

AS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DA MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO

THE CONTRIBUTIONS OF THE MULTIMODALITY APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING MEDIATED BY THE TEXTBOOK

Záira Bomfante dos SANTOS¹

Andressa Biancardi PUTTIN²

RESUMO: Este trabalho visa discutir as contribuições da abordagem da Multimodalidade no ensino de língua inglesa na educação pública no contexto brasileiro e a contribuição do livro didático nesse processo de mediação. Para tanto, recorreremos às contribuições de Kress (2010); Kress e Bezemer (2008) para observar a paisagem semiótica dos textos, mais especificamente os textos materializados nos livros didáticos. Para discussão, são trazidas algumas considerações sobre a inserção do livro didático no contexto nacional bem como sua paisagem semiótica e as possibilidades que o uso dessa ferramenta pode trazer para o desenvolvimento da linguagem como prática social por meio do engajamento em diferentes gêneros textuais e diferentes estilos de comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Multimodal. Ensino. Livro didático.

ABSTRACT: This work aims to discuss the English language teaching in the Brazilian context through multimodality and the contribution of the textbook in this process of mediation. To do so, we use the contributions of Kress (2010), Kress and Bezemer (2008) to observe the semiotic landscape of texts, more specifically texts materialized in the textbooks. For discussion, we bring some considerations about the insertion of the textbook in the national context besides its semiotic landscape and the possibilities that the use of this tool brings to the development of language as social practices through the engagement in the different textual genres and different styles of communication.

KEYWORDS: Multimodal Approach. Teaching. Textbook.

Considerações iniciais

O ensino de línguas, ao longo do seu percurso histórico, passou por diversas mudanças, em especial, a inglesa, afinal, segundo Leffa (2001), ela é a língua adicional mais estudada no mundo atualmente devido a uma série de questões,

1. Docente no Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, campus CEUNES/São Mateus. E-mail: zaira.santos@ufes.br. Trabalho desenvolvido no LEAL-Laboratório de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas da UFES como parte do projeto intitulado "O ensino de línguas e a formação de professores na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos no norte do estado do Espírito Santo", com apoio do Edital FAPES/CNPq nº 04/2017, processo 80657834.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPEGEB/CEUNES/UFES. São Mateus, Espírito Santo. Email: biacardiuttin@hotmail.com.

entre elas, o fato de ser utilizada na grande maioria das publicações científicas, de ser falada por mais de um bilhão de pessoas e de ser meio de comunicação em negociações mercadológicas internacionais; por tais motivos, – o inglês é a língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

No cenário de ensino da língua, o livro didático de língua inglesa é uma realidade no sistema brasileiro de educação pública. Mesmo que os alunos tenham garantido o direito constitucional de aprender pelo menos uma língua estrangeira na educação básica, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) inseriu o livro de língua inglesa na política de distribuição muito recentemente. Em 2012 foi realizada a primeira distribuição do livro didático, doravante (LD), de língua estrangeira para os anos finais do ensino fundamental na educação básica, constituindo-se uma importante ferramenta utilizada no trabalho pedagógico do professor. Além disso, também em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados.

Segundo Dias e Vian Jr. (2017), nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, o livro didático de língua inglesa tem papel essencial, representando, em muitos casos, umas das únicas formas de contato com a cultura estrangeira e a língua utilizada nos contextos onde se usam o inglês como língua oficial, segunda língua ou adicional.

Com base nessas ações, voltamos o nosso olhar para o livro didático no ensino de línguas, como ele tem potencializado o trabalho pedagógico do professor e como a sua constituição tem possibilitado a mediação de um ensino que considere a multiplicidade de linguagem e cultura na formação cidadã dos alunos. Para tanto, selecionamos três coleções aprovadas no PNLD-2015, a saber: *Team up*, *Time to Share*, *Way to English*, para o 6º ano, com a finalidade de observar, de maneira não exaustiva, por meio da seleção de algumas propostas, como essa multiplicidade de aspectos é colocada em cena e articulada. A escolha dos livros de 6º ano justifica-se no argumento de que em muitas realidades de ensino, esse período é o primeiro contato em contexto formal que os alunos da educação básica pública possuem com a língua inglesa. Assim, sentimo-nos motivadas a investigar como têm sido construídas e articuladas propostas para o ensino da língua inglesa nessas coleções. Ressaltamos que o presente trabalho tem um caráter exploratório, visto que selecionamos algumas propostas no interior do LD e buscamos observar como a multiplicidade de modos e recursos semióticos são articulados no processo de produção de significados. Essas observações apontam para determinadas direções, como a presença de multissemioses nos LDs.

Torna-se relevante pontuar que muito tem sido discutido nas pesquisas no âmbito nacional e internacional sobre os usos sociais da leitura e da escrita e o desdobramento no contexto de ensino. Cada vez mais deparamo-nos com termos como, letramento, multiletramentos, multimodalidade, letramento crítico, letramento cultural, letramento literomusical etc. numa perspectiva de situar o que as pessoas fazem da leitura e escrita e como usam em diferentes contextos históricos e culturais, rompendo com uma noção de que a leitura e escrita é apenas mediada de forma singular por um conjunto de procedimentos, técnicas neutras com vista a uma formação homogênea.

