

Carolina de Ribamar e Silva
Erickson R. do Espírito Santo
Janaína Rossarolla Bando
Luana Teixeira Porto
Luci Mary Duso Pacheco

Organizadores

ESTADO DO CONHECIMENTO:
A EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA
EM DIFERENTES TEMÁTICAS
DA EDUCAÇÃO



Frederico Westphalen
2023

A MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD DO NOVO ENSINO MÉDIO: DA ANÁLISE CRÍTICA À PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Carolina de Ribamar e Silva ¹
Luana Teixeira Porto ²

Introdução

É sabido que o Ensino Médio está passando por uma profunda renovação nos últimos anos, que tem sido marcada pelos princípios propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que, segundo Matuoka e Paiva (2018, p. 3): “caberá ao professor escolher os recursos pedagógicos a serem utilizados com os diferentes perfis e níveis de conhecimento do idioma”. Essas mudanças afetaram a metodologia, a avaliação, a renovação do conteúdo, os papéis desempenhados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, ensino por competências, entre outros (LAMBERTS, 2015; CAVALCANTI, 2016).

Sem dúvida, aprender uma língua estrangeira, principalmente o Inglês, é uma das habilidades que todo profissional exige hoje, como ferramenta de competitividade. O ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) é um dos grandes desafios curriculares das instituições de Ensino Médio (LIMA, 2020), que buscam agregar valor ao currículo de formação para dar uma resposta mais eficaz às necessidades socioeducativas decorrentes dos processos de globalização, das comunicações internacionais, da transfronteiriça, da educação e do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (BELO, 2016).

¹ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: carolina.ribamar@gmail.com

² Professora doutora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI câmpus de Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: luana@uri.edu.br

Por outro lado, o livro didático, por suas características e finalidades reconhecíveis, pode ser entendido como um gênero didático que, ao mesmo tempo, é um hipergênero que reúne recortes de vários gêneros (TIBURTINO, 2019). Os livros didáticos não devem ignorar a comunicação mais intensamente multimodal em que estamos atualmente imersos, razão pela qual uma grande diversidade de gêneros considerados multimodais deve ser representada neles, como textos diversos acompanhados de fotos ou infográficos, além de ilustrações diversas, histórias em quadrinhos, cartões postais, cartazes, etc., além de outros gêneros típicos do ambiente digital como páginas e sites, blogs, mensagens em redes sociais etc., que também devem misturar elementos visuais (LAMBERTS, 2015).

O livro didático (LD), pelo menos no contexto brasileiro, nas escolas públicas constitui uma importante fonte de insumos nas aulas de Língua Inglesa (LI), pois é recente sua introdução no Ensino Médio. Como discorre Santo e Putin (2018, p. 87), “em 2012 foi realizada a primeira distribuição do livro didático, doravante (LD)”. Nesse caso, compete ao educador observar o papel dos elementos visuais presentes nos livros didáticos mais recentes, que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015) para o ensino de Língua Inglesa de modo específico, voltados ao Ensino Médio. É importante saber como esses elementos visuais e multimodais contribuem para a navegação dentro da obra e se integram a outros conteúdos existentes para somar na construção do conhecimento, com atenção especial aos letramentos visuais e críticos necessários (CAVALCANTI, 2016).

Além dos conteúdos e atividades propostas, deve ser questionada a inserção da multimodalidade na edição e diagramação do livro didático, pois o design final pode influenciar no processo de aprendizagem e nos resultados (LIMA; VIEIRA, 2020). Outro ponto importante, questionável, diz respeito às atividades e exercícios que acompanham as imagens nos livros para o ensino de Língua Inglesa, se eles concentram apenas em algum ponto gramatical ou lexical, sem explorar os significados da relação entre imagem e texto (CORNÉLIO, 2015).

Outro fator importante, questionado neste estudo, diz respeito a sequência didática, a partir da qual devem ser propostas atividades que sejam dadas aos alunos para que eles tenham consciência do significado e do ritmo de sua aprendizagem, por meio de situações que lhes permitam desenvolver conexões, retomando estruturas mentais e estruturas de aprendizagem significativa (TÔRRES NETO, 2019).

