



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

SÂMARA CELYNE DA CUNHA PEREIRA

**A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO SOBRE
MULTIMODALIDADE NO ENSINO BILÍNGUE**

JOÃO PESSOA
2023

SÂMARA CELYNE DA CUNHA PEREIRA

**A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO SOBRE
MULTIMODALIDADE NO ENSINO BILÍNGUE**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciado em Letras Inglês, sob orientação da Profa. Dra. Barbara Cabral Ferreira.

JOÃO PESSOA
2023

P436i Pereira, Sâmara Celyne da Cunha.

A imagem no livro didático de língua inglesa:
refletindo sobre multimodalidade no ensino bilíngue /
Sâmara Celyne da Cunha Pereira. - João Pessoa, 2023.
50 f. : il.

Orientador: Barbara Ferreira.
TCC (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2023.

1. Bilinguismo. 2. Programa bilíngue. 3. Livro
didático. I. Ferreira, Barbara. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37:811

SAMARA CELYNE DA CUNHA PEREIRA

**A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: REFLETINDO SOBRE
MULTIMODALIDADE NO ENSINO BILÍNGUE**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciado em Letras Inglês.

Aprovado em _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Barbara Cabral Ferreira – UFPB
Orientadora

Profa. Dra. Elaine Espindola Baldissera – UFPB
Examinadora

Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena – UFPB
Examinador

Prof. Dr. Anderson Alves de Souza – UFPB
Suplente

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão primeiramente a Deus por ser um verdadeiro Pai e me conduzir até aqui. Sem Sua presença, isso nada vale. Sempre foi sobre Ele.

Meus agradecimentos mais sinceros aos meus pais por todo o carinho e dedicação durante toda a minha vida. Em todos os meus passos também haverá um pouco de vocês. Vocês são minha inspiração! Agradeço à minha avó, que sempre esteve presente demonstrando seu amor e afeto nos detalhes. Ao meu irmão, por ser meu maior exemplo de servo, amigo e pesquisador. Todos vocês são a minha base e principal motivo para eu ter chegado até aqui.

Agradeço à minha amiga Palloma de Oliveira por sua amizade, cumplicidade, companheirismo, compreensão e dedicação em tudo que faz. Você inspira. Obrigada por todo o apoio não só nesse trabalho, mas em toda nossa trajetória.

Agradeço à minha amiga Amanda Dayse por sua amizade, apoio e carinho. Você faz parte da minha história. Obrigada por também ter me ajudado a chegar até aqui.

Minha gratidão à professora Dra. Elaine Espindola, que me mostrou a docência de uma forma leve e se tornou um exemplo para mim.

Meus mais sinceros agradecimentos à minha orientadora, professora Dra. Bárbara Cabral, por toda paciência, compreensão, apoio e carinho durante esse trabalho. Se eu já a tinha como modelo e fonte de inspiração, agora a admiração só aumentou ainda mais.

Finalizo agradecendo ao meu noivo, Pedro Otávio. Faltam palavras para descrever todo o apoio, cumplicidade, carinho, amor, compreensão, paciência e dedicação a mim não só durante o desenvolvimento deste trabalho, mas diariamente. Obrigada por tanto.

Sem dúvidas, cada um mencionado aqui foi crucial para minha jornada. A todos, a minha gratidão.

*O vento é o mesmo,
Mas a sua resposta é diferente em
cada folha.
Cecília Meireles*

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar a relevância das imagens presentes em um livro didático de língua inglesa utilizado em um programa bilíngue para ensino fundamental anos iniciais que tem como pilar principal a abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL). Com base nos estudos de Kress & van Leeuwen (1996), Coyle, Hood & Marsh (2010) e contribuições de autores como Haugen (1953), Baker (2011), Harmers e Blanc (2000), Norman (2004) e Dalton-Puffer (2013), foi realizado um estudo de caso para analisar as imagens presentes em um livro selecionado, bem como suas funções e orientações de uso em sala de aula, conforme descrito no guia do professor. Os resultados revelaram quatro funções que podem ser identificadas nas imagens no livro didático, são elas: a) imagens que somadas à língua criam significado; b) imagens que reforçam ou complementam o texto; c) imagens que podem evocar emoções no leitor e d) imagens que podem criar significado independente do texto. Concluiu-se que as imagens desempenham um papel crucial no processo de aprendizado de uma L2, de acordo com cada função, objetivo e contexto que são empregadas. Essas imagens são particularmente relevantes no ensino de inglês para crianças, pois podem proporcionar uma experiência de ensino-aprendizagem mais significativa, apoiada pela utilização da multimodalidade e da abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Palavras-Chave: Bilinguismo; Programa bilíngue; Livro didático; Multimodalidade

ABSTRACT

The present work aims to present and analyze the relevance of the images in an English language textbook used in an early elementary year's bilingual program that is primarily based on the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. Based on the studies by Kress & van Leeuwen (1996), Coyle, Hood & Marsh (2010), as well as contributions from authors such as Haugen (1953), Baker (2011), Harmers and Blanc (2000), Norman (2004), and Dalton-Puffer (2013), a case study was conducted to analyze the images present in a textbook, with their functions and guidelines for classroom use, as described in the teacher's guide. The results revealed four functions of images in the textbook: a) images that contribute to the meaning of language; b) images that reinforce or complement the text; c) images that cause emotions in the reader; and d) images that can provide meaning independently of the text. It was concluded that images play a crucial role in the second language learning process, depending on the specific function, objective, and context in which they are employed. These images are particularly relevant in teaching English to children, as they can provide a more meaningful teaching and learning experience supported using multimodality and the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach.

Keywords: bilingualism; bilingual program; textbook; multimodality

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ENSINO BILÍNGUE E MULTIMODALIDADE	13
2.1 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	13
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: ESCOLA BILÍNGUE X PROGRAMA BILÍNGUE	14
2.2.1 A abordagem CLIL e a multimodalidade	18
2.2.2 A imagem no livro de língua inglesa	20
3. METODOLOGIA	24
3.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	24
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	25
4. ALÉM DAS PALAVRAS: ANALISANDO AS IMAGENS EM UM MATERIAL DIDÁTICO	27
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	49
ANEXO A - Autorização para uso do livro didático para fins acadêmicos	50

1 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos anos, muito se tem falado sobre o ser bilíngue e seus impactos no meio onde se vive, como também o seu diferencial em perspectivas educacionais e no mercado de trabalho. Além disso, é notório que diversas escolas aumentaram a busca para inserir uma L2¹ em sua grade curricular de forma mais aperfeiçoada. E, para isso, adotam materiais didáticos específicos para uso durante as aulas dessa L2.

Alguns estudos têm sido realizados sobre educação bilíngue, incluindo pesquisas realizadas no Brasil, refletindo o crescente interesse por esse campo. Esses estudos visam explorar vários aspectos da educação bilíngue e suas implicações para o desenvolvimento da linguagem, habilidades cognitivas e resultados educacionais. Como por exemplo, um estudo realizado por Costa e Almeida (2020), que explorou os aspectos socioculturais da educação bilíngue no Brasil. Os pesquisadores investigaram como os programas de educação bilíngue contribuem para o desenvolvimento da identidade cultural, atitudes linguísticas e inclusão social. O estudo destacou a importância de valorizar e celebrar as diversas origens linguísticas e culturais dos alunos dentro do contexto educacional.

Ademais, Santos e Rocha (2022) realizaram um estudo com foco nas práticas pedagógicas na educação bilíngue no Brasil. A pesquisa examinou estratégias instrucionais relevantes, materiais e métodos de avaliação que aprimoram o desenvolvimento da linguagem e o desempenho acadêmico de alunos bilíngues. Os resultados enfatizaram a importância de abordagens envolventes e interativas que promovem o uso significativo da língua dentro da sala de aula.

Esses estudos, entre outros, contribuem para o crescente corpo de conhecimento sobre educação bilíngue no Brasil, fornecendo informações valiosas para educadores e pesquisadores. Eles podem direcionar caminhos sobre várias dimensões da educação bilíngue, incluindo proficiência linguística, implicações socioculturais e práticas pedagógicas eficazes. Ao considerar as descobertas desses estudos, os educadores podem tomar decisões e desenvolver programas eficazes no âmbito da educação bilíngue que atendam às necessidades de diversas populações estudantis. Contudo, ainda há muito a ser pesquisado e analisado e contribuições ainda precisam ser realizadas.

Diante disso, o presente trabalho centrar-se-á na análise do livro didático de língua inglesa do 1º ano do ensino fundamental - anos iniciais, de um programa bilíngue adotado

¹ Para o presente trabalho, vamos adotar o termo “L2” para se referir à língua inglesa.

em uma escola da rede privada, localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba. O *Educate Bilingual Program by Richmond*², segue a abordagem do *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Considerando que o material faz uso de vários recursos multimodais e que a multimodalidade, de acordo com Kress (2010), refere-se ao uso de diferentes modos de comunicação, como imagens, vídeos e sons, para aprimorar o aprendizado, sendo um aspecto essencial do ensino para crianças, pois, além de permitir que elas acessem informações por meio de vários canais, ainda favorece o envolvimento delas com o aprendizado de diferentes maneiras, partimos do pressuposto de que a exploração de elementos multimodais e, mais especificamente, das imagens presentes no material didático podem contribuir para a construção de significados nas aulas e, conseqüentemente, auxiliar professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, em especial, no ensino-aprendizagem de crianças mais jovens, que ainda estão em processo de alfabetização.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar reflexões acerca do uso de imagens no ensino de inglês para crianças, a partir do material didático acima mencionado. Para tanto, como objetivos específicos, pretende-se a) verificar como as imagens estão presentes no livro e com que função, tais como as apresentadas nas atividades e contações de história; b) analisar se a proposta de ensino trazida na plataforma do professor inclui ou não o uso das imagens nas aulas, como e com qual objetivo e c) sugerir possibilidades de uso das imagens para facilitar o ensino-aprendizagem das crianças.