Prosseguindo na discussão dos termos, trazemos a visão de Kress ao tratar a questão, pois o autor defende o uso da expressão letramento no singular, pois considera a linguagem e o letramento fenômenos que se realizam no ambiente social, as variações se devem tanto à linguagem quanto ao letramento, dispensando outras nomenclaturas:

Se assumimos que o idioma é dinâmico porque é constantemente remetido pelas respostas de seus usuários às demandas de seu ambiente social, nós não precisamos então inventar uma pluralidade de letramentos: é uma característica normal e absolutamente fundamental da linguagem e do letramento serem constantemente refeitos em função das necessidades do momento; não é autônomo ou estável, nem é um fenômeno único e integrado. É desorganizado e diversificado e não precisa de pluralização. (KRESS, 1997, p. 115).

Nessas considerações, Kress deixa claro a relação dialética do uso da língua com seu ambiente social, sendo redundante mover-se para um inventário de nomes. Nessa perspectiva, Street (2014, p. 147) reitera o uso do termo pluralizado, apontando para uma dimensão estratégica pois “a noção de multiletramentos é crucial para contestar o modelo autônomo”, defendendo a pluralidade dos letramentos como correlata à heterogeneidade da linguagem.

Nesse sentido, abarcamos, neste trabalho, uma concepção de ensino voltado na perspectiva dos multiletramentos e o diálogo com a abordagem multimodal, visto que, na nossa visão, este diálogo pode colaborar na formação de um sujeito mais preparado para nossa realidade tecnológica e multifacetada. Esse ensino da língua pressupõe: a língua para além de (e não somente como) um sistema de normas e códigos; o contato com diversos gêneros textuais e experiências/vivências em situações comunicativas que considerem o contexto e os interlocutores envolvidos; e práticas multiletradas que retratam as diversas paisagens semióticas imbricadas na multimodalidade textual disponível atualmente. Nesse viés, credi-

tamos que o papel do ensino de Língua Inglesa visará não somente “o aprimoramento de capacitações linguísticas, ele abrangerá, concomitantemente, a formação cidadã e a crítica no processo de construção de sentidos” (FERRAZ, 2015, p. 18).

Nesses moldes, o ensino de uma língua adicional, no contexto atual, está para além de traduzir significados literais das palavras; faz-se necessário que o aluno desenvolva um conjunto de habilidades e as utilize de forma contextual, dialógica, que participe numa posição ativo-responsiva (Bakhtin, 2003) da construção do significado e de forma multimodal (gestual, visual, auditiva, imagética); concebemos que esta modalidade de ensino propicia a aprendizagem como prática social,

Ler e escrever em qualquer domínio, seja a lei, canções de rap, redações acadêmicas, histórias em quadrinhos, ou qualquer outra coisa, não são apenas formas de decodificações de impressão, [...] mas diferentes tipos de práticas sociais. (GEE, 2007, p. 18).

Diante dessas considerações direcionamos o nosso olhar nas seções seguintes para a interface dos multiletramentos e da multimodalidade; as mudanças da paisagem comunicacional dos textos que circulam em práticas letradas em que os estudantes se engajam no contexto educacional; o Programa Nacional o Livro didático e as possibilidades de produzir sentido por meio da mobilização e escolha de modos semióticos, como tipografia, imagem, escrita, layout etc, considerando os recursos desses modos.

Os (multi)letramentos e a (multi)modalidade

A acepção do termo multiletramentos designa à pluralidade de práticas sociais e os usos da linguagem justificam a adoção do termo letramento em sua forma plural e a inclusão do prefixo por dialogar com o berço teórico inscrito nos estudos multiculturais, somada à recente multiplicidade dos modos representacionais. Essa perspectiva tem se envolvido numa agenda pedagógica internacional para redesenhar a paisagem social e educacional, considerando o aumento significativo da diversidade cultural e linguística em uma economia global, e “a complexidade dos textos no que se refere a formas não-linguísticas, multimodais de representação, comunicação, não somente limitado a isso, como também aquelas afiliadas as novas tecnologias” (JEWITT, 2008, p. 245).

Essa multiplicidade de culturas e semióticas rompe dicotomias entre culto/inculto; letrado/iletrado; popular/erudito etc. que considera a diversidade de

linguagem – multimodalidades – sensível em cada contexto cultural. Nos termos de Kress (2010), há uma revolução no terreno da comunicação que desafia a estreita noção de texto como língua escrita ou como imagem. Essa revolução tem como elemento-chave a instabilidade e as dificuldades que ela coloca a modelos de comunicação estáveis, livre de conflitos, além da mudança no conceito de autoridade. Diante dessas conceituações, interpretamos a abordagem da multimodalidade como eclética, ancorando-se em várias teorias linguísticas, emergindo, assim, com o objetivo de perceber o processo de produção de significados (*meaning making*) a partir do interesse de seu produtor em um contexto comunicativo. Ora, evidentemente, se paisagem comunicacional é marcada por uma diversidade de linguagem e formas de negociar significados, os textos irão se materializar por vários modos semióticos.