A sequência didática deve ser analisada e considerada como conjunto articulado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação; mediada pelo uso de diversos recursos, métodos e formas, com a intenção de desenvolver habilidades que permitam trabalhar por meio dos livros didáticos de forma flexível, sistemática, inter-relacionada e interdependente em seus componentes e que permite ao professor conduzir um processo de ensino de forma consciente e ordenada. Isso comprova a pertinência de considerar textos multimodais para a promoção do aprendizado estimulando a leitura e o raciocínio geral. Para Lima (2020, p. 20), “a multimodalidade nos materiais didáticos pode trazer benefícios para o aprendizado da LI, para tornar os materiais mais interativos”.

É nesse contexto que deve ser cobrado um posicionamento importante por parte dos educadores, em conhecer a importância do ensino multimodal em salas de aula no Ensino Médio, descrever algumas atividades utilizadas para promover a multimodalidade na disciplina de Língua Inglesa, atentar para as habilidades que são adquiridas com eles e conhecer a opinião dos alunos sobre esse tipo de ensino (HASHIMOTO, 2020). Assim, as principais questões que norteiam este estudo são: O ensino multimodal influencia a forma como os alunos aprendem? E esse tipo de abordagem facilita o aprendizado do aluno no Ensino Médio e estimula sua motivação? É visível a multimodalidade em coleções de livros didáticos da LI aprovados pelo PNLD do Ensino Médio? Por meio da multimodalidade em livros didáticos de LI do PNLD no Ensino Médio, é possível trabalhar uma sequência didática?

Frente aos questionamentos levantados até aqui, esta pesquisa foi organizada em dois momentos. Inicialmente, com o propósito em atender o processo de avaliação da disciplina de Pesquisa em Educação A, desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. No segundo momento, realizou-se um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Capes³, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁴, no site da SciELO⁵ e no banco Teses e Dissertações defendidas na UFRGS⁶, procurando mapear e discutir através dos estudos bibliográficos, descritivos, qualitativos e quantitativos para construir o estado do conhecimento, que foi desenvolvido inicialmente por meio de uma ramificação: “processos educativos”, “linguagens e tecnologia” e, posteriormente, por meio da temática: “Material didático de Língua Inglesa e multimodalidade” (primeira categoria) e, finalmente, utilizando por área temática: “Multimodalidade para a produção de material didático de Língua Inglesa” (segunda categoria) fechando com os descritores: “Multimodalidade + Livros Didáticos + Língua Inglesa + Ensino Médio”. Dessa forma, buscou-se, ao analisar trabalhos que se aproximam, de alguma forma, à proposta de pesquisa da doutoranda compreendendo o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio: da análise crítica à proposta de sequência didática, do intervalo que compreende os últimos 10 anos (2012 – 2022).

1 Dimensão teórica

O ensino de inglês no Brasil, conforme Copatti (2020), tem sido pautado em uma perspectiva eminente de letramento escolar, muitas vezes focando em nomenclaturas e normas gramaticais sem dialogar com as experiências dos alunos, com o conhecimento linguístico-textual desses sujeitos em relação à língua estrangeira. Nesse sentido, nota-se o descompasso entre os objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que ratificam a necessidade de trabalhar em sala de aula com ações pedagógicas que oportunizem aos alunos a participação em práticas

³ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>

⁴ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>

⁵ Disponível em: <https://scielo.org/es/>

⁶ Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>

sociais de cultura letrada, também em LI, pertencentes à diversidade de contextos semióticos e sociointeracionais.

Conforme Vian e Costa (2020), mesmo reconhecendo a existência de lacunas e limitações teóricas e metodológicas em relação ao LD da Língua Inglesa, esse material faz parte da cultura escolar para afirmar a importância dessa ferramenta no ensino de LE, que transcende o aspecto técnico-instrumental, pois no cotidiano escolar contribui para o desenvolvimento de práticas interativas, mediadas textualmente.