Nossa hipótese é de que o CLIL, a multimodalidade e práticas de ensino relevantes podem ser aplicadas em um programa bilíngüe para promover bons resultados de aprendizagem das crianças.

Da perspectiva metodológica, o trabalho segue uma abordagem qualitativa no que se refere à análise de imagens no material didático. O material analisado, como mencionado anteriormente, é o do 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais, do *Educate Bilingual Program by Richmond*. Este material é proposto para ser utilizado durante o primeiro semestre do ano letivo.

A presente pesquisa inicia conceituando bilinguismo, sob a perspectiva de autores como Haugen (1953) e Baker (2011). Em seguida, apresenta os tipos de ensino bilíngüe, especificamente no que se refere a escola bilíngüe e o programa bilíngüe, conforme diretrizes do Ministério da Educação do Brasil. Logo após, a abordagem CLIL e conceitos acerca da multimodalidade são apresentados baseados nos estudos de Coyle, Hood e Marsh (2010). A

² Programa Bilíngüe Educate por Richmond. (Tradução nossa).

seguir, têm-se as concepções no que se refere a imagem no livro didático de língua inglesa com base na teoria semiótica social de Kress e van Leeuwen (2001). O capítulo seguinte descreve os métodos utilizados para a construção do trabalho, a descrição do material utilizado para a pesquisa, as etapas que foram realizadas e um relato da organização conceitual utilizada para analisar o livro didático. Na quarta parte da pesquisa, a análise desenvolvida é apresentada, examinando imagens que constituem o material didático escolhido e, por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 ENSINO BILÍNGUE E MULTIMODALIDADE

A educação bilíngue pode ser considerada uma abordagem de ensino que enfatiza o uso de duas línguas na sala de aula. De acordo com Cummis (1984), isso pode assumir várias formas, desde programas de imersão em que os alunos são ensinados inteiramente em um segundo idioma, até programas de transição em que os alunos são gradualmente apresentados a um segundo idioma ao longo do tempo. A educação bilíngue tornou-se cada vez mais popular em todo o mundo, à medida que as sociedades se tornam mais diversificadas e globalizadas, como menciona Nascimento (2021) “O inglês tornou-se a língua hegemônica do mundo globalizado, além de ter se consolidado como o idioma mais utilizado para comunicação do mundo midiático [...]”.

A multimodalidade, por outro lado, refere-se ao uso de múltiplos modos de comunicação, como texto, imagem, som e gesto, para transmitir significado (KRESS, 2010). Essa abordagem reconhece que a comunicação não se limita apenas à língua e que diferentes modos podem trabalhar juntos para criar mensagens mais complexas e diferenciadas. Kress (2010) menciona que, na educação, a multimodalidade pode ser utilizada para aprimorar o aprendizado, envolvendo os alunos de várias maneiras e acomodando diferentes estilos e habilidades de aprendizado. No contexto da educação bilíngue, a multimodalidade pode ser particularmente útil para ajudar os alunos a navegar pelas complexidades de duas línguas e culturas.

A multimodalidade pode ser particularmente importante na educação bilíngue, no apoio à aquisição do idioma e no aprimoramento da experiência de aprendizagem para alunos que podem ter origens linguísticas e estilos de aprendizagem diferentes. Por exemplo, o uso de imagens e gestos ao lado de texto escrito ou falado pode ajudar a fornecer pistas contextuais adicionais e apoiar a compreensão.

Quando se fala em educação bilíngue, primeiramente, é necessário compreender a definição de bilinguismo e quais os tipos de educação bilíngue para o ensino de inglês que podem ser encontrados atualmente nas escolas.

2.1 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Segundo o dicionário Oxford Languages (2021), pode-se conceituar bilinguismo como “uso concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência ou com a proeminência de uma delas”. Diante disso, pode-se inferir, de maneira geral, que seria a

capacidade de comunicar-se ou ser fluente em duas línguas. Contudo, de acordo com Butler e Hakuta (2004), não existe uma concordância entre os pesquisadores no que se refere à definição de bilinguismo. Seu conceito seria mais complexo do que se imagina.

Conforme sugere Haugen (1953), bilíngue é um indivíduo que “consegue produzir sentenças completas significativas em outra língua.” (HAUGEN, 1953, *apud* BUTLER; HAKUTA, 2006, p. 7). Macnamara (1967), por outro lado, aponta que um ser bilíngue é aquele que executa ao menos uma das habilidades linguísticas, mesmo que de forma iniciante. Portanto, segundo esse autor, indivíduos que apenas leem, escrevem, ou só compreendem a língua, já seriam considerados bilíngues. Dessa forma, pode-se observar que pesquisadores diferentes consideram que ser bilíngue varia desde ter noção mínima de apenas uma habilidade na L2, até possuir dominância significativa em outra língua. Diante disso, constata-se que existem diversas perspectivas acerca do mesmo tópico, com definições e possibilidades distintas.

O presente trabalho explora conceitos apresentados principalmente por Baker, em seus estudos acerca do bilinguismo. Baker (2011) argumenta que o bilinguismo é um fenômeno complexo que pode ser medido de várias maneiras, incluindo proficiência linguística, uso da linguagem e atitudes linguísticas. Além disso, o autor destaca os muitos benefícios cognitivos, linguísticos e socioculturais do bilinguismo, incluindo maior criatividade, habilidades de resolução de problemas e competência intercultural.

Para Baker (2011), é relevante mencionar a faixa etária de aquisição das línguas, pois influencia diretamente em inúmeras concepções da evolução do ser bilíngue, como o desenvolvimento linguístico e cognitivo. O autor menciona que pode haver duas categorias de bilinguismo: bilinguismo infantil e bilinguismo tardio.

No que se refere ao bilinguismo infantil, a aquisição de uma nova língua pode influenciar o desenvolvimento cognitivo, pois ambos ocorrem ao mesmo tempo. O bilinguismo infantil está subdividido em: simultâneo e consecutivo. De acordo com Baker (2011), no bilinguismo simultâneo, a criança assimila as duas línguas sincronicamente, pois foram apresentadas e trabalhadas desde o nascimento, enquanto no bilinguismo consecutivo, a L2 é adquirida na infância até os cinco anos de idade, mas a criança já possui fundamentos linguísticos em sua língua materna.

Diante do que foi apresentado, é possível destacar que compreender o bilinguismo é relevante para entender a definição de educação bilíngue. O bilinguismo refere-se à capacidade de usar duas línguas e é um aspecto essencial da educação bilíngue. Sua definição se torna importante para auxílio na compreensão de como a linguagem é adquirida,

processada e usada em diferentes contextos. Também permite apreciar a diversidade linguística e cultural das comunidades e sociedades.

Em resumo, estudar o bilinguismo é indispensável para entender as definições de escola bilíngue e programas bilíngues, apresentadas no tópico a seguir. A compreensão desse aspecto auxilia a apreciar a importância do multilinguismo e fornece *insights* sobre os processos cognitivos e sociais envolvidos no aprendizado e uso de idiomas.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL: ESCOLA BILÍNGUE X PROGRAMA BILÍNGUE

De acordo com Canagarajah (2013), durante o período colonial a língua inglesa foi introduzida no Brasil pela primeira vez, quando comerciantes e exploradores britânicos estabeleceram contato com os colonizadores portugueses. Esse fato levou ao desenvolvimento de uma pequena, mas influente comunidade de língua inglesa no Brasil, que ajudou a promover o uso da língua inglesa. Já no século 20, a língua inglesa tornou-se cada vez mais importante como língua de educação internacional, negócios e cultura. Grin e Vaillancourt (2015) relatam que isso levou à expansão do ensino do inglês como segunda língua (*English as Second Language - ESL*) no Brasil, incluindo o estabelecimento de escolas de idiomas, programas de treinamento de professores e programas de intercâmbio com países de língua inglesa.

Segundo Kramsch (2018), nos últimos anos, a política linguística no Brasil tem se concentrado na promoção do bilinguismo e multilinguismo, incluindo o uso da língua inglesa como meio de comunicação internacional e intercâmbio cultural, levando ao desenvolvimento de uma variedade de programas de *ESL*, incluindo programas de imersão, educação bilíngue e iniciativas de treinamento de professores. Já no século 21, Lopes e Carvalho (2016) destacam que a língua inglesa tornou-se ainda mais central para a comunicação, mídia e cultura globais e é, cada vez mais, vista como uma habilidade fundamental para o sucesso no mercado global. Isso levou a debates contínuos sobre o papel da língua inglesa na sociedade brasileira, incluindo o impacto dessa língua na identidade nacional e na diversidade cultural.

Por um lado, o uso generalizado do inglês no Brasil tem sido visto por alguns como um símbolo de progresso e modernidade, sendo a proficiência em inglês vista como uma qualificação fundamental em um mundo globalizado (PEREIRA, 2012). Argumenta-se que o aprendizado da língua inglesa pode oferecer benefícios sociais e econômicos, como melhores perspectivas de emprego e acesso a informações e cultura de todo o mundo.

No entanto, também levanta-se preocupações sobre os potenciais efeitos negativos do inglês na identidade e na cultura brasileira. Kramsch (2017) argumenta que o uso generalizado do inglês pode levar à marginalização das comunidades que não falam inglês e à perda da diversidade cultural. Além disso, Canagarajah (2005) menciona que a ênfase na aprendizagem da língua inglesa pode contribuir para uma "hierarquia linguística" na qual o inglês é visto como superior a outras línguas e culturas.