Para Iedema (2003), a tendência para uma apreciação multimodal de criação de significados centra-se em torno de duas questões: primeiro, a descentralização da linguagem como forma favorável de produzir significado; e em segundo lugar, a (re)visão e o encobrimento dos limites tradicionais entre os papéis atribuídos a linguagem, página, *layout*, imagem, *design*, e assim por diante. O encobrimento dos limites entre as diferentes dimensões semióticas de representação está ligado às mudanças da paisagem semiótica e a (pre)disposição da produção humana em direção a uma produção de significado multimodal.

No que se refere a primeira questão, é inegável que na era da globalização e da tecnologia a paisagem semiótica tem sido cada vez mais povoada por práticas complexas de discursos sociais e culturais, possibilitando a amálgama de aspectos políticos e culturais, revelando-se, assim, uma mudança de paisagem. A essência dessas considerações nos projeta para uma lógica da comunicação cada vez menos linear, menos hierárquica, mais circular e recombinadas livremente. Esses novos estilos de produzir significados têm gerado novas estéticas textuais, arranjos composicionais, principalmente nessa era *design* digital.

Em relação à segunda questão, ao asseverar a (pre)disposição humana para a produção multimodal, traz para o centro da discussão a noção de signos complexos em que operam para servir a funções de complementariedade na constituição de um conjunto multimodal. Em outras palavras, a linguagem oral e a escrita não são colocadas como os meios únicos e completos para a representação e comunicação, mas ao contrário, na era em que a multiplicidade de fontes semióticas está no foco, em que a multimodalidade está se movendo para o centro da ação comunicativa, modos semióticos além da linguagem, segundo Kress e van Leeuwen (2001), são tidos como capazes de servir para a represen-

tação e comunicação. Nesta perspectiva, na seção seguinte buscamos, em linhas gerais, trazer algumas considerações sobre a mudança da paisagem comunicacional nos livros didáticos.

A paisagem comunicacional no livro didático: algumas considerações

Esta seção situa o presente trabalho no contexto da produção acadêmica centrada na análise de LD sob uma perspectiva multimodal. No que se refere aos estudos da multimodalidade, o pesquisador Gunther Kress pode ser considerado um dos pioneiros nessa área. Na concepção defendida por este autor, a multimodalidade é um dos desdobramentos da Semiótica Social. Esta teoria constitui-se como uma abordagem para a comunicação que busca entender como as pessoas se comunicam através de uma variedade de formas em situações sociais específicas. Assim, o texto constitui-se como a materialização da mensagem, composto por diversos modos e recursos semióticos, sendo, portanto, multimodal.

Os textos são constituídos pela coexistência de uma ampla variedade de modos representacionais e comunicacionais. Assim, é possível inferir que sons, movimento, imagens, palavras são algumas possibilidades dos modos que podem integrar a materialização de um texto.

No que se refere ao LD, é possível observar que, por diversas vezes, Kress (1995a) recorreu a trechos de LD para servir de exemplo às suas explicações teóricas. O autor (1995a, p. 27) utiliza duas páginas de LDs para mostrar que, mesmo quando mais da metade do espaço é composto por imagens, ainda predomina a ideia de que o texto é verbal e a imagem está servindo como um detalhe ilustrativo. Nas publicações em coautoria com van Leeuwen, há vários trechos de LDs, (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Além disso, vale mencionar o projeto sobre multimodalidade e LD, desenvolvido por Bezemer e Kress (2008). Os autores analisaram 23 LDs de Inglês, 19 de Ciências e 17 de Matemática, das décadas de 1930, 1980 e 2000, o que deu origem a três publicações principais.

Em Bezemer e Kress (2008), observa-se que o foco dos autores é descrever a metodologia desenvolvida por eles para analisar LDs a partir de uma perspectiva multimodal. Para tanto, os pesquisadores definem alguns conceitos principais, como signo, o qual é tido como um “elemento em que significado e forma estão combinados numa relação motivada pelo interesse de quem está produzindo o signo” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 170). Além disso, é feita a distinção entre modo de recurso. De acordo com os autores, um modo de comunicação é constituído por vários recursos, por exemplo, o modo da linguagem oral tem

recursos como tom, altura, velocidade, pausas, entre outros. Cada imagem tem uma combinação específica dos elementos que as constituem e podem apresentar linhas, formas, cores, tamanhos e molduras diferentes. Assim, o produtor de sentido mobiliza vários recursos e modos ao se comunicar, por isso, os textos que se produzem podem ser considerados multimodais. No caso dos LDs, os autores encontraram quatro modos predominantes: imagens, tipografia, layout e escrita, os quais foram explorados nos dois trabalhos publicados posteriormente.

Bezemer e Kress (2009) concluem que os LDs têm se tornado cada vez mais visuais, e que, nos livros de Ciências mais recentes, por exemplo, o texto dificilmente seria compreendido sem a presença de imagens. E, na terceira publicação derivada deste projeto, os resultados de Bezemer e Kress (2010) mostram que tipografia, imagem, escrita e layout são determinantes para o significado do texto, estabelecendo diferentes relações com o leitor. Além disso, os autores afirmam que esses aspectos precisam ser levados em consideração nas análises e avaliações de LDs.

