

# MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

## *MULTIMODALITY AND THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES IN THE ENGLISH TEXTBOOKS*

**Francisco Jeimes de Oliveira Paiva**

### **Minicurrículo**

Mestrando pelo Programa Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus da Universidade Estadual do Ceará (2017). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas; Administração de Recursos Humanos e gestão de pessoas pela FTDR/CE. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes/UCAM (2017). Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará (2011). Atualmente é professor efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Escola Estadual: EEFM Egídia Cavalcante Chagas e Professor Coordenador da Área de Linguagens (PCA, 2016 a 2017).

E-mail: geimesraulino@yahoo.com.br

**Leopoldina Ramos de Freitas**

### **Minicurrículo**

Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (2011) e especialização em Língua Inglesa pelas Faculdades integradas de Jacarepaguá (2011-2012). Atuou como tutora da Universidade Federal do Ceará e foi professora efetiva na E.E.E.P. Pedro de Queiroz Lima. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e mestranda no programa Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da FECLESC/UECE. Tem experiência na área de ensino, com ênfase em Linguística, Letras e Artes.

E-mail: leopoldina\_90@hotmail.com

### **RESUMO**

O livro didático é um recurso fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Desde seu processo de criação, ele tem passado por muitas mudanças, principalmente em seus

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

aspectos visuais. A presença de um maior número de imagens, o uso de layouts mais sofisticados que proporcionam a integração entre texto e imagem, dentre outros fatores, configuram este material como um gênero discursivo multimodal. Através de uma revisão bibliográfica, este artigo tem como objetivo verificar como o livro didático de língua inglesa colabora com o processo de construção de identidade dos estudantes que o utilizam. Os resultados demonstram que escolha do que é representado neste recurso didático contribui para o estabelecimento de relações de poder, veiculação de ideologias e construção de identidades. Conclui-se que a ênfase dada na organização dos LDs está, sobretudo no foco ao conteúdo gramatical, pois grande parte dos autores veem o processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de regras formais a serem apreendidas. A análise das atividades presentes nos materiais didáticos revelou que há pouco espaço para a cultura dos aprendizes, assim como poucas oportunidades, para que eles exerçam livremente suas identidades.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Multimodalidade. Construção de Identidades.

### ABSTRACT

*The textbook is an important resource of languages teaching and learning process. Since its development, it has undergone many changes, mainly in its visual aspects. The presence of many images, the use of more sophisticated layouts that provide the integration between text and image, among other factors, configure this material as a multimodal discursive genre. Through a bibliographical review, this article aims to verify how English textbooks collaborate to the construction of identities. The results show that the choice of what is represented in this didactic material contributes to the establishment of power relations, ideology transmission and identity construction. It is concluded that the emphasis in the organization of ILDs is, especially in the focus on grammatical content, since most authors see the teaching and learning process as a set of formal rules to be apprehended. The analysis of the activities present in the didactic materials revealed that there is little space for the culture of the apprentices, as well as few opportunities, for them to freely exercise their identities.*

**Keywords:** Textbooks. Multimodality. Identity Construction.

### INTRODUÇÃO

O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma (BRASIL, 2012, p. 72).

Trabalhar atualmente com a multimodalidade e o ensino de línguas na ótica dos letramentos tornou-se uma necessidade, considerando a relevância que os textos multimodais ganhou em muitos grupos sociais, sobretudo o uso de imagens nas aulas de língua inglesa, porque estas favorecem a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes, especialmente os que têm pouco conhecimento linguístico, permaneçam presos à decodificação e à procura do sentido e das intenções do autor em um determinado texto escrito (FERRAZ, 2014; MIZAN, 2014; BARROS; COSTA, 2017).

Neste contexto, o livro didático (LD) assume, no discurso pedagógico, um papel fundamental enquanto objeto facilitador do ensino e do trabalho dos professores. Desde seu processo de criação, este material tem passado por inúmeras transformações para se adequar às novas perspectivas metodológicas de ensino. Além das mudanças relacionadas a assuntos didáticos, o LD tem mudado, especialmente, no que diz respeito aos aspectos da organização visual.

Van Leeuwen (2008), a partir de uma abordagem pautada na semiótica social, defende que se a realidade na representação visual pode ser vista de diferentes perspectivas, resultando em distintas interpretações e fazendo emergir uma necessidade maior na análise profunda desse tipo de representação. Essa análise pode torna-se mais significativa quando visa fornecer aos leitores interpretações críticas como aquelas feitas em estudos de análise de discurso crítica. Evidenciando que toda prática comunicativa/discursiva é de natureza ideológica, dessa forma os estudos críticos tentam divulgar essas ideologias e, portanto, fornecer ao público uma consciência crítica.

Em outras palavras, a presença de um maior número de imagens, o uso de layouts mais sofisticados que proporcionam a integração entre texto e imagem, dentre outros fatores, configuram este material como um gênero discursivo multimodal. A escolha do que é representado neste recurso didático, fruto de interesses comerciais e políticos, acaba contribuindo para o estabelecimento de relações de poder, veiculação de ideologias e construção de identidades. E objetivando perceber como essas relações sociais, práticas discursivas e fenômenos multimodais com o Livro Didático (LD) se desenvolve teórico-metodologicamente através das práticas de ensino de línguas que as seções a seguir foram desenvolvidas.

## **ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE A MULTIMODALIDADE**

Com o objetivo de tornar os livros didáticos visualmente atraentes, os autores, os editores e os diagramadores estão explorando cada vez mais o potencial multimodal desse gênero por meio das imagens, dos textos, do layout e das atividades. Devido a essa estruturação semioticamente complexa, o LD acaba orientando o ensino de línguas com base em parâmetros textuais/discursivos multimodais. Para compreender como a multimodalidade contribui para a construção de identidades nos materiais didáticos, faz-se necessário conhecer alguns conceitos que norteiam pesquisas nesta área.

