

## AS ARTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA -- UMA RELAÇÃO DE RELEVÂNCIA ENTRE O MULTILETRAMENTO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Alessandra Leles Rocha<sup>1</sup>

**RESUMO:** Para compreender as linguagens, é necessário conhecer e explorar sua diversidade (artística, corporal e linguística), constituindo seu reconhecimento e valorização como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (MEC, 2018, p. 65). Este artigo propõe tecer considerações sobre o uso de expressões artísticas e literatura, cinema, cartum etc., no contexto do ensino de língua inglesa (LI), ultrapassando a tradicional visão ilustrativa desses elementos nos livros didáticos e propiciando o multiletramento no campo do ensino de idiomas. Como ponto de partida para essa análise, foi escolhida a coleção *Students for Peace*, organizada por Eduardo Amos e publicada pela Editora Moderna (selo Richmond) em 2015, na qual se verificou a presença de expressões artísticas apresentadas na forma de atividade ou de sugestão para extensão/aprofundamento do conteúdo em cada um dos quatro volumes. Assim, ainda que pudessem ter sido apresentadas em maior quantidade, tais atividades apontam para o fato de que não podemos pensar Arte sem o uso de linguagens (STEINMETZ; CITADIN, 2017, p. 2) e vice-versa.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Multiletramento. Semiótica.

### THE ARTS IN EFL COURSEBOOK: A RELEVANT RELATIONSHIP BETWEEN MULTILETERING AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**ABSTRACT:** To understand languages, it is necessary to know and explore their diversity (artistic, corporal and linguistic), constituting their recognition and valorization as forms of meaning of reality and expression of subjectivities and social and cultural identities (MEC, 2018, p. 65). This article, therefore, proposes to make considerations about the use of artistic expressions and literature, cinema, cartoon etc., in the context of English language teaching (LI), going beyond the traditional illustrative view of these elements in textbooks and providing multi literacy in the field language teaching. As a starting point for this analysis was chosen the collection *Students for Peace*, organized by Eduardo Amos and published by Moderna Publishing House (Richmond label) in 2015, in which it was found the presence of artistic expressions presented in the form of activity and / or suggestion for extension / deepening of the content in each of four volumes.

**Keywords:** English Language Teaching. Multi Literacy. Semiotics.

### Introdução

<sup>1</sup> Graduada em Letras, Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: [lelesrocha.a@gmail.com](mailto:lelesrocha.a@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5620-4801>

Uma das mais importantes características da sociedade contemporânea está na sua capacidade de produzir uma variedade de diferentes posições de sujeito, dados os recortes produzidos através de divisões e antagonismos sociais. Nesse sentido, ocorre

[...] uma transformação nos modos de circulação do saber, que, disperso e fragmentado, circula fora dos lugares sagrados que antes o detinham e das figuras sociais que o geriam. Portanto, a escola está deixando de ser o único lugar de legitimação do saber, o que se constitui em um enorme desafio para o sistema educativo (FREITAS, 2010, p. 341).

O letramento se afirma no contexto do ensino-aprendizagem para atender às necessidades de fundamentação de uma construção de conhecimento que contemple tanto as habilidades e competências básicas de leitura e escrita (alfabetização) quanto aqueles referentes às práticas sociais de cultura. Assim,

[...] a questão é que letramento e alfabetização se relacionam com princípios simbólicos construcionais e representacionais inerentes à cognição e cultura acumuladas pelas sociedades humanas. Estes princípios extrapolam os limites do código escrito enquanto condição apriorística para exercício de práticas e ações sociais relacionadas às interações simbólicas (SAITO; SOUZA, 2011, p. 112).

Por conta dessas questões que se inserem na dinâmica da linguagem é que o letramento passa a adquirir contornos mais amplos se tornando multiletramento. Segundo Oliveira e Szundy (2014, p. 194), esse termo descreve tanto a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a importância crescente da diversidade linguística e cultural (CAZDEN; COPE *et al.*, 1996, p. 63); de modo que,

[...] a partir da premissa de que um novo letramento multimodal é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida (COPE; KALANTZIS, 2000), o Grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194).

Esse processo, então, oportuniza considerar que

[...] qualquer atividade semiótica é considerada uma questão de *design* a ser tratada levando-se em consideração três aspectos: desenhos disponíveis

(recursos para construção de significados), desenho (trabalho realizado nos processos semióticos a partir dos desenhos disponíveis) e o redesenho (recursos produzidos e transformados durante o desenho) (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 195).

Assim, a Semiótica (ou Semiologia) é ciência desenvolvida por Ferdinand de Saussure, linguista suíço (1857-1913) e Charles Sanders Peirce, filósofo norte-americano (1839-1914) é considerando a importância dos domínios de linguagem para a comunicação, perceberam a necessidade de ver o texto por uma ótica dinâmica, em que estão em jogo tanto as discontinuidades quanto as continuidades (SOUSA; TEIXEIRA, 2019, p. 49). Isso significa que a Semiótica favorece o multiletramento, ao permitir que se compreenda a articulação entre as diferentes linguagens e a estratégia enunciativa que as reúne numa totalidade de sentido (SOUSA; TEIXEIRA, 2019, p. 55). Então, o que pensar sobre isso no campo do ensino-aprendizagem de línguas, em que há imagem na sociedade de hoje, chamada pelo senso comum de sociedade da imagem, emerge impregnada de valores socioculturais é donde sua precípua importância na constituição do discurso (GUIMARÃES, 2013, p.126-127)?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 e cuja proposta de criação foi definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996), consegue responder a tal questionamento. Segundo o documento que orienta a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino em todo o país, a ideia é que os conhecimentos, competências e habilidades se constituam a partir das

[...] experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. [...] As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas (MEC, 2018, p. 58).

