, 2010.

KRESS, G. e LEEUWEN, v. *Reading Images the grammar of visual designer*. London and New York Routledge, 2006.

Lista de endereços das imagens utilizadas.

Imagem 1 – menino jogando bola. Fonte: <http://www.mds.gov.br/backup/imagens-2007/imagens/imagens-noticias/menino-jogando-bola.jpg/image_view_fullscreen > Acesso em 8/11/2011.

Imagem 2 – menina comendo. Fonte: <<http://esconderijocs.blogspot.com/>> Acesso em 8/11/2011.

Imagem 3 - prefeitura de Sorocaba.

Fonte: < <http://www.flickr.com/photos/mrtobaias/page86/>>. Acesso em 9/11/2011.

Imagem 4 – crianças brincando.

Fonte:<<http://criszingaro.blogspot.com/2010/05/castelo-de-areia.html>>. Acesso em 9/11/2011.

Imagem 5– mapa do Brasil.

Fonte:<<http://profanandaschultz.blogspot.com/2010/08/mapas-do-brasil-para-colorir.html>>. Acesso em 8/11/2011.

Imagem 6- célula animal.

Fonte:<<http://br.syvum.com/cgi/online/serve.cgi/materia/biologia/animalcell.tdf?0>>. Acesso em 11/11/2011

Imagem 7- Zé do Boné. Fonte: <<http://blogdojf.blogspot.com/2008/06/pondo-o-bon-para-ir-embora.html>> Acesso em 11/11/2011.

Imagem 8- Praia em Goiás. Fonte:<macacopulante.blogspot.com> Acesso em 11/11/2011.

Imagem 9- Yes, it's a Woman! Fonte:< [www_FunAndFunOnly_org_41207912](http://www.FunAndFunOnly.org_41207912) >Acesso em 21/9/2010.

Imagem 10 – <http://www.serelepe.com/2010/06/25-hrs-por-dia.html>> Acesso em 11/9/2011

Imagem 11 – Bulância! Fonte: <<http://www.fotocomedia.com/?s=bulancia>> Acesso em 11/11/2011

APÊNDICE D – APOSTILA DO LETRAMENTO DIGITAL**APOSTILA****LETRAMENTO DIGITAL: NOVAS PRÁTICAS PARA O CURRÍCULO DE
LÍNGUA INGLESA****Professora: Daniela Miranda Marques**

NOME _____ SÉRIE _____

LETRAMENTO DIGITAL

1. INTRODUÇÃO

O surgimento das novas tecnologias de informação e de comunicação tem modificado muitas atividades no cotidiano escolar.

Os alunos podem se comunicar com seus colegas por meio do MSN ou pelas redes sociais, como o Facebook, o Orkut, o Tweeter, etc. Os professores podem utilizar blogs e sites e, além disso, há um mundo de informação disponível na internet. Tudo isso pode ajudar tanto o professor ao preparar suas aulas, como o aluno, em suas práticas de estudo.

Certamente, muitas coisas que professores e alunos já vêm fazendo, tanto para preparar aulas, quanto para fazer pesquisas e realizar as tarefas escolares podem ser adaptadas ou transpostas, quando utilizamos a internet. Porém, há muitas outras possibilidades de uso da rede mundial que dificilmente descobriremos, sem que alguém nos alerte para sua existência e para as possibilidades de uso.

Essa **apostila** sobre **letramento digital** tem esse objetivo: o de apresentar novas maneiras de utilizar a internet e a web para que vocês, alunos, possam tirar o maior proveito de seus recursos, especialmente para o estudo da língua inglesa.

Nosso currículo de língua inglesa (2011) propõe como objetivos de aprendizagem: a aquisição de vocabulário, a leitura de textos (verbal e não-verbal) e a produção escrita. Vejamos como o computador off-line e a internet podem ser utilizados para cada um desses objetivos.

1- Aquisição de vocabulário

Vocês sabem que vocabulário significa o conjunto de palavras de uma determinada língua. No caso da língua inglesa, temos cerca de 500.000 palavras! Não é possível aprender todas elas, mas podemos aprender aquelas de que necessitamos para realizar nossas tarefas escolares ou pessoais.

1.1. Usando o Dicionário do Windows off-line

Vocês já devem ter percebido que o Word (© Microsoft) oferece a possibilidade de ser configurado em outros idiomas, além do português. Observem no rodapé da tela, onde se pode ler em que página estamos, quantas palavras já digitamos e idioma. Ali aparece “Português (Brasil). E você já percebeu também que quando digitamos errado, a palavra fica sublinhada em vermelho, não é?