### **Semiótica Social**

A semiótica social é uma ciência que tem como foco o processo de significação enquanto construção social. Nessa perspectiva, a escolha dos signos e a construção dos discursos são motivadas por interesses específicos, de modo que, para se compreender os processos e estruturas da linguagem, é necessário levar em conta a dimensão social e considerá-la como ponto de partida para analisar os sistemas de significado. A referida ciência desenvolveu-se a partir dos estudos de três escolas.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), a primeira delas foi a escola de Praga, que desenvolveu, entre aos anos de 1930 e 1940, trabalhos no campo da arte a partir da linguística estudada pelos formalistas russos. A segunda foi a escola de Paris, que estendeu as ideias de Saussure para os estudos sobre música, cinema, fotografia e moda. A terceira escola, denominada Semiótica Social, originou-se na Austrália na década de 1980 e contou com as contribuições de Halliday, Gunther Kress e Theo Van Leeuwen.

Segundo Kress (2010, p. 54), “a semiótica social é um campo de estudo, cujo principal interesse é o sentido, em todas as suas formas, representado por quaisquer modos e inserido em um contexto social”. A abordagem da semiótica social enfatiza o conceito de signo segundo a sua produção, formas de articulação e interpretação. Os signos são sempre recém-criados no ato da interação social e a relação entre sentido e forma surge do interesse dos produtores.

De acordo com Lima (2015, p. 38-39), “a escolha dos signos é motivada por razões sociais que refletem relações de poder que constituem os atos comunicativos e caracterizam os

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

mecanismos de controle dos grupos sociais dominantes”. Dessa forma, quando produzimos um signo, escolhemos a representação mais apropriada do que desejamos significar, em outras palavras, é o interesse que direciona a seleção dos atores sociais que são guiados pelos meios formais de representação e comunicação.

Na percepção de Lima (2015), o sentido transmitido por um signo é produzido em condições sociais específicas e é propagado por diferentes agentes e instrumentos. Os sujeitos envolvidos no processo de comunicação interagem com outras pessoas e desenvolvem suas mensagens tendo como base seu interesse em um objeto. Eles escolhem o que consideram ser mais apropriado para representar este interesse dentro de um processo de produção, recepção e interpretação. O receptor da mensagem, por sua vez, vai definir os aspectos que serão analisados tendo como base suas experiências sociais.

Por fim, a semiótica social estuda não só o que é dito pelos textos, como também as estratégias que o autor do texto utilizou para externar o que foi proferido. Nessa perspectiva, essa ciência estuda todos os tipos de construções textuais, sejam elas produzidas por meio da linguagem escrita, oral e/ou visual. No contexto da semiótica social surgiu a multimodalidade. Este termo, multimodalidade, data dos anos 1920 e teve origem na psicologia da percepção. Uma percepção multimodal integra a informação recebida através de diferentes sentidos.

### **Multimodalidade**

A multimodalidade ocorre quando diferentes modos semióticos são utilizados na construção de um texto e cada modo contribui com suas próprias características para completar o sentido deste. Entre os diferentes modos semióticos podemos citar a escrita, a imagem, a cor, a tipografia e o som, entre muitos outros. Até mesmo a organização composicional destes modos interfere na construção de sentido de um texto multimodal.

A Semiótica Social e a multimodalidade buscam compreender todos estes modos de representação que compõe os textos verbais e não verbais. Para Lima (2015), os textos, ao empregarem uma variedade de modos de comunicação conjuntamente, têm se tornado cada vez mais multimodais. Partindo do pressuposto de que na construção de um texto nunca utilizamos apenas um modo semiótico, mas no mínimo dois, chegamos à conclusão de que os textos são e sempre foram, em sua maioria, multimodais. Contudo, apenas recentemente tomamos consciência desse aspecto dos textos, haja visto que a multimodalidade tem se tornado cada vez mais presente devido ao surgimento das novas tecnologias.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996; 2006), diferentes modos semióticos estão envolvidos na construção de textos. Cada uma das modalidades presentes tem capacidade própria de representação e comunicação, de acordo com a cultura. Além dos elementos próprios da língua e da organização dos textos, as imagens também são fundamentais na construção de sentidos. Para Vieira (2007), os textos multimodais figuram como eventos concretos de situações sociais. Desta forma, a construção das linguagens verbal e não verbais presentes nos textos multimodais mostram como os signos são regidos por um sistema linguístico cultural e arbitrário.

No que diz respeito à relação entre LD e multimodalidade, Predebon (2015) afirma que, devido a sua configuração semioticamente complexa, o LD acaba orientando o ensino de línguas com base em parâmetros textuais multimodais. Os LDs estão permeados de textos multimodais cuja decodificação depende dos contextos linguístico, situacional e cultural.

Dessa forma, é necessário refletirmos sobre as identidades que são construídas no LD por meio das imagens, dos textos, do layout e das atividades que são reproduzidas neste material didático, uma vez que a maneira como estes elementos estão organizados faz com

que a leitura seja direcionada, fazendo com que o leitor assimile o discurso ideológico que ali foi veiculado.

Segundo Vieira (2015, p. 43), “a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita”. Sendo assim, uma análise multimodal deve levar em consideração todos os modos semióticos presentes no texto, pois eles “descrevem como as semioses podem representar a verdade do mundo real; como as imagens constroem a realidade; como elas recortam o mundo e como intencionalmente podem omitir detalhes” (VIEIRA, 2015, p. 45).