É nesse contexto que buscamos estudar um objeto ainda pouco explorado, os livros didáticos de língua inglesa no ensino fundamental. Esta análise fundamenta-se nos conceitos da Semiótica Social, da Multimodalidade, considerando as imagens dos Livros Didáticos de Língua Inglesa, mas também outros aspectos visuais, inclusive daqueles que são predominantemente escritos. Assim, busca-se levantar possíveis significados produzidos pelos recursos visuais que constituem os livros didáticos e a relação deles com os textos escritos para o desenvolvimento do ensino de língua Inglesa. Nesse sentido, que nas seções seguintes, buscamos situar PNLD e o professor bem como a materialização dos modos semióticos nas propostas dos livros didáticos de língua inglesa.

Situando o Programa Nacional de Livro Didático – PNLD – e sua relação com o professor

Para compreender o livro didático no contexto brasileiro, o seu papel, as políticas voltadas para sua implementação, é importante entender a dinâmica do PNLD e a elaboração do Guia dos Livros. O Guia é um produto do PNLD, em que constam resenhas das coleções selecionadas, a fim de que os professores da rede pública possam ter uma visão geral dos títulos para escolher o LD que será adotado no ano letivo.

O processo de elaboração do Guia é bastante complexo. Em linhas gerais, em um primeiro momento as escolas públicas se inscrevem, manifes-

tando o interesse de receber os LDs, por meio de uma adesão formal, com processos específicos, estabelecidos e divulgados pelo PNL D. Em seguida, são publicados os editais para que as editoras inscrevam as coleções didáticas para análise. Após o término das inscrições, é feita uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), permanecendo apenas as coleções que se enquadram nas especificações do edital. Um guia é elaborado e enviado para as escolas e disponibilizado online, para que os professores escolham as obras a serem adotadas.

Após a seleção pelo PNL D, cabe aos docentes a decisão sobre o livro a ser adotado, o que exerce influência no processo de criação do LD, já que as editoras querem que suas obras sejam escolhidas. As razões que levam os professores a optarem por um determinado livro constituem um tema complexo, extenso e não são o foco deste trabalho.

Destacando a relevância dessa ferramenta no contexto de ensino, segundo Silva (2012), além de consagrado, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula no ensino Básico. Grande parte dos professores ancoram-se no livro didático para desenvolver seu trabalho pedagógico. Logo, o livro didático ainda é, em pleno século XXI, uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula, é um dos aparatos de consulta mais empregados pelos professores.

Conclui-se, portanto, que os LDs integram o sistema educacional brasileiro de maneira crucial, interferindo nas práticas pedagógicas e, até mesmo, determinando-as. Em contrapartida, para chegar à sala de aula, eles percorrem um longo caminho, que envolve sua elaboração e o processo de seleção a que são submetidos. Dessa forma, os LDs utilizados atualmente possuem seu formato e conteúdo muito influenciados pelos critérios dos professores que decidem o LD que será utilizado.

Diante dessas considerações, buscaremos observar como as propostas de leitura, escrita, ensino de gramática, por meio de um repertório de gêneros textuais, podem propiciar possibilidades de negociação de sentidos, contribuindo para a formação dos alunos e a capacitação linguística.

Os dados

Nesta seção selecionamos algumas propostas de atividades das coleções do PNL D 2015, a saber: *TEAM UP* (Macmillan Education), *TIME TO SHARE* (Editora Saraiva) e *WAY TO ENGLISH* (Editora Ática), com vistas a observar a multiplicidade semiótica, como os modos semióticos são articulados e contribuem no

processo de produção de sentido e de ensino e aprendizagem. Esses modos e seus recursos auxiliarão a reflexão acerca da diversidade de opções de trabalhar com textos multimodais no que diz respeito ao processo de letramento; o que trazem os livros didáticos no que diz respeito aos recursos multimodais; a forma de trabalhar a gramática; os diferentes gêneros textuais e as diferentes formas em que as práticas sociais da linguagem podem ser trabalhadas.

Ao lançarmos um olhar panorâmico para os livros dos 6º anos do ensino fundamental da educação básica selecionados, deparamo-nos com algumas características:

- ✓ Uma grande diversidade de gêneros multisemióticos;
- ✓ Uma diversidade de assuntos/temas a serem problematizados;
- ✓ Atividades objetivando o uso da leitura, escrita, audição (*listening*), vocabulário, e gramática;
- ✓ Uso recorrente de imagens, muitas no formato de foto e de desenho;
- ✓ Seções para que o aluno utilize a língua como forma de lazer/diversão.