Existem inúmeros protocolos e listas de avaliação para livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, conforme descreve Tiburtino (2019), em que, a maioria deles, oferece critérios relacionados a elementos visuais, como fotografias, desenhos, ícones, cores, organização de páginas etc. Dentre os trabalhos, resenhas e meta-análises dedicados a esse tipo de lista, pode-se citar os mais recentes: Belo (2016), Tiburtino (2019), Matuoka, e Paiva (2018), Santos e Puttin (2018), Lima (2017), Copatti (2020), dentre outros.

Além dos trabalhos de Lamberts (2015) e Cavalcanti (2016), citados na introdução, outros autores trataram com profundidade sobre o tema dos componentes visuais em livros didáticos para o ensino de Língua Inglesa (SANTOS; PUTTIN, 2018; LIMA, 2017).

Segundo Cavalcanti (2016), desde 1997, no Brasil, o LD é avaliado por especialistas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo é avaliar coleções para "garantir a qualidade do material a ser enviado à escola, estimular a produção de cada vez mais materiais adaptados às necessidades da educação pública brasileira" (BRASIL, 2017, p. 34). No cenário das políticas públicas educacionais, a autora comenta que o PNLD é considerado um dos programas mais relacionados ao LD do mundo, devido à distribuição às escolas públicas e ao volume de investimento do tesouro nacional, dizem os autores que "o programa assumiu gigantescas proporções sem precedentes na história do Brasil" (COPATTI; ANDREIS, 2020, p. 160).

Santos e Puttin (2018, p. 87) explanam que "o livro didático de língua inglesa tem papel essencial, representando, em muitos casos, uma das únicas formas de contato com a cultura estrangeira". A sua inclusão no

Ensino Médio trouxe um diferencial, como acrescenta Tiburtino (2019, p. 17), pois pela “carência de materiais didáticos, falta de recursos audiovisuais”, na maioria das vezes, o LD se constitui como única ferramenta metodológica para alicerçar o trabalho do professor. Como recurso, geralmente passam por um processo de didatização em que são simplificados e “adaptados para enfocar ou aprimorar os aspectos que devem ser mostrados e trabalhados” (LIMA, 2020, p. 34).

De acordo com Lamberts (2015, p. 16), o LD tem a função de “proporcionar aos alunos uma sensação de progresso; auxiliar na preparação de aulas e serve como um guia”, uma vez que grande parte dos alunos não dispõem de recurso suficiente para adquirir outras ferramentas que dão suporte ao aprendizado.

No contexto brasileiro, Lima e Vieira (2020) reconhecem que o LD é o principal recurso didático utilizado em sala de aula, é uma das referências mais importantes para consulta no momento do planejamento docente e exerce forte influência no desenvolvimento da prática educativa nas escolas. Porém, Cornélio (2015) chama atenção para o fato de que os professores, antes de adotar o LD na LI, devem analisar o componente visual dos materiais didáticos, agrupando os elementos de design em três categorias principais:

[...] Em primeiro lugar, a relevância, com os seguintes componentes: composto por conteúdos linguísticos, visuais, auditivos, cor e mimese. Na acessibilidade reúnem percurso de leitura, de qualidade e amigável; e, por fim, dentro da coesão, deve agrupar a uniformidade das páginas da unidade, a cor como elemento de design, a tipografia e a coerência entre os elementos (CORNÉLIO, 2015, p. 24).

Para a autora, é necessário que o material tenha uma finalidade pedagógica. Além disso, é importante que os materiais sejam organizados de forma a permitir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Vian e Costa (2020) discorrem a respeito dos elementos visuais no LD que os professores devem levar em consideração, o que Lima (2020) propõe em três princípios gerais, que devem ser observados na disciplina da LI: 1) o uso adequado de recursos icônicos e uma boa seleção e disposição dos elementos gráficos e textuais podem contribuir de forma muito eficaz para

mostrar em que consiste determinada proposta didática; 2) um bom design permite estabelecer relações hierárquicas ou de dependência, continuidade etc., entre os vários componentes de uma lição, página ou atividade; e 3) um design atrativo pode ter efeito positivo na motivação e pode facilitar a identificação do usuário com o material.