Cabe ressaltar que Barros e Costa (2017) ao analisarem o ensino de língua inglesa na contemporaneidade na perspectiva dos estudos da Semiótica Social quanto à multimodalidade aduzem que

[...] a imagem, por exemplo, recurso semiótico frequentemente encontrado em livros didáticos e, portanto, presente no contexto de sala de aula, poderia deixar de ser entendida como “[...] redundante, conteúdo secundário subordinado ao texto escrito” (LEMKE, 2006, p. 3, tradução nossa). Isso porque a utilização de diferentes modos representacionais implica, nos dizeres de Lemke (2006, p. 6), “uma multiplicação, no sentido de que o resultado não é apenas uma soma das contribuições [desses modos], como se eles fossem independentes um do outro”, mas uma mútua interação em que cada modo “contextualiza e especifica ou altera os sentidos que construímos com a contribuição de cada um dos outros [modos]” (*ibid.*) (BARROS; COSTA, 2017, p. 136).

Ou seja, Fernandes e Almeida (2008) apontam que é impossível conceber nossas leituras sem as representações visuais, já que elas estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Ainda de acordo com eles:

[...] as imagens mostram grande eficácia no plano da expressão. Deixaram de ser apenas suportes de informação mediados pelo texto escrito para se tornar a própria informação. Ocupam hoje outro lugar. Elas não mais apenas coexistem com o texto escrito, elas constituem um outro texto (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 31).

A leitura de textos visuais/multimodais exige a compreensão das significações que são concebidas a partir da interação entre texto, imagem, leitor e contexto. Com o intuito de organizar o estudo da modalidade visual presente nos textos multimodais, Kress e van Leeuwen (1996; 2006) criaram a *Gramática do design visual* (GDV) e desenvolveram os pressupostos para a análise dos elementos que compõem as imagens. A GDV considera as imagens como sintagmas visuais correspondentes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita. Vieira (2007, p.55) afirma que esta gramática “[...] pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um layout de uma revista, assim como de uma tirinha ou de um gráfico científico”.

Kress e van Leeuwen desenvolveram os estudos da GDV com base na Gramática Sistêmico-Funcional, idealizada por Halliday, que caracteriza três funções para a linguagem: a ideacional que representa as experiências do mundo exterior e interior; a interpessoal que expressa as interações sociais e a textual que determina a estrutura e o formato do texto. Na GDV são empregadas três categorias para análise de imagens que também são conhecidas como metafunções: representacional, interativa e composicional.

A metafunção representacional é responsável por organizar a experiência e a interpretação do real, em relação a tudo o que é representado. Kress e van Leeuwen (1996; 2006) estabelecem duas estruturas de representação: a narrativa, que descreve os participantes representados em ações, reações processos; e a conceitual, que apresenta os participantes em termos de classe, estrutura e significado.

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

A metafunção interativa diz respeito às interações sociais entre o produtor de um signo e o receptor. Os autores designam quatro aspectos como representativos dos processos relativos à comunicação interativa: contato, distância social, atitude e modalidade. As interações, segundo a *Gramática do design visual*, ocorrem através de três dimensões: contato, distância social e perspectiva. A primeira delas, o contato, é determinado pelo olhar dos participantes representados.

A distância tem relação com o tamanho do enquadre da imagem, de forma que o participante representado na imagem pode aparecer mais próximo ou mais longe do leitor/observador. A forma como as imagens aparecem podem revelar as diversas relações existentes entre os participantes representados e os observadores, pois o campo de visão acaba por refletir diferenças de proximidade entre os indivíduos.

A perspectiva é outra dimensão através da qual as relações entre os participantes representados e os interativos são construídas. Kress e van Leeuwen (1996; 2006) declaram que, na cultura ocidental, há dois tipos de imagens: subjetivas e objetivas. As imagens subjetivas mostram uma perspectiva central, na qual o observador vê o participante representado na imagem através do ponto de vista em que a imagem foi construída. Por sua vez, as imagens objetivas, não apresentam nenhuma perspectiva, pois nelas aparece tudo o que o produtor da imagem quer que apareça, não conferindo nenhuma importância a relação estabelecida com o observador. Através da perspectiva pode-se estabelecer maior ou menor poder entre os participantes na imagem.

As imagens refletem o mundo exterior e proporcionam aos alunos situações mais legítimas; além disso, as perspectivas dos alunos de falantes de língua-alvo, sua cultura, sociedade, estilo de vida e até mesmo atributos físicos serão diretamente afetados pela forma como as imagens nos livros didáticos de EFL as representam (TAHRIRIAN; SADRI, 2013). Contudo, eles podem expor os alunos a ideologias específicas intencionalmente, uma vez que, como Van Dijk (1995) afirma visivelmente, as ideologias podem ser transmitidas não apenas pelo modo verbal, mas também pelos modos semióticos não verbais, como imagens e filmes, enfim, aos textos verbo-visuais (multimodais) que compõem os livros didáticos para fins específicos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A metafunção composicional refere-se às formas como as imagens podem ser analisadas com relação à estrutura e ao formato do texto. Através dela os elementos textuais são criados, reconhecidos e organizados em unidades que serão posteriormente representadas visualmente. São considerados elementos textuais visuais os parágrafos, os infográficos, as imagens e os números, entre outros. Esta função é formada por três elementos: valor de informação, saliência e *framing*. O primeiro deles remete aos locais em que os elementos da página são colocados; o segundo exerce efeitos sobre a atenção do leitor ao fazer uso de contraste, de fundos e de tamanhos relativos; já o último, depende da presença ou da ausência de elementos como linhas, fios e cores que conectam ou desconectam espaços, sentidos e informações.

Reconhecendo que os textos presentes no LD são de natureza multimodal e de posse do referencial teórico sobre multimodalidade, veremos alguns conceitos que direcionam as pesquisas sobre livro didático em nosso país.