Diante dessas características, o exemplo selecionado abaixo (Figura 1) mostra como o uso semiótico da imagem auxilia a compreensão e realização das atividades propostas. Por meio da articulação da imagem e do texto o aluno é capaz de realizar as atividades inferindo os significados das palavras de acordo com o contexto com a qual elas serão usadas no texto, uma vez que cada palavra tem uma função específica. Analisamos por exemplo a palavra *JAKE*, o nome de um personagem do jogo, o jogador terá, então, que clicar na palavra *PLAY* a fim de jogar com esse personagem, mesmo sem saber o que tal palavra significa, pois ele consegue inferir a partir do recurso semiótico desse modo. As palavras *JAKE* e *PLAY* têm a mesma tipografia e cor, mantendo uma relação – rima – entre elas. Dessa forma, entende-se que para usar este personagem no jogo a palavra a ser clicada será *PLAY*. Essas informações são muito úteis ao se trabalhar um texto multimodal nas aulas, pois dispondo desse conhecimento o professor pode explorar ao máximo os recursos que estão à disposição no processo de ensino. Afinal, não nos comunicamos apenas pela oralidade, a comunicação também ocorre pela escrita, pelos gestos, pelas imagens etc. Explorar diferentes formas de comunicação pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem. Analisando o significado das tipografias em relação à função interativa, Machin retrata que

Esta é a função da língua para expressar atitudes em relação ao que está sendo representado. Isto quer dizer que nós podemos criar

demandas, persuasão, etc. No discurso isto se dá por meio das palavras que eu escolho e por meio do tom da minha voz. A tipografia pode fazer isto por meio do tamanho. Por exemplo, negrito pode ser usado para representar ênfase. (MACHIN, 2007, p. 92).³

Outro aspecto relacionado ao *design* da atividade são as palavras que estão definindo as direções das setas. O aluno consegue identificar o significado dessas palavras fazendo uma leitura a partir dos vetores que indicam o que cada palavra significa. Esses vetores ajudarão a identificar qual a tecla no teclado o jogador precisará usar a fim de desempenhar as funções das setas, identificada com o nome *SPACE BAR*.



Figura 1: Uso de imagem em WAY TO ENGLISH. 6º Ano, p. 10.

É importante ressaltar que a imagem, como outros modos semióticos, são recursos que nos auxiliam a interpretação e compreensão dos textos, uma vez

3. Tradução de: "This is the function of language to express attitudes towards what is being represented. This means that we can create demands, persuade, etc. In speech this can be through the words that I choose and through the tone of my voice. Typography can do this through size [...]" (MACHIN, 2007, p. 92).

que enriquecem a forma textual e facilitam no desempenho que o leitor terá em ler e compreender o texto. A imagem também dialoga com o leitor. No caso da imagem acima (Figura 1), ela foi usada em um livro direcionado ao trabalho com crianças/adolescentes e é uma linguagem comum a eles: a linguagem dos jogos. Tal elaboração é intencional, pois

Quando nós queremos fazer sentido nós fazemos escolhas dos recursos semióticos que nós usamos. Mas nenhuma dessas escolhas é neutra. Todas são motivadas pelo interesse. Nas situações de todos os dias e nas sociedades, nas pessoas e grupos de trabalhos para definir o mundo ao redor deles de maneiras que possam beneficiá-los. (MACHIN, 2007, xii-xiii).

No que se refere ao trabalho com a leitura e compreensão de um texto escrito em inglês, podemos lançar mão de estratégias de leitura que nos auxiliam a compreensão dos textos, como: identificar palavras cognatas, identificar a fonte usada em diferentes partes do texto para o estabelecimento de hipóteses, compreender o que o título e subtítulo trazem (pois sintetizam, geralmente, a ideia do texto), identificar números e informações gráficas e inferir significados a partir das imagens apresentadas. As imagens têm um valor de compreensão muito grande dentro de um texto e são carregadas de significados tais como as palavras.

A imagem é tão ideológica e tão carregada de poder como a palavra. Isto levanta importantes discussões sobre como a imagem, e o *design* de outros modos são compreendidos como recursos disponíveis para produzir significado na sala de aula. (JEWITT, 2008, p. 252).

Os livros didáticos têm sido constituídos por uma diversidade de gêneros textuais que favorecem ao aluno entender que é possível ter contato com uma língua diferente por meios distintos, escrevendo uma carta, lendo uma tirinha, ouvindo música, acessando um site, enviando mensagens etc. Não restringe o ensino da língua a um ambiente fechado de sala de aula, mas possibilita oportunidades de ir além do espaço físico da sala expandindo, assim, a comunicação em uma língua que não é a língua materna.

As figuras abaixo (Figura 2 e 3) mostram como diferentes gêneros podem favorecer o ensino de aspectos interacionais, composicionais e representacionais, observando o processo de produção de significado, os aspectos semânticos e gramaticais, o que viabiliza aos alunos o conhecimento para interagir em outras práticas sociais de linguagem.



Figura 2: Atividades de leitura em WAY TO ENGLISH. 6º Ano, p. 34



Figura 3: Atividades de leitura em TEAM UP. 6º Ano, p. 11.

