

ASPECTOS INTERACIONAIS DO DISCURSO MULTIMODAL DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PELO OLHAR DA SEMIÓTICA SOCIAL

Záira Bomfante dos Santos *
Vanessa Tiburtino **

Resumo: Este trabalho traz, à luz da contribuição da Semiótica Social, uma reflexão sobre os modos e suas orquestrações na constituição dos textos presentes nos livros didáticos de língua inglesa, observando como as interações são estabelecidas entre o leitor-aluno. Como esse material pedagógico é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem da língua estrangeira no contexto educacional público e passou a ser distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, torna-se relevante investigá-lo. Para tanto, selecionamos uma coleção do PNLD vigente no triênio 2018-2020, tentando mapear a articulação entre o verbal e o visual nas aberturas das unidades da coleção selecionada e de que forma essa articulação se constitui e contribui no processo interacional. Analisamos o corpus considerando os aspectos interativos: contato, distância social, perspectiva e modalidade. As reflexões fomentadas neste trabalho podem ampliar o olhar dos professores de inglês no que se refere aos aspectos multimodais presentes nos livros com os quais trabalham a fim de potencializar sua práxis, ampliando sua visão de conceitos como texto, interação e recursos multimodais e como estes são primordiais na produção de sentido.

Palavras-chave: Semiótica Social. Livro didático. Aspectos interacionais.

INTERACTIVE ASPECTS OF THE MULTIMODAL DISCOURSE OF THE ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOK BY THE VIEW OF SOCIAL SEMIOTICS

Abstract: This work aims, from the contribution of Social Semiotics, to reflect on the modes and their orchestrations in the constitution of the texts present in the English language textbooks, observing how the interactions are established between the student and reader. As this pedagogical material becomes of paramount importance for teaching and learning in the public education context, it is worth investigating it. Thus, we selected one PNLD collection during the period of 2018-2020 in order to detail the articulation between the verbal and the visual in the openings of the units of the selected book collection and how this relation is constituted and contributes in the interactional process. We analyze the corpus considering the interactive aspects: contact, social distance, perspective and modality. The reflections fostered in this work can broaden the view of English teachers regarding the multimodal aspects present in the textbooks with which they work in order to enhance their praxis, extending its view of concepts such as text, interaction and multimodal resources, and how they are primordial in the production of meaning.

Keywords: Social Semiotic. Textbook. Interactive aspects.

Considerações iniciais

Ao direcionarmos nosso olhar para o ensino de língua inglesa da educação pública brasileira, deparamo-nos com a realidade do livro didático. Essa ferramenta exerce um papel fundamental e indiscutível no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Muitos estudos/trabalhos nas últimas décadas dedicaram-se ao ensino das línguas e, historicamente, vimos a emergência de diversas teorias, abordagens

e métodos respaldados em conceitos de língua que orientavam o trabalho para o ensino de leitura, gramática, escrita e vocabulário das línguas.

A preocupação com o ensino da língua, tanto materna como língua estrangeira, no contexto da educação pública brasileira levou, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, sob atribuição do Ministério da Educação (MEC)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a produção e distribuição de livro didático não só para o ensino de línguas, como também para o ensino dos demais componentes curriculares da educação básica. Nesse contexto, situamos o papel do livro didático de língua inglesa, pois representa, em determinadas realidades, uma das únicas formas de contato com a cultura estrangeira e a língua utilizada.

É importante ressaltar, ainda, as diversas pesquisas no cenário nacional sobre livro didático de língua inglesa e língua portuguesa (CORACINE, 1999; ROJO; CRISTOVÃO; DIAS, 2009, 2017; GUALBERTO, 2016; TÍLIO, 2015) que destacam o papel desse recurso pedagógico no cenário educacional. Nesse movimento de pesquisar, temos como objetivo refletir sobre a produção desse material pedagógico, abarcando as contribuições da Semiótica Social e da abordagem multimodal com vistas a refletir sobre como esse recurso pedagógico potencializa as interações com o leitor a partir das múltiplas linguagens que nele se manifestam. Registramos que esse referencial teórico oferece várias possibilidades analíticas, principalmente porque nos deteremos na reflexão da multimodalidade dos textos do livro, centralizando nossas discussões nos significados interacionais, para discutirmos como os aspectos interativos são articulados e orquestrados nos livros didáticos e como isso potencializa a relação com o leitor.

Nesses propósitos, a partir das contribuições de Kress (2010), Kress e van Leeuwen (2001, 2006), Bezemer e Kress (2016), selecionamos uma coleção de livros aprovada no PNLD 2017, mais precisamente do ensino médio da educação básica e mapeamos a articulação entre o verbal e o visual nas aberturas das unidades e de que forma essa relação se constitui e contribui no processo interativo¹. Ao pensarmos no processo interativo que se estabelece entre o aluno e o livro podemos nos questionar: **Quais linguagens (semioses) são recorrentes nesse suporte? Quais modos são selecionados para constituir os textos?**

Como esses modos contribuem para a interação? Que tipo de interações são projetadas na relação livro e leitor? Com o intuito de refletirmos sobre esses questionamentos, organizamos este trabalho em três momentos. No primeiro, destacamos a inserção do livro didático no cenário brasileiro tecendo algumas considerações sobre as múltiplas linguagens que se articulam no seu interior. No segundo momento, sem a pretensão de esgotar todas as vozes que discutem a abordagem multimodal, trazemos algumas considerações sobre multimodalidade articuladas com a Semiótica Social. Na sequência, discutiremos os aspectos interativos levantados a partir dos dados selecionados, observando a tessitura do discurso multimodal na constituição de um espaço de interação com o leitor-aluno.

O livro didático nas aulas de língua inglesa

Historicamente, ao pensarmos no papel da escrita – do registro – que o homem busca fazer para marcar sua existência e experiências na história, vemos que ele deixa suas marcas nos mais variados espaços e objetos: pedra, tecido, papiro, paredes, folhas, na própria pele, nos diversos aparatos tecnológicos, em livros e em tantos outros materiais. A escrita, portanto, é constituinte fundamental da história do homem e, na educação, o livro assim também o é. Nas escolas, o livro utilizado em maior escala é o livro didático (LD), conforme assevera Silva:

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionado por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula. (SILVA, 2012, p. 806).

Mesmo desempenhando uma função importante no espaço escolar e conseqüentemente no trabalho pedagógico do professor é relevante, segundo Dias (2009, p.210), que o LD incentive professores e alunos a criar e ir além dele, “acrescentando materiais de suas próprias escolhas ou seguindo sugestões do livro sobre sites interessantes, filmes apropriados aos assuntos discutidos na sala, *trailers* na Internet, projetos educacionais, entre outros”.

