

2

O pano de fundo: de onde e para onde ir

*É preciso saber ocasionalmente
perder-se quando queremos
aprender algo das coisas que nós
próprios não somos.*

Nietzsche

A presente pesquisa abrange um cenário amplo de ensino de língua inglesa: as imagens em movimento presentes nos DVDs que compõem o material para ensino de língua inglesa e as atividades pedagógicas propostas nas unidades que tratam do DVD nos livros didáticos da série selecionada.

Portanto, para iniciar a discussão, abordo brevemente nesse capítulo, questões sobre o livro e material para o ensino de inglês que vêm sendo destacadas por diversos pesquisadores.

Parto do pressuposto que, por muitas vezes, o livro didático de inglês como língua estrangeira é o único contato que o aprendiz tem com a língua a ser aprendida (Teixeira, 2008), e, portanto, a sua elaboração merece ser discutida.

As discussões passam pelos aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos. As questões abordadas no panorama atual parecem trazer à tona ponderações que até pouco tempo vinham ocupando um lugar periférico na academia, como a necessidade de multiletramentos e de um novo *design* pedagógico que atenda a multiplicidade de significados construídos na sociedade.

2.1

Os diversos olhares sobre o material didático

Diversos olhares têm sido lançados sobre o material didático numa tentativa de entendê-lo, categorizá-lo, defendê-lo, rejeitá-lo ou criticá-lo. Inúmeras pesquisas (Belmiro, 1998; Soares, 1996, 1998, 2009; Teixeira, 2008) parecem

demonstrar que o LD, por exemplo, ocupa um papel importante na nossa sociedade⁴.

Adotando uma perspectiva sócio-histórica, percebe-se que seu caminho remonta a Grécia antiga quando os livros deveriam incluir o que a sociedade da época considerava como sendo o *melhor* (Jaeger, 1995), como os poemas de Homero e Hesíodo e a gramática, por exemplo. A existência do livro didático parece sempre ter estado vinculada ao ensino como fonte de saber, com fins de ensino de uma ou mais disciplinas, ou como um recurso que organiza, categoriza, hierarquiza e seleciona conteúdo, conhecimento e competências que devem ser ensinados e aprendidos (Soares, 1996).

O ensino e a aprendizagem das diversas disciplinas, na maioria das vezes, estão associados a uma instituição burocrática, que autoriza e modifica a versão de quais saberes devem ser transmitidos. Essa instituição colabora para que a presença do livro didático persista em cada centro e sofra influência direta de qualquer mudança no paradigma sócio, econômico e político de cada época. Como resultado, o livro didático passa a ser um instrumento que nos permite identificar as abordagens de ensino de cada período e apontar conteúdos e competências priorizados pelas instituições. Dessa maneira, percebe-se que o LD e as instituições ligadas a ele sofrem interferência do panorama com o qual nossa sociedade se defronta a cada ocasião. Essa seleção de conhecimento a ser priorizada a cada instância, sua organização e adaptação ao contexto escolar, e, portanto, ao LD adotado nas diversas instituições, acabam por *didatizar* esses saberes.

Soares (1996) destaca que, assim como o livro didático se transforma a cada mudança de perspectiva sociocultural, sendo afetado pela economia e política vigentes, o professor/educador também sofre influência no desempenho de sua função.

De acordo com a pesquisadora, os autores de livros didáticos no Brasil, nos anos sessenta, eram constituídos por profissionais conhecidos em universidades e estudiosos de diversos assuntos. Eles apresentavam seus textos nos LDs e

⁴ Nota: As discussões em relação ao material de ensino no Brasil abrangem a própria adoção dos LDs e outros materiais para ensino. Em uma sociedade social, econômica e culturalmente desigual como a brasileira, a política relacionada ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a legitimidade, a escolha, as condições e possibilidades de usar e adotar LDs, apostilas e demais materiais parece merecer maior atenção. No entanto, não serão tratadas nesse trabalho dado ao objetivo e escopo da presente pesquisa.

deixavam para o professor/educador a decisão de como apresentar esse material escrito dos livros.