Nas propostas acima, observamos na Figura 2, uma possibilidade de o aluno usar a língua para conhecer outro participante, que é trazido para o seu mundo. A imagem de *Grace Clark* de forma próxima do leitor, buscando interagir por meio do sorriso, do olhar, e é colocada do lado direito do conteúdo verbal, para que o leitor tenha contato e articule suas preferências à sua imagem e podendo,

também, exprimir suas preferências, colocar-se no texto e usar a língua em outros espaços, conforme o endereço eletrônico da atividade. Na proposta da figura 3, tirinhas com imagens de crianças felizes pulando corda e contando, potencializam o leitor a buscar compreender esse contexto comunicativo. A expressão facial, as imagens viabilizam a contextualização dos balões. Nessa compreensão, os alunos têm maior possibilidade de engajar-se nas atividades de compreensão observando a presença da língua inglesa em outros contextos que ele se situa e muitas palavras que ele já incorpora no seu universo linguístico.

A aprendizagem por meio de diferentes gêneros textuais também é uma forma do aluno aprender a disposição com a qual as palavras são usadas em tipos de texto diferentes, como os gêneros midiáticos que favorecem o acesso à tecnologia e a internet, que são ferramentas que estão à disposição de todos com mais frequência, principalmente dos alunos. Os alunos fazem uso dos meios eletrônicos e online o tempo todo. Saber identificar palavras em inglês e usá-las já não é mais uma novidade com a tecnologia tão avançada e acessível a quase todas as pessoas na contemporaneidade. O professor pode usar esses recursos para desenvolver mais o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

A imagem abaixo (Figura 4) mostra um gênero textual muito conhecido para todos nos dias de hoje e muito acessado. Um *blog* é um gênero midiático muito usado e que os alunos, com certeza, já sabem a finalidade. O professor pode explorar o uso da habilidade escrita dos alunos fazendo uma forma de debate online, pode pedir que eles mesmos criem um *blog* usando informações pessoais de cada um como um perfil, por exemplo. Dessa forma, a língua está sendo usada e o aluno está ampliando seu vocabulário, dando oportunidades de outras pessoas fazerem o mesmo processo ao interagirem com o acesso *online*. Outro aspecto relevante nessa proposta refere-se ao *layout*. O aluno é solicitado a analisar esse modo e a forma como ele contribui para a organização, conexão e integração do fluxo de informações. Na era digital, cada vez mais os textos têm sido marcados por *layouts* que trazem uma dinamicidade e interconectividade entre suas partes, possibilitando vários caminhos de leitura e contribuindo para a integração e produção de sentido. Noutros termos, nos arranjos de informações distribuídas no *layout*, elementos que são colocados em posições temáticas, ancorando outras informações; informação que são colocadas como dadas, conhecidas do leitor, com relação às informações novas, que estão sendo acrescentadas, constituindo-se, assim, um modo semiótico potencial para reflexão dos aspectos composicionais entre os elementos de um gênero, numa determinada prática discursiva.



Figura 4: Uso de gêneros textuais em TEAM UP. 6º Ano, p. 68.

Outro aspecto que merece destaque é a forma como a gramática vem sendo apresentada nos livros didáticos. Muitos pesquisadores, professores e linguistas têm criticado ao longo do tempo a ênfase que tem sido dada em muitas aulas de inglês na aprendizagem das estruturas gramaticais de uma língua. Estudar a gramática é ponto essencial para a aprendizagem de uma língua, mas não é a única forma que deve ser valorizada em uma aprendizagem. Estudar a gramática pura, sem contextualização e sem valorizar as outras habilidades da língua, como a leitura, escrita, oralidade e fala, não tem valor algum.

É neste contexto que muitos pesquisadores reforçam suas críticas a partir do que muitas redes de ensino ainda fazem em boa parte do tempo destinado as aulas de inglês. Felizmente, em muitos livros didáticos, a gramática vem sendo apresentada de uma forma diferente e muito significativa para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. A Figura 5 ajuda ilustrar o modo mais contextualizado como os conteúdos gramaticais vêm sendo apresentados.