Ao pontuarmos a relevância do LD no processo de ensino, é relevante situar a sua evolução no processo de concepção e constituição. Resgatando o seu contexto histórico no Brasil, Paiva (2009, p.53) destaca o seu percurso e a sua função dentro de um contexto. De acordo com as valiosas contribuições da autora:

- ✓ No Brasil, na primeira metade do século 20, houve adoção de livros focados na gramática e tradução; entretanto, há registro de livro adotado no *Colégio Pedro II* (Rio de Janeiro) que, embora o foco predominante ainda fossem as estruturas gramaticais, havia exercícios que incluíam a língua como comunicação e veículo de práticas sociais diversas;
- ✓ Ao final da década de 40, “os manuais de gramática e tradução começam a dar lugar aos livros que enfatizavam também à língua falada” (PAIVA, 2009, p. 28), iniciou a inclusão de ilustrações e diálogos;
- ✓ Na década de 70, os materiais audiovisuais tomam maior espaço, com a crença de que a escrita poderia perturbar a oralidade;
- ✓ Precisamente em 1977, com a abordagem comunicativa em foco, volta-se para um trabalho da língua em uso, a língua para comunicação;
- ✓ É ainda na década de 70 que, com a expansão das universidades e cursos pré-vestibulares, há um considerado aumento na produção de LD de inglês; um dos nomes mais famosos, à época, é Amadeu Marques. Este, em entrevista a autora, aponta como iniciou a escrita de livro didático voltado ao objetivo da época:

O importante ali era adestrar os alunos de modo que tivessem boas notas em inglês e isso os ajudasse a passar no vestibular. Daí surge a necessidade de preparar o material próprio, visando aquele tipo de prova. Nasceram as primeiras apostilas. (PAIVA, 2009, p. 44).

- ✓ Nos anos 80 aos dias atuais, os livros vão se enriquecendo de cor, imagens, diálogos, dicas, listas de verbos, textos de diversos gêneros; ao professor, são destinadas seções de metodologias, planos de aula e orientações metodológicas.

Nos anos 2000, mais precisamente em 2012, o livro didático de língua Inglesa passa a ser incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Guia de

Livros Didáticos/PNLD 2012 (BRASIL, 2001, p. 7) informou que foram aprovadas sete coleções de inglês. Essas coleções selecionadas são marcadas por diversos modos contemporâneos de comunicar, repletos de recursos midiáticos, imagens, cores, tipografias, sons; não há a linearidade do texto, e claro, nem neutralidade. Essas características, impulsionadas pelo advento da era digital e dos estudos linguísticos, fazem com que o LD do século XXI acompanhe tais transformações e insira, ao longo de suas páginas, textos de diversos gêneros, bem como seções voltadas à leitura, diálogos, revisões, exercícios de audição e interpretação.

De acordo com pesquisas de Bezemer e Kress (2009), os LD têm se tornado mais visuais; os autores destacam ainda que, nos livros de Ciências recentes, por exemplo, o texto dificilmente seria compreendido sem a presença de imagens. Para estes, tipografia, imagem, escrita e layout são determinantes para o significado do texto, estabelecendo diferentes relações com o leitor. Nesse sentido, segundo Monte Mór (2015), as múltiplas linguagens presentes nos textos e o aumento do acesso à informação, seja em qualquer tempo ou espaço, desafiam o sistema educacional, que precisa ser repensado para responder as novas demandas.

Nesta via, considerando a (pré)disposição humana em direção a uma produção de significado multimodal, a importância dos modos de significar, suas articulações na tessitura dos textos e a forma de estabelecer relações com o interlocutor, traremos a seguir as contribuições da abordagem socialmente orientada para apreciação dos aspectos interativos do discurso multimodal do livro didático.

O discurso multimodal sob a perspectiva da Semiótica Social

A Semiótica Social traz para o centro das discussões o processo de produção de significado (*meaning making*) e a sua recepção, situando-os como parte da construção social. Ela trabalha com a discussão de princípios semióticos, dentre os quais destacamos: 1) a noção de escolha do sistema de linguagem; 2) as configurações de significado a partir do contexto; e 3) as funções semióticas da linguagem. Para Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2001, p. 375), a noção de escolha é fundamental, pois parte-se do pressuposto de que “os interesses de quem produz um signo leva a uma relação motivada entre significante e significado e,

portanto, a signos motivados”. Esses princípios apontam para linguagem como um tipo de comportamento social em que tem uma função que é construída a partir das interações humanas e está organizada em sistemas contextualmente sensíveis. Assim, o uso da linguagem está revestido por significados potenciais e associados a situações específicas e influenciados pela organização social e cultural.

Nas interações linguísticas do dia a dia, desejamos comunicar, construir sentidos. Para isso, temos à disposição um grande número de escolhas, um grande número de recursos semióticos que podemos utilizar na criação de várias composições. Logo, nas interações por meio da linguagem, modos semióticos distintos podem ser combinados e até mesmo transformações podem ser criadas. Podemos transformar a escrita em uma imagem, a imagem em texto escrito ou fala, o texto escrito em gestos dentre outras mudanças.

Formulada por Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade expande e amplia os conceitos da Semiótica Social apresentados na Gramática do Design Visual. Assim, a abordagem multimodal compreende a articulação dos diversos modos semióticos utilizados em contextos sociais concretos, ou seja, nas práticas sociais com o objetivo de se comunicar. Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

Para Iedema (2003) a tendência para uma apreciação multimodal de criação de significados está centrada 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. Nesse sentido, a leitura e a escrita baseada na impressão e na tela são e sempre serão multimodais. Elas requerem a interpretação e o *design* de marcas visuais, espaços, cores, fonte ou estilo, principalmente imagem, e outros modos de representação e comunicação, pois o *design* particular das relações de imagem e palavra em um texto impacta em sua forma potencial de significado.

Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (1996[2006]) pontuam que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas, pois elas também expressam interpretações particulares da experiência, além de se constituírem como formas de interação social. Desse modo, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significados. Assim, ancorados na postulação hallidayana de que a linguagem se organiza em torno de uma função e que esta função está relacionada à organização do contexto com a produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais, Kress e van Leeuwen propõem a Gramática do Design Visual. Os autores situam que os significados ideacionais estão ligados aos aspectos da representação dos eventos discursivos, os significados interpessoais para negociar as relações sociais e os significados composicionais ligados aspectos do layout e *design* do texto.

No tocante aos significados interativos, eles são configurados dentro dos seguintes aspectos:

- ✓ **Contato** - marca uma maior ou menor interação com o leitor, em que podemos classificar as imagens a partir da expressão/modo semiótico do olhar, como sendo demanda e oferecimento – atos de imagens;
- ✓ **Distância ou afinidade social** - realizada pelo tamanho da moldura e tipos de enquadramento, pode codificar numa relação imaginária de maior ou menor distância social;
- ✓ **Atitude** - a dimensão que revela a perspectiva da imagem, o ângulo ou o ponto de vista a partir do qual os participantes representados são retratados, indica uma atitude mais ou menos subjetiva por parte do produtor da imagem em relação àqueles. As imagens subjetivas são retratadas a partir de um ponto de vista escolhido pelo produtor e imposto tanto aos participantes representados quanto aos observadores.
- ✓ **Modalidade** - refere ao valor de verdade ou credibilidade de declarações realizadas. Assim, o que é considerado real, ou não, varia com a visão de mundo de uma determinada sociedade. Cada grupo social usa determinados marcadores de modalidade, a fim de impor seus interesses e expressar suas necessidades e valores sociais. Na *modalidade naturalística* a imagem está configurada o mais próximo possível do real, riquezas de detalhes, nuances de diferenciações de cor,

brilho e iluminação são extremamente relevantes, de maneira que o grau de modalização é alto. A *modalidade sensorial*, representações consideradas hiper-reais para o naturalismo “fotográfico”, a realidade visual é constituída a partir do efeito de prazer ou desprazer que a imagem proporciona ao leitor. Nesse contexto, critérios como luz, cor e profundidade são explorados de maneira mais intensa que a modalidade naturalística: o que é mais que real – baixa modalidade naturalística – é visto como a real representação de uma emoção, sentimento, na modalidade sensorial, sendo considerada como alta modalidade. A *modalidade tecnológica* ou científica, o real é definido com base naquilo que métodos científicos podem indicar, explicar a respeito de um objeto. A *modalidade abstrata*, para a qual o “grau de realidade” é tanto maior quanto maior for a abstração do individual para o geral e do concreto para a “essência” do objeto.