Esses debates refletem discussões mais amplas sobre linguagem e identidade em um mundo globalizado, no qual o uso do inglês é frequentemente visto como um marcador de poder e privilégio (PENNYCOOK, 2010). Contudo, eles também destacam as formas complexas e multifacetadas pelas quais a linguagem molda a compreensão de nós mesmos e do nosso lugar no mundo.

Como mencionamos anteriormente, na atualidade, muito tem se falado a respeito do ser bilíngue. É possível encontrar, cada vez com mais frequência, instituições escolares públicas e privadas que ofertam o ensino de um novo idioma, predominantemente o inglês, em sua grade curricular, desde a educação infantil até o ensino médio. Contudo, para compreender o que essas escolas apresentam em sua proposta, faz-se necessário entender o que propõem a escola bilíngue e o programa bilíngue, que são ofertados como inovadores e essenciais na atualidade.

Harmers e Blanc (2000) descrevem um modelo de educação bilíngue denominado imersão. Segundo os autores, nessa perspectiva, um grupo de alunos falantes de uma determinada L1³, recebe toda ou parte da instrução escolar em uma nova língua. A escola que propõe a educação bilíngue faz com que o aluno esteja imerso em um segundo idioma. Ele recebe estímulos na nova língua e espera-se que, assim como reproduz os movimentos dos adultos que o rodeiam, também produzirá os sons que ouve. Contudo, de acordo com Aguiar (2015), o conceito de educação bilíngue não está resumido ao aspecto fonético. Ele aborda perspectivas paralinguísticas⁴, como por exemplo, o conhecimento da pluralidade cultural inserida nas estruturas das línguas.

Em contrapartida, o principal objetivo do programa de ensino de línguas, conhecido como programa bilíngue, é ensinar uma nova língua. Megale (2019) relata três propostas que se destacam ao mencionar o ensino bilíngue no Brasil, são elas:

³ Para o presente trabalho, vamos adotar o termo "L1" para se referir à primeira língua do indivíduo.

⁴ "O estudo da paralinguística possibilita perceber, mais claramente, as razões por que se extrai o significado não apenas do conteúdo literal das palavras, mas também da maneira como elas são expressas." (SIMÕES, 2021, p. 18)

Escolas bilíngues com um currículo no qual o português e o inglês estão integrados. [...] Escolas bilíngues com um currículo adicional. Nelas, há a incorporação de um currículo, que, em geral, é fornecido por um sistema de ensino ou uma instituição que visa a implementação de programas bilíngues em escolas regulares. A maioria desses sistemas e programas baseia-se na abordagem Content and Language Integrated Learning (CLIL). O diferencial dessa abordagem é evidenciado pelo destaque à integração do ensino de língua e conteúdo concomitantemente, como definido por Coyle, Hood e Marsh. [...] *Escolas bilíngues com um currículo optativo.* [...] (MEGALE, 2019, p. 24, 25, grifo nosso).

O reconhecimento formal da educação bilíngue no Brasil veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Segundo a LDB, a educação bilíngue é definida como um processo de ensino no qual duas línguas são usadas como meios de instrução, e visa promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, identidade cultural e pensamento crítico.

Nos anos seguintes à promulgação da LDB, vários modelos de educação bilíngue surgiram no Brasil, incluindo os três tipos de escolas mencionados por Megale (2019): escolas com currículo integrado de português e inglês, escolas com currículo adicional fornecido por uma escola bilíngue, sistema educacional ou instituição e escolas com currículo bilíngue opcional.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Brasil, uma escola bilíngue é uma instituição que oferece educação em dois idiomas, com um currículo que integra os dois idiomas e culturas. Este tipo de escola visa proporcionar aos alunos proficiência em ambas as línguas, bem como uma compreensão das culturas que representam.

No contexto do Brasil, escolas bilíngues podem oferecer ensino em português e outro idioma, como inglês, espanhol ou francês. O CNE reconhece a educação bilíngue como um aspecto importante do sistema educacional do país, principalmente para preparar os alunos para um mundo cada vez mais globalizado.

O CNE estabeleceu diretrizes para a educação bilíngue no Brasil, incluindo a necessidade de professores bilíngues qualificados e o uso de materiais didáticos adequados em ambos os idiomas. O CNE também enfatiza a importância de manter altos padrões acadêmicos em ambos os idiomas, além de oferecer oportunidades para os alunos usarem suas habilidades linguísticas em contextos do mundo real.

Assim como em outras cidades brasileiras, em João Pessoa, na rede privada, encontram-se várias escolas que adotam programas bilíngues, além de também existir escolas bilíngues. Na rede municipal, também podem ser encontradas algumas escolas bilíngues e, a partir do ano de 2023, a Secretaria de Educação da cidade, implantou o ensino de língua

inglesa a partir do ensino fundamental anos iniciais na rede municipal, o que evidencia a relevância do ensino de língua inglesa desde a infância.

O material analisado no presente estudo é de um programa bilíngue que foi utilizado em uma escola privada em João Pessoa. Neste material, a abordagem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) é adotada como um dos principais pilares para sua execução.

2.2. 1 A abordagem CLIL e a multimodalidade

De acordo com Megale, os modelos citados anteriormente são baseados na abordagem CLIL, que enfatiza a integração da instrução de língua e conteúdo. O CLIL ganhou popularidade no Brasil devido ao seu potencial de aprimorar simultaneamente a proficiência linguística e o conhecimento do conteúdo dos alunos. No entanto, a implementação do CLIL no Brasil enfrenta vários desafios, incluindo a falta de professores devidamente orientados e recursos limitados.

A segunda proposta citada por Megale (2019) no subtópico anterior menciona o principal objetivo dos programas de ensino de línguas estrangeiras, que geralmente têm como meta utilizar somente a língua alvo durante a ministração dos conteúdos. A expectativa é de que as aulas ocorram por completo na L2, com duração de cerca de cinquenta minutos diários, de segunda a sexta. Em sua estrutura, esses programas costumam fazer uso do método CLIL, que, de acordo com Coyle, Hood e Marsh (2010, p. 2), “é uma abordagem educacional com foco duplo, onde uma nova língua é utilizada para o ensino e aprendizagem tanto de língua quanto de conteúdo”.

Como o próprio nome sugere, os alunos teriam acesso aos conteúdos que já estavam previstos para sua faixa etária, agora na nova língua. A abordagem indica que o ensino de uma língua pode ser mais eficaz se conectado aos elementos de outros componentes do conhecimento. Diante dessa perspectiva, o aluno não estuda a língua com foco na gramática ou em sua estrutura, antes, passa a compreender e utilizá-la durante as aulas como meio para adquirir outros conhecimentos.

Com o objetivo de adquirir novos saberes, os indivíduos precisam conectar o novo conhecimento conquistado com outros saberes e habilidades já existentes. Para alcançar essa meta, Coyle, Hood e Marsh (2010) propõem os 4Cs (*Content, Communication, Cognition e Culture*) que funcionam como fundamentos para a concretização da abordagem. São eles:

- o Conteúdo, que é referente ao assunto estudado e fornece aos alunos um tema significativo e relevante para se envolver, permitindo que eles adquiram habilidades linguísticas enquanto obtêm conhecimento em outros domínios;
- a Comunicação, que é associada a elementos de uso da língua e enfatiza o desenvolvimento de uma interação efetiva e autêntica, permitindo que os alunos usem a L2 em situações da vida real e se envolvam com diversos públicos;
- a Cognição, que se refere aos métodos de composição e organização do raciocínio além de destacar a importância do pensamento crítico e das estratégias metacognitivas na aprendizagem de línguas, promovendo a capacidade dos alunos de analisar, avaliar e monitorar seu próprio uso da língua e processos de aprendizagem;
- a Cultura, no que diz respeito ao desenvolvimento de um conhecimento intercultural e global, ressaltando a importância dessa compreensão intercultural, incentivando os alunos a explorar e apreciar os contextos culturais nos quais a língua-alvo está inserida.

Assim, se pensarmos em uso da língua nos diversos contextos, podemos verificar que uma das características presentes nesse uso é a multimodalidade. Por essa razão, faz-se necessário discutir a conexão entre CLIL e multimodalidade, que de acordo com Kress (2010), se refere ao uso de diferentes modos de comunicação, como imagens, vídeos e sons, para aprimorar o aprendizado.

A multimodalidade desempenha um papel crucial juntamente com o CLIL, oferecendo um meio considerável de melhorar a aquisição da língua e a compreensão do conteúdo. Nas salas de aula que utilizam a abordagem CLIL, vários meios de comunicação, como linguagem verbal, visual, linguagem corporal, são empregados para criar um ambiente de aprendizagem rico e significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). A teoria da semiótica social de Kress e van Leeuwen destaca a importância de reconhecer que meios diferentes, como os citados, transmitem significados de maneiras distintas, sendo os visuais particularmente influentes na comunicação multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 23).

A abordagem CLIL promove um envolvimento mais profundo, auxilia na compreensão e promove habilidades de pensamento crítico. Recursos visuais, como diagramas, mapas e gráficos, podem representar de forma eficaz um conteúdo complexo e fornecer contexto adicional para dar suporte ao aprendizado de uma língua. Além disso, as perspectivas multimodais no CLIL ajudam os alunos a desenvolver competências linguísticas e não linguísticas, permitindo-lhes interpretar e produzir significado através de vários modos de comunicação. Abraçar a multimodalidade na abordagem CLIL podem melhorar, assim, os

resultados da aprendizagem de línguas e facilita a integração da língua e do conhecimento do conteúdo.