Nesse contexto, a área das Linguagens é Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (anos finais do Ensino Fundamental), busca

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em

manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (MEC, 2018, p. 63).

Isso significa que para compreender as linguagens é necessário conhecer e explorar sua diversidade (artística, corporal e linguística), constituindo seu reconhecimento e valorização enquanto formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (MEC, 2018, p. 65), de modo que a proposta de multiletramento, segundo Barbosa, Araújo e Aragão (2016) favoreça essa integração, pois

[...] permite que imagem e texto assumam funções diferentes, não significando uma mera substituição de um recurso por outro, ideia corroborada por diferentes teóricos, tais como Kress (1998), van Leeuwen (2011), Goldstein (2008), Martinec e Salway (2005) e Lemke (1998) (BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO, 2016, p. 626).

Este artigo, portanto, propõe tecer considerações sobre o uso de expressões artísticas na literatura, cinema, cartum etc., no contexto do ensino de língua inglesa (LI), ultrapassando a tradicional visão ilustrativa desses elementos nos livros didáticos e propiciando o multiletramento no campo do ensino de idiomas.

Como ponto de partida para essa análise, foi escolhida a coleção *Students for Peace*, organizada por Eduardo Amos e publicada pela Editora Moderna (selo Richmond), 2015, na qual se verificou a presença de expressões artísticas apresentadas na forma de atividade e/ou de sugestão para extensão/aprofundamento do conteúdo em cada um dos quatro volumes.

## **1 A linguagem verbal e não verbal no ensino da língua inglesa**

Entre os séculos XVI e XVII, Jan Amos Comenius (em checo, Jan Amos Komensky) já preconizava uma pedagogia que entendia o aprendizado pelos sentidos, ou seja, aquela em que

[...] o conhecimento tem sempre início necessariamente nos sentidos (pois nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos): por que, então a instrução deveria começar pela explicação verbal das coisas e não por sua observação direta? Só depois que o objeto foi mostrado é que pode ser explicado melhor com palavras (COMENIUS, 2006, p. 3).

Isso significa que a linguagem pode ser entendida como a expressão da comunicação; mas, ela não é somente um conjunto de palavras faladas ou escritas, há também um universo de gestos e imagens. Por isso, em sua obra *Orbis Pictus*, Comenius ãlançou o método iconográfico, que associava uma imagem a uma palavra-chave, para que a criança pudesse estabelecer uma relação entre a grafia e sua representação icônica (MENDONÇA, 2011, p. 27).

Para o referido autor, além das palavras, a imagem conduz o aprendiz a uma viagem inconsciente na busca de exprimir ideias e conceitos por meio das figuras e dos elementos abstratos. Nesse sentido, com o passar dos séculos, a compreensão em torno de uma função interdisciplinar, sobretudo quanto a aprendizagem das línguas estrangeiras, tem podido desempenhar no currículo o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre a linguagem verbal e não verbal por meio de expressões artísticas, tais como: arquitetura, desenho, escultura, pintura, escrita, música, dança, teatro e cinema.

Isso se torna evidente na proposição da BNCC, quando afirma ãaprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural (MEC, 2018, p. 241). Ou seja,

[...] saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação ó que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito ãinterpreta, ãreinventa os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (MEC, 2018, p. 242).

As Artes, sejam elas as Visuais<sup>1</sup>, a Dança, a Música, a Literatura ou o Teatro podem além de ãfavorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania (MEC, 2018, p. 193), e possibilitar o compartilhamento de outros saberes, ãpor meio de exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais (MEC, 2018, p. 193).

Assim, dentro da perspectiva dos multiletramentos, conforme explicam Santiago e Rohling (2016),

---

<sup>1</sup> São exemplos a cerâmica, o desenho, a pintura, a escultura, a gravura, o *design*, os artesanatos, a fotografia, o vídeo, a produção cinematográfica e a arquitetura.

[...] é importante trabalhar com uma grande variedade de linguagens e de discursos para criar uma maior interação entre as linguagens. Seja por meio da interpretação ou de diversos contextos, nos quais a gramática não é utilizada apenas como norma padrão, mas algo que permite a busca por novos horizontes, mostrando as mudanças nessas diversas modalidades (ROJO, 2013). Os textos contemporâneos, segundo Dias (2012), exigem do aluno e do professor novas habilidades de leitura, que ampliaram as noções de letramento para múltiplos letramentos, contribuindo para a compreensão das diversas semioses: visual, sonora e verbal. O que trouxe à tona o surgimento de novos gêneros nos contextos midiáticos, combinando diversos modos de significar (SANTIAGO; ROHLING, 2016, p. 6).

Isso significa que a articulação entre as linguagens verbais e não verbais a partir do uso pedagógico das Artes para o ensino de idiomas repercute não só como um exercício intelectual na aprendizagem de formas e estruturas linguísticas que dialogam com códigos, signos e símbolos diferentes; mas, uma experiência de vida, na medida em que amplia as possibilidades de ser e de agir discursivamente no mundo.