A utilização de elementos visuais em livros didáticos visando o ensino de LI para os alunos do Ensino Médio, segundo Miranda e Bastos (2019), devem:

[...] Os Livros Didáticos, seus textos, devem compreender o discurso oral e escrito em inglês, trazendo uma reflexão crítica sobre vários gêneros; obedecendo uma sequência didática, por meio de interação com materiais específicos, aprimorando a capacidade de interação intercultural e passando uma postura crítica diante das diferentes manifestações culturais; oferecer a diversidade cultural, por meio de textos multimodais, para que o alunos possam refletir criticamente sobre o uso da língua inglesa em diferentes mídias, considerando as relações de poder que a cultura de massa e a cultura popular envolvem; e, por fim, refletir sobre o global e o local, fazendo conexões com a realidade e considerando também as perspectivas da cultura e da interculturalidade (MIRANDA; BASTOS, 2019, p. 28).

Como analisaram os autores, se refletirmos especificamente sobre o LD para a Língua Inglesa, a partir de uma sequência didática (SD), nessa perspectiva, a ação pedagógica não deve se limitar ao reconhecimento gramatical da língua, mas deve se apropriar dos significados e sentidos que estão envolvidos nos diferentes gêneros textuais autênticos na língua e a carga cultural que transmitem. O importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme aponta Cavalcanti (2016), não é transformar o aprendiz em destinatário de uma língua e de uma cultura, mas facilitar o intercâmbio e a reflexão de culturas e conhecimentos. No entanto, é possível desenvolver os aspectos metodológicos e procedimentais, colocando os alunos no centro do processo de aprendizagem. Para Lamberts (2015, p. 26):

[...] é importante que os professores conheçam as possibilidades de mudança ao que está proposto no livro e sintam-se seguros para criticar o material e modificá-lo conscientemente. A sequência didática trabalhada por meio da LI, visa melhorar a compreensão leitora nos níveis inferencial e crítico dos alunos (LAMBERTS, 2015, p. 26).

Dentro da sequência didática, por meio da análise do LD, as estratégias devem permitir transformar as práticas pedagógicas. Nessa

perspectiva, o ensino da LI compreendendo a SD, deve permitir que amplie o letramento crítico dos alunos (TIBURTINO, 2019), dando aos sujeitos a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura intercultural, que lhes permitam dar sentido a textos em língua estrangeira, com base em estratégias textuais e contextuais. Como apontam Santos e Puttin (2018):

[...] Esse ensino da língua trabalhado por meio da sequência didática: pressupõe para além de (e não somente como) um sistema de normas e códigos; o contato com diversos gêneros textuais e experiências/vivências em situações comunicativas que considerem o contexto e os interlocutores envolvidos e práticas multiletradas, mas, que retratam as diversas paisagens semióticas imbricadas na multimodalidade textual disponível atualmente (SANTOS; PUTTIN, 2018, p. 88).

Portanto, como discorrem as autoras, o professor deve oferecer ao aluno a oportunidade de ampliar as habilidades de leitura em LI, de forma contextualizada e intercultural, bem como promover ações sociocomunicativas com textos autênticos para que esses sujeitos deem sentido crítico a esses artefatos culturais, desenvolvendo um olhar transgressor na perspectiva pedagógica.

Sobre isso, Lima (2017, p. 45) expõe que a SD deve "permitir vislumbrar como textos e contextos interagem dialeticamente de várias maneiras em diferentes grupos sociais", de tal forma que podemos conter a tendência de resistir a um diferente ou aderir a um estrangeiro sem qualquer crítica.