Devido ao aumento no número de escolas, à democratização do ensino e à demanda por um número maior de profissionais para ensinar, o autor do livro didático passou a fornecer ao professor/educador procedimentos de como utilizar e apresentar o material didático, além de sugestões de técnicas e dinâmicas para serem aplicadas em sala de aula.

Vê-se, portanto, que o autor do livro didático vai, aos poucos, ocupando o espaço do professor na elaboração de exercícios, na preparação das aulas e na criação de materiais extras. A autoria do livro didático passa a ser exercida por mais de um profissional, muitas vezes de áreas distintas, que se responsabilizam por diferentes partes de todo o material de ensino. O mercado editorial começa a intervir na produção e elaboração do LD, realiza edições cada vez mais frequentes o que implica na redução do tempo de adoção de um mesmo livro didático na escola.

2.2

O material de ensino e as imagens

O uso mais acentuado de imagens em LD ocorre por volta dos anos sessenta e setenta e parecem refletir a mudança na sociedade na época, influenciada em parte pelas teorias da comunicação (Belmiro, 1998). Nessa época, os programas de televisão começam a ser transmitidos em cores, os jovens procuram novos modelos de comunicação e os livros didáticos passam a incluir imagens coloridas em suas folhas brancas, antes apenas com textos em cor preta.

O conceito de tornar esse material de ensino mais moderno começa a fazer parte das proposições dos produtores na elaboração dos LDs. Ilustrações são incluídas com o propósito de realçar as páginas do livro, sem que haja preocupação com a integração dessas com os textos escritos. Aos poucos, outros tipos de imagem vão sendo acrescentadas tais como fotografias e desenhos. Mas o diálogo com o texto escrito permanece inalterado.

Belmiro (1998) argumenta que a quantidade de imagens aumenta gradativamente nos LDs. No entanto, esse aumento não vem acompanhado por uma elaboração de projetos gráficos que integrem textos escritos e imagens ou por

uma formação de educadores e leitores capazes de assimilar, integrar e interpretar os diversos modos presentes num mesmo suporte⁵, o LD.

Assim como o LD e outros componentes do material didático têm os saberes formalizados para o ensino (Soares, 1996, 2009), as imagens também passam por processos de seleção, ordenação e sequenciação para poderem ser inseridas no LD. Elas se tornam imagens *didatizadas*, ou *escolarizadas*, desprovidas de seu contexto de produção e elaboração.

Aos poucos, percebe-se que as imagens selecionadas para os LDs, por exemplo, se relacionam com os textos verbais, porém, podendo mostrar muitas vezes outros enquadres da realidade e assim sugerir leituras nem sempre compatíveis com os textos escritos aos quais se referem.

Da visualização de conteúdos, as imagens no LD passam a ter funções de dar apoio ao texto escrito (Novellino, 2007), de quebrar o ritmo de leitura, de complementar, recriar e enfatizar saberes sugeridos.

Nessa visão sócio-histórica apresentada aqui, o LD e portanto, o material para ensino podem ser compreendidos como produtos influenciados pelo panorama social, político, econômico e cultural no qual estão inseridos e do qual resultam.

O livro e demais componentes do material para ensino de inglês como língua estrangeira acompanham essa visão e acrescentam a condição da língua inglesa de ser apresentada como língua *internacional*, afetada pelo cenário mundial atual.

2.3

O material para ensino de inglês como língua estrangeira

Pode-se dizer que a condição do inglês como língua internacional remonta a Revolução Industrial na Inglaterra. De maneira similar à expansão colonial britânica e a posterior elevação dos Estados Unidos a uma potência militar mundial, a Revolução Industrial parece ter gerado uma série de fatores sócio,

⁵ Nota da autora: *suporte* aqui é entendido como “algo que faz a linguagem aparecer.” Informação dada através de comunicação pessoal do Prof. Dr. Luiz Antonio Coelho, Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, no dia 27 de maio de 2009.

econômicos e políticos que contribuíram para que a língua inglesa conquistasse grande importância nas relações internacionais.