## **2 A arte e os livros didáticos de língua inglesa**

Tendo em vista que,

[...] o trabalho escolar com multiletramentos está baseado fortemente no ensino de significados situados, que são, em primeira instância, necessários para o entendimento real e crítico do mundo e das práticas sociais, entendimento essencial para solucionar problemas do cotidiano, seja do mundo da vida, do trabalho ou da cidadania (ROSA, 2016, p. 48).

Com isso, a escolha do material didático, sendo este o que é empregado por professores e alunos para facilitar a aprendizagem (SALAS, 2004) torna-se fundamental. Nesse contexto, o livro didático se destaca por ser, segundo Vilaça (2009, p.6), o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aula de línguas estrangeiras (HOLDEN; ROGERS, 2002; FREITAS, 2008), em decorrência de seus múltiplos papéis, ou seja, é recurso para a apresentação de materiais (falado e escrito), fonte de atividades para prática do aluno e interação comunicativa, fonte de referência para os alunos sobre gramática, vocabulário, pronúncia, etc., programa de ensino, recurso para uma aprendizagem auto direcionada ou trabalho de auto-acesso, e suporte para os professores menos experientes que ainda precisam adquirir autoconfiança (CUNNINGSWORTH, 1995 *apud* VILAÇA, 2009, p. 7).

De modo que Graves (2000) *apud* RAMOS (2009) ressalta o quanto é ôdifícil encontrar um livro didático que atenda às necessidades dos alunos e às exigências do curso, visto que cada situação de ensino/aprendizagem é única; por isso,

[...] o processo de avaliação é fundamental não só para que o professor faça escolhas informadas, mas também para que possa melhorar sua competência profissional, adquirindo uma postura avaliativa, sistemática e crítica ara fazer mudanças necessárias (RAMOS, 2009, p. 173).

O que diante das multiplicidades envolvidas na proposta de multiletramentos trazem reflexões importantes; sobretudo, neste caso, no que diz respeito ao fato de que o papel das Artes na Educação Básica é integrar

[...] os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências artísticas são constituídos por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (MEC, 2018, p. 195).

Entretanto, isso implica considerar que ôde acordo com Lemke (2010), esses letramentos incluem habilidades de utilizar e criar multimídia, bem como habilidades de exploração do ciberespaço (CHINAGLIA; MENDONÇA, 2017, p. 41). Afinal de contas, a partir da década de 90, segundo Saito e Souza (2011), as

Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), representadas principalmente pelos computadores conectados à Internet, se espalham mundo afora, criando uma rede propícia à troca simbólica de capital cultural e à formação de inteligência coletiva, essa revolução digital faz emergir a Cibercultura (LEVY, 1999), ou nas palavras de Castells (1999), uma Sociedade da Informação (SAITO; SOUZA, 2011, p. 117).

De modo que possibilitaram o surgimento de novas interações no campo da subjetividade com uma ressignificação dos gêneros discursivos circulantes na sociedade. Portanto, ão leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural e crítica, cotidianamente (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 146). Tanto que em meio ao crescente volume de publicações e a ampliação do grau de exigência dos padrões estéticos dos livros didáticos de Língua Inglesa (papel, diagramação, layout, ilustração etc.), o que leva a se pensar se as expressões artísticas ali presentes não estão reduzidas a mero efeito ilustrativo para as situações abordadas em cada uma das unidades

didáticas, na medida em que elas podem desempenhar uma rede de interlocução com outros componentes curriculares, de modo a compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas (MEC, 2018, p. 196).

Por isso, para que esse propósito seja de fato alcançado, as expressões artísticas presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa precisam ser contempladas por meio de atividades que compreendam as relações entre as diferentes linguagens e a Arte,

[...] inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (MEC, 2018, p. 198).

Como exemplo, as atividades em que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos (MEC, 2018, p. 243), fundamentais tanto para o desenvolvimento da oralidade quanto da escrita na Língua Inglesa. Como, por exemplo, atividades em que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos (MEC, 2018, p. 243), fundamentais tanto para o desenvolvimento da compreensão e produção oral quanto escrita na Língua Inglesa.

Isso, então, permite identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna / outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade (MEC, 2018, p. 246).

### **3 Metodologia**

A metodologia desse trabalho parte de uma fundamentação teórica construída por meio de leituras realizadas sobre o assunto, que motivaram a verificação de expressões artísticas no uso pedagógico, ou seja, nas propostas de atividades ou de sugestões para extensão do conteúdo, na coleção *Students for Peace* (2015), publicada pela Editora Moderna, selo Richmond.

#### **3.1 Sobre o material didático selecionado**

A coleção está organizada com uma unidade de apresentação ó *Welcome to Students for PEACE!* ó e mais oito unidades didáticas, além de um extra que é composto por *Self-*



*Assessment* (Autoavaliação), *Workbook Reading* (livro de leitura), *Strategies Extra* (estratégias extra), *Reading Project* (projeto de leitura), *Learning More* (aprendendo mais), *Language Reference* (referência de idioma), *Glossary* (glossário) e *Track List* (lista de dicas). Cada volume do livro do aluno é composto por 144 páginas (AMOS, 2015a). Trata-se, portanto, de um projeto liderado por Eduardo Amos e sua equipe, constituindo-se em uma obra seriada em quatro volumes, voltada para o Ensino Fundamental II. É importante salientar que todas as coleções vêm acompanhadas de material de apoio digital (DVD) e material de apoio (impresso).