O ensino que incorpora a multimodalidade é vital para as crianças, pois permite que elas acessem informações por vários meios e se envolvam com o processo de aprendizagem de diversas formas. Desse modo, neste trabalho, escolhemos analisar a relevância das imagens em um material didático e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças

2.2.2 A imagem no livro de língua inglesa

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), as imagens desempenham um papel importante em muitos livros, servindo uma variedade de funções, como melhorar a compreensão do texto pelo leitor, fornecer interesse visual e apelar para as emoções do leitor. As imagens servem como auxílios visuais que apoiam a compreensão do conteúdo linguístico, fornecendo contexto visual, ilustrando conceitos e envolvendo os alunos em um nível multissensorial (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Na verdade, pode-se dizer que alguns livros dependem fortemente de imagens, como livros infantis e histórias em quadrinhos. Os autores também argumentam que as imagens trabalham em conjunto com a língua para criar significado.

Como observa Sweller (2005, p. 171), "O uso de materiais visuais pode aumentar muito a eficácia da instrução, fornecendo aos alunos representações visuais do conteúdo instrucional". Kress e Leeuwen (1996) também apontam que as imagens podem fornecer informações que não são facilmente transmitidas por meio da língua e podem atrair as emoções e os sentidos do leitor de uma forma que as palavras não conseguem.

De acordo com a teoria semiótica social de Kress e Leeuwen, as imagens possuem um poder semiótico que complementa a linguagem verbal e contribui para a construção do significado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 8). No contexto do aprendizado de línguas, as imagens podem ajudar a transmitir aspectos culturais, retratar cenários do mundo real e reforçar a aquisição de vocabulário. Ao incorporar estímulos visuais, os livros didáticos de línguas podem aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, pois os elementos visuais apelam para diferentes estilos de aprendizagem e processos cognitivos. No entanto, é importante garantir que as imagens sejam cuidadosamente selecionadas e projetadas para se alinharem aos objetivos linguísticos e culturais do currículo, promovendo representações precisas e evitando possíveis estereótipos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 15). Assim, a

integração de imagens em livros didáticos de língua inglesa oferece uma valiosa ferramenta pedagógica, que enriquece a experiência de aprendizagem e promove uma compreensão mais profunda da língua-alvo.

Kress e van Leeuwen (1996), apontam que as imagens nos livros atuam reforçando e/ou complementando o texto. Por exemplo, a imagem de um personagem ou cena pode ajudar o leitor a visualizar melhor o que o autor está descrevendo, tornando a história mais vívida e envolvente. Além disso, as imagens podem fornecer informações que o texto não fornece, como um mapa de um mundo fictício ou um diagrama de um conceito científico. Isso pode ajudar a esclarecer ideias complexas e torná-las mais acessíveis ao leitor.

As imagens também podem servir como uma ferramenta valiosa para o aprendizado de línguas, pois fornecem pistas visuais que auxiliam na compreensão e na retenção da memória. De acordo com Kress e van Leeuwen (2001, p. 3), "o visual pode fornecer um meio imediato e concreto de representar significados e relacionamentos que muitas vezes são difíceis de expressar apenas em palavras".

As imagens também podem atuar como um complemento relevante para o aprendizado da língua, especialmente para os alunos que possuem dificuldade com textos um pouco mais densos. Os autores argumentam que "em muitos casos, o uso de imagens visuais é essencial para que a língua se torne acessível àqueles que acham difícil seguir descrições puramente linguísticas" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 3). Eles também afirmam que o uso de imagens pode ajudar a atender às necessidades dos alunos com diferentes estilos de aprendizagem, pois "alguns alunos podem achar mais fácil compreender imagens visuais do que processar a linguagem de textos escritos ou falados" (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4).

Em síntese, os autores enfatizam a importância de considerar a natureza multimodal da comunicação ao desenvolver materiais de ensino de línguas e os benefícios potenciais de incorporar imagens nesses materiais para apoiar o aprendizado de idiomas.

O uso de elementos visualmente atraentes, como ilustrações, fotografias e outros gráficos para aumentar a conexão emocional do leitor com o texto e torná-lo mais envolvente, sendo uma prática comum em muitos campos da comunicação. De acordo com Lohr (2010, p. 8), "Projetar gráficos eficazes para aprendizado e desempenho requer conhecimento de como os gráficos funcionam e como as pessoas aprendem. Esse conhecimento é baseado em pesquisas em psicologia cognitiva, educação, comunicação e design gráfico."

Ademais, a autora argumenta que o uso perspicaz de elementos visuais pode ajudar a compartilhar informações complexas de maneira mais acessível e memorável. Ao dividir as

informações em partes menores e mais gerenciáveis por meio do uso de subtítulos e marcadores, é mais provável que o leitor retenha as informações apresentadas. Da mesma forma, o uso de texto em negrito ou itálico pode ajudar a chamar a atenção para pontos-chave ou informações importantes, tornando mais fácil para o leitor focar nos elementos mais críticos do texto. Como observam García e Wei (2014, p. 146), "organizar o texto em seções menores e mais gerenciáveis pode ajudar os alunos bilíngues a navegar pelo texto e concentrar sua atenção nas informações principais" .

O uso de elementos multimodais, como ilustrações coloridas e fotografias nos livros didáticos, pode melhorar os resultados de aprendizagem para alunos bilíngues. Hu e Cui (2021, p. 3) observam que os "recursos multimodais em livros didáticos, como recursos visuais e de áudio, podem promover o envolvimento ativo dos alunos com o material de aprendizagem e facilitar a compreensão e retenção mais profundas do conteúdo". Ao incorporar elementos visuais, como ilustrações e fotografias, no livro didático, os professores podem apelar para as emoções dos alunos bilíngues e tornar o texto visualmente mais interessante.

Norman (2004) observa que as imagens ajudam a transmitir o impacto emocional do texto e também podem ser usadas para evocar emoções no leitor. Por exemplo, uma fotografia de uma cidade devastada pela guerra pode provocar sentimentos de tristeza, horror ou compaixão, enquanto a imagem de uma bela paisagem pode inspirar admiração. Além disso, é possível promover princípios da *Social and Emotional Learning*⁵ (SEL), que visa promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos, promovendo habilidades como empatia, trabalho em equipe e gratidão. Dessa forma, as imagens podem aprimorar a experiência geral de leitura, apelando para as emoções do leitor e adicionando outra camada de significado ao texto.

Em suma, as imagens são parte integrante de muitos livros, com uma série de funções. Elas podem ser utilizadas para melhorar a compreensão do texto pelo leitor, evocar as emoções do leitor, fornecer interesse visual e criar significado independente do texto. Ao trabalhar em conjunto com o texto, as imagens podem criar uma experiência de leitura mais envolvente e cativante.

O livro didático de língua inglesa, que inclui uma variedade de histórias, atividades e exercícios que se alinham com a abordagem CLIL, incorpora o aprendizado e o conteúdo de idiomas por meio de seus temas e tópicos, e proporciona uma experiência de aprendizado rica e envolvente para os alunos.

⁵ Aprendizagem Social e Emocional.

Além disso, o livro também pode fazer uso de recursos multimodais para apoiar o aprendizado de idiomas e a compreensão do conteúdo pelos alunos, o que inclui ilustrações coloridas, fotografias e diagramas que fornecem pistas visuais e complementam o texto. Esse uso da multimodalidade é consistente com os princípios CLIL, que enfatizam a importância de integrar vários modos de comunicação para melhorar o aprendizado e o engajamento (DALTON-PUFFER, 2013). O uso de recursos multimídia do livro ajuda os alunos a acessar o conteúdo de diferentes maneiras e a se envolver mais profundamente com o material.

O CLIL, como vimos anteriormente, tornou-se cada vez mais popular nos últimos anos como uma forma de promover a aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo que desenvolve o conhecimento da disciplina e as competências cognitivas dos alunos. Uma característica fundamental do CLIL é o uso de imagens e outros recursos visuais para apoiar o aprendizado e facilitar a compreensão do conteúdo da disciplina.

Portanto, o CLIL reconhece a importância da multimodalidade na aprendizagem e emprega uma variedade de materiais visuais, como diagramas, gráficos, mapas e fotografias, para complementar o ensino da língua e melhorar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo da disciplina (DALTON-PUFFER, 2013). Esses recursos visuais, como discutimos acima, podem ajudar a tornar os conceitos abstratos mais concretos e acessíveis, além de oferecer oportunidades para os alunos se envolverem com o conteúdo de maneira mais interativa e imersiva. Além disso, as imagens podem servir como uma ponte entre o conhecimento prévio dos alunos e as novas informações que estão sendo apresentadas, facilitando o aprendizado mais profundo e a retenção das informações (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Globalmente, a utilização de recursos visuais no CLIL apoia os princípios da aprendizagem construtivista, em que os alunos constroem ativamente o seu próprio conhecimento através da interação com o ambiente (VYGOTSKY, 1978). Ao fornecer uma representação visual do conteúdo, os professores podem ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais interativo, envolvente e eficaz para o aprendizado..

3 METODOLOGIA

O objetivo deste trabalho é investigar o papel das imagens em um material didático utilizado em um programa bilíngue, conforme mencionado anteriormente, que utiliza a abordagem CLIL, com foco na multimodalidade e sua importância no ensino para crianças. O material escolhido é o do 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais, correspondente ao primeiro semestre do ano letivo. O livro selecionado é um recurso de aprendizado de idiomas para alunos de inglês que contém uma variedade de imagens destinadas a auxiliar na aquisição de vocabulário e compreensão de conceitos gramaticais.

Para este estudo, a pesquisa foi de natureza qualitativa, utilizando uma abordagem de estudo de caso que, de acordo com Ventura (2007, p.384), trata-se de uma “a metodologia ou de uma escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa a investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.”. Esta abordagem permitiu uma explanação do uso do CLIL e da multimodalidade em um livro específico de programa bilíngue. Os dados foram coletados por meio de documentos digitais, através da plataforma virtual disponível no sítio eletrônico: <<https://educate.global/plataformas/>>.