Soares (2007) argumenta que fatores como viagens, tecnologias de informação, música e cinema também contribuíram para que a língua inglesa passasse a ser considerada uma língua internacional, influenciando a produção de material para o ensino de língua inglesa até o momento atual.

Os primeiros livros para ensino de língua inglesa na Inglaterra remontam ao século XVI, de acordo com Howatt & Widdowson (2004) e tinham como objetivo principal o ensino do inglês para imigrantes. Aos poucos, o ensino de inglês alcançou outras partes da Europa e países de colonização inglesa (Soares, 2007).

O mercado de produção de material para o ensino da língua inglesa vem se expandindo cada vez mais devido à grande demanda de mercado e ao interesse de países de língua inglesa, como os Estados Unidos e Inglaterra, de verem o inglês usado comercialmente. Holliday (2004) inclusive denomina esses países motivados a atender ao mercado de produção de material para o ensino de língua inglesa de *BANA countries*, referindo-se a *Britain, Australasia e North America*.

Atualmente, a elaboração do LD para o ensino de inglês considera as diversas abordagens e metodologias disponíveis que veremos a seguir.

2.4

O material para ensino de língua inglesa no Brasil – uma perspectiva histórica

As abordagens de ensino de língua inglesa parecem variar de acordo com os pressupostos adotados por cada instituição e com a visão em relação à linguagem e à aprendizagem em cada época.

De acordo com Leffa (1988 p. 211) uma abordagem cognitivista, por exemplo, seria aquela que considera a língua como “uma atividade cognitiva e que a aprendizagem se dá através da internalização de regras que geram essa atividade”. Leffa (1988) considera importante que se diferencie abordagem e método, pois enquanto a primeira é ampla e “engloba pressupostos teóricos acerca

da língua e da aprendizagem” (Leffa, 1988 p. 211), a segunda é mais restrita e envolve “normas de aplicação desses pressupostos”⁶ (Leffa, 1988 p. 212).

No início do século XX, o livro didático de língua estrangeira no Brasil oferecia ao aluno uma abordagem de ensino de línguas diferente das apresentadas até então nos livros de latim e grego, cuja base era firmada em textos literários.

Podemos tomar como exemplo os livros de língua inglesa adotados no Brasil nessa época como *The English Gymnasial Grammar*, de 1936, e *A gramática da língua inglesa*, de 1940, que apresentavam basicamente exercícios de tradução e versão, conjugações verbais, regras gramaticais, listas de palavras e transcrições fonéticas, tratando da aprendizagem de uma língua estrangeira como regras e estruturas a serem aprendidas (Oliveira e Paiva, 2009). O ensino, portanto, estava voltado para uma **abordagem de gramática e tradução**.

Aos poucos, pode-se perceber que, mesmo sem abandonar o foco na aprendizagem de estruturas da língua inglesa, os livros didáticos passam a incluir uma abordagem de língua como comunicação vinculada às práticas sociais.

Exercícios de conversação e diálogos, mesmo que estruturais, são inseridos nas atividades pedagógicas, assim como alguns gêneros textuais, como, por exemplo, poemas, piadas e receitas culinárias. A inclusão de símbolos fonéticos nesses livros favorece a inclusão de material gravado nas salas de aula como forma de promover um maior conhecimento da fonética do inglês. O objetivo principal é colocar o aprendiz em contato com a língua e estimular sua autonomia.

No Brasil, os livros começam a ter o foco na língua falada, iniciando-se um período no qual a aprendizagem de língua inglesa parece apontar para um ensino mais conversacional, passando a incluir material de apoio como livros de exercícios para o aprendiz e fitas cassete (K7) gravadas. A abordagem ainda bastante **estrutural** está vinculada a repetições e exercícios de substituições, com um vocabulário bastante limitado.

⁶ Nota: De acordo com Leffa (1988), os pressupostos sobre como ocorre a aquisição de uma língua podem servir de suporte para uma abordagem de ensino que atenda e englobe os aspectos apresentados por esses pressupostos. Por exemplo, se os pressupostos defendem que a aquisição se dá através de estímulo-resposta, a abordagem de ensino considerará esses pressupostos. O método, por outro lado, irá procurar apoio em uma abordagem e estará voltado para as normas de aplicação dos pressupostos da abordagem que o norteia.