Vamos, então, clicar no “Português (Brasil)”. Fazendo isso, podemos escolher outro idioma, no nosso caso, “Inglês (Estados Unidos).

Pronto! Escreva e se a grafia (spelling) estiver errada, a palavra será sublinhada em vermelho. Basta, então, clicar nela e escolher na janela que aparecer, a grafia correta.

Observe a Figura 1, abaixo:

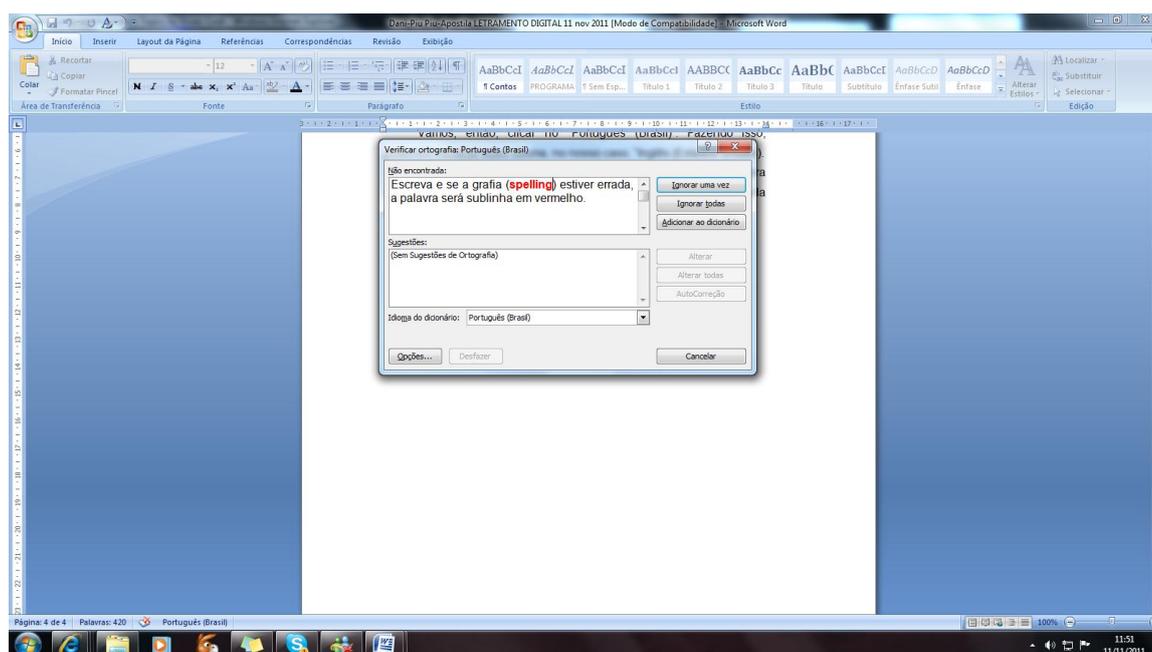


Figura 1 – Janela do Dicionário do Word mostrando a palavra com problemas de grafia, em vermelho.

Vejam que a janela acima oferece também outra alternativa: “Consultar”. Clicando nela, abre-se à direita da tela, uma coluna com várias possibilidades de busca da palavra tanto no banco de dados do Word. Se ela não constar no banco de dados, vocês podem optar pela consulta na internet, através do Microsoft Translator (MR), que utiliza o **Bing Translator**. Veja o site dele abaixo:

