

PRÁTICAS MULTIMODAIS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

MULTIMODAL PRACTICES IN THE TEACHING/LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE

100

Carolina Soares Moreira

Mestranda em Letras – Linguagem em novos contextos pela Universidade
Federal de São Paulo – UNIFESPcsmoreira@unifesp.br

RESUMO: Com o avanço tecnológico é importante que o ensino/aprendizagem tanto de Língua Materna como de Língua Estrangeira adapte-se às novas tecnologias fazendo uso de diversos materiais e recursos que atraiam a atenção do aprendiz, cada vez mais conectado ao universo digital. Assim, tem-se buscado no universo do ensino elementos mais atrativos, entre eles, práticas multimodais nas quais misturam-se linguagem verbal e não verbal. Essa nova linguagem apresenta a vantagem de oferecer a complementação dos modais e transmitir mensagens que, às vezes, um modo só não passaria. Para a reflexão desse tema, este artigo faz uma breve apresentação da evolução do ensino de língua estrangeira ao longo dos anos até os dias atuais. Além disso, discute o papel do livro didático no ensino. Para isso, apresenta a definição de multimodalidade e letramento, passando pelas metodologias e ensino de Língua Estrangeira através dos anos e chegando aos livros didáticos. Em seguida, apresenta a expectativa em relação a esse material e sua evolução junto às metodologias e ao ensino até os dias atuais.

Palavras-chave: Práticas Multimodais. Ensino. Língua Estrangeira.

ABSTRACT: Technological progress requires that both mother tongue and foreign language teaching/learning strategies adapt to them by using different materials and resources. This updating will likely attract the attention of the learner, who is increasingly connected to the digital universe. In order to do this, educators have been looking for more effective and attractive teaching strategies, including multimodal practices in which verbal and non-verbal language are mixed. This new language has the advantage of offering complementary modes and of conveying messages, more effectively than it would be possible to do by using just one mode. This article briefly presents the evolution of foreign language teaching since 1658 to the present day. In addition, it discusses the role of the textbook in language teaching. As its analytical framework, it presents the definition of multimodality and literacy, and it employs it to examine methodologies and foreign language teaching and textbooks. It concludes by discussing current expectations in relation to this material.

Palavras-chave: Multimodal Practices. Teaching. Foreign Language.

Considerações Iniciais

Na sociedade moderna, diferentes tipos de linguagem se articulam e criam “situações de comunicação” que dependem da apropriação de diferentes modais por parte do receptor. Exemplo dessa linguagem pode ser visto em diferentes mídias que conjugam elementos do texto verbal e do não verbal (imagens, gestos, sons, etc.) que compõem uma nova linguagem em que elementos trazem significados para o texto como um todo. Cabe ao receptor decodificar esses significados para entender a mensagem e também, como observa Heimas (2010, p. 1), ser capaz de captar “o mais importante para entender o que aquilo diz sobre o mundo em volta dele.”

Ao transportar essa perspectiva para o universo do ensino/aprendizagem, pode-se constatar que o apelo a novas possibilidades, além da tradicional linguagem verbal, invade esse campo do saber. No campo do ensino de uma língua estrangeira, observa-se uma explosão significativa de novos suportes que colaboram para a formação do aprendiz que não se vê mais confinado a métodos antigos em que o texto verbal reinava. Assim, este artigo investiga essa nova perspectiva de possibilidade de expansão de elementos constituintes para a formação desse novo aprendiz. Então, começaremos por apresentar a noção de letramento e multimodalidade, em seguida um breve histórico das metodologias e do ensino de LE no Brasil e por fim, falaremos sobre o livro didático de LE e as mudanças que foram vistas até os dias de hoje. Para tanto, foram utilizados principalmente os conceitos de Multimodalidade, Letramento e Ensino-Aprendizagem de LE.