2.4.1

Da abordagem estrutural para a abordagem comunicativa

Parte-se, assim, de abordagens que focam exclusivamente em textos escritos, para abordagens que incluem textos falados, que apresentam sinalização gráfica para marcar entonações distintas possíveis de serem encontradas em diferentes situações cotidianas. Vê-se assim a chegada do **método audiovisual** que traz um novo rumo ao ensino de língua inglesa no Brasil.

O método audiovisual enfatiza a aprendizagem da língua falada, desvinculada da visualidade da língua escrita (Oliveira e Paiva, 2009). Isso significa que o professor deveria explorar a compreensão oral de todas as formas possíveis através de repetições antes de expor o aprendiz à forma escrita da língua. Para isso, há a inclusão de dispositivos visuais como parte do material a ser utilizado em sala de aula. A abordagem adotada continua a ser estrutural, porém os aprendizes passam a contar com dispositivos de material oral e visual para a aprendizagem do novo idioma.

No final dos anos 70, o foco de aprendizagem de língua inglesa passa ser o da língua como comunicação. Enquanto as abordagens anteriores enfatizavam as regras e formas gramaticais, a abordagem agora é **funcional e comunicativa**, na qual a língua a ser ensinada e aprendida deve ser a língua em uso. Nessa perspectiva, o aprendiz deve ser capaz de utilizar a língua inglesa para realizar algo, ou seja, para se comunicar, interagir e agir nas diferentes práticas sociais. O objetivo é a comunicação e não o domínio de regras e estruturas gramaticais.

Uma das séries pioneiras nessa abordagem é a *Starting Strategies* (Abbs e Freebairn, 1977) que chama a atenção para seus objetivos de introduzir o aprendiz à língua falada *real*, a diversos sotaques, variações linguísticas e às funções da língua. A série *Strategies* amplia o material disponível para o ensino de inglês. Além do livro texto do aluno, livro do professor, fitas K7 e material de compreensão oral já presentes em outros *pacotes didáticos*, inclui-se também canções em LP/fitas K7, além de “um conjunto de 10 gravuras para colar nas paredes” (Oliveira e Paiva, 2009 p. 43) com ilustrações do próprio livro. Portanto, a inclusão de diversos tipos de material para o ensino de língua inglesa não parece ser uma característica dos livros e materiais didáticos atuais.

O *pacote didático* passa a ser “mais bonito e mais colorido” (Oliveira e Paiva, 2009 p. 46) no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, com a chegada da série *Streamline*.

De acordo com Oliveira e Paiva (2009), a série introduziu o *sistema integrado de materiais didáticos*. Esse *sistema* compreendia os materiais já inclusos em outros *pacotes* - livros textos do aluno e do professor, livro de exercícios e fita K7 - e acrescentou textos extras de leitura, gravações em áudio para laboratório, conjunto de leituras graduadas e vídeo. A preocupação da série em fazer gravações com efeitos sonoros, música e filmagens parece demonstrar o interesse em aspectos mais amplos do ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira que abrangem mais do que a decodificação de palavras, aprendizagem de regras e estruturas e exposição do aprendiz à língua em uso através de diálogos situacionais.

A tendência para o uso de DVDs e CDs de áudio é realçada nas séries como *Headway*, *New Headway* e *American Headway* que sucedem a série *Streamline*, (Oliveira e Paiva, 2009).

2.4.2

A diversificação e o aumento de recursos multimodais no material para ensino de inglês

Percebe-se um aumento no uso de recursos multimodais direcionados ao ensino da língua inglesa. Editoras como Oxford e Cambridge passam a oferecer diversos materiais de apoio ao LD como forma de agregar valor a seus materiais. A utilização desses recursos fica por conta do professor, que além de saber como utilizá-los, ainda precisa saber como adaptá-los e prepará-los dentro da abordagem de linguagem e de ensino de língua inglesa que adota em suas aulas.