A figura abaixo sintetiza as configurações da função interativa para articulação de significados:

Figura 1 – Função interativa conforme a Gramática do Design Visual



Fonte: Kress e Van Leeuwen (1996 [2006], p. 149, tradução nossa).

Considerando os propósitos deste trabalho de investigar o percurso da construção dos significados interativos no plano verbal e visual, centramo-nos em analisar a articulações dos modos semióticos na construção desses significados na abertura nas unidades do livro didático, averiguando a natureza do relacionamento entre observadores e observado.

Os dados do livro didático pelo olhar da Semiótica Social

Esta seção analisará a coleção de livro didático de Língua Inglesa *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016) do PNLD vigente no triênio **2018-2020**, escolhida por

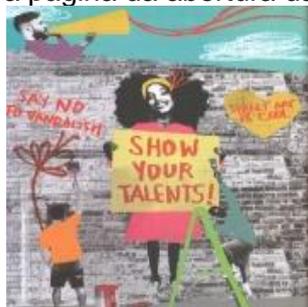
diversos professores das redes de ensino estadual e federal, Institutos Federais, em todo território nacional. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela distribuição das obras em todo o país, essa coleção teve 932.599 mil exemplares² distribuídos 2015- 2017³, sendo a terceira obra mais distribuída. Nesses moldes, centraremos nossas reflexões na abertura de duas unidades dos volumes, visto que ela se constitui como uma lente de primeiro contato para apresentação da unidade ao aluno, tornando-se um espaço convidativo para a interação com o livro.

A coleção *Alive high* (MENEZES *et al.*, 2016) é composta por 3 (três) volumes, cada um com 8 (oito) unidades. Após a *Carta de Apresentação* dos autores aos alunos, há uma seção introdutória intitulada *Conheça seu livro*, em que há dicas e informações que colaboram com manuseio do material. As oito (8) unidades estão acopladas em quatro (4) partes, logo, cada uma contém duas unidades. Para cada uma das quatro partes da obra, há uma abertura de duas páginas, que objetivam ativar o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos e temática principal que envolvem as duas unidades que virão em seguida. São duas destas aberturas concatenadas às unidades seguintes que constituem *corpus* deste artigo.

Considerando a abrangência e limitação características de um artigo, foram selecionadas a abertura da parte 1 e a unidade 1 dos volumes I (1ª série/Ensino Médio) e II (2ª série/Ensino Médio) da coleção *Alive High*, uma vez que estas são unidades introdutórias e servem também como um panorama e apoio inicial ao aluno sobre o material didático que lhe acompanha durante o ano letivo.

A primeira análise refere-se ao livro 1 da coleção; diante da configuração da obra, visualizamos a seguir (Figura 2) a imagem que retrata a abertura da parte 1, ou seja, do primeiro par de unidades do volume mencionado.

Figura 2 – Primeira página da abertura da Parte I - volume I.



Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016), volume I, p. 10.

Verificamos que a abertura em questão é referente a diversas formas de expressão de talentos e habilidades; para tanto, diversos modos semióticos são utilizados para chamar atenção do leitor-aluno sobre a temática principal das duas unidades que virão em seguida: formas de descoberta e expressão dos talentos individuais. Percebemos que há vários participantes representados (PRs) figurando demonstrações diversas de habilidades: falar/expressar-se abertamente, pintura e arte de rua.

As cores são recursos que chamam a atenção do Participante Interativo (PI) - no caso do LD, o leitor-aluno - e se articulam com a temática da abertura, uma vez que o uso de tonalidades distintas geralmente está presente em pinturas e em múltiplas formas de manifestação da arte. A participante representada, que ocupa a parte central da imagem, estabelece interação direta com o leitor, por meio do olhar de demanda e o sorriso, sendo focalizada em plano aberto (*long shot* – corpo inteiro) e sob um ângulo frontal na linha dos olhos. Essas configurações reforçam uma relação de igualdade e afinidade com o leitor para apreciação e envolvimento de todo o texto. Os participantes representados nas partes superior e inferior estabelecem um contato indireto, visto que, na parte superior, o PR é focado por um ângulo oblíquo e, na parte inferior, são fotografados de costas, o que codifica uma atitude subjetiva do produtor, logo, o vínculo do leitor – participante interativo - é de observação/apreciação das ações desenvolvidas. Esse movimento alterna a ação do leitor-aluno em relação ao texto, ora é demandado dele um envolvimento direto, próximo, e ora ele se coloca como observador/apreciador do conjunto de informações que está a sua disposição, criando, assim, uma dinamicidade no fluxo interativo.

Em relação à modalidade, as imagens são retratadas por uma orientação sensorial, com saturação entre as cores preto e branco, configurando uma baixa modalidade bem como as cores vibrantes (amarelo, vermelho) e suaves (azul), marcando uma alta modalidade. Esse contraste de cores e tons funciona como fonte de prazer e significados afetivos para o leitor-aluno, apontando para uma diversidade de prazer e possibilidades que a arte proporciona. Essas configurações estabelecem uma forte interação com o leitor, despertando neles variados sentimentos: empatia, alegria, sensação de liberdade dentre outros. O leitor-aluno,

portanto, não se mantendo ‘neutro’ diante da rede de sentidos que se constrói nessa interação, são persuadidos a se envolver e apropriar do “convite” da unidade de revelar o seu talento.

A unidade 1, que segue a abertura retratada na Figura 2, concatena-se à ideia principal da primeira parte da obra, criando um fluxo de informações e progressão temática da unidade, o que se comprova pelo título da unidade – *What’s your talent?* (Qual é o seu talento?). Essa pergunta endereçada ao leitor, na abertura da página, por uma tipografia em letras condensadas, capta sua atenção e coloca-o como parceiro no diálogo, constrói uma imagem positiva do leitor. O “*designer*” do texto faz mais do que falar: instiga o leitor-aluno a responder à pergunta feita, por meio da apreciação de todas as informações disponibilizadas na página. Assim, o efeito de proximidade e contato direto é ainda mais enfatizado se houver a “resposta” à pergunta feita. O “*designer*” do texto passa o seu turno de fala ao leitor-aluno. A figura 3 ilustra as atividades iniciais da unidade 1.

Figura 3 - Páginas iniciais da Unidade 1, volume I.



Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016), volume I, p. 12 e 13.