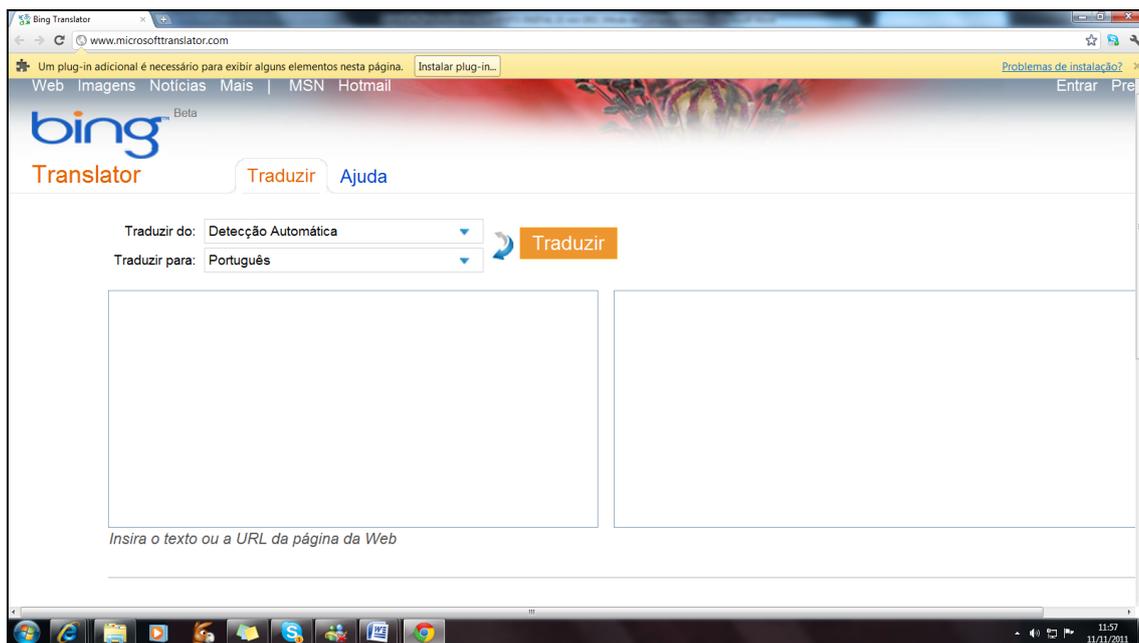


Figura 2 - Microsoft Translator - <http://www.microsofttranslator.com/>

Observem que esse tradutor oferece outras possibilidades; além de apresentar a grafia e os sentidos da palavra ele ainda pode :

- a) Traduzir frases;
- b) Traduzir sites;
- c) Traduzir textos;

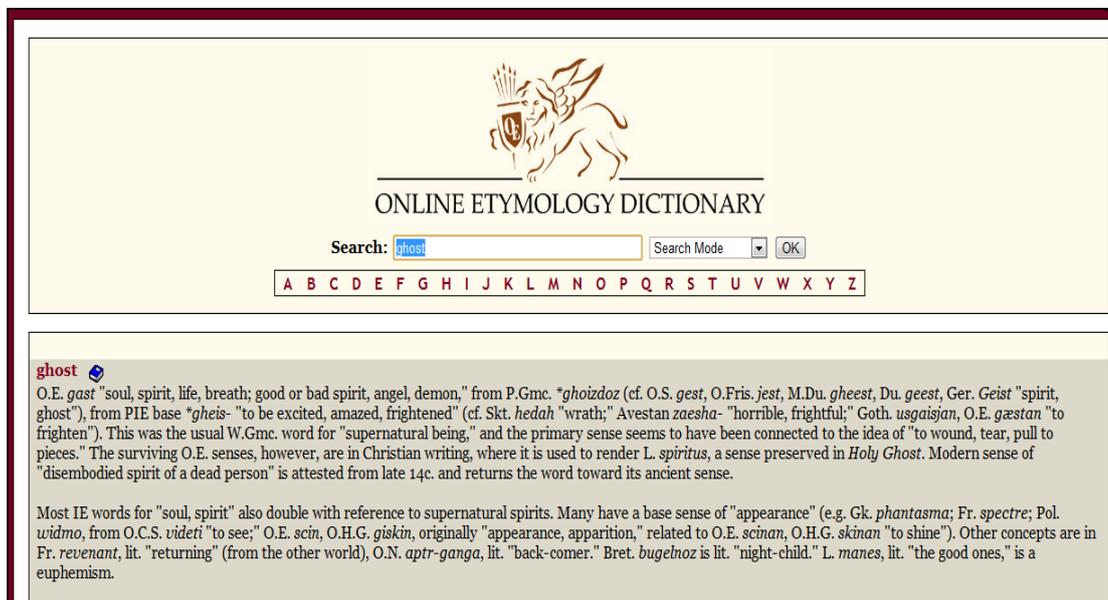
Se preferir, é possível utilizar o **Google Translator** (<http://translate.google.com.br/>). Nele, além dos sentidos da palavra e de sua categoria gramatical, ainda é possível ouvir como ela é pronunciada. E vocês ainda podem avaliar a tradução, sugerindo novos sentidos!

Vamos praticar? Acesse o Google Translator e digite as palavras abaixo. Lembre-se de clicar também para **ouvir** a palavra em inglês!

- a) Esperança
- b) Jogo
- c) Lousa

Vejamos, agora, como utilizar os dicionários *on-line*. A vantagem deles é que podem nos dar vários tipos de informações, além da “tradução” da palavra.