Já, o Manual do Professor, Coleção *Students for Peace*, é composto por nove unidades: 1. Carta do autor; 2. A importância de se ter uma coleção de livros didáticos cujo eixo central é a Educação para a Paz; 3. Fundamentos da Coleção *Students for Peace*; 4. Objetivos da coleção; 5. A construção de *Students for Peace*; 6. Avaliação; 7. Orientações gerais sobre gerenciamento; 8. Referências Bibliográficas; 9. Conteúdo programático ó, além da Transcrição dos áudios. Cada manual do professor é composto respectivamente por 112, 112, 104 e 96 páginas.

Ao trabalhar com uma linguagem a partir do cotidiano, por meio de linguagem escrita, oral e visual, em sua maioria de fonte autêntica, a qual se expressa pela utilização de gêneros textuais, capazes de desempenhar um papel importante de ação social, os quais também participam no processo de multiletramentos, ou seja, uma ãconstrução de significado que ocorre ao ler, assistir, compreender, responder, produzir e interagir com textos multimídia e digitaisö (AMOS, 2015b, p. 11).

Nesse sentido o autor e sua equipe demonstram estar conectados ao pensamento da Pedagogia dos Multiletramentos, na qual ãa educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a serö (SANTOS, 2015, p. 15).

É importante ressaltar também que a coleção *Students for Peace* foi a grande vencedora do prêmio *Excellence in Course Innovation* do ELTons 2017, uma premiação do *British Council* à inovação em materiais didáticos. Os prêmios *British Council ELTons* celebram as melhores inovações para o ensino e aprendizado da língua inglesa em todo o mundo.

Por fim, as análises consistiram em verificar a presença das seguintes expressões artísticas ó arquitetura, desenho / tirinha / cartum, escultura / artesanato, pintura / fotografia / grafite, escrita (Literatura), música, dança, teatro, cinema ó, em cada unidade, de cada um dos quatro volumes das coleções (tanto no livro do aluno quanto no manual do professor). De

modo que essa verificação optou por identificar a quantidade de vezes em que as referidas expressões artísticas eram presentes em cada unidade de cada volume da coleção.

Vale destacar, novamente, que o objetivo dessa verificação foi determinar as expressões artísticas no contexto de propostas de atividades ou de sugestões para extensão/aprofundamento do conteúdo, ou seja, o seu uso contribuindo efetivamente para o multiletramento e não, como comumente acontece, manifestando caráter meramente ilustrativo.

Como mostram os exemplos dessas atividades abaixo:

**Figura 1. Fábula (Literatura)**

**Explore**

1 The story below is an interpretation of Aesop's fable "The Lion and the Mouse". Look at the pictures and do the activities that follow.

2 Number the sentences to tell the story.

3 Choose the best moral for "The Lion and the Mouse". Share your answer with a partner and discuss it.

**Did you know?**  
Aesop lived in ancient Greece around 600 years B.C. He created a number of well-known fables. He was born a slave. A fable is a short story that teaches a moral lesson, often with animals as characters.

Fonte: Volume 1, Cap. 4, p. 50.

**Figura 3. Música**

**Figura 2. Grafite**

**Peace TALK**

1 Look at the picture below and answer the questions.

2 School is a living organism that can provide all kinds of solutions to what's going on in your life. Do you think it's possible to get everyone to work together to the benefit of all?

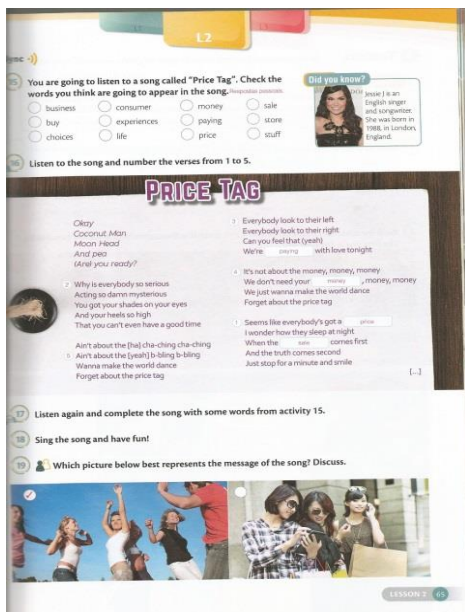
3 What can you and your classmates do to make the school neighborhood better? Make a list of some problems and possible solutions for them.

Problem	Solution

4 Pick one problem and its solution from activity 3 and work on an improvement plan for your school neighborhood.

Fonte: Volume 1, Cap. 5, p. 69.

**Figura 4. Cinema**



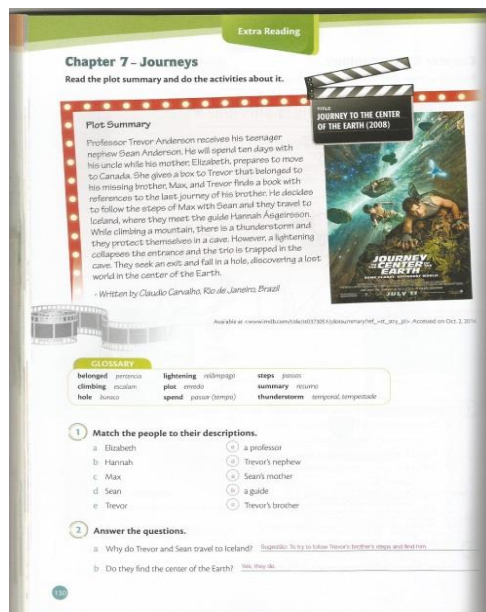
Fonte: Volume 2, Cap. 5, p. 65.