### O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS (LDI)

Predebon (2015) defende que os LDs normalmente buscam acompanhar mudanças tecnológicas, políticas, sociais, culturais e econômicas que interferem diretamente em seu processo de produção. Estudos históricos mostram que o material didático assume diversas funções e identidades que podem variar consideravelmente conforme o ambiente sociocultural, à época, as disciplinas, os níveis de ensino e os métodos de aprendizagem. Choppin (2004) destaca

quatro funções que podem ser assumidas pelo LD: a função ideológica e cultural, a referencial, a instrumental e a documental.

A função ideológica e cultural exercida pelos LDs é a mais antiga e remonta à constituição dos estados nacionais e ao desenvolvimento dos principais sistemas educativos. O livro didático tornou-se um dos elementos essenciais da língua, cultura e dos valores das classes dominantes, assumindo, assim, um importante papel político. Através desta função, os LDs podem aculturar ou doutrinar os estudantes, operando como um instrumento de construção de identidades. O processo de aculturação promovido por eles pode ocorrer de forma ostensiva ou de maneira dissimulada, o que não o torna menos eficaz.

A função referencial diz respeito ao fato dos LDs, enquanto fruto de programas de ensino e depositários de conteúdos educativos, colaborarem na transmissão de técnicas, conhecimentos e habilidades que determinados grupos sociais querem transmitir às novas gerações. Esta função também é conhecida como curricular ou pragmática.

Através da sua função instrumental, o livro didático pode colocar em prática métodos de aprendizagem e proporatividades que, de acordo com o contexto, objetivam facilitar a memorização dos conteúdos ou favorecer a aquisição de competências disciplinares pelos estudantes.

O fato dos LDs apresentarem um conjunto de documentos, textuais e icônicos, configura sua função documental. A leitura desses documentos em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal dos estudantes e favorecem sua autonomia podem levá-los a desenvolver um espírito crítico.

É importante concebermos este material didático em uma perspectiva crítica, visto que a imagem da sociedade apresentada por ele é proveniente de reconstruções que obedecem a motivações diversas, de modo que, na maioria das vezes, as representações da sociedade presentes nele está mais relacionada a forma que os produtores do livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é. Para Choppin (2004, p. 557), o livro didático “[...] não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada [...]”.

Segundo Predebon (2015), o contexto de produção do livro didático de inglês (LDI) revela a existência de uma rede de relações, fundamentalmente políticas, responsável por regular, orientar e avaliar sua produção. A criação do Decreto-Lei nº 1006, em 30/12/1998, que instaurou uma política de legislação e controle de produção e de circulação do LD no Brasil, assim como a implantação do PNLD são exemplos de políticas públicas do Ministério da Educação que fortalecem o acesso a este material didático no nosso país.

Enquanto instrumento mediador de práticas educacionais e produto de contextos culturais, sociais e políticos, o livro didático pode ser considerado um gênero discursivo. Bakhtin (2003) entende os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados de campos específicos da atividade humana. Podemos citar quatro argumentos que configuram o livro didático de inglês como gênero discursivo:

- 1) apresenta organização retórica relativamente tipificada; 2) compreende um evento comunicativo situado em práticas sociais de ensino de línguas; 3) possui papel social estabelecido, em vista de um contexto de produção, publicação e consumo; e, dessa maneira, 4) está orientado por objetivos comunicativos culturalmente reconhecíveis (PREDEBON, 2015, p. 85)

De acordo com Silva (2015), como gênero, o LDI absorve outros gêneros. É através dessa absorção que os estudantes estabelecem contato com textos exemplares de gêneros diferenciados.

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

A formação dos textos presentes no material didático abrange o código verbal ao fazer uso de inúmeros recursos gráficos e tipográficos, como as fotos, os desenhos e as cores, por exemplo. Com o objetivo de tornar o LD mais atraente, os produtores exploram os recursos citados anteriormente conferindo-lhe uma configuração multimodal e semioticamente complexa.

Conforme Choppin (2004), os avanços da semiótica fizeram com que as ilustrações do livro didático deixassem de ser vistas como meros enfeites do texto, uma vez que a iconografia didática exige uma articulação semântica entre texto e imagem. Mesmo com estes avanços, alguns aspectos do LD, como organização interna, divisão em capítulos, parágrafos e diferenciações tipográficas, entre outros, são negligenciados. Para aquele autor, recursos como “a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações” (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Na qualidade de gênero discursivo multimodal, o LDI pode vir a “[...] perpetuar identidades hegemônicas ou abrir espaços para o surgimento de novos projetos identitários” (TILIO, 2012, p. 122). Nessa perspectiva, alguns pesquisadores da área da linguística aplicada têm se interessado pelo estudo das práticas identitárias no LDI. Em seus estudos, eles investigam, por exemplo, como ocorre o processo de construção de identidades de raça, de gênero e de classe, bem como os estereótipos presentes neste material didático.

Os livros didáticos atendem a interesses comerciais, políticos e das instituições que os adotam, de modo que eles acabam contribuindo para o estabelecimento e/ou perpetuações de relações de poder e de veiculação de ideologias. Esse caráter dos LDs é potencializado pelo fato deles serem:

[...] destinados a espíritos jovens, ainda maleáveis e pouco críticos, e podem ser reproduzidos e distribuídos em grande número sobre todo um território, os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica (CHOPPIN, 2004, p. 560).

Tilio (2006) argumenta que o discurso reproduzido no livro didático de inglês, devido ao papel central que ele ocupa, exerce forte influência na formação das identidades sociais dos alunos, visto que “as escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento” (TILIO, 2006, p.19).