Os dicionários podem ser etimológicos, e nos dizem sobre a história da palavra, de onde ele vem e como surgiu, etc. Veja a história da palavra “ghost” no site abaixo.



The image shows a screenshot of the Online Etymology Dictionary website. At the top, there is a logo of a winged creature and the text "ONLINE ETYMOLOGY DICTIONARY". Below that is a search bar with the word "ghost" entered. A navigation bar with letters A through Z is visible. The main content area displays the definition of "ghost" in red text, followed by a detailed etymological explanation in black text. The definition includes the word's origin from Old English and its historical usage.

ghost 

O.E. *gast* "soul, spirit, life, breath; good or bad spirit, angel, demon," from P.Gmc. **ghoizdoz* (cf. O.S. *gest*, O.Fris. *jest*, M.Du. *gheest*, Du. *geest*, Ger. *Geist* "spirit, ghost"), from PIE base **gheis-* "to be excited, amazed, frightened" (cf. Skt. *hedah* "wrath;" Avestan *zaesha-* "horrible, frightful;" Goth. *usgaisjan*, O.E. *gæstan* "to frighten"). This was the usual W.Gmc. word for "supernatural being," and the primary sense seems to have been connected to the idea of "to wound, tear, pull to pieces." The surviving O.E. senses, however, are in Christian writing, where it is used to render L. *spiritus*, a sense preserved in *Holy Ghost*. Modern sense of "disembodied spirit of a dead person" is attested from late 14c. and returns the word toward its ancient sense.

Most IE words for "soul, spirit" also double with reference to supernatural spirits. Many have a base sense of "appearance" (e.g. Gk. *phantasma*; Fr. *spectre*; Pol. *widmo*, from O.C.S. *videti* "to see;" O.E. *scin*, O.H.G. *giskin*, originally "appearance, apparition," related to O.E. *scinan*, O.H.G. *skinan* "to shine"). Other concepts are in Fr. *revenant*, lit. "returning" (from the other world), O.N. *aptr-ganga*, lit. "back-comer." Bret. *bugelnoz* is lit. "night-child." L. *manes*, lit. "the good ones," is a euphemism.

Figura 4: <http://www.etymonline.com>

Se clicarmos no desenho do dicionário em azul no lado da palavra *ghost* acima, nos abrirá uma outra página que apresenta o sentido da palavra, sua categoria gramatical e ainda é possível ouvir sua pronúncia.

Experimente pesquisar as palavras em inglês abaixo, e escreva em português, o que conseguiu aprender sobre elas:

A) Music

B) Halloween

Há dicionários de sinônimos, que nos oferecem palavras com sentidos semelhantes – são muito úteis quando estamos escrevendo uma frase ou um texto tanto em inglês quanto em português. Vamos ver um exemplo da palavra folga.

Dictionary Vocabulary Translation
babla
Loving Languages

folga Portuguese->English Translate

Dictionary > Portuguese-English > folga

Portuguese-English translation for "folga"

AdChoices

Teste Agora Seu Inglês
Teste em 30 Seg. e Poucas Questões.
Saiba Agora Como Anda Seu Inglês.
www.UPTIME.com.br/Teste_Ingles

Curso de Inglês Online
Faça Já Um Curso Online de Inglês!
Tenha Aulas C/ Professores Nativos.
Englishtown.com/Curso_Online_Ingles

Our partners

E.S.I.
LANGUAGES STUDIES ABROAD

nextel
Sua mundo.4

SÓ NEXT
CLIQUE E C

"folga" English translation

Display search filter Results: 1-14 of 14

folga {f} (also: quarto, aposento, espaço, sala)	room {noun} 4
folga {f} (also: descanso) dar folga a	respite {noun} 4 to respite
folga {f}	ampleness {noun} 4
folga {f} (also: recreio)	recreation {noun} 4
folga {f} (also: descanso, repouso, restante, resto) Tire folga para o resto do dia.	rest {noun} 4 Take the rest of the day off.
folga {f} (also: espaço)	space {noun} 4

Figura 5: <http://en.bab.la/dictionary/portuguese-english/folga>

Esse dicionário apresenta sete sentidos da palavra folga em inglês e em português. Cabe a vocês verificar qual é o sentido da palavra em seu contexto. Por exemplo: Se eu quero usar a palavra folga no sentido de que meus alunos irão para o recreio e terão 15 minutos de folga. Neste caso, caberia eu usar a palavra em inglês "recreation".