Constatamos na Figura 3 a orquestração de vários modos semióticos que, interrelacionados, convergem em significados não só no plano interativo, como

também para os aspectos de sua composição e representação. Sobre a dimensão interacional, podemos perceber que a página inicial da unidade (Figura 3) traz diversas fotos que demonstram talentos e habilidades distintas (dramatização, música, esporte), o que se conecta com a temática da abertura retratada na Figura 2. As imagens apresentadas na primeira página (lado esquerdo da Figura 3) trazem os participantes representados em plano médio (*medium shot*), sendo mostrados até a altura do joelho, o que codifica uma relação imaginária de afinidade social com o PI, possibilitando melhor contemplação das ações ali demonstradas. O ângulo frontal das fotos 1, 3 e 5 (Figura 3) cria um vínculo direto com o leitor, além de denotar um realismo maior, considerando a cor, luz e o contexto expresso nas imagens – artista e atletas em situação nas quais alunos adolescentes (público-alvo do LD de Ensino Médio) identificam-se, pois são atividades que eles geralmente gostam de realizar e/ou debater. Essas orquestrações acentuam a modalidade naturalística, colocando-se mais próximo do real do leitor, ou seja, as imagens trazidas de atletas, artistas etc são endereçadas ao leitor como membros da sua cultura e ele como parte dessa cultura.

Ao projetarmos o nosso olhar para a página 13 que ocupa o lado direito na figura 3, notamos que o primeiro exercício recorre novamente a imagens para abordar a temática principal da unidade; são silhuetas de atividades que expressam os mais diversos talentos no esporte e na arte. É possível perceber ainda que recursos semióticos são utilizados no emolduramento da página, através do uso de letras em diversas cores formando a palavra *Talent* (Talento), ratificando a conexão entre os elementos verbais, visuais e tema principal que perpassa a unidade. É importante ressaltar que não só as atividades de abertura da unidade, mas também as que envolvem o aprimoramento vocabular, a leitura, a gramática e audição ao longo de toda a unidade se realizam englobando a temática em foco, comprovando, assim, a articulação e desenvolvimento de um trabalho com a linguagem que se conecta através dos diversos modos semióticos acerca de um mesmo tema, proporcionando uma interação da dimensão educativa e linguística do decorrer da unidade. É o que também podemos constatar nas atividades de leitura dispostas na figura 4, que representa a continuidade da unidade 1.

Figura 4 - Seção *Let's read* da Unidade 1, volume I.

LET'S READ!

BEFORE YOU READ...

- What type of talent does the girl have in text 1?
- What does she probably do to help sick children?
- What else can we do to help sick people?
- Can you guess the type of talent the boy in text 2 has?
- What do the headphones tell us about his hobby?
- Which nonverbal elements can help you understand the texts?

HINT
Em seu primeiro contato com um texto, procure fazer perguntas sobre ele. Por exemplo, as imagens, bem como as palavras que você já conhece em títulos e subtítulos, podem lhe dizer muito sobre o assunto do texto.

Text 1

All over the world, children in hospital are being treated with a new kind of medicine: laughter. LUCY is 23 and works for Theodora Children's Trust. She is one of many clown doctors who bring a smile to the faces of sick children.

Text 2

ASTRO - THE X FACTOR U.S. - ADDITION I

Brian: Hello... Brian.

Steve: Brian, I'm Steve. nice to meet you. Uh, who are these people here?

Brian: Mom, stepdad. Here are my mom and my stepdads. Y'know, they are both huge supporters of me. And my mom, she's... she's my number one fan.

I have, er, an insane love for music. I listen to music all the time, so it's in my blood.

[...]

Brian: I've always dreamed of performing at Madison Square Garden. To know that 20,000 people are here for me, that would be big.

American rapper Brian Bradley (stage name Astro) posing at a movie theater in California, 2011.

This text is a video transcription of an interview with Brian Bradley, also known as Astro. This young artist became famous after taking part in "The X Factor" competition (USA).

Adapted and transcribed from <http://www.youtube.com/watch?v=Gh_Jk2dVQp> (00:02:26 and 0:41:04). Accessed on January 19, 2016.

2. Which statements are true for both Lucy and Brian? Answer in your notebook.

- Both are artists.
- Brian is a clown.
- They help sick children in hospitals.
- They are talented people.
- Both are entertainers.
- They are supported by their parents.

3. Based on your answers in activity 2, write in your notebook what you know about Lucy or Brian. Look at the examples.

Brian isn't a clown. / Brian is a singer.

4. Read text 2 again. Do you know what "The X Factor U.S." is?

5. Who are Brian's supporters?

6. Brian is talented in a specific area. What is it? Write down the correct option in your notebook.

- dance
- drama
- clowning
- DJing
- music

14 15

Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016), volume I, p. 14 e 15.

A seção *Let's read* (figura 4) envolve dois textos, ambos retratando distintas perspectivas de se utilizar os talentos individuais. Antes de iniciar a leitura em si, há dicas para os alunos sobre a importância de se analisar a imagem que figura a parte central do texto, bem como perguntas que propiciam a reflexão do leitor sobre o que será abordado. O texto 1 (figura 4) refere-se ao riso como forma de apoio no tratamento de crianças que se encontram debilitadas em hospitais; este tipo de terapia é promovido pelos *doutores palhaços*, ou seja, voluntários que se vestem de palhaços a fim de levar entretenimento ao público infantil que esteja internado enfrentando alguma doença.

Baseando-se, portanto, na ideia de levar alegria às crianças debilitadas, a mensagem é construída através do jogo com as cores - nas vestimentas da participante representada (Lucy) e no emolduramento do texto -, além dos elementos verbais e da imagem da personagem principal vestida de palhaça, orquestrando assim a promoção do entendimento completo da mensagem. A PR não olha diretamente para o leitor, foi fotografada em plano aberto (corpo todo) e ângulo frontal, denotando oferta e observação por parte do participante interativo, o

que possibilita contemplação das vestimentas e do objeto que a personagem carrega, levando assim ao melhor entendimento da proposta do tipo de terapia propagado pela mensagem que se deseja passar. O emolduramento do texto (círculos na mesma tonalidade do plano de fundo da mensagem) ratifica a ideia orquestrada na mensagem: cores que remetem ao colorido que permeia o universo infantil. Frisamos, então, que a orquestração dos variados modos semióticos no *layout* deste texto confirma a perspectiva multimodal coerente com a paisagem multiletrada que nos cerca atualmente. Nesses moldes, o próprio *layout*, projetado a partir das orquestrações dos modos, potencializa a interação, é uma fonte para o estabelecimento das relações. Sobre a relevância do *layout* das disposições das informações, Kress destaca que:

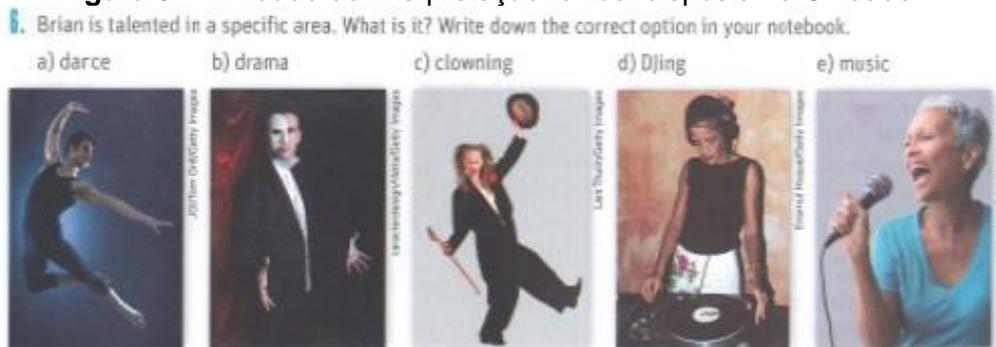
A disposição de elementos em um espaço delimitado – uma página, uma tela – não “nomeia” como palavras fazem e não “retrata” como (os elementos nas) imagens fazem. Ela, entretanto, dispõe a informação em um espaço semiótico; ela posiciona os elementos semióticos e suas relações; ela “orienta” os espectadores/leitores para classificações do conhecimento, para categorias como “centralidade” ou “marginalidade”, “dado” ou “novo”, “prévio” e “posterior”, “real” e “ideal”⁴ (KRESS, 2010, p. 92, tradução nossa).