Um ponto que deve ser considerado é que, as discussões elaboradas neste trabalho fazem parte do contexto específico do material analisado, apresentando uma dentre várias formas nas quais a imagem no livro didático de língua inglesa pode ser categorizada e analisada.

3.1 DESCRIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO ESCOLHIDO PARA O ESTUDO

O material didático analisado trata-se de um livro do *Educate Bilingual Program by Richmond*. O livro possui quatro unidades descritas no sumário e dispostas em 105 páginas, é impresso em formato e material utilizados em revistas e é apresentado de forma colorida, além de contar com uma parte destinada apenas aos exercícios sobre cada unidade abordada, apresentada em preto e branco.

Essa seção exclusiva com atividades, chamada *Self-study*, encontra-se ao final do livro, pouco antes dos elementos complementares. Esses elementos são: *Picture Dictionary*, *Press-outs e Stickers*. Todos esses itens estão diretamente relacionados aos conteúdos explorados em cada unidade e também estão dispostos na ordem apresentada. Para melhor compreensão do aluno, cada item possui a sinalização da unidade a qual se refere.

No *Picture Dictionary*, é possível encontrar imagens com cenários e itens nomeados, que propõem o auxílio na aprendizagem do vocabulário apresentado. Os *Press-outs* são

elementos destacáveis, isto é, os alunos conseguem pressionar o item específico exposto no papel para realizar determinada tarefa proposta. Os *Stickers* são adesivos que são retirados e utilizados para completar as atividades nas unidades do livro.

O material citado não possui um manual físico do professor, porém, conta com uma plataforma digital, onde é possível acessar o passo a passo de cada aula e recursos que são utilizados. Além da plataforma, o programa também possui um aplicativo que pode ser baixado no celular e dispõe de elementos semelhantes aos da plataforma, como vídeos, áudios e outros materiais de suporte.

Os alunos também possuem acesso à mesma plataforma, mediante a um login e senha gerados e entregues a eles. O *layout* é similar ao acessado pelo professor e, em ambas as plataformas, é possível explorar o livro em questão, porém digitalmente.

A principal diferença entre a plataforma do professor e do aluno é que o professor pode cadastrar atividades para que os alunos realizem no computador, tablet ou celular. Os recursos para essas atividades estão diretamente ligados aos conteúdos das unidades trabalhadas e são visíveis apenas para o professor, sendo disponibilizados de acordo com o planejado pelo professor, tendo como exemplos dessas atividades: jogos, atividades interativas, posters, etc.

3.2 AS ETAPAS DA PESQUISA

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema: “a função da imagem no livro didático de língua inglesa”. As fontes bibliográficas se deram em campo digital, através das plataformas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Portal de Periódicos Capes; Google Acadêmico; e Portal de Teses e Dissertações, fazendo uso das palavras-chaves: “programa bilíngue”, “bilinguismo”, “multimodalidade”, “livro didático de língua inglesa” “imagem” e “CLIL”. Após os resultados da pesquisa, foram selecionados os trabalhos que abordam diretamente o tema proposto neste estudo, através da leitura dos resumos e conteúdo proposto, como mostra o percurso metodológico desta fase na figura a seguir:

Figura 1 - Etapas da Revisão Bibliográfica



Fonte: Dados da pesquisa, 2023. Elaboração Própria

Após a revisão bibliográfica, foram selecionadas as obras que fundamentaram a definição das categorias de análise das imagens deste trabalho, que foram os estudos realizados por Kress (2010) e Kress e van Leeuwen (1996; 2001).

Após esta etapa, foi realizada uma análise de corpus do livro didático trabalhado nesta pesquisa, com foco na identificação da frequência e das imagens utilizadas. Essa análise forneceu uma base para a compreensão do papel geral das imagens no livro. As imagens foram identificadas em categorias que foram fundamentadas no aporte teórico dos estudos citados anteriormente. Esta abordagem forneceu uma síntese sobre a compreensão do papel das imagens no livro didático do programa bilíngue para o 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais, e permitiu a identificação de pontos relevantes no seu uso de imagens para fins de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A análise foi desenvolvida através da observação das imagens no livro didático e das funções que elas desempenham, além da verificação de como o guia do professor orienta no uso dessas imagens na sala de aula. Cada imagem da seleção foi analisada em relação à teoria da semiótica social, CLIL, multimodalidade e as propostas descritas no guia do professor do material didático estudado.

4 ALÉM DAS PALAVRAS: ANALISANDO AS IMAGENS EM UM MATERIAL DIDÁTICO

Baseado no estudos de Kress e van Leeuwen (1996) no que se refere ao conceito de que as imagens, juntamente com a língua, criam sentido e significado, foram elencadas quatro categorias para a construção da presente análise: a) imagens que somadas à língua criam significado, como as presentes em instruções de atividades; b) imagens que reforçam ou complementam o texto, como as ilustrações de histórias; c) imagens que podem evocar emoções no leitor, como as que retratam situações cotidianas aos alunos e d) imagens que podem criar significado independente do texto, como as presentes nas aberturas da unidade. Foi observado no livro do *Educate Bilingual Program by Richmond*, as quatro categorias mencionadas no decorrer das unidades do primeiro semestre.

Como descrito anteriormente, o livro didático trabalhado divide-se em unidades e já no sumário (figura 2) é possível enxergar as primeiras imagens que estão diretamente relacionadas ao tema de cada conteúdo proposto: 1. Para que servem as escolas?; 2. Como você comemora seu aniversário?; 3. Quão semelhantes ou diferentes são as famílias?; 4. Por que a natureza é importante?⁶. Cada unidade apresenta uma pergunta que direciona o conteúdo, de acordo com o guia do professor.

Na Figura 2, é possível constatar o que foi mencionado por Kress e van Leeuwen (2001) na teoria semiótica social, na qual as imagens possuem um potencial semiótico que complementa a linguagem verbal e agrega à construção do significado, já que nessa fase, as crianças ainda estão sendo alfabetizadas e tendem a não compreender por completo o que se está escrito.

O uso de imagens juntamente com a linguagem ajuda a criar significado e auxilia o aluno na compreensão do conteúdo que aprenderá ao longo do semestre. Como visto anteriormente, os autores mencionam que a multimodalidade refere-se ao uso de vários modos de comunicação, como texto, imagens, som e vídeo, para transmitir significado e envolver os alunos. Nesse caso, a inclusão de imagens com a linguagem é um exemplo de comunicação multimodal. Essa estratégia é particularmente útil para crianças que ainda estão no processo de aprender a ler e escrever, pois podem ter dificuldade para compreender totalmente a linguagem escrita sozinha e relaciona-se com o CLIL, o uso de imagens na perspectiva de que a aprendizagem da língua pode ser integrada com a aprendizagem de conteúdos.

⁶ 1. *What are schools for?*; 2. *How do you celebrate your birthday?*; 3. *How similar or different are families?*; 4. *Why is nature important?* (Tradução nossa).

Figura 2 - Sumário do livro



Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

O guia do professor traz orientações sobre a forma com que algumas imagens do livro podem ser abordadas durante a aula, para que haja uma melhor compreensão. Na abertura da unidade um, por exemplo, é sugerido que o professor solicite aos alunos que abram o livro nas páginas 4 e 5 (figura 3), observem a imagem por dois minutos e atentem aos detalhes. Em seguida, os alunos devem se dividir em pares e contam com cinco minutos para conversarem sobre o que conseguiram observar. O professor é orientado a encorajar os alunos a falarem itens específicos e descreverem lugar, objetos, suas características, etc.

imagens para transmitir informações e estimular a criatividade, percepção e curiosidade nos alunos. Ao incentivar os alunos a prestar atenção às informações nas imagens antes de ler qualquer texto verbal, essa perspectiva pode envolver os alunos em uma experiência de aprendizado multimodal que envolve comunicação visual.

No que diz respeito ao CLIL, a atividade proposta com a imagem da figura acima, enfatiza a importância do uso de recursos visuais para fornecer contexto e compreensão do conteúdo que será abordado na unidade. Ao apresentar informações por meio de imagens, antes do texto escrito, os alunos podem ser estimulados a compreender o assunto com mais facilidade, além de contribuir para o aprendizado da língua por meio da exposição a recursos visuais validados em contexto.

Além disso, pode-se observar acerca da Cognição, que se trata de um dos 4 Cs (COYLE, HOOD & MARSH, 2010), onde o objetivo é promover a capacidade dos alunos de analisar, avaliar e supervisionar o uso da própria linguagem e o progresso da aprendizagem.

Na página oito (figura 4) é possível verificar a imagem de duas crianças aparentemente em um diálogo. Esse diálogo é confirmado devido à presença de balões de fala. Uma imagem que parece meramente ilustrativa traz consigo um adicional ao texto escrito que trata-se de uma instrução para uma atividade oral: “Converse com o seu colega de classe”.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), as imagens nos livros podem atuar reforçando ou complementando o texto. A instrução da atividade descrita no guia do professor para a imagem em questão consiste em encorajar as crianças a estabelecerem uma conversa em duplas, baseada na estrutura e vocabulário apresentados. O fato de observar uma ilustração em seus livros, de crianças conversando, pode incentivar o leitor a atuar de maneira semelhante e próxima à realidade que foi proposta pelo professor.

Figura 4 - Página 8, unidade 1

2 Talk to your classmate.



Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

Na proposta realizada pelo guia do professor, é notório a utilização de diálogo entre os colegas. Nesta perspectiva, pode-se evidenciar a aplicação de um dos 4 Cs, mencionados por Coyle, Hood e Marsh (2010). A Comunicação, que envolve a utilização prática da língua e enfatiza o desenvolvimento de interações significativas, além de permitir que os alunos interajam entre si e apliquem a L2 em situações que fazem parte do seu cotidiano.