Na próxima seção serão abordadas algumas definições acerca do conceito de identidade a fim de que possamos compreender o processo de construção de identidades sociais no LDI e qual o impacto deste material sobre as identidades dos estudantes.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE IDENTIDADE

Segundo Hall (2005), a questão da identidade está sendo bastante discutida, visto que as velhas identidades se encontram em declínio, ocasionando o surgimento de novas identidades. Para este autor, a chamada “crise de identidade” pode ser vista como parte de um processo maior de mudança que está deslocando estruturas e abalando quadros de referências que outrora fixavam os indivíduos no mundo social. O conceito de identidade em si é muito complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido pelas ciências sociais. Diante desta afirmação, Hall (2005) apresenta três concepções muito diferentes de identidade: a do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

O sujeito do iluminismo configurava-se como um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação. Seu núcleo interior desenvolvia-se de maneira estável e permanecia o mesmo durante toda a sua existência. Esse sujeito tem sua origem em alguns movimentos históricos, dentre eles podemos citar o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo, e o Iluminismo, que o representou como alguém racional e científico. Podemos perceber que essa concepção de sujeito e identidade era um tanto quanto individualista.

A concepção de sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que os sujeitos não são autônomos nem autossuficientes. Conforme esta visão, a identidade é formada através da interação entre o indivíduo e a sociedade. O sujeito ainda mantém a sua essência, mas ela é formada e modificada através do contato com mundos culturais externos e com as identidades que são oferecidas por eles.

O sujeito pós-moderno é visto “como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p. 12). A identidade, nesta concepção, é definida de forma histórica, e não biológica, e está em um contínuo processo de formação e transformação, de modo que, ao longo da vida, uma pessoa pode assumir inúmeras identidades em diferentes momentos. Neste sentido, alguns autores propõe o uso do termo “identificações”, que, para Souza (1994, p.197-198 *apud* FREITAS, 2005, p. 233) significa “marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire não sua unidade, mas sua singularidade”. De acordo com Hall (2005, p.13):

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

É no contexto da pós-modernidade que o discurso da globalização se torna um fator importante a ser considerado no processo de construção de identidades, tendo em vista que nossas vidas são facilmente afetadas pelos acontecimentos que ocorrem em outros países. Hall (2005, p. 67) define globalização como “um complexo de processos e forças de mudança” que está poderosamente deslocando as identidades culturais e nacionais.

Tilio (2006) classifica identidade cultural como um componente da identidade social, uma vez que o indivíduo, ao longo de sua vida, absorve diferentes identidades culturais provenientes de diferentes culturas e as torna parte da(s) sua(s) identidade(s) social(is). Para Hall (2005, p. 48), as identidades nacionais “não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Ainda de acordo com este autor, uma cultura nacional busca unificar seus membros em termos de classe, gênero e raça, independentemente do quão diferente eles sejam, apenas para representá-los como pertencentes a uma mesma família nacional.

Hall (2005, p.69) estabelece três possíveis consequências da globalização sobre as identidades culturais e nacionais:

As identidades nacionais estão se desintegrando como resultado do crescimento da homogeneização cultural do “pós-moderno global”. As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização. As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando o seu lugar.

Tilio (2006) considera a globalização desigual, visto que o globalizado é fruto da produção cultural ocidental que domina as redes globais. Na opinião deste mesmo autor, os efeitos da globalização são contraditórios, pois:

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

A mesma compressão tempo-espço que diminui distâncias e faz fronteiras desaparecerem proporciona efeitos opostos. Por um lado, a interconectividade leva à difusão de diferentes conhecimentos, contribuindo para uma maior heterogeneização do mundo. Por outro lado, ao se considerar os efeitos reais da globalização, o que parece estar havendo é uma homogeneização do mundo, mais especificamente uma ocidentalização, e mais especificamente uma americanização [...] (TILIO, 2006, p. 50).

Conforme Giddens (2002, p.15 *apud* TILIO, 2006, p. 50), a globalização “carrega a forte marca do poder político e econômico americano”. Desta forma, é preciso estar atento a forma como o livro didático de Inglês contextualiza o aspecto ideológico da língua inglesa como o idioma da globalização. Tilio (2006) salienta que o ensino deste idioma deve objetivar a inclusão social, o acesso e a inserção dos não-falantes-de-inglês-como-primeira-língua no mundo globalizado. Para isso, devemos reconhecer as diferenças e as diversidades culturais e atentarmos para a forma como o idioma e à cultura ensinados são abordados em relação ao idioma e a cultura dos aprendizes. É importante ter em mente que a aquisição de conhecimentos a respeito de uma nova língua e de uma nova cultura tanto pode integrar os estudantes em uma sociedade global, como também pode ser usada como instrumento de dominação ao promover uma dominação cultural através da homogeneidade.

Na percepção de Santos (2013, p. 54), a identidade é “[...] construída no/pela língua/gem, quando discursos são produzidos nas interações sociais. Assim, identidades são discursivamente re/construídas”. O discurso, desta forma, configura-se como uma prática social através da qual as relações sociais e as identidades são construídas e onde os participantes estão sujeitos a relações de poder. O LDI, enquanto gênero do discurso, pode, portanto, influenciar o ensino/aprendizagem de inglês, legitimando identidades e perpetuando as relações de poder impostas.

Castells(2010) reconhece três formas de construção de identidades: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto. Através da identidade legitimadora, os valores, as crenças e as ideologias das instituições dominantes são perpetuados, legitimados e reproduzidos. Em contrapartida, a identidade de resistência caracteriza-se por resistir à identidade legitimadora. A identidade de projeto, além de oferecer resistência à identidade legitimadora, também busca a construção de uma nova identidade para substituí-la. Para Santos (2013), os sujeitos podem aceitar as identidades sociais que lhes são impostas de forma subserviente, assumindo um “posicionamento passivo”, ou podem assumir um “posicionamento ativo” ao tomar posições que eles acham que devem ocupar resistindo às formas de poder impostas.