Pesquise DOIS sinônimos da palavra TRABALHO em inglês. Escreva abaixo os exemplos:

- a) _____

- b) _____

Pesquise DOIS sinônimos da palavra JOGO em inglês. Escreva abaixo os exemplos:

- a) _____

- b) _____

Vale a pena observar que links que levam para outros tipos de pesquisa. A seta no lado da palavra abre uma caixa com vários links, dando-nos a oportunidade de outros tipos de pesquisa sobre a mesma palavra. Veja abaixo a imagem da página:

Mesmo e Saiba Seu Nível de Inglês. www.UPTIME.com.br/Teste_Ingles	Tenha Aulas C/ Professores Nativos. Englishtown.com/Curso_Online_Ingles
"folga" English translation	
<input type="checkbox"/> Display search filter Results: 1-14 of 14	
folga {f} (also: quarto, aposento, espaço, sala)	room {noun}
folga {f} (also: descanso) dar folga a	respite {noun} to respite
folga {f}	ampleness {noun}
folga {f} (also: recreio)	recreation {noun}
folga {f} (also: descanso, repouso, restante, resto) Tire folga para o resto do dia.	rest {noun} Take the rest of t
folga {f} (also: espaço)	space {noun}
folga {f} [autom.]	lash {noun} [auto
Synonyms (Portuguese) for "folga": descanso sota	
Similar translations for "folga" in English	
dia de folga {f}	holiday {noun}
dia de folga {m}	day off {noun}

Figura 6: <http://en.bab.la/dictionary/portuguese-english/folga>

Por exemplo: se você clicar em “search image for folga”. Abrirá uma página do Google, com imagens relacionadas com a palavra “folga”. No entanto, se você clicar em “Search recreation in Wikipedia”, abrirá a página do site Wikipedia, explicando o significado de “recreation”. Assim, ocorrerá com os demais links mostrados na caixa acima.

Experimente utilizar esse recurso com as palavras estudadas acima: trabalho e jogo.

Os dicionários de antônimos, que nos oferecem palavras com sentido contrário à procurada, também são uma excelente ferramenta para entendermos o sentido de uma palavra, pelo que ela não é!!

O site *Synonym.com*, por exemplo, apesar do nome controverso (synonym = sinônimo), possui também a função de verificar antônimo. Um exemplo com uma palavra fácil em inglês “*Day*”, a resposta será “*night, nighttime, dark*”. Interessante que nesse site, você poderá ter a oportunidade de pesquisar palavras sinônimas e sua definição.

The screenshot shows the Synonym.com website interface. At the top, there is a banner for "Superexposição em sites Parceiros" with an image of a building. Below the banner, the site's logo "Synonym.com" is visible. The main content area includes a search bar with the word "day" entered and a "Search" button. Below the search bar, the results for "Antonym of day" are displayed, listing "Antonyms of *noun* day" and "1 of 10 senses of day". The specific sense shown is "Sense 4: day, daytime, daylight" with the antonym "Antonym of night (Sense 1)" listed as "=>night, nighttime, dark". The page also features a sidebar with "Browse By" options (Synonyms, Antonyms, Definitions), "Ads by Google" for English courses in Canada, and a "Popular P" section on the right.

Figura 7: <http://www.synonym.com/antonym/day/>

Vocês perceberam quanto dicionários existem? Alguns com muitas funções, outras com poucas, mas todos nos dão a oportunidade de estudar inglês.

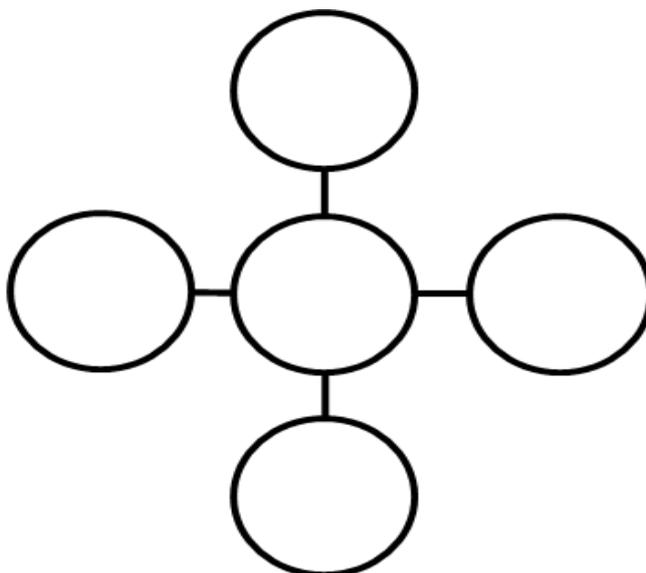
Agora, vamos praticar um pouco de tudo que aprendemos? Tentem compreender os significados das palavras e escrevam (EM PORTUGUÊS)