Figura 5. Pintura



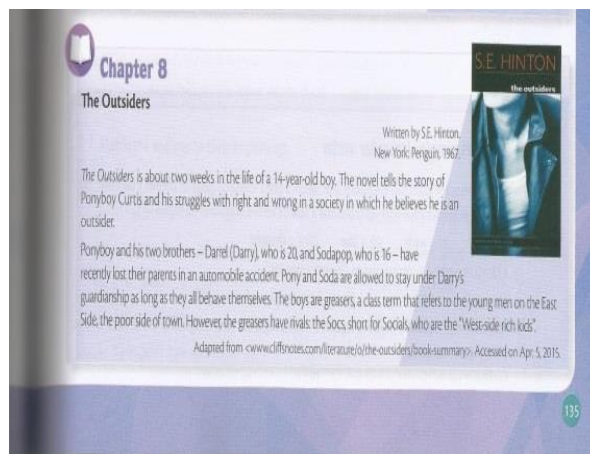
Fonte: Volume 3, Cap. 6, p. 81.

Figura 7. Poema (Literatura)



Fonte: Volume 2, Cap. 7, p. 130.

Figura 6. Livro (Literatura)

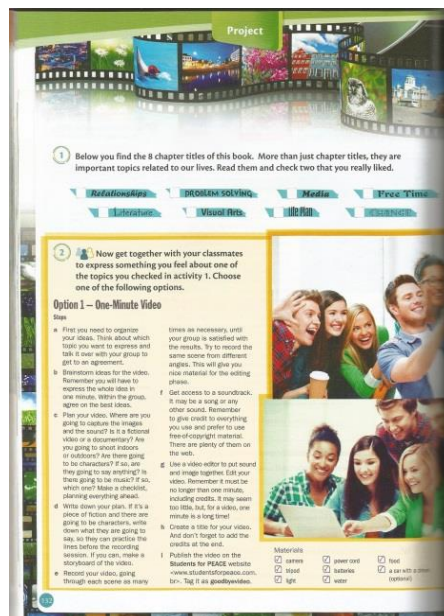


Fonte: Volume 3, Cap. 8, p. 135.

Figura 8.



Fonte: Volume 4, Cap. 4, p. 52.

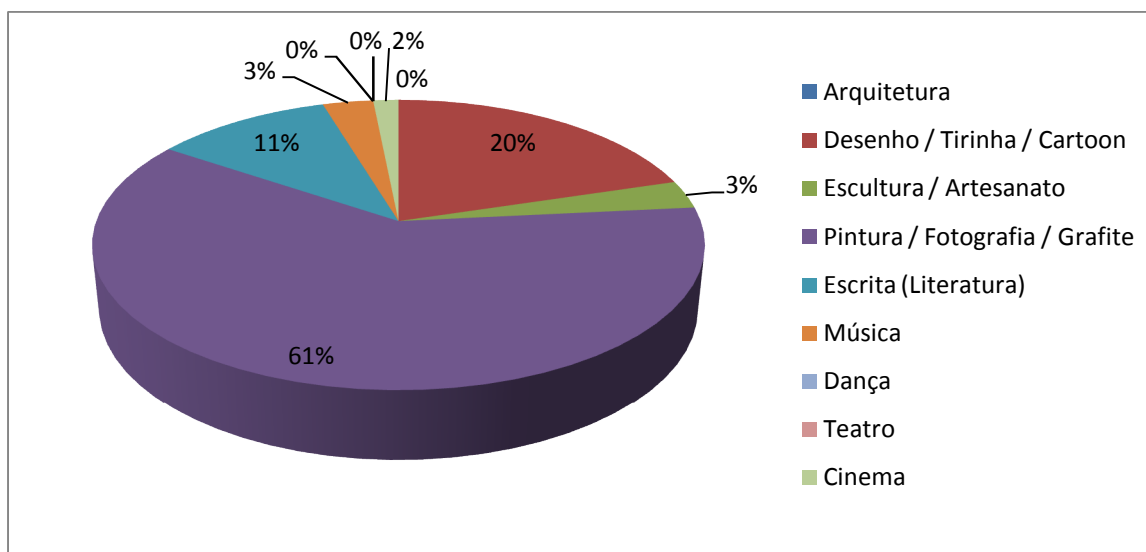


Fonte: Volume 4, Extra, p. 132.