Ao mesmo tempo em que a abordagem de ensino de inglês vai se tornando mais **comunicativa**, voltada para as funções da língua e para a língua em interação, os recursos disponíveis também vão aumentando em número e disponibilizando mais modos comunicacionais, como imagens e música, que permitem diversos tipos de interação entre o aprendiz e o professor.

A adoção da abordagem comunicativa atualmente implica também na adoção de outras metodologias de outras abordagens que podem de alguma forma

ajudar o ensino da língua inglesa. Repetições, exercícios de substituição e até mesmo memorizações podem, portanto, ser incorporadas.

O professor, que no início contava apenas com um LD repleto de textos escritos e cuja abordagem de ensino de língua inglesa estava voltada para as estruturas e regras gramaticais, vai aos poucos se deparando com diversos materiais que integram todo o sistema de ensino de línguas acoplado ao LD. Assim, ele se vê envolvido por uma série de recursos com os quais muitas vezes não foi agraciado em sua formação.

Cada vez mais, o professor de inglês como língua estrangeira precisa dar conta desses diversos recursos, os quais lhe demandam tempo e habilidade de manipulação, como os DVDs e o computador. Somando-se a isso, nem sempre o professor se encontra preparado para lidar com os diversos modos que esses recursos disponibilizam, pois sua formação profissional e acadêmica pode não tê-lo preparado para abordar outros modos que não fossem a escrita e fala.

2.4.3

Outras questões sobre o material para ensino de língua inglesa

Embora não seja objetivo da presente pesquisa focar na autoria do LD, há referências ao autor e/ou produtor das imagens e do material de ensino durante o trabalho.

Atualmente é cada vez mais difícil identificar o responsável pela elaboração dos materiais para ensino de inglês. A questão da autoria tem sido bastante discutida e dissociar o autor do produtor, do editor e do ilustrador tem se apresentado como uma tarefa bastante difícil.

Os materiais para ensino de inglês como língua estrangeira parecem investir na diversificação de recursos multimodais e apoio ao profissional envolvido com o ensino da língua. Com frequência, encontramos exercícios em CD-ROM, informações culturais e gramaticais extras sobre os temas das unidades, referências ao site da editora para realização de tarefas complementares e a inclusão de imagens em movimento em DVD. Essa diversificação no material para ensino de inglês implica do envolvimento de diversos profissionais, com áreas de formação diferentes.

Como vimos anteriormente, a inclusão de imagens em movimento em DVDs pelo *sistema de material didático* não é recente e não é necessariamente sinônimo de uma abordagem de ensino de inglês que contemple outros modos comunicacionais que não sejam a escrita e a fala. A estratégia das grandes editoras de agregarem materiais a esse *sistema* não pressupõe necessariamente uma abordagem de ensino que contemple outros modos de produção de significado, como, por exemplo, gestos, *layout*, expressão facial, manuseio de objetos, movimento do corpo e postura, entre outros.

Se o objetivo é dar condições e possibilidades ao aprendiz de interagir e se comunicar em língua inglesa no mundo que o rodeia, uma **abordagem multimodal** permitiria que o foco se descentralizasse da escrita e fala e passasse a abranger outros modos disponibilizados pelos diversos recursos e presentes nas interações reais do cotidiano.

Visando apresentar a perspectiva multimodal que orienta a pesquisa, discuto a seguir algumas questões que vêm sendo debatidas por pesquisadores. Essas questões abrangem a necessidade de desenvolvimento de um novo *design* pedagógico que contemple a diversidade de modos para a elaboração e interpretação do significado na sociedade e não se ocupe apenas dos significados presentes na escrita e na fala de uma língua.

2.5

Multiletramentos e um novo *design* pedagógico

O interesse de pesquisadores em relação à produção do significado em textos multimodais tem conduzido diversas discussões sobre multiletramentos e a necessidade de elaboração de um novo *design* pedagógico que possa abranger as necessidades e demandas do mundo atual.