O que significa a palavra:

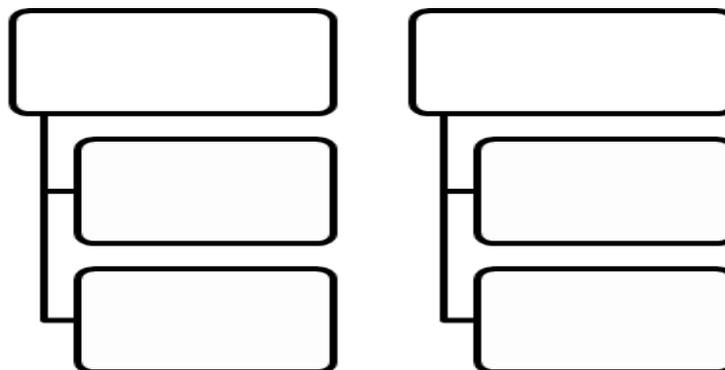
A) Happy

Qual a origem dessa palavra? Consulte o Dicionário Etimológico:

B) Escreva a palavra Happy no círculo central e coloque sinônimos dela nos outros círculos. Consulte o dicionário de sinônimos.



C) Escolha uma palavra e encontre 2 sinônimos para ela. Procure dois antônimos para ela também e preencha o diagrama abaixo:



2. Textos verbais e não-verbais

Outra possibilidade para se pesquisar o **sentido** das palavras é a utilização do **Google Imagens**. Nesse caso, basta digitar a palavra desejada e aparecerão imagens que os ajudarão a entender o sentido da palavra. Isso é ótimo quando se trata, por exemplo, de uma flor, árvore, peixe, etc. que não conseguimos visualizar do que se trata, sem que vejamos sua imagem. (Lembram-se da aula de leitura visual?)

Vejam o caso da palavra “*maple*”. Se buscarmos sua tradução no Google, teremos: “*Maples are deciduous trees, and propagate by seeds, which have wings. The seeds fall, spinning toward the ground like a helicopter.*” (conforme explicação dada no site <http://www.aboutmapletrees.com/>), cuja tradução (feita no Google) é: “Maples são árvores de folha caduca, e propagar por sementes, que têm asas. As sementes caem, girando em direção ao chão como um helicóptero.” Não é claro ou suficiente, certo?

Agoram vejam a imagem obtida no *Google imagens*, não fica mais fácil entender?



Figura 3- Mapple Tree

Vamos praticar?

- a) Procure no dicionário a palavra “mandarin orange” em inglês e veja sua tradução em português. Conseguiu compreender do que se trata?

Agora pesquise uma palavra em inglês, de sua escolha, e escreva qual é o sentido dela. Conseguiu compreender utilizando-se do *Google Images*?

Perceberam o quanto é necessário ficar atento ao seu objetivo de pesquisa?
Vamos continuar praticando.

- b) Procure a palavra **no dicionário** “manioc”. Conseguiu compreender do que se trata?

Procure-a também no *Google Images*. Neste caso, de que forma as imagens ajudaram a entender o significado do termo “manioc”?

Até agora, falamos somente sobre palavras isoladas, isto é, fora das frases. Mas nós sabemos que não falamos por palavras, mas por enunciados completos que vêm em frases.

Vejam agora como o tradutor on-line pode nos ajudar. Lembrem-se, porém, que eles não fazem a leitura para nós, não compreender o texto para nós e nem, ao menos, costumam traduzir adequadamente as frases. Há muitas decisões de ordem sintática que os tradutores automáticos não conseguem tomar.

Vejam o exemplo abaixo de um trecho da história “Cinderella”.

Cinderella

Once upon a time there lived an unhappy young girl. Her mother was dead and her father had married a widow with two daughters. Her stepmother didn't like her one little bit. (...)

Fonte: http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks1/english/story_telling/cinderella/cinderella1.htm

Observem a tradução obtida no *Google Translator*.

Cinderela

Era uma vez uma menina que vivia infeliz jovem. Sua mãe estava morta e seu pai havia se casado com uma viúva com duas filhas. Sua madrasta não gostava dela um pouco bocado.

Fonte: <http://translate.google.com.br/>

Observe as partes que grifei na tradução acima. Percebeu que a tradução realizada pelo Google foi à mesma ordem do texto em inglês, mas para nós brasileiros, ela está “invertida”? Em português, diríamos: “vivia uma jovem infeliz” ou, no outro exemplo, “não gostava nem um pouco dela”.