#### 4 Resultados e discussão

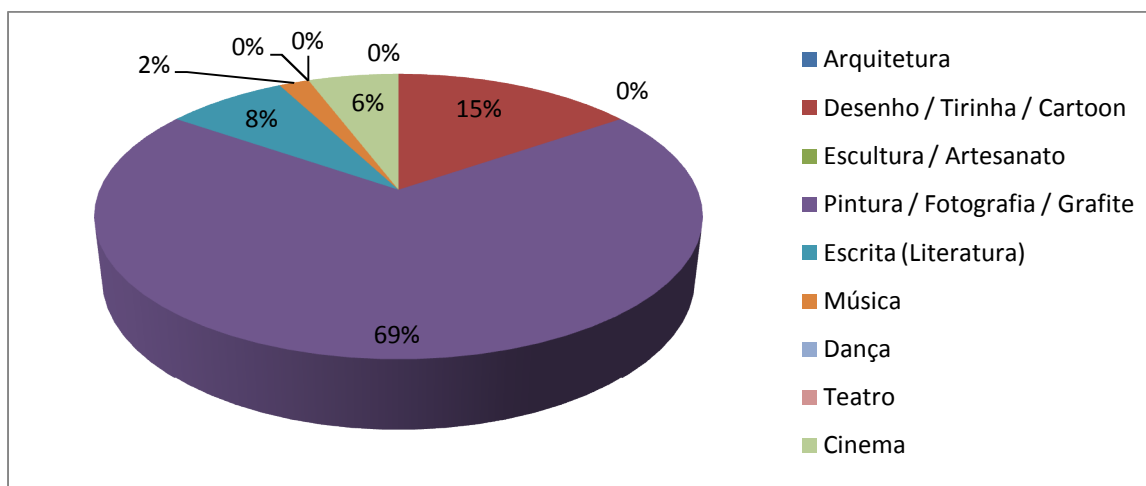
Em relação aos livros dos alunos, a verificação determinou os seguintes achados, em relação ao percentual de distribuição das expressões artísticas para uso pedagógico:

Gráfico 1. Porcentagem de distribuição das expressões artísticas para uso pedagógico no Volume 1.



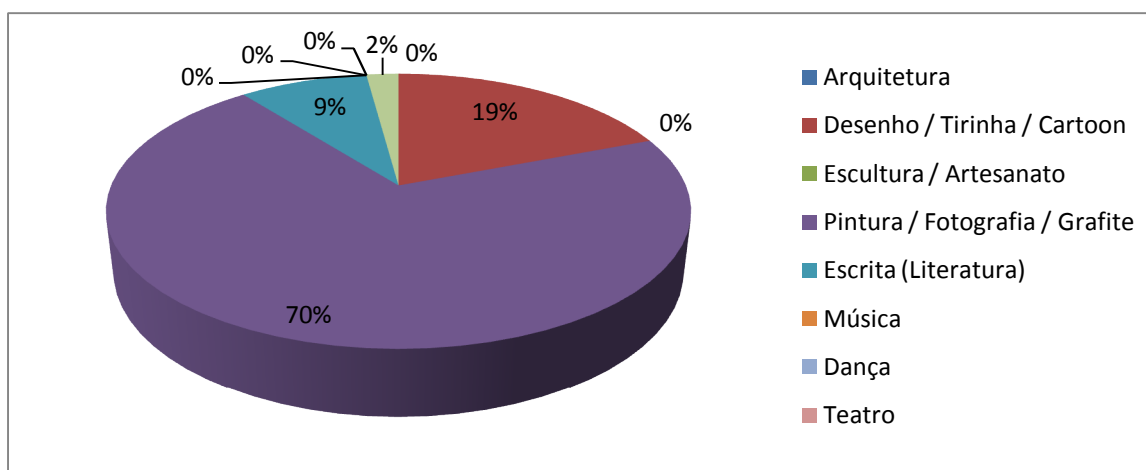
Fonte: a autora.

Gráfico 2. Porcentagem de distribuição das expressões artísticas para uso pedagógico no Volume 2.



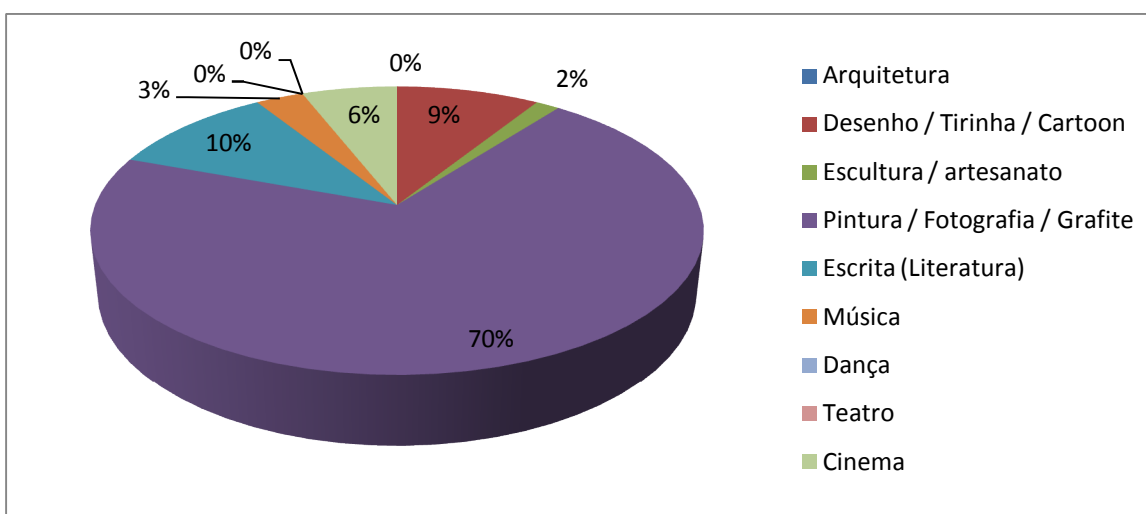
Fonte: a autora.

**Gráfico 3.** Porcentagem de distribuição das expressões artísticas para uso pedagógico no Volume 3



Fonte: a autora.

**Gráfico 4 ó** Porcentagem de distribuição das expressões artísticas para uso pedagógico no Volume 4.



Fonte: a autora.