Através da articulação de semioses e layouts distintos, a atividade de leitura disposta na página seguinte (lado direito da figura 4) prossegue abordando o tema principal – as possibilidades de expressão de talento – por meio de retratação do trecho de uma entrevista com um participante de uma competição de música (show de calouros). O texto é composto pela foto do entrevistado, *Brian Bradley*, acompanhado pelas perguntas e respostas que replicam parte da entrevista. A foto de Brian encontra-se em plano fechado (altura dos ombros) e estabelece um vínculo direto com o PI através de seu olhar e sorriso. A linguagem verbal também utiliza diversas tipografias, através do uso do negrito, itálico e palavras com cor e tamanhos diferentes. Todos estes recursos servem de auxílio na composição e interpretação da mensagem.

As atividades de compreensão do texto 2 (Figura 4) delineiam o entendimento do aluno através de questões que devem ser respondidas por meio da compreensão dos recursos tipográficos dispostos na mensagem; um exemplo é a pergunta de número 5 cuja resposta aponta para o entendimento das palavras com cor em

destaque. Ainda na mesma página, há novamente a utilização de imagens para o prosseguimento na interpretação do texto anterior (entrevista). São cinco imagens (Figura 5) que se relacionam com as diversas artes e talentos com os quais o público jovem se identifica.

Figura 5 - Atividade de interpretação textual disposta na Unidade 1.



Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016), volume I, p. 15.

Percebemos que as imagens da figura 5, de uma forma geral, estabelecem vínculo com o PI: o sujeito representado na figura b (drama) é retratado em ângulo aberto e olha diretamente para o leitor, bem como as participantes representadas nas figuras c (palhaça) e figura e (música); esta, apesar de não manter contato do olhar direto com o PI, foi retratada em ângulo oblíquo, mas através de seu sorriso e por realizar uma atividade de identificação da maioria dos jovens, cria um vínculo com o leitor-aluno. Todos os recortes realizados até então comprovam como o LD vem incorporando as múltiplas possibilidades que os recursos semióticos dispostos nos mais diversos gêneros textuais podem acarretar. E mais: estes textos ratificam que as imagens vêm incorporar os significados das palavras, corroborando e fazendo a diferença no delineamento da mensagem, afinal “expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença”⁵ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 02, tradução nossa). Prosseguindo com a análise da coleção de LD selecionada, temos a abertura e unidade 1 do livro II da mesma coleção (*Alive High*). A figura 6 dispõe as duas páginas de abertura da parte I da obra.

Figura 6 - Páginas de abertura da parte I do volume II.



Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES et al., 2016), volume II, p. 10 e 11.

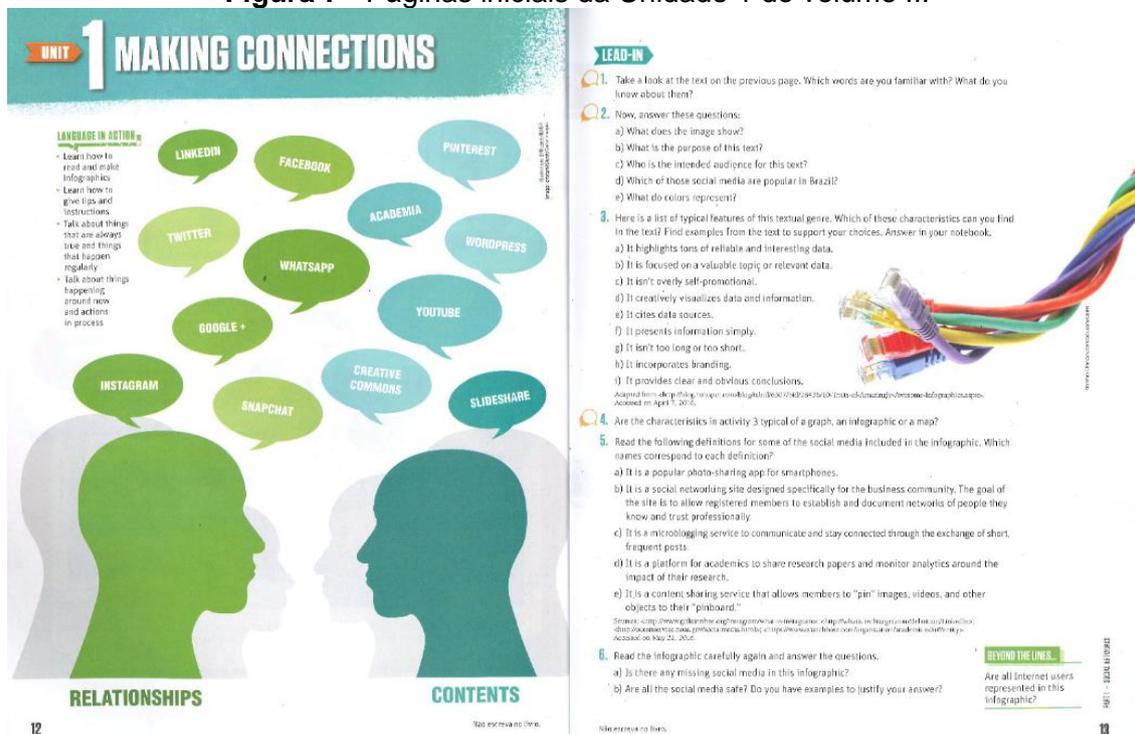
A abertura organiza-se em torno de temática *redes sociais*, tão em voga e alvo de entretenimento da imensa maioria dos jovens de nossa sociedade atualmente. A imagem principal (lado esquerdo da figura 6) se constitui por vários participantes representados abraçados em círculo, reforçando a ideia de rede/elos configurada no tema em questão. São várias personagens que estabelecem, através do olhar e sorrisos, vínculo de afinidade direto com o leitor; a foto foi captada através do ângulo superior, o que denota uma relação de poder do participante interativo sobre os participantes representados; a imagem encontra-se no centro da página, levando o foco da atenção para o que está acontecendo naquele ato; as molduras através de círculos coloridos no mesmo movimento em que as personagens estão dispostas e o uso da cor amarela em destaque ratificam a harmonia textual com a ideia de rede, oportunizando identificação momentânea com o tema. O símbolo referente ao sinal de internet no centro do círculo se conecta com a linguagem verbal que resume a abertura (*Social networks* – redes sociais).