Eis o grande cuidado que teremos que ter ao traduzir textos do inglês para o português. Da mesma forma, acontece com os textos de português para o inglês. Vocês acreditam que o tradutor é fiel na tradução das sentenças? Observe um exemplo abaixo.

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, que tinha esse apelido pois desde pequenina gostava de usar chapéus e capas desta cor.

Um dia, sua mãe pediu:

- Querida, sua avó está doente, por isso preparei aqueles doces, biscoitos, pãezinhos e frutas que estão na cestinha. Você poderia levar à casa dela?

Fonte: <http://www.feijo.com/~flavia/chapeuzinho.html>

Agora vamos analisar a tradução para o inglês realizada pelo Tradutor (Google):

Little Red Riding Hood

There once was a girl named Little Red Riding Hood, who had that nickname since from tiny liked to wear hats and cloaks of brown.

One day her mother asked:

- Honey, your grandmother is sick, so I prepared those sweets, biscuits, rolls and fruit that are in the basket. You could take her home?

Fonte: <http://translate.google.com.br/>

Ao analisarmos gramaticalmente, a sentença sublinha acima está incorreta, pois vocês se lembram que para realizarmos perguntas o verbo modal deverá vir antes do sujeito? O correto na língua inglesa seria: “Could you take her home?”

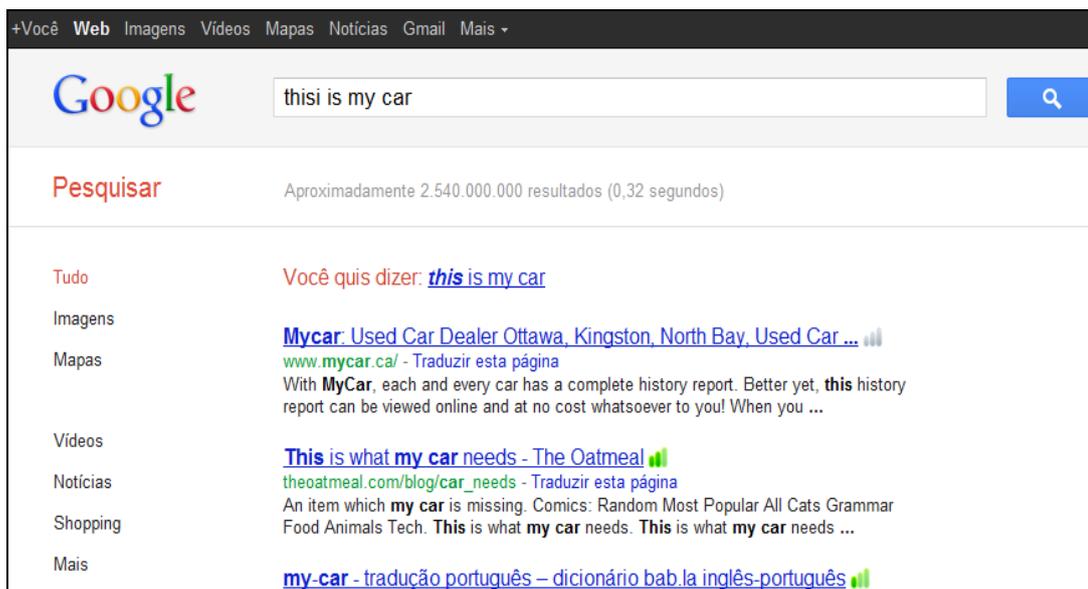
Resumindo:

Os casos acima mostram que a tradução oferecida pelo Google Translator, nesses e em muitos casos, são traduções de palavras, mas não de frases! Sim, isso por que o tradutor não consegue traduzir a sintaxe, isto é, as regras de uso gramatical da língua e também não conseguem entender o contexto para poder fazer as escolhas de sentidos adequadas.

Então, será necessário muita atenção e cuidado quando vocês quiserem “ganhar tempo” e pedir ajuda ao Google Translator para traduzir frases inteiras.

3. Produção de texto

Agora vamos ver em que o Google pode ajudar na produção escrita em inglês. Digamos que você está escrevendo a frase “ This is my car.”, mas você erra na última palavra e escreve “Thisi is my car”. Perceba que ao digitar no Google, aparecerá abaixo: Você quis dizer: this is my car. Ou seja, corrigindo a sentença em inglês.