Design, aqui, pode ser entendido em dois sentidos, como conferido por Cope e Kalantzis ([2000], 2003). O *design* pode se referir tanto à “estrutura e função” apresentadas por um objeto, como também ao “processo humano ativo, no qual fazemos e refazemos as condições de nossa existência”⁷ (Cope e Kalantzis, 2003, p. 203). Ou seja, um processo no qual cada indivíduo é agente na

⁷ “(...) an active, willed, human process in which we make and remake the conditions of our existence.” (Cope e Kalantzis, 2003, p. 203)

produção e transformação do significado e no qual esse indivíduo não pode ser dissociado da cultura na qual está inserido.

2.5.1

Multiletramentos

Questões sobre multiletramentos e *design* pedagógico motivaram e foram enfatizadas em encontros do *The New London Group*, um grupo formado por estudiosos e pesquisadores interessados nas políticas educacionais envolvendo a língua inglesa⁸, formado em 1994. Três dos interesses comuns apresentados pelos integrantes do grupo são **a.** a preocupação pela melhora das oportunidades educacionais oferecidas aos indivíduos, **b.** questões sobre letramento, de maneira a abordar a variedade de modos de representação nos diferentes grupos e **c.** a necessidade de uma educação que atenda às diversidades linguísticas e culturais da língua inglesa num mundo cada vez mais globalizado.

As discussões promovidas pelos integrantes do *New London Group* realçaram que a noção de multiletramento poderia englobar e atender tanto “a multiplicidade textual” (Cope e Kalantzis, 2003, p. 5) cada vez mais saliente na comunicação no mundo atual, como a diversidade de modos comunicacionais utilizados para representar e comunicar significados dentro de cada contexto de situação e cultura.

Dessa maneira, os pesquisadores do grupo se posicionaram numa perspectiva voltada para a sociosemiótica, e, portanto, para a elaboração do social do significado. Tal posicionamento os levou a debaterem questões sobre a multimodalidade dos textos e sobre a necessidade de se reformular o ensino de língua inglesa de maneira a contemplar diferentes especificidades cognitivas, situacionais e culturais.

Cope e Kalantzis argumentam que a questão central do grupo era fazer uma reflexão sobre:

⁸ Nota: o grupo formado inicialmente era constituído por: B. Cope, J. N. Fairclough, P. Gee, M. Kalantzis, G. Kress, C. Luke, C. Cazden e P. Stein, entre outros.

“(...) as premissas fundamentais da pedagogia do letramento com a finalidade de influenciar práticas que dariam habilidades e conhecimento necessários aos aprendizes para alcançarem seus objetivos.”⁹ (Cope e Kalantzis, 2003, p. 5)

2.5.2

Um *design* para o ensino de inglês como língua estrangeira

As questões sobre multiletramentos levantadas pelo *New London Group* envolvem, portanto, questões multimodais e parecem delinear um ensino de língua inglesa direcionado aos múltiplos padrões de comunicação emergentes e aos “múltiplos ingleses”¹⁰ existentes, ou seja, às múltiplas *linguagens*, diversidades linguísticas e variações situacionais e culturais. Cope e Kalantzis (2003) realçam que tal mudança afetaria também outras línguas no mundo e não apenas a língua inglesa. Os pesquisadores ressaltam ainda que:

“(...) o argumento em relação aos Multiletramentos sugere a necessidade de uma gramática funcional flexível e aberta que dê assistência aos aprendizes da língua para descreverem as diferenças da língua (cultural, subcultural, regional/nacional, técnica, específica do contexto, e assim por diante) e os canais de significado multimodais tão importantes para a comunicação atualmente”¹¹. (Cope e Kalantzis, 2003, p. 6)

A sugestão, portanto, para o desenvolvimento de um novo *design* levaria em consideração uma transformação na sociedade de forma a contemplar os recursos de representação e comunicação e, também, as dimensões culturais que envolvem o significado. Posição distinta dos modelos até então utilizados que propunham um letramento voltado para a “estabilidade e regularidade” (Cope e Kalantzis, 2003, p. 204) da linguagem.