Notamos que a primeira página é marcada por uma modalidade sensorial em cores vibrantes, aguçando no leitor o prazer e a curiosidade do uso das redes sociais. Todos os modos semióticos desta imagem são detalhados de forma que leve o leitor-aluno a refletir também sobre o papel das redes sociais, estrutura social que, apesar da distância física, é capaz de possibilitar construção de relações e vínculos.

A página ao lado da imagem da abertura principal (lado direito da figura 6) resume o que será trabalhado nas duas unidades que se seguem; além das instruções e tópicos escritos com tipografias diversas (negrito e cores distintas nas letras), são utilizadas duas imagens para estabelecerem contato e identificação do leitor-aluno. A imagem disposta do lado esquerdo da página é composta por uma jovem segurando material escolar que se encontra no centro da figura, com olhar de demanda e ângulo frontal, construindo uma relação de afinidade com o leitor através do sorriso na sua expressão facial. A imagem que compõe o lado direito da página é formada por um grupo de jovens estudando, todos com sorrisos e olhar de oferta, visto que se direcionam para o livro e não para o leitor. Estas duas imagens são importantes na tessitura dos textos orientadores que compõem a abertura da unidade, pois demonstram envolvimento nas atividades que o livro propõe, sugerindo que se espera este mesmo envolvimento e empenho por parte do participante interativo nas atividades que virão.

A unidade 1 do livro II (figura 7) é iniciada com um texto que se relaciona o universo das conexões e das redes sociais, conforme vemos abaixo.

Figura 7 - Páginas iniciais da Unidade 1 do volume II.



Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016), volume II, p. 12 e 13.

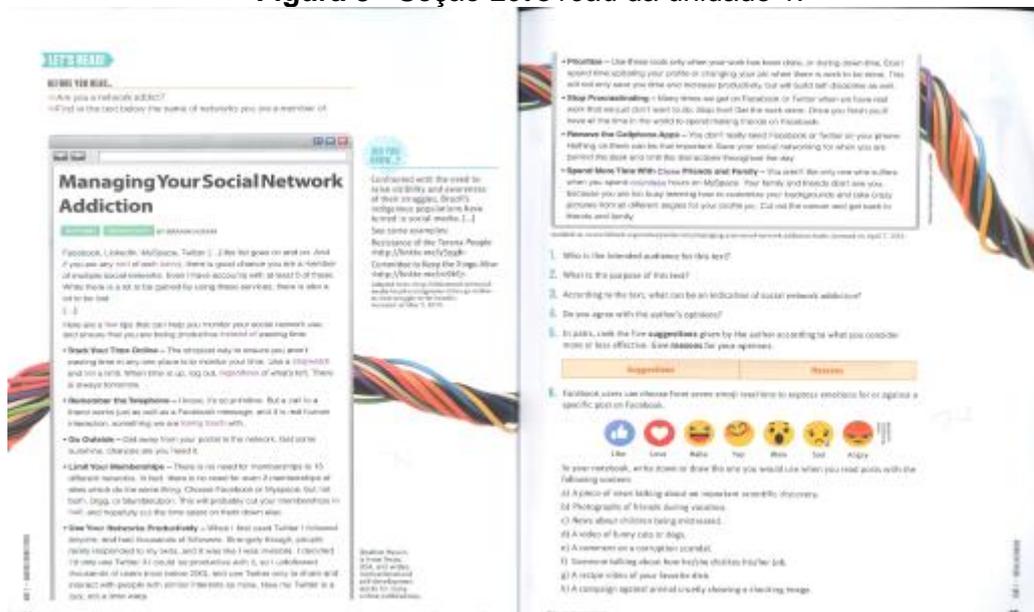
O texto é composto por silhuetas que representam diferentes redes sociais e aplicativos utilizados em larga escala atualmente e seus respectivos conteúdos. As duas silhuetas e as sombras que se formam ao redor delas denotam o sigilo que existe em torno da identidade das pessoas quando se é usuário de variadas redes sociais; as cores de verde em diferentes tonalidades marcam a distinção entre os diferentes papéis que as silhuetas ali representam; os balões que carregam os nomes das redes, aplicativos e suas finalidades se correlacionam às falas e movimentos de diálogos que ocorrem através dos diversos aplicativos; a falta de margens ou outros sinais gráficos que se constituam como moldura do texto deixa em aberto as inúmeras possibilidades de conversas, de conteúdos e assuntos que podem se multiplicar quando se trata de redes sociais. Através deste texto, registramos quão necessário é interpretar não só a linguagem verbal, mas seus diversos recursos que estão à disposição da construção da mensagem; sem a análise dos modos dispostos neste texto (cor, balões, silhuetas, não-emolduramento), o entendimento completo da mensagem se dificulta; estes recursos, quando articulados, conferem significados específicos na interpretação de um dado contexto, conforme asseveram Kress e van Leeuwen:

Na era da multimodalidade os modos semióticos da língua são vistos como totalmente capazes de servir para representação e comunicação. Na verdade, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como 'apoio' aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser 'extravisual'. (KRESS; van LEEUWEN, 2001, p. 46).

As atividades de interpretação do texto da figura 6 reforçam a necessidade de análise, por parte do aluno, dos modos semióticos visuais que tecem a mensagem, conforme podemos constatar no exercício de número 2 contemplado no lado esquerdo da mesma figura, ao questionar o que a imagem e as cores nela disponíveis denotam. As molduras desta página (página 13, figura 7) também se relaciona à temática tratada na unidade, ao utilizar, ao longo das folhas, fios de energia coloridos que remetem ao universo digital e à rede mundial de computadores – Internet.

A seção de leitura que vem em seguida na unidade (Figura 8) permanece reforçando o tema principal, entretanto numa nova perspectiva: refletir sobre os perigos do vício na internet e redes sociais.

Figura 8 - Seção *Let's read* da unidade 1.



Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES et al., 2016), volume II, p. 14 e 15.

Embora não utilize imagens, a multimodalidade no texto em foco na figura 8 se reforça através do uso de letras de diversas fontes e recursos tipográficos (negrito, tamanho e cores) e por meio do seu emolduramento, margens e caixa que remetem a um documento digital, além dos fios que perpassam novamente as páginas, denotando os elos e ligações em rede que remontam às relações e trocas da internet. A presença destes modos distintos reforça que o LD atual bem como os textos que permeiam as práticas sociais diversas não se limitam ao uso do código escrito e que outras formas de representação e composição da mensagem constituem o significado do texto, ou seja, não são meras ilustrações ou detalhes. A respeito da multimodalidade das formas de representação, Descardecí salienta que

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou as cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com

sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. (DESCARDECI, 2002, p. 20-21).

Para expandir o repertório interpretativo do aluno, é essencial compreender as perspectivas e práticas que entrelaçam os aspectos visuais, gráficos e verbais dos textos dispostos nos mais diversos materiais didáticos, aliando as interpretações destas diferentes semioses ao universo e contexto dos textos e das práticas dos alunos. Isso se comprova na seção de leitura acima replicada (figura 8) que traz atividades que, além de tratar de uma questão importante ao jovem atualmente (conscientização sobre vícios em redes sociais), suscitam a criticidade do sujeito ao solicitar que o mesmo expresse sua opinião e razões através das questões de interpretação. Ainda nesta seção, percebemos a exploração de recursos visuais que se conectam com as formas de expressão do público jovem (leitor-aluno) por meio da abordagem de um exercício que recorre aos emojis⁶ (figura 9), artifícios tão conhecidos pelos usuários de aplicativos e redes sociais. A figura 8 faz um recorte da atividade citada.