Além dos conceitos sobre identidade acima discutidos, para que possamos compreender quais aspectos das identidades de gênero/sexualidade, raça/etnia e classe estão presentes no livro didático, faz-se necessário discutir alguns conceitos relativos a estas concepções de identidades. As identidades de gênero e de sexualidade estão envoltas em questões amplas e que envolvem perspectivas teóricas variadas. Segundo Santos (2013), a estilização do corpo através dos gestos corporais e dos movimentos constroem as identidades de gênero. “É dessa repetição e estilização dos atos performativos que surge a possibilidade de ruptura dos gêneros dominantes, o que implica na subversão de uma repetição, substituindo-a por outra destoante” (SANTOS, 2013, p 68-69).

É importante percebermos que as identidades de gênero estão ligadas às identidades de raça/etnia e às identidades de classe, uma vez que:

[...] ser homem ou mulher, pertencer a uma classe superior ou inferior, ter uma identidade heterossexual ou homossexual, ser branco ou negro são fatores que fazem da identidade um construto complexo uma vez que todos esses aspectos – acrescidos de muitos outros que se

situam entre os polos desses binarismos – se influenciam no seu processo de construção, ou seja, as identidades de gêneros são (re)construídas à medida que se relacionam com as identidades de raça/etnia e classe, por exemplo, sendo que o contrário também é verdadeiro (SANTOS, 2013, p.69)

Barbosa (2011), afirma que o termo raça é utilizado para fazer referência a características biológicas e genéticas, a saber, cor da pele, textura do cabelo e tipos de nariz, entre outros. Por sua vez, o termo etnia, para esta autora, diz respeito ao conjunto de elementos que pertencem a um povo que compartilha a mesma experiência, religião e/ou cultura. O conceito de etnia, nesta perspectiva, não está associado a características biológicas. As identidades étnico-raciais seriam “construções sociais – localizadas temporalmente – a partir dos fenômenos de classificação e de hierarquização, indícios das lutas de poder que contradizem a visão de identidades de raça/étnica como naturais e/ou dadas” (SANTOS, 2013, p. 76).

Baseadas em uma concepção materialista, as identidades de classe costumam representar os indivíduos de acordo com o poder aquisitivo que possuem. Nesta percepção, eles são vistos como pertencentes a três classes sociais: a classe alta, a média e a baixa. Esta divisão estabelece uma hierarquia que pressupõe a existência de dominantes e dominados, bem como de lutas pelo poder. É importante salientar que, de acordo com Santos (2013) fatores como riqueza, educação, emprego e comportamento também interferem na construção das identidades de classe.

Na seção a seguir discutiremos como ocorre o processo de construção de identidades no livro didático de inglês a partir de uma revisão bibliográfica de algumas pesquisas nesta área.

## A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LDI

Abordaremos aqui os resultados dos estudos de Santos (2013) e Tilio (2006). O primeiro autor investigou as identidades dos falantes representados nos diálogos do LDI em relação ao seu caráter múltiplo, isto é, identidades de gênero/sexualidade, de raça/etnia e de classe; já o segundo, examinou o discurso presente nos livros didáticos de ensino de inglês e sua relação com a construção de identidades sociais dos alunos.

Santos (2013) optou por investigar, em sua pesquisa, um livro da série *Interchange*, que é composta por quatro volumes: *Interchange Intro*, *Interchange 1*, *Interchange 2* e *Interchange 3*. Esta série, produzida nos Estados Unidos, foi escrita por norte-americanos e destina-se a um público de aprendizes de inglês que engloba jovens e adultos. Dentre os livros que compõe a coleção, o escolhido por Santos para ser analisado foi o *Interchange 3*. Este material está dividido em 16 unidades que buscam desenvolver as quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) dos aprendizes por meio de atividades propostas em diferentes seções.

Em sua análise, Santos (2013) utilizou os diálogos da seção *Conversation* do já referido LDI. É importante salientar que todos estes diálogos são ilustrados e gravados em áudio, o que caracteriza este material como multimodal. A presença da multimodalidade foi levada em consideração na pesquisa, uma vez que Santos (2013, p. 112) presume que as ilustrações são “modos discursivos que re/constroem identidades sociais e operam dentro do domínio ideológico e hegemônico que perpassam as diversas práticas do discurso”. O autor afirma que, em sua metodologia de análise de dados, investigou os textos multimodais do livro *Interchange 3* com base nas três metafunções propostas pela GDV de Kress e Van Leeuwen (1996; 2006).

Com relação à construção das identidades de gênero/sexualidade dos falantes representados no LDI em questão, os resultados apontaram que elas são construídas tendo como referência o

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

sexo deles enquanto homem e mulher, ou seja, “são construídas apoiadas no binarismo “homem/mulher” em referência, na respectiva ordem, ao masculino/feminino” (SANTOS, 2013, p. 173). Essa construção se dá através de uma repetição estilizada de atos que comumente se atribuem ao gênero masculino e ao gênero feminino. Verificou-se nos diálogos que os falantes “[...] assumem comportamentos que são, socialmente, atribuídos ao homem ou à mulher, além da identificação de seus gêneros pela personalidade e traços físicos, vestimenta, timbre de voz, relacionamentos e/ou espaços sociais [...]” (SANTOS, 2013, p. 171).

Para Santos (2013), o *Interchange 3* contribui para a construção de identidades homogêneas, visto que os homens e as mulheres são representados como se partilhassem um mesmo ponto de vista sobre as qualidades que cada um deles deseja encontrar no sexo oposto, como por exemplo, as mulheres representadas em alguns diálogos buscam [...] encontrar em seu par as seguintes características: qualidades de liderança, potencial de lucro, bom senso de humor, inteligência, habilidades empregatícias e sucesso” (SANTOS, 2013, p. 173).