1. Letramento e Multimodalidade

Segundo Kleiman, crianças e adolescentes já tem contato com a tecnologia e estão sempre conectados a tablets e computadores. Cabe à escola encontrar estratégias para se adaptar e pensar essa mudança:

onde se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet (KLEIMAN, 2005, p. 20-21)

Essa perspectiva torna-se mais palpável atualmente em que, devido à pandemia da Covid-19, estudantes se encontram em confinamento, distantes de seu espaço de ensino, manuseando de suas casas seus smartphones, tabletes etc. Diante desses aparelhos, o aprendiz se vê diante de uma infinidade de modais que constroem a linguagem a partir de várias reconfigurações. Para Ramazzina Ghirardi, a multiplicação de linguagens representa atualmente um tema relevante e

[...] deve necessariamente avançar para além da constatação das reconfigurações das formas textuais. Seu enfoque na relação específica entre multiplicidade de linguagens e sua organização como elementos de uma composição final única remete justamente à noção de comunicação multimodal, oferecendo uma perspectiva de investigação que acrescenta diferentes modos de expressão à linguagem verbal e escrita. Essa perspectiva multimodal permite examinar de modo particularmente produtivo as características do funcionamento da linguagem no contexto atual das novas mídias. Tal processo de multiplicação de linguagens solicita uma atenção particular, bem como o estabelecimento de uma perspectiva de análise que articule a reflexão sobre a pluralidade da língua e de seus sentidos à pluralidade do mundo e de seus sujeitos, suas culturas e seus modos de expressão (RAMAZZINA GHIRARDI, 2016, p. 302).

O ensino de língua estrangeira não fica excluído dessa nova perspectiva e vem, cada vez mais, adaptando-se às diferentes fontes de transmissão de conhecimento, principalmente a internet, que possibilita o rápido acesso a materiais que abrangem todas as competências e não necessariamente foram concebidos para o ensino de línguas, mas que estão inseridos em contextos reais de falantes nativos da língua em questão. Como consequência disso, os benefícios para o aprendiz são vários, pois, além de ter contato com diversos tipos de texto, com vocabulários adequados aos seus formatos, em diferentes suportes e com as mais variadas linguagens (revistas, livros, HQs, músicas, sites, filmes, programas de TV etc.), o estudante ainda está em permanente contato com a cultura, história e atualidades do(s) país(es) em que seu idioma estrangeiro de interesse é falado, pois segundo Kress:

Os textos são o resultado de ações sociais com a linguagem e representam um aspecto relevante que contribui para situar o enquadre dos gêneros textuais, pois eles são artefatos linguísticos,

mas de natureza cultural e social, envolvendo muitos outros fenômenos (Kress, 2003, p. 87 apud MARCUSCHI, 2011, p. 28).

Por mais que o acesso às informações e a diversos materiais esteja mais fácil hoje em dia, os materiais didáticos (livros e métodos) ainda são os principais meios de ensino tanto de cursos de línguas estrangeiras, quanto para aprendizes que estudam em autonomia. Esse material funciona como um suporte importante, principalmente no início do processo de aquisição da LE, estruturando o percurso do aprendiz no início de sua aquisição.

Quando falamos de modernidade tecnológica no ensino, segundo Dionísio, o primeiro conceito que precisamos rever é o de *letramento*, e temos que enxergar esse conceito num sentido mais amplo e não só na habilidade de ler e escrever; hoje em dia “uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONISIO, 2011, p. 138). Assim, Kress (2003) reforça essa ideia ao afirmar que:

Não é mais possível repensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintivos e relacionados merecem destaque especial. Trata-se, por um lado, do amplo movimento, desde agora, de longo domínio da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados que representam e comunicam em todos os níveis e em todos os domínios (KRESS, 2003, p. 1 apud SANTOS e TIBURTINO, 2018, p. 172).

Partindo desta ideia de “múltiplas fontes de linguagem”, pode-se observar que a multimodalidade está inserida neste contexto e que os estudos nessa área vêm se expandindo nos últimos anos. Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como:

o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o

som de um toque realista “presença”. (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001: 20 Apud MELO; OLIVEIRA; VALEZI, 2012).