Figura 9 - Atividade de interpretação disposta na Unidade 1.

6. Facebook users can choose from seven emoji reactions to express emotions for or against a specific post on Facebook.



In your notebook, write down or draw the one you would use when you read posts with the following content:

- a) A piece of news talking about an important scientific discovery.
- b) Photographs of friends during vacation.
- c) News about children being mistreated.
- d) A video of funny cats or dogs.
- e) A comment on a corruption scandal.
- f) Someone talking about how he/she dislikes his/her job.
- g) A recipe video of your favorite dish.
- h) A campaign against animal cruelty showing a shocking image.

Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES *et al.*, 2016), volume II, p. 15.

O uso de emojis alia-se à ideia de transmissão de mensagens através de uma imagem. Quanto aos aspectos interacionais da figura 9, percebemos o uso articulado de desenhos com a linguagem verbal, reforçando a interpretação com base nas cores e nas expressões faciais perpassadas pelos rostos que constituem o emoji. Através desta atividade, podemos averiguar que não só a palavra é portadora de significado, muitas vezes, a imagem é autônoma, pode criar metáforas, humor,

ou se aliar a outras semioses na composição do conteúdo; destarte, concordamos com Oliveira (2006) ao salientar que o uso do texto visual no ambiente educacional:

[...] é desencadeador e fortalecedor de motivação, comunica ludicamente, atrai a atenção do aluno, ajuda na reflexão crítica, associa facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social, e funciona como um jogo onde descobrir cores, formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombras pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis. (OLIVEIRA, 2006, p. 38).

Ainda abordando a questão das redes sociais e entrelaçando esta temática às atividades que trabalham as habilidades linguísticas de forma integrada, a seção de audição, leitura e diálogo (*Let's listen, read and talk*) traz um cartum que explora, em sua constituição, recursos semióticos variados (figura 10).

Figura 10 - Atividade disposta na seção *Let's listen, read and talk*, Unidade 1.

3. In groups, take a look at the comic strip below and discuss these questions.

- In what ways does the comic strip reflect your parents' nights (or some of your friends' nights)?
- Do social networks change our lives for better or for worse? Support your answer.
- What are the advantages and disadvantages of making friends in "real life" and in social networks?



4. Based on your discussion in the previous activity, try to come to a consensus about which is better: making friends in "real life" or in social networks. Report your group opinion to the class.

USEFUL LANGUAGE

Make your point by using some of these expressions:

- I think that...
- I somewhat disagree...
- I totally disagree...
- From my point of view...
- I agree...
- I consider both...
- My friends think...
- My mother/father/cousin thinks...

Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES et al., 2016), volume II, p. 18.

Objetivando a compreensão do sarcasmo típico deste gênero textual (cartum), faz-se mister que o leitor não analise somente a mensagem verbal disposta na parte inferior do texto (*I love our nights together, just you, me, and our 756 friends*⁷). A imagem é composta por um casal que, sentado no sofá de casa, segura um computador portátil. Quanto aos aspectos interacionais, percebemos um olhar de oferta, uma vez que as personagens não olham diretamente para o participante interativo, mas sim para o companheiro que está ao seu lado; o aspecto cabisbaixo do olhar se contradiz com o sentimento de amor ou euforia que a linguagem verbal

tenta afirmar. Os participantes representados se encontram no centro da figura e são retratados num ângulo aberto, o que oportuniza ao leitor a possibilidade de contemplação da cena. As perguntas que circundam a interpretação antes e depois do cartum visam à reflexão do aluno quanto à veracidade das relações construídas pelas redes sociais e o quanto estes vínculos interferem na vida cotidiana de uma família. Para interpretar o significado real da sentença expressa na parte inferior do cartum, é essencial a análise dos recursos visuais também dispostos na cena.

Para finalizar, visando ainda o uso e apropriação dos termos, palavras e expressões trabalhadas ao longo da unidade, o LD sugere que o aluno construa seu próprio texto sobre conexões e redes da internet. Para isso, é sugerido que o discente construa um infográfico, gênero textual que utiliza de variados recursos gráficos digitais para composição da mensagem. A imagem 11 retrata a página do livro que instrui o aluno à criação do infográfico.

Figura 11 - Proposta de produção textual da seção *Let's act with words*, unidade 1.

Let's create an infographic about making connections

Your task here is to instruct your classmates about making connections by means of an infographic. Use the infographics in this unit as a reference.

Typical grammar patterns: Imperative
Structure: Facts and instructions in frames; visual information;
Suggested theme: Instructions on making connections.

Writing Steps

Organizing

- Before you start, find more infographics on the Internet, in magazines or in newspapers and make a collection of them. Observe their characteristic.
- Read the infographics in this unit. Read your collection of infographics.
- Make a list of elements to include in your infographic.

Preparing the first draft

- Make a first draft.
- Use a glossary or dictionary to help you.
- Find icons to illustrate it.

Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Write the final version of your infographic and include it in your portfolio or publish it on Wikispaces.

You can also build an online infographic with free diagramming tool.

Genre: Infographic
Purpose: To instruct your classmates about making connections
Tone: Informal
Setting: Wikispaces
Writer: You or your group
Audience: Classmates or web readers

How to Create an Infographic in 7 Steps

1. Think of an idea. Make a list of possible ideas for your infographic.
2. Create a structure to research. Take out the main points about it.
3. Color scheme it. Use one-friendly colors with no primary or bright hues.
4. Choose One-Content Graphics. People are attracted to a single icon that tells the story.
5. Research. Use a variety of sources to gather information.
6. Arrange facts and conclusions. Illustrate statistics. Make it simple.
7. Edit, edit, edit. Write through every thing, and try to create a narrative.

Fonte: Coleção *Alive High* (MENEZES et al., 2016), volume II, p. 23.

Percebemos que a imagem se constitui numa metalinguagem ao usar um infográfico para instruir a elaboração deste gênero textual. Quanto aos recursos, notamos que são utilizadas cores, desenhos e tipografias diversas aliadas às

instruções verbais que se concatenam ao passo a passo orientador do texto. A imagem ocupa metade da página, o que confere um destaque de igual valor às informações textuais que se encontram no lado esquerdo, ratificando, mais uma vez, a necessidade e relevância do uso das imagens no processo educativo e formativo atualmente.

Algumas considerações conclusivas

Ao lançarmos o nosso olhar para as unidades de abertura do livro didático de língua inglesa da coleção *Alive High*, podemos asseverar que elas preparam o leitor para o contato com todo o corpo do material, revelando não só a dimensão linguística como também a dimensão educativa para a cidadania do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, visto que trazem como fios condutores discussões diretamente ligado às necessidades sociais. Quanto aos aspectos interativos, notamos a utilização de um conjunto de modos semióticos para a construção de significados (representacionais, composicionais, interativos) com o leitor-aluno. Trazendo para o centro da discussão os aspectos interacionais, temos a seguinte disposição:

Tabela 1 – Aspectos Interacionais

Aspectos Interacionais		
	Volume I	Volume II
Contato	Demanda/oferta	Demanda/oferta
Distância social	Plano aberto/Plano médio	Plano aberto/Plano médio
Perspectiva	Ângulo frontal/oblíquo/vertical	Ângulo frontal/vertical
Modalidade	Sensorial/naturalística	Sensorial/naturalística

Fonte: Elaboração das autoras.