Além disso, este autor também observa em sua análise que as identidades de gênero/sexualidade são, de certa forma, “[...] estilizadas pelo timbre de voz dos/as falantes de modo que, ao se ouvir os diálogos, os timbres mais graves se referem aos homens e os mais agudos, às mulheres, o que ajuda a demarcar, claramente, as identidades masculinas e femininas (SANTOS, 2013, p. 174). Em sua concepção, essa estilização não deveria acontecer, tendo em vista que “[...] os timbres dizem respeito a questões biológicas, eles não devem ser, de modo algum, fixados a ponto de representar todos os homens como tendo timbres graves, por exemplo” (SANTOS, 2013, p.174).

Nas ilustrações presentes no *Interchange 3* as vestimentas dos falantes representados ajudam a construir identidades de gêneros que coadunam com o discurso hegemônico sobre a forma correta de se vestir no que diz respeito a um código de vestimenta padrão para homem e mulher. Elas representam modos de se vestir que estão intrinsecamente relacionados ao masculino e ao feminino, de modo que os homens são masculinizados e as mulheres são feminizadas por meio das roupas que vestem e de seus respectivos adereços. Neste sentido, com relação as identidades de gênero/sexualidade, Santos (2013, p. 181) conclui que no LDI analisado “são incluídos/as, unicamente, o homem que é masculino e a mulher feminizada; somente homens e mulheres que fazem investimento em práticas e desejos eróticos de natureza heterossexual”.

Ao analisar as representações de raça/etnia no LDI em questão, Santos (2013) afirma que ele representa três raças: a branca, que está presente na maior parte dos diálogos, a negra e a amarela. Nos dezesseis diálogos analisados, o negro é representado em apenas dois deles, ao passo que falantes da raça amarela são representados em quatro diálogos. Para o autor, a representação da identidade da raça negra limita-se a fazer referência aos traços físicos dos personagens, uma vez que, nas duas ilustrações em que aparecem, os negros são representados com cabelos crespos, lábios grossos e com nariz largo. Além disso, enquanto os personagens representantes das identidades de raça branca e amarela aparecem nas mais diversas situações, os personagens de identidade negra, nos dois momentos em que são representados, estão somente em situações problemáticas.

No que diz respeito às identidades de classe construídas no LDI, Santos (2013) revela que os falantes representados nos diálogos usufruem de capital econômico, que inclui propriedades, bens e renda. Ademais, temos o fato de todos eles vestirem roupas em boas condições, não havendo nenhuma representação que sugira estado de pobreza ou de pouca renda. Ao confrontar estes aspectos com o contexto onde este livro circula e é consumido, o autor chega à conclusão de que este material cria “posicionamentos que mais excluem do que incluem os/as aprendizes

do processo de ensino-aprendizagem de LE<sup>1</sup>, visto que muitos deles parecem carecer de capital econômico” (SANTOS, 2013, p. 195).

Tilio (2006), em sua pesquisa, analisou doze livros<sup>2</sup> de ensino de inglês pertencentes a seis séries didáticas, nos níveis iniciante e intermediário, a fim de descobrir qual discurso estava presente nestes LDIs e qual a relação deste discurso com a construção das identidades sociais dos alunos. Estes livros foram escolhidos de acordo com parâmetros de variação em relação aos seus objetivos comunicativos, local e data de publicação, público alvo e mercados consumidores. Foram analisados, em cada LDI, os tópicos e os contextos culturais, as atividades propostas e a organização estrutural do material. De acordo com Tilio (2006, p.196):

A partir dos resultados da análise da representação que os livros didáticos fazem do mundo e do espaço dado ao aluno para que manifeste sua voz, é possível discutir como estes livros didáticos contribuem para a construção de identidades dos alunos. A representação do mundo e a inserção do aluno neste mundo é o primeiro fator determinante de quais identidades serão construídas por estes alunos, que podem se reconhecer ou não como parte deste mundo, se têm lugar ou não neste mundo. Além disso, precisam de voz para construir suas identidades, caso contrário são oprimidos pelas identidades legitimadoras impostas pelos livros.

Ao verificar a representação que os livros didáticos reproduzem do mundo, Tilio (2006) observou que eles podem representar o mundo de forma real ou de forma irreal, idealizado e sem conflitos. Para ele, os livros que representam o mundo desta última forma expõem os estudantes a discursos idealizados que podem levá-los a reprimir certas identidades que construiriam no mundo real.

No que diz respeito aos aspectos contextuais representados nos LDIs, Tilio (2006) afirma que eles tendem a reproduzir um mundo fundamentalmente americano e europeu. Este fator contribui para que os alunos busquem uma maior identificação com os lugares representados do que com suas próprias origens. Nesta perspectiva, o autor alerta que, ao não se sentirem parte do mundo representado, os alunos podem tentar negar suas identidades ou podem reconstruí-las na intenção de se adaptarem a este mundo.