Tem-se um caso semelhante na página nove (figura 5). A instrução descrita no guia do professor consiste em realizar um tipo de jogo de adivinhação. O professor deve compartilhar os comandos solicitados, mas a imagem em si, não está no plano e aparece apenas como ilustrativa. Contudo, a forma como a imagem é estruturada e exposta, possibilita aos alunos uma maior compreensão e clareza no que já foi instruído pelo professor de forma que eles podem conseguir visualizar de maneira mais ampla o que foi proposto.

Figura 5 - Página 9, unidade 1

5 Play a guessing game.



Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

Apesar das imagens das figuras 4 e 5 não serem diretamente incluídas nas orientações propostas no guia do professor, alternativas podem ser encontradas para explorá-las no compartilhamento do conteúdo. Como por exemplo, as crianças podem observá-las e identificar em qual ambiente as situações são vivenciadas, além de apontar quem estão presentes na imagem e quais elementos familiares fazem parte de suas composições.

Em termos de multimodalidade, a escolha das duas últimas figuras ressalta a importância da estrutura visual e apresentação de uma imagem para facilitar a compreensão e clareza dos alunos. Ao expor as informações de forma visualmente atraente e estruturada, os alunos podem entender e visualizar de forma mais clara o que foi proposto em sala de aula. Além disso, Kress e van Leeuwen (1996) argumentam que as imagens possuem uma linguagem visual própria, capaz de transmitir informações e emoções de forma complementar à linguagem verbal.

No que concerne ao CLIL, destaca-se a importância do uso de recursos visuais para facilitar o aprendizado da língua e a compreensão do conteúdo. Ao fornecer uma imagem clara e visualmente atraente, os alunos podem compreender o que lhe foi proposto e a linguagem apresentada pelo professor de maneira mais sucinta e objetiva.

Na página 16 (figura 6), observa-se uma atividade que para concluí-la, é necessário

utilizar a imagem que a compõe. A importância é perceptível nas próprias instruções dadas no enunciado da questão: Observe, ouça e confira. Entende-se que para concluir a questão com êxito, primeiro deve-se observar.

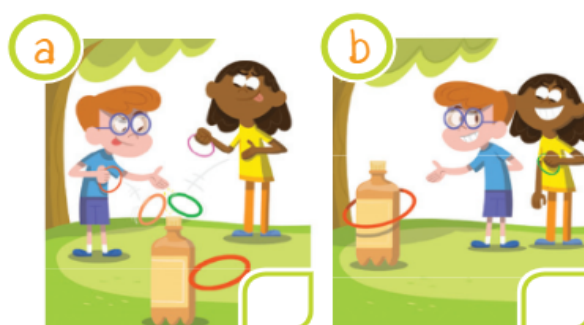
Figura 6 - Página 16, unidade 2

1 Look, listen and check.

1. Let's share.



2. Let's take turns.



3. Let's say "Thank you".



Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

O guia do professor sugere que os alunos devem atentar-se ao que está ilustrado e descrever oralmente o que conseguem visualizar. Trata-se de seis situações, nas quais três delas consistem no que é considerado pelo próprio guia do professor como bom comportamento⁷ e as outras três, como seu oposto. Só após a observação das imagens, pode-se dar continuidade à atividade. Além do proposto pelo guia do professor, é possível provocar em sala de aula uma reflexão sobre os comportamentos apresentados, pontuando a forma como as crianças se sentiriam nas situações exibidas, se já lhes ocorreu algo semelhante e como lidaram com as emoções diante desses acontecimentos.

Nesse sentido, como visto anteriormente, as imagens podem ajudar a transmitir o impacto emocional do texto, ao evocar emoções no leitor. Ao direcionar as situações

⁷ *good behavior*. (tradução nossa).

apresentadas nas imagens para o contexto do cotidiano de vida das crianças, sensações como empatia, trabalho em equipe, gratidão entre outras, podem ser lembradas, sentidas e encorajadas a serem praticadas.

É possível provocar a reflexão em sala de aula sobre os comportamentos apresentados e como as crianças se sentiriam nas situações retratadas, utilizando as imagens para evocar respostas emocionais. Essa perspectiva se alinha com o conceito de multimodalidade, pois envolve o uso de mídia visual para comunicar significado e criar impacto emocional.

Também é possível observar um dos 4 C's (COYLE, HOOD & MARSH, 2010) fundamentando a imagem anterior, que é o Conteúdo, no qual os alunos estudam algo significativo e relevante para o seu cotidiano, como empatia, trabalho em equipe e gratidão, permitindo que as crianças não apenas desenvolvam suas habilidades na língua, mas também adquiram conhecimentos em outras áreas de estudo.

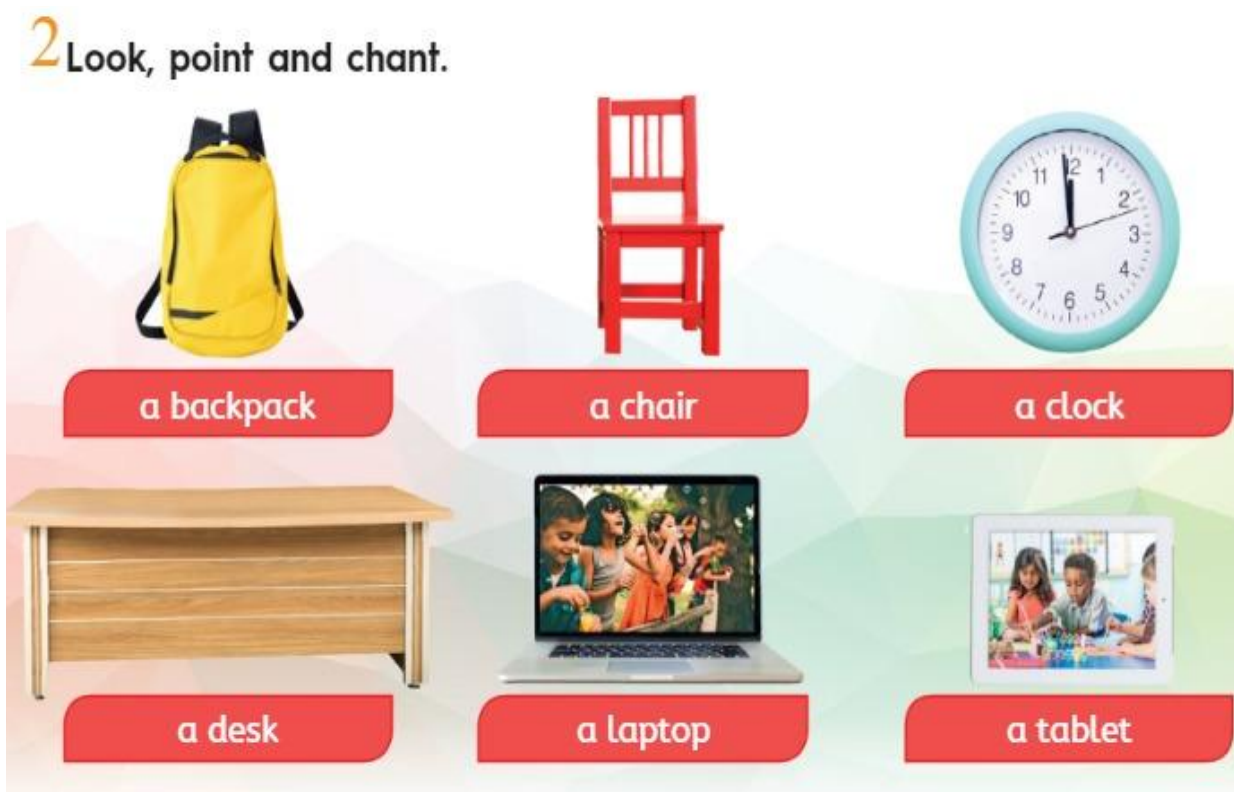
Além disso, de acordo com Norman (2004) essa abordagem também está alinhada com os princípios da *Social and Emotional Learning*, que visa promover o desenvolvimento social e emocional dos alunos, favorecendo o crescimento de habilidades como empatia, trabalho em equipe e gratidão, mencionados anteriormente. Ao conectar as imagens com a vida e as experiências diárias das crianças, os professores podem facilitar a reflexão e a discussão sobre essas e outras importantes habilidades.

Na imagem da página 8 (figura 7), pode-se observar seis itens com suas nomenclaturas logo abaixo de suas ilustrações. O guia do professor sugere que os alunos devem observar as imagens e tentar lembrar como pronunciar esses itens em inglês. Após isso, o professor deve ler as palavras em voz alta e pedir para que eles repitam. Por último, os alunos se organizam em duplas para praticar a estrutura que foi trabalhada na atividade anterior a essa. Um colega aponta para um dos itens e pergunta ao outro: O que é isso?⁸, e espera-se que o aluno responda de acordo com o vocabulário apresentado.

Outra atividade sugerida, consiste em trabalhar com os itens além dos que já estão na imagem. Nesse caso, o professor forneceria outras imagens às duplas ou utilizaria itens que já possuem em sala de aula. A estrutura do diálogo seria a mesma, porém iriam praticar outros itens em seu vocabulário.

⁸ *What's this?* (Tradução nossa).