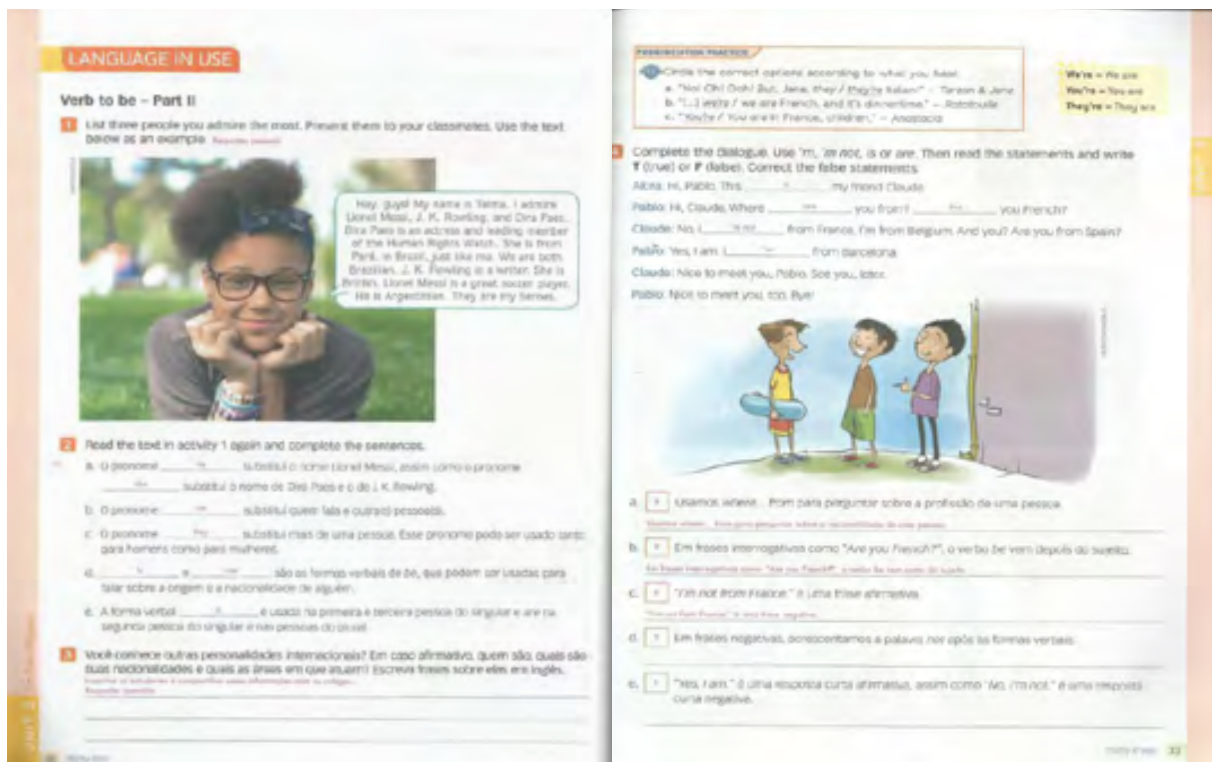


Figura 5: Aspectos gramaticais. TIME TO SHARE. 6º Ano, p. 32-33.

Em relação às imagens acima (Figura 5) apresentadas, podemos observar como a forma dos conteúdos gramaticais apresentados mudou em relação a alguns livros do passado. Era muito comum encontrarmos nos livros didáticos antigos quadros com a conjugação dos verbos e toda uma explicação teórica e gramatical para posteriormente a apresentação de atividades para desenvolvimento do conteúdo estudado. Observa-se, na Figura 5, que os conteúdos gramaticais são abordados de forma mais contextualizada, valorizando a capacidade de agenciar e construir o aprendizado a partir de inferências que o próprio aluno pode fazer ao desenvolver as atividades propostas e descobrir o uso e aplicação das estruturas gramaticais. É nessa perspectiva que Jordão (2007) sugere que

[...] a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula (ao invés de ser trabalhada conforme o interesse do professor por conhecimentos gramaticais), a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos. É importante que os alunos possam usar a LE em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpreta-

tivos utilizados para construí-los sejam enfatizados. O conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos [...]. (JORDÃO, 2007, p. 96).

Diferente dos quadros de conjugação prontos, anteriormente apresentados nos livros didáticos, as imagens acima (Figura 5) mostram que as construções são feitas a partir de inferências e descobertas à medida que os alunos vão desenvolvendo as atividades e relacionando o sentido real das estruturas. Os quadros gramaticais ainda são apresentados na maioria dos livros didáticos, porém eles vêm no final da obra como um guia de referência que pode ser usado pelo aluno como consulta. Outro ponto relevante, também, é que as formas gramaticais já são apresentadas no texto, como no exemplo da (Figura 5), um diálogo que ajuda o aluno a entender que as estruturas usadas na comunicação, não são estruturas que devem ser memorizadas e dadas como encerradas. São estruturas inseridas em espaços de uso social da língua e servem para auxiliar na aprendizagem de forma a permitir que uma melhor comunicação seja possível.

Outro aspecto relevante na proposta é que, na sua construção, as imagens – fotos e desenho – são trazidas no processo de articulação entre o texto verbal. Na primeira imagem, a foto de uma adolescente, num ângulo próximo do leitor, buscando interagir pelo sorriso, olhar e compartilhando o seu dizer pelo que está descrito no balão, constitui uma forma de estabelecer um contato, uma interação próxima com o leitor. Na segunda parte da proposta, imagem – sob forma de desenho – de um grupo de meninos de forma amigável, sorrindo e interagindo, leva o aluno a relacionar-se com a cena de maneira empática, potencializando sua interação entre o desenho com o modo verbal na realização da atividade.