Nessa visão, o ensino de inglês como língua estrangeira poderia ser amparado por reflexões sobre a hibridez que acompanha os discursos da língua, os

⁹ “(...) the fundamental premises of literacy pedagogy in order to influence practices that will give students the skills and knowledge they need to achieve their aspirations.” (Cope e Kalantzis, 2003, p. 5)

¹⁰ Cope e Kalantzis (2003, p. 6) mencionam “multiple Englishes” se referindo à língua inglesa cada vez mais usada como *língua franca* e *língua mundi* em diferentes grupos. Os pesquisadores realçam a impossibilidade de se apontar uma língua inglesa que possa servir de modelo, pois, como argumentam, existem diversas línguas inglesas.

¹¹ “(...) the Multiliteracies argument suggests the necessity of an open-ended and flexible Grammar which assists language learners to describe language differences (cultural, subcultural, regional/national, technical, context-specific, and so on) and the multimodal channels of meaning now so important to communication.” (Cope e Kalantzis, 2003, p. 6)

diferentes contextos nos quais ela é usada funcionalmente e as diversas possibilidades de se produzir significado. Reconhecer-se-ia, pois, a multimodalidade como sendo intrínseca à própria noção de letramento.

Os integrantes do *The New London Group* esclarecem que a educação¹² deve ter a missão de “assegurar que todos os aprendizes se beneficiem de uma aprendizagem que os permita participar inteiramente da vida pública, econômica e da comunidade”¹³ (*The New London Group*, 2003, p. 9).

A abordagem pedagógica deveria ser então aquela na qual a pedagogia seria compreendida como “a relação entre ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção das condições de aprendizagem e o estende a uma participação social completa e igualitária”¹⁴ (*The New London Group*, 2003, p. 9).

Nessa visão, o ensino de inglês como língua estrangeira se beneficiaria de uma pedagogia de letramento mais próxima da multiplicidade cultural, textual e de aprendizado, e se distanciaria, pois, da noção de uma língua inglesa padronizada, monolíngue, monocultural e com regras pré-estabelecidas e.

Walsh (2008, p. 101) argumenta que as questões discutidas pelos integrantes do *New London Group* se fazem presentes em outros grupos preocupados com as políticas educacionais e as pedagogias sobre letramento. Enquanto o *New London Group* estuda as questões utilizando o termo *multiletramentos*, outros grupos de pesquisadores e estudiosos as discutem propondo termos como *novos letramentos* (Lankshear e Knobel, 2003) e *ambientes de aprendizagem multimodal* (Jewitt, 2002; Kress e van Leeuwen, 2001).

A questão principal entre os pesquisadores, como Walsh ressalta (2008, p.101), parece residir nas implicações educacionais e políticas de “como o letramento deveria ser compreendido e ensinado”¹⁵. O pesquisador destaca que a sociedade atual executa tarefas cada vez mais multifacetadas e novas, para as quais *leituras* e *escritas* distintas vão sendo aos poucos delineadas.

O ensino de inglês como língua estrangeira, com um histórico de ensino focado principalmente no código linguístico, poderia se favorecer das discussões

¹² Nota: A escola pública no Brasil vem sendo bastante problematizada em relação às condições que oferece ao aprendiz de participar ativamente na sociedade. No entanto, dado ao escopo do presente trabalho, tal discussão não será apresentada aqui.

¹³ “(...) to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life.” (Cope e Kalantzis, 2003, p. 9)

¹⁴ “Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation.” (Cope e Kalantzis, 2009, p. 9)

¹⁵ “The way literacy should be understood and taught.” (Walsh, 2008, p. 101)

sobre multiletramentos. Os debates sobre as mudanças de modelos de representação e comunicação, envolvendo questões culturais e a multimodalidade dos textos, parecem implicar na aplicação de um novo modelo pedagógico de ensino de língua inglesa.

A motivação e o respeito às diferentes formas de se aprender uma língua estrangeira, aliados às demandas da sociedade atual na qual o domínio do código linguístico parece não ser o suficiente para se estabelecer a comunicação entre os indivíduos, parecem colaborar para uma defesa de um novo *design* pedagógico para o ensino de inglês.

A presente pesquisa parte da breve discussão sobre o livro e material didático, multiletramentos e novo *design* pedagógico para apresentar o embasamento teórico e metodológico que possibilitam a realização da análise das imagens em movimento que compõem o material para ensino de inglês selecionado.