Assim, podemos definir a multimodalidade como “a co-presença de vários modos de linguagem, sendo que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social.” (HEIMAS, 2010, p. 1).

Para Dionísio (2011), estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais visual. Segundo a autora, os materiais didáticos utilizam uma diversidade maior de gêneros e, de acordo com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, os aprendizes aprendem melhor quando temos o texto verbal e não verbal juntos do que quando só temos o texto verbal, pois quando juntamos os dois, juntamos modos diferentes de representar o conhecimento.

Como vimos acima, conseguimos observar a Multimodalidade no ensino tanto de Língua Materna (LM) quanto de LE como elemento relevante, pois os avanços tecnológicos tendem a aumentar e com isso o ensino precisa se adaptar sempre a essas mudanças.

2. Metodologias e Ensino de LE no Brasil

2.1 Breve histórico das metodologias de LE¹

A *Metodologia Tradicional* ou gramática- tradução, era baseada no estudo da tradução de textos clássicos² e, esses mesmos textos, eram utilizados para a análise gramatical, o que configura como o primeiro método utilizado no ensino de uma LE. Ele surgiu no século XVII e foi utilizado entre os séculos XVII e XIX. Segundo Coste (1970), de um lado tínhamos o livro de gramática no qual haviam as explicações de regras e de outro um dicionário bilíngue ou um livro que agrupava listas de palavras. E, junto com os dois livros, textos - de preferência literários quando possível - para serem traduzidos.

Em 1658, foi publicado o livro *Orbis Sensualium Pictus* do autor Jan Amos Komensky (1592-1670), mais conhecido como Comenius. O autor uniu o texto visual com o texto verbal e queria que assim o aprendizado de LE fosse feito de forma

¹ Utilizaremos aqui como base teórica principal os Puren (1988) e Germain (1993).

² Era basicamente utilizada no ensino de grego e latim

Building the way

lúdica. Hoje em dia, ele é considerado o primeiro livro didático ilustrado (Cristóvão, 2015).

A metodologia que a sucede é a *Metodologia Direta* que consiste em ensinar uma língua estrangeira sem ser intermediada pela língua materna, nem pela escrita e nem por regras gramaticais explícitas (PUREN, 1988, p. 64). Para Coste (1970, p. 8) ela “veio como uma ‘recusa’ ao exercício ‘indireto’ que é a tradução.” Segundo Wickerhauser, uma pesquisadora alemã da área de didática:

evitar a língua materna não é a única particularidade da metodologia direta. Nós vamos chamar essa nova metodologia ou metodologia direta aquela que evita:
1º o desvio pela língua materna,
2º o desvio pela ortografia,
3º o desvio pelas regras gramaticais superficiais.
(WICKERHAUSER, 1907, p. 213 apud PUREN, 1988, p. 64)³

Pietraróia (2008), ao descrever a Metodologia Direta, acrescenta uma crítica em relação ao modo artificial do qual o método se valia:

procurando oferecer ao aluno uma língua mais cotidiana, que pudesse ser utilizada em seu dia a dia, a metodologia direta abusava de textos fabricados, artificiais e destinados sobretudo à aquisição lexical, prioridade da que se traduzia na memorização, por parte do aluno, de listas inteiras de palavras. (PIETRARÓIA, 2008, p. 13)

Ainda segundo a autora, essa metodologia privilegiava processos ditos “intuitivos” – “gestos e mímicas e dos recursos como a demonstração de objetos, de imagens, e exemplos” (Op. cit, p. 13).

Após essas duas metodologias, a Metodologia SGAV⁴ surgiu primeiramente como “metodologia do exército”⁵ em 1929, a partir da necessidade de comunicação do exército americano com outros exércitos de outras línguas além do inglês. A partir daí, o exército lança o programa ASTP (Army Specialised Training Program), fazendo assim com que um grande número de militares tivessem um conhecimento prático de várias línguas estrangeiras faladas.