Como é possível perceber, não houve presença de expressões artísticas referentes à arquitetura, dança ou teatro, em nenhum dos quatro volumes; bem como, no que diz respeito ao manual do professor, não foram encontradas expressões artísticas de nenhum tipo. Eles restringiram-se a fornecer sugestões de vídeos informativos sobre determinados assuntos, ou seja, biografias, curiosidades, historiografia etc. Com isso, podemos aludir que não significa que não possam figurar no contexto das aulas, a partir da disposição e iniciativa do professor em acrescentar esses itens ao seu material didático e planejamento.

Se considerada a verificação total das expressões artísticas presentes em cada volume por meio da observação da quantidade de páginas em que estavam disponibilizadas, os percentuais mais expressivos, no contexto de 144 páginas/volume foram os dos volumes 1 ó 44,44% e volume 4 ó 46,53%. Já os volumes 2 e 3 apresentaram 36,11% e 32,64%, respectivamente. Pode-se atribuir esses resultados em razão das próprias temáticas propostas para tais volumes, ou seja, no caso do volume 4, por exemplo, as unidades 3, 5 e 6 abordavam Media, Literatura e Artes Visuais, respectivamente, o que favoreceu a inserção das expressões artísticas.

Isso leva a crer, então, que há espaço a ser ocupado pelas expressões artísticas dentro dos livros didáticos de Língua Inglesa tanto do ponto de vista total quanto por volume; pois, sua presença não alcançou 50% das páginas disponíveis. O que em uma análise relativa apenas as expressões artísticas presentes em cada unidade, de cada um dos quatro volumes, se obtêm números ainda menos expressivos.

**Quadro 1.** Expressões artísticas presentes em cada unidade, de cada um dos quatro volumes da Coleção *õStudents for Peaceö* (livro do aluno).

EXPRESSÕES ARTÍSTICAS	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	VOLUME 4
<b>Desenho / Tirinha / Cartoon</b>	13 (9,03%)	8 (5,56%)	9 (6,25%)	6 (4,17%)
<b>Escultura / Artesanato</b>	2 (1,39%)	0	0	1 (0,69%)
<b>Pintura / Fotografia / Grafite</b>	39 (27,08%)	36 (25%)	33 (22,92%)	47 (32,64%)
<b>Escrita (Literatura)</b>	7 (4,86%)	4 (2,78%)	4 (2,78%)	7
<b>Música</b>	2 (1,39%)	1 (0,69%)	0	2 (1,39%)
<b>Cinema</b>	1 (0,69%)	3 (2,08%)	1 (0,69%)	4 (2,78%)

**Fonte:** a autora.

Os números embora revelem o predomínio de algumas expressões artísticas ó desenho, tirinha, cartum, pintura, fotografia, grafite e escrita (Literatura); demonstram a total possibilidade de se intensificar a presença delas; bem como, das demais.

Como bem explicam Pereira, Mendes e Carvalho (2019),

[...] é necessário, além de oferecer aos alunos o conhecimento acerca do conteúdo com aspectos formais e gramaticais da língua, promover neles a formação humana e ética, abordando valores sociais, culturais, políticos e ideológicos preparando-os para a vida (PEREIRA; MENDES; CARVALHO, 2019, p. 160).

Veja por exemplo, as atividades representadas pelas Figuras de 1 a 8. A Figura 1 traz uma interpretação da fábula de Esopo, o leão e o rato (*The lion and the mouse*). A Figura 2 refere-se à interpretação da fotografia de um Grafite desenvolvido em um muro. A Figura 3 contempla várias propostas relacionadas a uma música específica. A Figura 4 traz o resumo da trama do filme *Viagem ao Centro da Terra* (*Journey to the center of the Earth*) e algumas questões relacionadas para serem respondidas. A Figura 5 traz a imagem de um quadro pintado por Wynford Dewhurst (1864-1941) e algumas questões relacionadas para serem respondidas. A Figura 6 traz apenas o resumo de um livro, *The outsiders*, do autor S. E. Hinton, publicado em 1967; portanto, abre inúmeras possibilidades de desenvolvimento de propostas. A Figura 7 traz um poema *Leisure* e tem como objetivo principal o desenvolvimento de propostas fonéticas. Por fim, a Figura 8 refere-se a uma proposta prática para a montagem de um vídeo de 1 minuto.

É importante ressaltar que os exemplos acima; bem como, todas as demais propostas apresentadas podem ser desenvolvidas além, pelo professor, seja por meio de atividades extras (estudos dirigidos, pesquisas, caça-palavras etc.) ou de dinâmicas expositivas e lúdicas (peças de teatro, jogos, sessões de cinema, karaokê etc.).

Pois esse tipo de proposta didático-pedagógica oportuniza ao aluno o entendimento de que a interpretação do texto deve partir justamente da compreensão das cadeias figurativas que o alinhavam (SOUSA; TEIXEIRA, 2019, p. 57); de modo que são os

[...] recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Os designs usam esses recursos, combinando modalidades semióticas, e selecionando entre opções disponíveis de acordo com os interesses de uma situação de comunicação particular (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 21-22, *apud* RIBEIRO, 2019, p. 22).

Assim, todos os aspectos da materialidade e todas as modalidades encontradas em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 28 *apud* RIBEIRO, 2019, p. 35); bem como a criação de

[...] inúmeras formas de interação, gerando novas formas de utilização para a linguagem seja ela verbal ou não-verbal. E principalmente nos levam a refletir sobre as novas formas de letramento que são abordados a partir dessas novas práticas de linguagem (SANTIAGO; ROHLING, 2016, p. 9).