Vale a pena ressaltar, nas propostas discutidas, o uso de imagens (desenhos, fotografias, entre outros) desempenhando funções de interação, de veicular ideias bem como organizar o fluxo das informações no texto. No que se refere aos desenhos, dialogamos com a afirmação de que o desenho é “uma realização com técnica de lápis de cor, que se aproxima do modo como as crianças criam realidades, mundos no papel desenhados” (BELMIRO, 2008, p. 264). Em contrapartida, “a foto aparece [...], no sentido forte, como uma fatia, única e singular de espaço-tempo, literalmente cortada ao vivo” (DUBOIS, 1994, p. 161). No que se refere às imagens, Bezemer e Kress (2009) pontuam que fotografias e desenhos são crucialmente diferentes em termos do sentido de real que elas evocam. A maioria das fotos mostra pessoas reais e objetos reais. Já os desenhos geralmente são amigáveis e engraçados, enquanto as fotos são confrontadoras. Os desenhos

parecem ser divertidos, já as fotos trazem o aspecto da realidade, saindo da imaginação para a vida real. Nesse contexto, podemos pressupor, no decorrer das propostas analisadas, que os livros projetam no estudante do 6º ano um processo de transição entre a infância e a adolescência. Nesses termos, “a delicadeza e a suavidade do desenho fazem parte de algumas estratégias de orientação de leitura” (BELMIRO, 2008, p. 24). Dessa forma, os desenhos também podem evocar o infantil, enquanto as fotos sugerem a ideia de maturidade, ou seja, à medida que o estudante envelhece, ele pode ser exposto ao mundo real, neste caso, por meio de fotografia.

A partir desses exemplos, de maneira panorâmica, podemos observar as múltiplas semioses que povoam o livro didático na proposição de atividades que propiciam o engajamento dos alunos em uma variedade de práticas letradas, a fim de que produzam sentido nos mais variados contextos de uso da língua.

Considerações finais

Ao tentar discutir sobre o livro didático para o ensino de língua inglesa, observamos que ele tem assumido um lugar, assim como os livros de outras áreas de conhecimento, relevante no trabalho pedagógico do professor para o ensino da língua.

Ao projetarmos o nosso olhar para os exemplos selecionados, dentro de coleções do PNLD 2015 de Língua Inglesa, vemos um trabalho cada vez mais voltado ao ensino da língua em uso nas diversas práticas discursivas, utilizando um repertório de textos constituídos por recursos e modos semióticos de maneiras distintas, de forma que potencializa os alunos a se engajarem com cada obra com posturas diferentes. A orquestração de todos esses elementos nos livros estimula diferentes trabalhos semióticos a serem produzidos por seu leitor. Assim, os livros didáticos de língua inglesa reforçam conceitos acerca de texto, leitura, escrita e imagem e estabelecem relações sociais distintas com o seu público, projetando uma visão específica quanto ao estilo de aluno esperado.

A perspectiva dos (multi)letramentos e da (multi)modalidade para o ensino realça o complexo trabalho pedagógico projetando um conhecimento por meio dos modos em sala de aula, oferecendo novas alternativas de pensar a aprendizagem via um foco de produção de significados (*meaning making*). Essa perspectiva aborda a comunicação como um processo em que os alunos produzem significados selecionando, adaptando e reconstruindo as possibilidades de recursos representacionais, composicionais e comunicacionais em sala de aula.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELMIRO, Célia Abicalil. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2008.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Writing multimodal texts: A social Semiotic Account of Designs for learning. *Written Communication*, v. 25. p. 166-195, 2008.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication*. v. 8. n. 3, 2009.
- _____. Changing text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. *Designs for learning*, v.3, number 1-2, 2010.
- DUBOIS, Philippe. *O Ato Fotográfico e Outros Ensaio*. Campinas: Papyrus, 1994.
- DIAS, Reinildes; VIAN JR, Orlando. Análise de discurso multimodal sistêmico-funcional de livros didáticos de inglês do ensino médio da educação pública. *Revista Signum: Estudos Linguísticos*, n. 20/3, p. 176-212, dez. 2017. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27950>. Acesso em 18 março 2007.
- DIAS, Reinildes; HODGSON, Elaine; SANTOS, Denise; MOTT-FERNANDEZ, Cristina. *Team up: Anos Finais: Ensino Fundamental*, vol. 6, Cotia, SP: Macmillan Education, 2015.
- FERRAZ, Daniel Melo. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: PR CRV, 2015.
- FRANCO, Claudio; TAVARES, Kátia. *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna*. Anos Finais: Ensino Fundamental I. v. 6, São Paulo: Editora Ática, 2016.
- GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.
- IEDEMA, Rick. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual Communication*, 2(1), p. 29-57, 2003.
- JEWIT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32. p. 241-267, 2008.
- JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*. v. 8. n. 14, p. 79-105, 2007.
- KRESS, Gunther. VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- _____. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.
- KRESS, Gunther. Writing the future: English and the making of a culture of innovation. In: *National Association for the Teaching of English*. London: National Association for the Teaching of English 1995a.
- _____. *Before writing: rethink the paths to literacy*. London Routledge, 1997.
- _____. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge, 2010.

LEFFA, Wilson. José. Aspectos políticos da formação de professor de línguas estrangeiras. In. LEFFA, Wilson J. (Org.). 2001. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas. v. 1, 2001. p. 333-355.

MARTINEZ, Vicente. *Time to share: Anos Finais: Ensino Fundamental*. Editora Saraiva (org.), vol.6, 2015.

MACHIN, David. *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Education, 2007.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. *Educação Real*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set.-dez. 2012.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial, 2014.