³ Tradução Nossa: « Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite : 1° le détour par la langue maternelle, 2° le détour par l'orthographe, 3° le détour par des règles de grammaire superflues. »

⁴ Structuro-Globale Audiovisuelle.

⁵ Depois essa metodologia foi adaptada para as escolas e foi chamada de metodologia áudio-oral antes de se tornar metodologia SGAV.

Building the way

Essa metodologia se valia de cursos que duravam aproximadamente nove meses e segundo Puren (1988), o aprendiz estava exposto a

quinze horas por semana de trabalhos coletivos em grupos de dez. Seis aulas de duas horas, sob a direção de um assistente⁶, dedicadas exclusivamente à prática oral da língua estrangeira e três aulas de uma hora, ministradas pelo professor linguista e reservadas ao ensino teórico da fonética, do vocabulário (formação das palavras, por exemplo) e da gramática (Puren, 1988, p. 195, tradução nossa).⁷

Após isso, nos EUA e em países da Europa a MD continuava a ser utilizada o que levou o linguista Bloomfield a criticar essa metodologia dizendo que os professores “falam da língua estrangeira em vez de usá-la” (tradução nossa).⁸

Em 1968, o primeiro material de ensino do francês é elaborado a partir da metodologia SGAV: *Voix et Images de France*. Esse método tinha a língua falada como estruturadora do ensino:

O trabalho com o texto escrito iniciava-se apenas após cerca de 60 horas de ensino a fim de não “atrapalhar” a compreensão global do sentido nessa primeira fase de aprendizagem. As imagens dos manuais SGAV são situacionais, no sentido em que ilustram situações de comunicação. (CRISTOVAO, 2015, p. 48)

Nos anos 70, o termo metodologia foi substituído pelo termo abordagem e assim chegamos à abordagem comunicativa (AC)⁹ que trabalha com situações de comunicação levadas do exterior (da sociedade) para dentro da sala de aula. É a partir desse momento que começa o ensino de LE a partir da ideia de 4 competências de comunicação: a compreensão escrita, compreensão oral, a expressão escrita e a expressão oral. Segundo Bourguignon (2005), nessa abordagem o aprendiz é o centro da relação de comunicação. O professor tem que levá-lo a encontrar uma maneira de externar o que ele precisa dizer e se apropriar de saberes para construir seu *savoir-faire*. Nessa abordagem, começou-se a utilizar

⁶ Existiam os professores linguistas e os assistentes.

⁷ “quinze heures par semaine de travail collectif par groupes de dix. Six classes de deux heures, sous la direction d’un assistant, étaient consacrées exclusivement à la pratique orale de la langue étrangère, et trois classes d’une heure, assurées par le professeur linguiste, étaient réservées à l’enseignement théorique de la phonétique, du vocabulaire (formation des mots par ex.) et de la grammaire.” (Puren, 1988, p. 195).

⁸ No original : « parlent de la langue étrangère au lieu de l’employer » (GIRARD D., 1974, p. 78 apud Puren, 1988, p. 194)

⁹ *L’Approche Communicative*

Building the way

os “documentos autênticos”, que representam todos documentos que não foram concebidos para o ensino de língua, que circulam na sociedade como videoclipes, programas de TV, fichas, jornal, panfletos, etc., tudo que foi produzido pelos próprios falantes nativos de determinada língua

Na perspectiva acional¹⁰ (que leva em conta a razão pela qual o aprendiz deve se comunicar), a comunicação é um meio para atingir o objetivo principal que é o de haver uma interação entre aprendizes e cidadãos da LE. Puren (2006) diz que a perspectiva é uma ação social, e por ação social entende-se ação coletiva com finalidade coletiva. E assim ele pontua três ideias convergentes. Primeira, “a comunicação sozinha não é o suficiente para a ação social”, a segunda de que “a ação social que determina a comunicação” e a terceira é a de que “é a ação comum e não a comunicação a condição de uma verdadeira compreensão do outro” (PUREN, 2006, p. 38)¹¹

A partir desse histórico das metodologias, podemos observar a evolução do ensino-aprendizagem de LE e constatar que, nos dias de hoje, além de seu desenvolvimento no contexto acadêmico, a modernidade tecnológica e a importância de elementos multimodais se somam à elaboração de conceitos e materiais de LE. Essa mudança pode ser geradora de maior atenção do aprendiz no contexto de ensino-aprendizagem e estimular o professor de forma eficaz no ato do ensino da língua alvo.