Figura 7 - Página 8, unidade 1



Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

Como vimos, Kress e Leeuwen (1996) mencionam que as imagens atuam em conjunto com a língua para criar significado e afirmam que as imagens podem fornecer informações que não são facilmente transmitidas por meio da língua. No caso mencionado, a atividade proposta pelo guia do professor se tornaria em mera repetição, provavelmente seguida de tradução para a língua materna dos alunos, sem um auxílio visual como o apresentado. Isso ressalta a importância de incorporar vários meios de comunicação, incluindo imagens, para apoiar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo, em contextos CLIL. Nesse caso, pode-se salientar que a atividade proposta está relacionada ao conceito de multimodalidade na educação, que reconhece que o significado é transmitido por meio de múltiplos modos ou formas de comunicação, como linguagem, imagens, sons e gestos.

Nas páginas 24 e 25 (figura) observa-se a abertura da unidade três, que apresenta a ilustração de três casas, lado a lado, e famílias residindo em cada uma delas. Além disso, a imagem deixa à mostra diferentes cômodos na casa, bem como itens que compõem cada um deles.

Figura 8 - páginas 24 e 25, unidade 3



Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

O guia do professor sugere que os alunos devem procurar e identificar membros da família que conhecem na imagem. Em seguida, o professor apresentaria oralmente o vocabulário referente a esses membros e as crianças apontariam em seus livros de acordo com as instruções recebidas. Além dessa proposta, as crianças poderiam pronunciar os nomes de seus familiares e associá-los ao vocabulário relacionado à família que foi apresentado na língua inglesa, também oralmente. Por exemplo, o diálogo partiria do professor da seguinte forma, após apontar para um membro da família na imagem, como a avó, o questionamento seria realizado: “Essa é a avó. Qual o nome da sua avó?”⁹. Como resposta dos alunos, o professor auxiliaria na estrutura esperada: “Minha avó se chama”¹⁰ (nome da avó)”.

Assim como no exemplo da figura 3, a figura 8 também se trata de uma abertura de unidade e o guia do professor oferece sugestões que dispensam o uso de textos escritos, objetivando incorporar estímulos visuais, aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, pois as figuras são suportes para vários estilos de aprendizagem e processos cognitivos. Além disso, as imagens podem servir como uma ponte entre o conhecimento prévio dos alunos e as

⁹ *This is grandma. What is your grandma's name?* (Tradução nossa).

¹⁰ *My grandma is called.* (Tradução nossa).


novas informações apresentadas, facilitando o aprendizado e a retenção de informações (COYLE; HOOD, & MARSH, 2010).

No entanto, de acordo com os autores, é crucial garantir que as imagens sejam cuidadosamente escolhidas e projetadas para se alinharem aos objetivos linguísticos e culturais do currículo, promovendo representações precisas e evitando possíveis estereótipos. Essa escolha de imagens relaciona-se com a teoria da semiótica social. A semiótica social enfatiza o papel dos signos e símbolos na comunicação e a necessidade de análise crítica e interpretação de representações visuais em diferentes contextos (KRESS, 2010).

Já na página 30 (figura 9) observa-se o primeiro episódio de uma história dividida nas unidades três e quatro. Na imagem, é possível enxergar uma estrutura semelhante à encontrada em quadrinhos, que apesar da ausência de balões de fala, entende-se que a narrativa se dá a partir dos enunciados descritos abaixo de cada cena.


Ao considerar o uso de imagens no contexto da contação de histórias para crianças, nota-se a frequência dos recursos visuais, pois desempenham um papel crucial na captura de sua atenção. Conforme mencionado anteriormente, a inclusão de imagens retratando personagens ou cenas pode aumentar significativamente a capacidade do leitor de visualizar e compreender as descrições do autor, tornando a história mais vívida e envolvente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Desse modo, pode-se argumentar que as imagens servem para reforçar ou complementar o texto que as acompanha.

Figura 9 - Página 30, unidade 3


1 Listen and follow along. 

Timmy and Benny


Episode 1

1 


It's moving day! Timmy and his family are moving to a new house.

2 

Timmy is sad. He misses his friends. He feels lonely.

3 

Mom and dad have a surprise for Timmy. What can it be?

4 

It's a puppy! Timmy loves his new friend. He names him Benny.

Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

Neste caso, o guia do professor sugere que os alunos devem observar a imagem e nomear o máximo de elementos possíveis. Ele cita exemplos que podem ser utilizados para encorajar os alunos, como *mamãe, papai, cão, presente, casa*, etc.¹¹ Posteriormente, as crianças são incentivadas a descrever o que está acontecendo em cada cena. Logo após, é sugerido que o professor desenhe no quadro branco ou gesticule elementos como *amigos, gato, triste, feliz, filhote*¹², e depois, questione o que poderá aparecer na história ou não. Após essas atividades preliminares, começa a leitura propriamente dita do texto verbal da história.

O guia do professor explora de forma ampla as possibilidades de atividades com as cenas da história. Contudo, além das propostas descritas, uma reflexão sobre a mudança de casa, cidade ou escola pode ser promovida. Se possível, as crianças que já passaram por algo similar podem partilhar suas experiências, bem como o professor, e associar à vivência do personagem principal da história.

¹¹ *mom, dad, dog, present, house, etc.* (tradução nossa).

¹² *friends, cat, happy, sad, puppy.* (tradução nossa).


A integração de imagens neste conceito instrucional alinha-se com a abordagem CLIL, que enfatiza o uso de recursos visuais como um meio para melhorar a aprendizagem e compreensão da língua. A correlação entre a função das imagens e o conteúdo textual é fundamental para criar um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente para jovens aprendizes.

Na página 36 (figura 10) é possível observar imagens referentes ao ciclo de vida da melancia. As imagens constituem uma das questões da série de exercícios no livro. Além da imagem, para a conclusão da atividade, se faz necessário o uso de áudio, que também é disponibilizado ao professor, através da plataforma digital. Na figura, é possível observar o título que identifica as imagens presentes. Nelas estão o passo a passo que compõem o ciclo de vida da melancia.


O guia do professor sugere que os alunos observem as imagens e tentem identificar a ordem correta do ciclo mencionado, elencando a ordem de acordo com as letras dispostas em cada imagem (a, b, c, e, f). Após isso, o professor executa o áudio referente à questão e as crianças precisam apontar para a imagem que é descrita no áudio e por fim, enumerá-las de acordo com a ordem ouvida.

Além dessa proposta, os alunos poderiam associar o ciclo de vida da melancia com o de outras frutas e verificar se as etapas são semelhantes ou não. Esse levantamento de informações poderia ser realizado de algumas maneiras, como por exemplo: ouvir as crianças e seus conhecimentos prévios acerca do assunto; realizar uma busca online simultânea em sala e exibir seus resultados à classe ou propor uma pesquisa como atividade de casa para apresentação na próxima aula

Figura 10 - Página 36, unidade 4

1 Listen, number and say. 

The Life Cycle of a Watermelon



a It's a sprout.

b It's a seed.

c Let's eat! Then, let's plant the seeds.

d It's a vine.

e It's a watermelon.

Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), as imagens nos livros agem reforçando ou complementando a mensagem que pretende ser transmitida. Por exemplo, a imagem de um personagem ou cena pode auxiliar o leitor a visualizar com mais facilidade o que o autor está descrevendo, tornando a mensagem mais vívida e envolvente.

Ao fornecer suporte visual para a linguagem que está sendo usada para transmitir o conteúdo, as imagens podem ajudar os alunos a construir o significado de uma forma mais holística e integrada (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Ao usar imagens para complementar a entrada baseada na língua, os professores que fazem uso do método CLIL, podem ajudar os alunos a construir uma compreensão mais abrangente do assunto.

Na página 78, (figura 11), têm-se um exemplo que se pode encontrar na seção *Picture Dictionary* que está localizada ao final do livro didático, descrito anteriormente. Nesse segmento, o livro apresenta imagens relacionadas às unidades trabalhadas e nomeia alguns elementos que compuseram o vocabulário trabalhado. Na figura, é possível identificar um ambiente familiar ao cotidiano das crianças ao frequentar uma festa de aniversário infantil.

Figura 11 - Página 78, *Picture Dictionary*

Fonte: RICHMOND Y1A. Educate, 2021

O guia do professor não sugere nenhum tipo de atividade ou trabalho com essa parte do livro. Dessa forma, pode-se inferir que essa seção pode ser utilizada como apoio no aprendizado dos alunos, seja individualmente ou sob orientação do professor. Uma sugestão de uso para a imagem acima seria de forma digital, no encerramento da unidade, como atividade de revisão.

A plataforma disponível para o professor apresenta em seu acervo, a mesma imagem sem o vocabulário escrito, apenas com indicadores sinalizando que ao clicar naqueles locais específicos (os mesmos onde estão as palavras na versão impressa), há uma palavra para ser descoberta. Com isso, a gamificação poderia ser utilizada em sala de aula... De forma prática e simples, a turma poderia ser dividida em times e, ao apontar na imagem, um time poderia escolher o item que o outro time responderia. E para revelar a resposta, o professor ou um dos alunos iria clicar no item em questão. Nesse caso, mesmo sem a presença das palavras escritas no livro ou na atividade gamificada de forma digital, a imagem pode criar significado independente do texto. Kress e van Leeuwen (1996) e Norman (2004) apontam que o uso das imagens pode ser identificado de acordo com a função que desempenham no material. A partir dos estudos aqui apresentados, foram encontradas quatro categorias para a classificação

das imagens presentes no livro didático escolhido, segundo sua função. Essas categorias podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Descrição das categorias e figuras em análise

CATEGORIA	FIGURAS ANALISADAS E CATEGORIZADAS
Imagens que somadas à língua criam significado	Figura 2; Figura 7
Imagens que reforçam ou complementam o texto	Figura 4; Figura 5; Figura 9; Figura 10
Imagens que podem evocar emoções no leitor	Figura 6
Imagens que podem criar significado independente do texto.	Figura 3; Figura 8; Figura 11

Fonte: Elaboração própria, 2023

Como vimos, Hu e Cui (2021) apontam que a inclusão de elementos multimodais, como imagens e áudio, pode estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e auxiliar na compreensão e memorização mais aprofundadas do conteúdo. Ao incorporar vários modos de representação, esses recursos fornecem aos alunos diferentes maneiras de interagir e entender as informações, aprimorando sua experiência de aprendizado. Ao observar a imagem, os alunos conseguem identificar do que se trata e os elementos exibidos que fazem parte do seu vocabulário.