A forma como os LDIs está organizada, na maioria das vezes, enfatizando o conteúdo gramatical mostra que grande parte dos autores veem o processo de ensino e aprendizagem como um conjunto de regras formais a serem apreendidas. A análise das atividades presentes nos materiais didáticos revelou que há pouco espaço para a cultura dos aprendizes, assim como poucas oportunidades para que eles exerçam livremente suas identidades. Tendo como base o estudo dos aspectos contextuais, as atividades e a organização dos LDIs, Tilio (2006; 2012) chega a consideração de que os materiais didáticos podem intervir não só no processo de construção de identidades dos estudantes, como também em suas crenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e se apropriar didaticamente do livro didático de língua inglesa como um gênero discursivo multimodal situado em um dado contexto sociocultural abre espaço para percebê-lo como um poderoso instrumento capaz de legitimar identidades dominantes, perpetuando as relações de poder impostas. Enquanto professores, podemos e devemos aperfeiçoar nossa

1 A sigla LE foi usada para abreviar o termo Língua Estrangeira.

2 Os livros analisados por Tilio (2006) em seus estudos foram: English File 1, English File Intermediate, New Headway English Course Beginner, New Headway Intermediate, American Headway Starter, American Headway 3, Interchange Intro, Interchange 3, Interlink 1, Interlink 6, Great 1 e Great 4.

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

prática pedagógica no uso estratégico e planejado do livro didático de modo a refletir sobre qual(is) discurso(s), ideologias, comportamentos linguísticos dos usuários da língua estão sendo propagadas por ele.

Na maioria das vezes, as relações sociodiscursivas e as identidades que estão em questão durante o processo de ensino e aprendizagem passam despercebidos e são apagadas socialmente. Este trabalho objetivou contribuir para a conscientização e reflexão dos professores acerca do papel do livro didático na formação pedagógica e social de seus alunos.

Por fim, no que concerne à análise teórico-metodológica deste estudo, pode-se concluir que uma abordagem integrada de teorias pode ser capaz de lidar com os aspectos visuais de materiais ELT adotados para o ensino de língua inglesa. Por isso, é importante refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos contextos da sala de aula com atividades de leitura e escrita multimodais produtivas e atraentes, usando os textos verbo-visuais em função da interpretação, da compreensão e da aprendizagem linguística significativa.

Logo, perceber os textos que integram multissemiologicamente os LDs é crucial, percebendo como eles incorporam o modo visual de comunicação, porque podem, intencionalmente ou não, ter acesso a materiais que não respondam as questões de representação identitária, posicionamentos, ideias, valores em um determinado contexto de produção, recepção e consumo de textos (PAIVA; LIMA, 2017). Ou seja, os professores necessitam estar cientes das funções representacionais, composicionais e interativas que podem ser exercidas por outros modos além do texto verbal, especialmente no uso integrativo de imagens cujo substancial papel é *letrar visual, crítico e multimodalmente o alunado* (PAIVA, 2017).

Finalmente, defende-se neste estudo que as imagens (textos multimodais) são de papel significativo nos processos de aprendizagem e ensino e, como decorrência, sua presença não deve ser tomada como meramente decorativa e, sim, como instrumento para mediação/assimilação de reflexões, aprendizagens e debates constantes numa sociedade que se tornou cada vez mais tecnologizada, midiática e globalizada (BUZATO, 2016).

### Referências

BARBOSA, L. M. de A.. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representação e ações.** São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, W. V. B.; COSTA, M. A. M. C. Multimodalidade e ensino de língua inglesa na perspectiva dos letramentos. **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 2, p. 132-143, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/811/520>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BUZATO, M. E. K. (org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade.** Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2016.

BRASIL. MEC. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Acesso em: 18 jul. 2016.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255-270.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). **Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FREITAS, A. C. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K; FERREIRA, D. M. M. (org.). **Políticas em linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Mackenzie, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996] 2006.

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010. p. 54-81.

LIMA, E. A. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2015. Disponível em: <[http://www.uern.br/controldepaginas/defesas2015/arquivos/3539eliete\\_alves\\_de\\_lima.pdf](http://www.uern.br/controldepaginas/defesas2015/arquivos/3539eliete_alves_de_lima.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 271-282.

PAIVA, F. J. de. O. Uma análise de discurso crítica em aspectos de Linguagem e de recursos persuasivos no slogan *Você muda, a gente cuida*, da natura plant shampoo. **LING. – Est. e Pesq.**, Catalão-GO, v. 21, n. 1, p. 67-94, jan./ jun. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/52229/25322>. Acesso em: 19 ago. 2018.

PAIVA, F. J. de. O.; LIMA, A. M. P. Práticas inovadoras e o uso das mídias digitais por professores na formação continuada em língua portuguesa do PNEM. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.**/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 1, p.4-25, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5634>. Acesso em: 10 ago. 2018.

## MULTIMODALIDADE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊ

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica:** letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Pós-graduação em Letras, Santa Maria-RS, 2015.

SANTOS, M. S. **A construção de identidades no livro didático de língua estrangeira:** uma perspectiva crítica. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14065/1/2013\\_MarceloSousaSantos.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14065/1/2013_MarceloSousaSantos.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, B. J. W. (org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade:** desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês. São Paulo: Pontes, 2015. p. 35-61.

TAHRIRIAN, M.H; SADRI. E. Análise de Imagens no Curso Iraniano de Ensino Médio EFL Livros. **Jornal Iraniano de Linguística Aplicada (IJAL)**, p. (2) ,137-160 2013.

TILIO, R. C. A construção social de gênero e sexualidade no livro didático de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, A. J. (org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012, p. 121-143.

\_\_\_\_\_. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva:** culturas, identidades e pós-modernidade. 2006. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Letras, Rio de Janeiro-RJ, 2006. Disponível em: < [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério\\_Tilio\\_tese.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

VAN DIJK, T.A. Análise do discurso como análise ideológica. In: SCHAFFNER, C; WENDEN, A. (ed.). **Língua e Paz.** Aldershot: Dartmouth Publishin, 1995. p. 17-33.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics.** New York: Routledge, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso e prática:** novas ferramentas para análise crítica do discurso. Nova York: Oxford, 2008.

VIEIRA, J. A. A multimodalidade nos eventos de letramento In: VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. (org.). **Introdução à multimodalidade:** contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. p. 43-72.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a língua portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.