2.2 Ensino de LE no Brasil

Segundo Leffa (1999), o que aconteceu com o ensino de línguas em contexto nacional é um eco do sucedido nos outros países, mas com um atraso. Como exemplo, o autor cita a metodologia direta que chegou ao Brasil 30 anos após a sua implementação na França.

O autor traça a história do ensino de línguas no Brasil antes do Império, na colonização. Depois da chegada dos jesuítas e do ensino do português aos índios, as línguas dominantes eram as clássicas (grego e latim). Após a chegada da

¹⁰ Perspectiva acional de acordo com o CECR (QECC – Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas)

¹¹ “la communication ne suffit pas pour l’action sociale », « c’est l’action sociale qui détermine la communication » e « c’est l’action commune, et non la communication, qui est la condition d’une véritable compréhension de l’Autre »

Building the way

108

família real ao Brasil, com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e com a reforma de 1855, as línguas modernas foram incluídas de forma definitiva no ensino básico. A metodologia usada era a gramática/tradução, ou seja, a mesma que era mais comumente usada para o ensino de línguas clássicas. Segundo Nogueira (2007 apud Moreno Junior, 2018, p. 56-57), o colégio deu às línguas modernas¹² o mesmo prestígio daquele das línguas clássicas. E, segundo Paiva, apesar da metodologia de ensino de LE ser a mesma para as línguas clássicas e as modernas, para as clássicas era utilizado o texto literário e para o inglês “listas de vocabulário, conjugações e exercícios de tradução que estivessem mais próximos do contexto sociocultural da época” (PAIVA 2009 apud MORENO JUNIOR, 2018, p. 57)

Com a reforma de 1931, foi dada mais ênfase ao ensino das línguas modernas e foi inserida a metodologia direta que tinha sido introduzida na França 30 anos antes, ou seja, o ensino da língua era realizado através da própria língua e não mais por traduções como previa a metodologia anterior.

A Reforma Capanema, em 1942, continuou privilegiando a metodologia direta, e foi a que deu mais importância ao ensino de LE. Segundo Leffa (1999), os alunos estudavam latim, francês, inglês e espanhol e muitos terminavam o ensino médio lendo autores no original.

Com a LDB de 1961, o ensino de línguas foi drasticamente reduzido e na LDB de 1971, muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau¹³ e diminuíram o número de horas de estudo de língua estrangeira a uma hora por semana no segundo grau.

Com a LDB de 1996, a base nacional da época deixa clara a necessidade do ensino de LE no Ensino Fundamental. Complementando a LDB, são publicados Parâmetros Curriculares baseados no princípio de transversalidade e uma abordagem socio interacional que dê ênfase à leitura. Assim, a escola acaba não trabalhando com outras habilidades linguísticas necessárias para falar e compreender oralmente bem uma LE.

O que se pode observar é que as abordagens e perspectivas mais modernas no Ensino de LE fica delegada aos cursos de línguas que trabalham com os métodos inseridos na abordagem comunicativa e na perspectiva acional.

¹² Nesse momento as línguas modernas estudadas no colégio eram inglês e francês.

¹³ Primeiro e segundo grau nessa época é o que hoje chamamos de Ensino fundamental e médio.

3. Métodos de LE e a Multimodalidade

Segundo Cristovão (2015), tanto no ensino de língua materna como estrangeira, tanto na esfera pública como na privada, o livro didático é usado como fonte de conteúdos a serem passados aos alunos.