Em nossa análise do material selecionado, verificamos, em conformidade com o que afirmam Coyle, Hood e Marsh (2010), que os recursos visuais podem auxiliar a tornar os conceitos abstratos mais tangíveis e acessíveis, o que proporciona oportunidades para que os alunos se envolvam com o conteúdo de forma mais interativa e imersiva. O fato de trabalhar a imagem em um jogo, pode incentivar a percepção aos detalhes, além do trabalho em grupo. Além disso, as imagens podem atuar como uma ponte entre o conhecimento prévio dos alunos

e as informações que estão sendo apresentadas ou retomadas, o que facilita o aprofundamento do aprendizado e a melhor retenção das informações.

CONCLUSÃO

Em conclusão, este estudo teve como objetivo fornecer *insights* sobre o uso de imagens no ensino de inglês para crianças, com foco no material didático mencionado. Os objetivos específicos foram examinar a presença e função de algumas imagens no livro; avaliar se a abordagem de ensino oferecida pela plataforma do professor incorpora o uso de imagens nas aulas, como são empregadas e a que se destinam; e propor estratégias potenciais para a utilização de imagens para melhorar a experiência de aprendizagem das crianças.

Ao analisar o material, evidenciou-se que as imagens possuem um papel significativo no ensino de inglês para crianças. Elas são amplamente empregadas ao longo do livro, enriquecendo as atividades e servindo como apoio no processo de aprendizagem em diversos momentos. A integração de imagens aumenta o envolvimento, capta a atenção das crianças e promove a alfabetização visual. Além disso, pudemos encontrar 4 funções para as imagens no livro didático analisado, a saber: imagens que somadas à língua criam significado; imagens que reforçam ou complementam o texto; imagens que podem evocar emoções no leitor; imagens que podem criar significado independente do texto.

É crucial, ainda, considerar como a plataforma do professor se alinha com o uso de imagens. O presente estudo revela que a abordagem de ensino da plataforma incorpora e enfatiza a importância da utilização de imagens em sala de aula. Quando usadas, as imagens podem servir como ferramentas poderosas para facilitar a compreensão, auxiliar na aquisição de vocabulário, estimular a criatividade e incentivar a produção da língua.

Com base nos resultados, este estudo propõe possibilidades de incorporação de imagens no ensino de língua inglesa para crianças. Isso inclui usar imagens como estímulos para discussões, empregar recursos visuais para introduzir um novo vocabulário, técnicas de contar histórias e incentivar os alunos a criar seus próprios recursos visuais para reforçar o aprendizado. Contudo, é importante ressaltar que as discussões apresentadas neste estudo se limitam ao material didático analisado e constituem apenas uma entre várias formas possíveis de categorizar imagens em um livro didático de língua inglesa.

Este estudo centra-se especificamente no uso de imagens no ensino de língua inglesa para crianças em um determinado segmento e contexto. Diante disso, os resultados podem não ser diretamente aplicáveis a diferentes faixas etárias ou ambientes de aprendizagem de línguas. É importante reconhecer que o impacto das imagens no aprendizado de línguas pode variar por de alguns fatores, como idade dos alunos, nível de proficiência e abordagens de ensino específicas.

Além disso, é importante mencionar que o estudo pode ter limitações quanto ao tamanho da amostra. Uma amostra maior e mais diversificada permitiria uma compreensão mais abrangente dos efeitos e implicações da incorporação de imagens no ensino de línguas para crianças.

Há algumas possíveis áreas para pesquisas adicionais dentro do tema do uso de imagens no ensino de língua inglesa para crianças proposto neste trabalho. Alguns deles incluem: análise comparativa, realização de um estudo comparativo para examinar e comparar a ação de diferentes tipos de recursos visuais, como ilustrações, fotografias ou multimídia, para facilitar o aprendizado de idiomas para crianças; impacto em habilidades específicas de linguagem, investigar como o uso de imagens influencia especificamente diferentes habilidades de linguagem em crianças, como aquisição de vocabulário, compreensão auditiva, fluência de fala ou compreensão de leitura; preferências do aluno, explorando as preferências das crianças em relação a diferentes tipos de imagens e examinando como elas percebem o impacto dos recursos visuais em sua experiência de aprendizado de línguas.

Em resumo, o uso de imagens no ensino de inglês para crianças oferece inúmeros benefícios e oportunidades para aprimorar o processo de aprendizagem. Este estudo ressalta a importância de integrar imagens ativamente nas práticas de ensino e fornece sugestões práticas para a utilização eficaz desses recursos visuais. Ao abraçar o potencial das imagens, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado envolvente e dinâmico que estimula o desenvolvimento e a proficiência da linguagem das crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. E.. **Processo ensino aprendizagem de uma língua estrangeira na educação infantil**. In: Germaine Elshout de Aguiar. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas diferentes: diferentes vertentes em prática. 11 ed. Teresina: EDUFPI, 2015, v. 1, p. 163-200.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, T.K.; Ritchie, W.C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CANAGARAJAH, S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. London: Routledge, 2005.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.

COSTA, L., & ALMEIDA, F. **Sociocultural Dimensions of Bilingual Education in Brazil**. Journal of Multilingual Education, 15(2), 201-220, 2020.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUMMINS, J. **Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy**. Bristol: Multilingual Matters, 1984.

DALTON-PUFFER, C. **Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?** Annual Review of Applied Linguistics, 33, 206-226, 2013.

GARCÍA, O., & WEI, L. **Translanguaging: Language, bilingualism and education**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014.

GRIN, F., & VAILLANCOURT, F. **The economics of the multilingual workplace**. Routledge, 2015.

Disponível:

em:

<<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6yPGBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT19&dq=GRIN,+F.,+%26+VAILLANCOURT,+F.+The+economics+of+the+multilingual+workplace.+Routledge,+2015&ots=25662WRsL0&sig=Rmg1wbVWMethiTvR1mGvUWFXHGQ>>

Acesso em: 10 abr 23

HARMERS, J & BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, E. **The Norwegian Language in America**. Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1953.

HU, X., & CUI, G. **Multimodal learning in the EFL classroom: A case study of the implementation of digital technology**. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8, 2021.

KRAMSCH, C. **Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence**. *Applied Linguistics Review*, 8(4), 409-429, 2017.

KRESS, G., & LEEUWEN, V. **Reading images: The grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. New York, NY. Taylor & Francis, 2010.

KRESS, G., & LEEWEN, V. **Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LOHR, L. L. **Creating graphics for learning and performance: Lessons in visual literacy**. 2 ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2010.

MACNAMARA, J. **The linguistic independence of bilinguals**. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 6, n. 5, p. 729-736, 1967.

MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

NASCIMENTO, T. F. **Ensino de língua inglesa através de um minicurso para alunos do 5 ano de uma escola pública municipal da região sisaleira de Vivente: Letramento e Multiletramento do planejamento à ação interventiva**.

Disponível em: <<https://mpies.uneb.br/wp-content/uploads/2022/04/Dissertacao-Tania.pdf>>

Acesso em: 09 Jun 2023

NORMAN, D. **Emotional design**. New York, Basic Books, 2004.

Oxford English DICTIONARY OXFORD Oxford: OxfordUniversity Press, 2021.

Disponível em: <<https://www.oed.com/>>

Acesso em: 20 Mar 2023

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York, NY. Routledge, 2010.

PEREIRA, H. C. **Globalização e língua inglesa: um estudo sobre a formação de professores no Brasil**. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 11(1), 75-95, 2012.

RICHMOND Y1A. **Educate**. Brazil: Richmond Brasil, 2021

SANTOS, C., & ROCHA, V. **Effective Pedagogical Practices in Bilingual Education: Insights from Brazil**. *Language Teaching Research*, 35(4), 567-589, 2022.

SCHRIVER, K. **Dynamics in document design**. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 1997.

SIMÕES, D. **Semiótica e Multimodalidade: Novas perspectivas de ensino. Educação, Linguagens e Ensino: Saberes Interconstitutivos**, 2021.

SWELLER, J. **Implications of cognitive load theory for multimedia learning**. In: R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. pp. 163-178

VENTURA, M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. *Revista SoCERJ*, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard University Press, 1978.

Disponível

em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=RxjjUefze_oC&oi=fnd&pg=PA1&dq=VYGOTSKY,+L.+S.+Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes.+Harvard+University+Press,+1978&ots=ojDYY1t3bx&sig=FfzjRwzdC-61Ga6NuQBzYKye1cc#v=onepage&q=VYGOTSKY%2C%20L.%20S.%20Mind%20in%20society%3A%20The%20development%20of%20higher%20psychological%20processes.%20Harvard%20University%20Press%2C%201978&f=false>

Acesso em: 10 abr 2023

WILLIS, J., & WILLIS, D. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - Autorização para uso do livro didático para fins acadêmicos



Olá Prof Celyne,

Na condição de diretor da Santillana Educação, detentora da marca Richmond Solution e da sua solução Educate, autorizo o uso do livro didático do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais (Y1A) do programa bilíngue Educate by Richmond para fins acadêmicos.

Bom trabalho de conclusão!

PROF. RIBAMAR MONTEIRO

DIRETOR ACADÊMICO



gruposantillana.com.br