Desta forma, ainda que pudessem ter sido apresentadas em maior quantidade, essas atividades relacionadas às expressões artísticas, encontradas na coleção *Students for Peace*, apontam para que a linguagem, como recurso para a construção de sentido, está à disposição do produtor de sentido, mediante seu interesse, sempre constituído a partir de seu contexto de atuação (BEVILAQUA, 2013, p. 111).

### Considerações Finais

Conforme explica a BNCC (2018), a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela (p. 54); de modo que, possibilitam

[...] desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (MEC, 2018, p. 61).

Tudo isso faz com que o ensino-aprendizado da Língua Estrangeira (LE), nesse caso a Língua Inglesa, ultrapasse os limites da própria língua em termos léxicos e gramaticais, para se transformar em instrumento de inserção em um mundo plurilíngue, multicultural e globalizado. Afinal de contas, conforme explica Coll (2002),

[...] a evidência de que o mundo é culturalmente diverso não pode mais ser ignorada, nem mesmo por aqueles que não gostam dessa realidade e até lutam contra ela. A humanidade enfrenta a opção entre *sacrificar a diversidade cultural* no altar da globalização ou, ao contrário, fazer do *diálogo intercultural* um instrumento a serviço do enriquecimento e do conhecimento mútuo entre culturas, passo fundamental para assegurar a possibilidade de um mundo justo, em paz e harmonia, aproveitando alguns dos instrumentos que a globalização tem desenvolvido (COLL, 2002, p. 21).



Ao trazer, então, expressões artísticas ó desenho / tirinha / cartum, pintura/fotografia / grafite e escrita (Literatura) ó para o contexto dos livros e materiais didáticos de LE abre-se a possibilidade de que estas expressem, comuniquem, apresentem e criem conteúdos além do que seu próprio autor imaginou.

De acordo com Passos (2011),

[...] para cada pessoa, a obra pode ter um significado próprio, dependendo do contexto sócio-histórico em que ela foi apresentada e do contexto social à qual pertence o receptor e suas vivências pessoais (seu õhabitusö e nível de competência artística). Há obras que são mais abertas que outras, ou seja, permitem um maior número de significações pelo receptor, possuindo maior ambiguidade de sentidos (PASSOS, 2011, p. 15).

Assim, no que diz respeito à sala de aula esse processo é profundamente enriquecedor, na medida em que estimula o aluno a estabelecer a construção de pontos de vista diversos e a elaboração argumentativa a respeito de um mesmo assunto; pois, õnão podemos pensar Arte sem o uso de linguagensö (STEINMETZ; CITADIN, 2017, p. 2).

## REFERÊNCIAS

AMOS, E. (Org.). *Students for Peace*. São Paulo: Moderna, 2015a. (4 vols.).

AMOS, E. *Students for Peace*. Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2015b. (4 vols.).

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. de O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, 2016.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. *RevLet ó Revista Virtual de Letras*, Jataí, GO, v.5, n.1, p.99-114, jan./jul., 2013.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CHINAGLIA, J. V.; MENDONÇA, M. R. de S. Materiais Didáticos para os novos e Multiletramentos: Uma proposta de Atividade Gamificada. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, CE, v. 9, n. 1, p. 39-52, 2017.

COLL, A. N. *Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização*. São Paulo: Instituto Polis, 2002. 124p. (Cadernos de Proposições para o Século XXI, 2).

COMENIUS, João Amós. *Didáctica Magna*. 5. ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 2006.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GUIMARÃES, E. Linguagem verbal e não verbal na malha discursiva. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 124-135, jul./dez. 2013.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 out. 2019.

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014.

PASSOS, J. Arte como discurso ou a discursividade nas linguagens artísticas. *Cena em Movimento*, Porto Alegre, RS, n. 2, p. 1-18, 2011.

PEREIRA, G. M.; MENDES, A.; CARVALHO, K. C. H. P. de. A Elaboração de materiais didáticos para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na perspectiva dos Multiletramentos. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, PB, v. 19, n. 1, p. 157-169, 2019.

RAMOS, R. de C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173-198.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um *show* de música popular. In: FERRAZ, O. (org.). *Educação, (multi) letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-37.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. de. (Multi) letramento(s) digital (is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SALAS, M. R. *English Teachers as Materials developers*. Actualidades Investigativas en Educacion. v. 4, n. 2, 2004.

SANTIAGO, L. P.; ROHLING, N. Multiletramentos e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas de leitura e escrita da Educação Básica. *Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor PDE ó Artigos*, Curitiba/PR, v. 1, p. 2-28, 2016.

SANTOS, C. P. dos. *Multiletramentos e Textos Multimodais no ensino da Língua Inglesa em um Centro de Línguas no Distrito Federal*. 2015. 75f. Monografia (Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais - 6ª ao 9ª ano), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

SOUSA, S. M. de; TEIXEIRA, L. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v.15, n.2, p. 46-62, dez. 2019.

STEINMETZ, C. J.; CITADIN, R. Semiótica: sua contribuição para as artes visuais. *Seminário de Filosofia e Sociedade*, Colatina, ES, v.1, n.1, p. 1-5, 2017.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, pp. 1-14, jul./set. 2009.

**Recebido em:** 07 de setembro de 2020.

**Aprovado em:** 03 de março de 2021.