Assim, ocupando um espaço relevante para o ensino, o livro didático busca formas de se adaptar para conseguir atrair a atenção de aprendizes que, ainda tão jovens, entram em contato com diversos tipos de tecnologias nas quais encontramos uma grande variedade de conteúdo.

Devemos lembrar que o espaço para imagens e outros elementos multimodais nos livros didáticos já é pré-determinado, assim o autor tem o controle limitado do uso destes elementos; além disso, imagens, programas de rádio, tv, etc. estão submetidos a direitos autorais, às vezes caros demais. (CRISTOVAO, 2015).

Segundo Paiva (2009), os primeiros livros didáticos eram gramáticas e o conceito de língua se restringia a estrutura. O primeiro livro ilustrado foi o *Orbis Pictus*, que era um livro infantil de vocabulário composto de 150 capítulos, divididos por temas diversos como botânica, religião, atividades humanas etc. Segundo Kelly (1969, p. 267 apud PAIVA, 2009, p. 19) cada ilustração era numerada para que pudesse ser ligada com a palavra correspondente. Ainda segundo a autora, esse livro se tornou modelo para outros livros didáticos, principalmente nos séculos XVIII e XIX.

Sempre houve quem defendesse e quem rejeitasse os livros didáticos; Lambert Sauver, em 1875, dizia que os professores deveriam proibir o uso do livro em sala de aula: os livros se destinariam ao momento em que os alunos se preparassem para as aulas e, durante a aula, eles tinham que ouvir o professor.

No Brasil, em 1930, surge um material inovador para a época que é o livro *An English Method*, do Padre Julio Albino Pinheiro. A novidade no livro, apesar de ainda ter foco nas estruturas gramaticais, era que ele incluía “a língua como veículo de práticas sociais diversas, da conversa à manifestação estética.” (PAIVA, 2009, p. 24). Ele tinha o intuito de promover a autonomia do estudante, assim, as transcrições fonéticas das palavras eram colocadas ao lado da palavra no livro e assim os alunos conseguiam ler as palavras e aprender como se pronunciava sem ter o tempo todo a ajuda do professor. Outro fato que o tornava inovador era a

Building the way

ausência dos exercícios de tradução tão comuns nos livros didáticos de épocas anteriores.

No final da década de 40, começaram a surgir materiais, os quais enfatizavam mais a língua falada do que a estrutura como nos anteriores. Alexander (1967) afirma que a língua deveria ser ensinada, fazendo com que o aluno a usasse e não falando sobre a língua, o que nos mostra que ele rejeitava materiais que ensinasse a língua por meio de estruturas e, para ele, usar a língua significava fazer exercícios de repetição.

Na década de 1970, surgem materiais audiovisuais que davam preferência à oralidade na sala de aula. Acreditava-se que a escrita prejudicava a compreensão oral; havia duas estratégias que tentavam evitar a leitura precoce: livros que não tinham textos (os textos ficavam no livro do professor), para que os alunos não tivessem acesso nenhum à escrita e livros com textos que usavam máscara para cobrir os diálogos. Nessa década, segundo Paiva, surge uma grande preocupação com as necessidades do aluno e, assim, surgem muitos livros com propósitos especiais.

Hoje em dia, apesar da discussão se o livro didático inibe ou fomenta a autonomização, várias escolas de idiomas ainda utilizam esse meio de transmitir conteúdo e conhecimento. Segundo Little e Perciclová (2006, p. 28 apud Magno e Silva, 2009, p. 63) o livro deveria ser usado com flexibilização e não como planos de aula, pois “estaríamos impondo aos nossos alunos os objetivos de aprendizagem e os processos de aprendizagem do autor do livro.”

Ao longo dos séculos, é possível notar a relevância dos livros didáticos e métodos de ensino que já introduziam em seu conteúdo imagens e outros elementos multimodais. Ainda que se pense que em algum momento houve a suposição de que as imagens atrapalhavam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma LE, o que se pode verificar é que houve uma emancipação desse elemento que, por vezes, se sobressai a outros artifícios utilizados no ensino.