Essa configuração explícita que a interação é estabelecida como leitor-aluno em várias dimensões, tentando estabelecer uma afinidade, identificação através de relações imaginárias construídas nos participantes representados por meio do olhar, sorriso, da distância que o focaliza em plano médio, colocando próximo ao alcance do leitor; e plano médio colocando-o como distante, requerendo, assim, um movimento de incursão em toda rede textual para descortinar informações e curiosidades a respeito dos participantes representados.

É perceptível que as imagens são configuradas dentro de uma atitude subjetiva do seu produtor sobre o leitor, revelando o ponto de vista do produtor bem como a imagem que tem do leitor-aluno para se engajar com essas informações. Nesses moldes, os participantes representados são codificados, em maior recorrência, em ângulos frontais, configurando maior envolvimento no estabelecimento das relações. São codificados, ainda, em ângulos verticais alto, ressaltando o poder o leitor sobre os participantes representados, como também em ângulos verticais ocular – na linha dos olhos – explicitando uma relação de igualdade entre os participantes da interação.

Quanto à orientação de código, ela ocorre na modalidade naturalística, apresentando mais próxima do contexto cultural do leitor-aluno bem como na modalidade sensorial que explora o arranjo de cores, contraste, brilho como fonte de prazer e afeto para o leitor, estabelecendo, assim, uma identificação em várias dimensões com o interlocutor. Ressalta-se, ainda, a preocupação de articular todo o *layout* das unidades ancorado em aspectos temáticos presentes do contexto atual de adolescentes e jovens como arte, cultura, esporte, tecnologia etc.

O trabalho com a tipografia e as cores cria uma rima visual e coesão no decorrer da unidade. A estética das cores, do naturalismo fotográfico, da orientação sensorial, da tipografia, das imagens, etc. transformam o texto da unidade em um convite – espaço de aparência/demonstração – a partir do equilíbrio entre os recursos verbais e visuais, propiciando atenção e engajamento. Toda essa articulação confirma como os potenciais dos diversos modos operam em vários níveis dentro do texto. “A multimodalidade, representações em diversos modos, possibilita e requer a escolha de recursos comunicacionais aptos em todas as situações.” (KRESS, 2010, p. 144).

A percepção que se tem do aluno projetado pelo LD é de um estudante dinâmico, que precisa ser estimulado a todo momento para se manter atento e interessado. Como consequência, as páginas seguem formatos variados e com imagens diversas, predominando as leituras que possibilitam ao aluno seguir caminhos diferentes para a construção de sentido. Além disso, o estudante é estimulado a aumentar sua capacidade de abstração, à medida em que é exposto a imagens com diferentes graus de aproximação com a realidade. O aluno também

encontra páginas que apresentam o contexto de leitura e de texto para além da escrita, reforçando o conceito de que um texto apresenta vários modos em sua composição e que não depende do verbal para existir. Os textos podem ser constituídos de múltiplas maneiras, combinando modos e recursos em arranjos diferentes.

Finalmente, concluímos que ainda há muita discussão em torno dos conteúdos de Língua Inglesa, da forma como devem ser apresentados, das relações sociais que se estabelecem a partir do LD, tanto no que se refere aos professores quanto aos alunos. A presente discussão, feita a partir da Semiótica Social, amplia a visão tradicional de conceitos como texto, interação, por meio da perspectiva multimodal, em que os textos são vistos como resultado de um *design* específico, que atende aos interesses do *designer* (produtor do texto), refletido nos arranjos dos elementos. Esses textos são produzidos num dado momento, inseridos numa cultura determinada, mais especificamente no espaço educativo da escola, para um público específico que são alunos, que por sua vez também são responsáveis pela produção de sentido, realizando trabalhos semióticos distintos, a partir da orquestração dos textos com que interage.

Notas

* Zaira Bomfante dos Santos é doutora em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Atua como docente no Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, campus CEUNES/São Mateus. Professora Permanente do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica da mesma universidade. E-mail: zaira.santos@ufes.br

** Vanessa Tiburtino é licenciada em Letras - Português/Inglês (UNIVEN), em Pedagogia (UNIUBE) e em Educação Física (UFES). Mestranda em Ensino na Educação Básica - UFES/CEUNES e servidora pública federal do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Nova Venécia. E-mail: vanessatiburtino84@gmail.com

¹ Este trabalho foi 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 Dados disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=9374:pnld-2015-colecoes-mais-distribuidas-por-componente-curricular-ensino-medio.>>. Acesso em 22 de março de 2018.

³ No período da escrita deste artigo, o levantamento das obras mais escolhidas para o Ensino Médio no triênio 2018- 2020 ainda não constava no site do PNLD/FNDE.

⁴ Tradução de: “The disposition of elements in a framed space – a page, a screen – does not “name” as words do and it does not ‘depict’ as (elements in) images do. It does however dispose information in semiotic space; it positions semiotic elements and their relations; it ‘orients’ viewers/readers to classifications of knowledge, to categories such as ‘centrality’ or ‘marginality’, ‘given’ or ‘new’, ‘prior’ and ‘later’, ‘real’ and ‘ideal’” (KRESS, 2010, p. 92).

⁵ Tradução de: “Expressing something verbally or visually makes a difference” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 02).

⁶ Pictogramas que transmitem, através da imagem, a ideia de uma palavra ou frase.

⁷ “Eu amo nossas noites juntos, só você, eu, e nossos 756 amigos.” (tradução nossa).

Referências

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**. v.8. n.3, 2009.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. **Multimodality, Learning and Communication: A Social Semiotic Frame**. London: Routledge, 2016.

CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. Ler o mundo: um olhar através da Semiótica Social. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n.2, p.19-26, jun. 2002.

DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

DIAS, Reinildes. Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009, p. 199-234.

DIAS, Reinildes; VIAN JR., Orlando. Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional de livros didáticos de Inglês do Ensino Médio da Educação Básica. **Revista Signum: Estudos da Linguagem**, n.20/3, p. 176-212, dez. 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; SRADIOTTI, Lucia Mantovani; SCARAMUCCI, Virgínia Ricardi. *Uma análise de livros didáticos de Português para estrangeiros*. In: DIAS, Reinildes; Cristovão, Vera Lúcia Lopes (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

IEDEMA, Rick. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. **Visual Communication**, Vol. 2(1): 29-57, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCIA, Regina, VAN LEEUWEN, Theo. *Semiótica Discursiva*. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, (1996[2006]).

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

MENEZES, Vera. (et al.). **Alive High**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

MONTE MOR. Walkyria. Monte Mor. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras&Letras**, Uberlândia, v.26, n.2, p. 469-476, jul/dez. 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

OLIVEIRA, Sara. O texto visual e a leitura crítica: o dito, o omitido e o sugerido. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n.1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. (Org.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

TÍLIO, Rogério. Enfoque em leitura na aula de inglês: PCN e letramento crítico. In: SILVA, K.; ARAÚJO, J. (Org.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 257-287.

Recebido em: julho de 2018.

Aprovado em: dezembro de 2018.