Fonte: <http://www.google.com.br/>

Vamos praticar? Tente escrever abaixo algumas frases em inglês e em seguida, digite no Google para fazer sua correção.

a) _____

Correção: _____

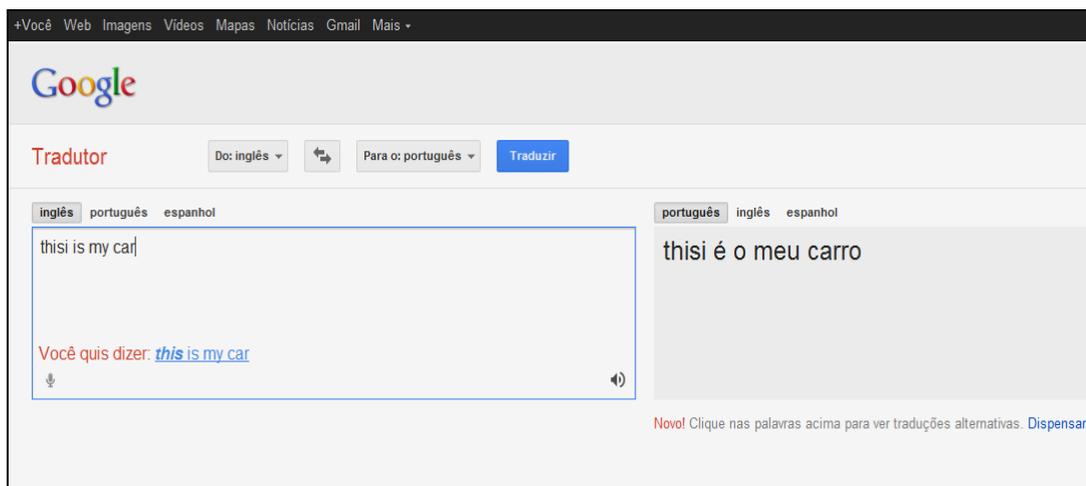
b) _____

Correção: _____

c) _____

Correção: _____

O Google tradutor também pode ajudar a fazer a correção de suas produções escritas. Mas lembre-se, que ele apenas nos ajuda a ver o que está errado, mas nem sempre oferece soluções adequadas!



Fonte: <http://translate.google.com.br/>

Quando os seus erros ou enganos forem apontados que Google Translator, há uma porção de coisas que podem ser feitas para descobrir como corrigir e, assim, aprender mais sobre a língua inglesa.

Na Internet podemos encontrar muitos meios para aprender em inglês, seja seu foco de aprendizagem em gramática, leitura, produção escrita, ouvir e falar em inglês.

Veja abaixo algumas sugestões de sites:

1. Leitura: Revista Científica

<http://www.scientificamerican.com/section.cfm?id=ask-the-experts>

2. Conversação:

<http://www.epals.com/>

3. Ouvir e falar em inglês:

<http://www2.research.att.com/~ttsweb/tts/demo.php>

4. Produção escrita:

<http://www.pandorabots.com/pandora/talk?botid=f5d922d97e345aa1>.

Você terá a chance de praticar sua escrita.

<http://www.activeworlds.com/>

Neste site, em 3D, você terá a oportunidade de brincar procurando pistas, por meio da leitura e escrita em inglês.

5. Gramática:

<http://www.grammarnet.com/>

<http://www.inglesonline.com.br/gramatica-basica-resumida/>

6. Curso online gratuito:

<http://www.busuu.com/pt>

Lista de endereços de dicionários:

1. Dicionário de sinônimos e antônimos
<http://www.synonym.com/antonym/day/>
2. Dicionário de sinônimos:
<http://en.bab.la/dictionary/portuguese-english/folga>
3. Dicionário Etimológico
<http://www.etymonline.com>
4. Dicionário online (todos os sentidos das palavras)
<http://www.visualthesaurus.com/>
5. Tradutor
<http://www.microsofttranslator.com/>
<http://translate.google.com.br/>

Referências

BUZATO, M. E. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Campinas.

GOMES, L. G.. *Hipertextos Multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí, Paco Editorial: 2010.

LANKSHEAR, C.. (1999). *Literacy studies n education: disciplined developments in a post-disciplinary age*. Acesso em 20 de jun de 2011, disponível em Literacy, technology and epistemology: <http://everydayliteracies.net/>

WARSCHAUER, M. W. (2008). Learning, change and power. Copeting discourses of technology and literacy. In: M. K. J. Coiro, *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). New Yourk: Lawrence Erlbaum Associates.

Imagem:

Figura 3. Mapple - Fonte: < <http://www.aboutmapletrees.com/> > Acesso em 11/11/2011.