Considerações Finais

Building the way

Com o avanço das tecnologias e o momento que estamos vivendo de pandemia da COVID-19, é necessário que o ensino se adapte e que busque cada vez mais meios de atrair os alunos.

Mesmo com todas as mudanças já feitas, tanto no ensino de língua materna como de língua estrangeira, é necessário que o ensino acompanhe o campo da tecnologia e esteja em constante evolução.

111

Com o livro didático não é diferente; mesmo com muitas maneiras diferentes e opções de estudo, tanto de língua estrangeira quanto materna como, por exemplo, a internet, o livro didático é ainda o principal suporte utilizado nas instituições de ensino para adquirir conhecimento. Ele se presta como guia indicando o que estudar em determinadas séries ou em determinados níveis de LE. Os livros didáticos de LE das principais escolas de idiomas seguem os níveis de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*, elaborado pelo Conselho da Europa em 2001, largamente difundido no mundo todo. Esse documento estabelece um padrão internacional para descrever habilidades linguísticas em geral.

Atualmente, os materiais didáticos recentes apresentam diversos artifícios multimodais. Além disso, o professor tem acesso a plataformas com recursos gratuitos na *web* (materiais, aplicativos, sites etc.) que ele pode lançar mão e acrescentar às suas aulas para complementar o conteúdo dos livros. Assim, é possível afirmar que a contribuição de uma perspectiva multimodal para a área de ensino/aprendizagem, tanto em suporte pedagógico em papel quanto em elementos digitais, contribui para a evolução e a eficiência do ensino/aprendizagem tanto de uma LE como da LM.

REFERÊNCIAS

BOURGUIGNON, C. De l'approche communicative à l'approche communicactionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In: *B.O.*, n.6, 25 août 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.

COSTE, D. Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. In : *Langue française*, nº8, 1970. pp. 7-23.

Building the way

CRISTÓVÃO, M.L.C. *A imagem nos livros didáticos de francês língua estrangeira: funções, preconizações, possibilidades*. 2015. 319 f. Tese (Doutorado em Letras) - USP, São Paulo, 2015.

DIONISIO, A. Gêneros textuais e multimodalidade. In.: KARWOSKY, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K.S. (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.

HEMAIS, B. Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio. In: *Janela de Ideias*. Rio de Janeiro, 2010.

KLEIMAN, A. B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler ou escrever?*. Campinas: Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Londres : Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse : The modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras em contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24.

MAGNO e SILVA, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; CRISTOVAO, V. L. L. (orgs). *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade, e circulação. In.: KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MELO, E. S. O.; OLIVEIRA, P. W. M.; VALEZI, S. C. L. Gêneros Poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, R; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

MORENO JUNIOR, E. V. *Multimodalidade no Caderno do Aluno de Inglês da Rede Pública de São Paulo: um Estudo à Luz da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional*, 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - UNIFESP, São Paulo, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. História do material didático. In: DIAS, R.; CRISTOVAO, V. L. L. (orgs). *O livro didático de língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

Building the way

PIETRAROIA, C. M. C. A importância da língua francesa no Brasil: mascas e marcos dos primeiros períodos de ensino. In : *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 2008. P.7-16

PUREN, C. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE Internationale, 1988.

PUREN, C. Perspectives Actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. In : *Langues Modernes*. n. 3, Paris : APLV, juil-août-sept, 2002.

PUREN, C. De l'approche communicative à la Perspective actionnelle. In : *Le Français dans le Monde*. n. 347, Paris: FIPF-CLE. sept-oct., pp. 80-81, 2006.

RAMAZZINA GHIRARDI, A. L., Transmodalização intermodal : Um novo figurino para *Dom Juan* de Molière. In: *Lettres Françaises*, Araraquara, nº 17/2, p. 301-323, 2016.

SANTOS, Z. B.; TIBURTINO, V. As práticas multimodais de leitura e escrita na contemporaneidade. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (Orgs.) *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.