Portanto, como explica Copatti (2020), a dinâmica de ensino da LI trabalhando com os livros didáticos tem desafiado os professores a construir uma sequência didática que faça sentido para esses sujeitos, que já estão inseridos no mercado de trabalho. Nesse sentido, ratifica-se a importância de trabalhar com conteúdo prático e consistente junto aos alunos do ensino médio, que contribua significativamente para a inserção desses estudantes no mundo científico, técnico, humano e profissional. A sala de aula composta por esses alunos, no trabalho de uma concepção epistemológica para a prática docente em LI, deve levar em conta a posição deles como leitores em processo de formação, como seres com diferentes construções identitárias e sujeitos político-sociais. Essas posições, quando acionadas no

contexto do LD, no processo de compreensão e interpretação textual, devem promover a alfabetização crítica, na direção de que esses sujeitos remetem o sentido dos textos às experiências sociais, à organização do conhecimento e à autoria construída pelo leitor (LAMBERTS, 2015).

1.1 A multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa para o ensino médio

Uma das características fundamentais do século XXI é a natureza multimodal das sociedades atuais (SOUZA, 2015). Encontramo-nos rodeados por textos multimodais em que a imagem tem cada vez mais relevância na transmissão de significado. Um texto multimodal é aquele que combina diferentes modos de comunicação (escrita, imagem, diagramas etc.) e, para Silva (2016), “[...] a multimodalidade refere-se às diversas maneiras pelas quais uma série de sistemas de recursos são co-contextualizados na criação de um significado específico do texto”.

A teoria da multimodalidade, conforme explica Arnt (2018), foi desenvolvida nos últimos anos graças ao trabalho de Kress e Van Leeuwen, bem como outros autores consagrados como Baldry e Thibault. Os diferentes elementos que compõem os textos multimodais têm uma finalidade específica, uma função, como explica Moraes (2020), ou seja, são concebidos dessa forma e não de outra para atingir um objetivo específico que pode ser persuadir, convencer, dar informações etc. Cada modo de comunicação é um recurso semiótico que contribui para o desenvolvimento do sentido. Nesse contexto, Vian JR e Costa (2020) destacam que a imagem desempenha um papel fundamental na comunicação multimodal, pois seu papel é essencial ao captar a atenção do público.

Nesse sentido, Silva e Souza (2020) consideram que nas últimas décadas surgiram professores de línguas e outras disciplinas dispostos a serem criativos e inovadores que incorporaram práticas ou materiais multimodais ao ensino para aumentar a criatividade dos alunos. Para Santos (2021), uma breve consideração das práticas de sala de aula de professores e alunos mostra, muito rapidamente, porém, que a

multimodalidade é algo que os professores de línguas entendem intuitivamente há muito tempo. Segundo Müller (2015):

[...] Entendemos a aula de qualquer nível educacional como um contexto multimodal no qual usar de diferentes modos de comunicação torna o processo de ensino-aprendizagem dinâmico, criativo e facilitador de aprendizagem do aluno (MÜLLER, 2015, p. 46).

Para a autora, a sala de aula deve se constituir como um ambiente de aprendizagem multimodal, no qual os modos de comunicação, diferente da linguagem, estão presentes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, os educadores devem trabalhar dentro dos modos de comunicação da sala de aula que não sejam os textos tradicionais escritos.

A opção por um ensino multimodal, na visão de Miranda (2019), exige o desenvolvimento de novas competências, que permitam obter o aproveitamento máximo das ferramentas multimodais usadas em sala de aula. Trabalhar numa sequência didática, além de ler e estudar os textos, requer técnicas multimodais utilizadas nas práticas de ensino para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz e os alunos tirem o máximo proveito dela enquanto desenvolvem suas habilidades.

Portanto, Lima (2020) explica que empregar o ensino multimodal requer o desenvolvimento de diferentes letramentos para trabalhar numa sequência didática e também sobre multiletramentos nas salas de aula do ensino médio. Por outro lado, fazer com que os alunos participem ativamente da aula, organizando um debate, também contribui para a promoção da multimodalidade, pois muitas vezes os estudantes começam apresentando um vídeo sobre o tema escolhido e, em seguida, inicia-se a discussão. Há grupos que decoram a aula com textos multimodais sobre o tema escolhido para debate, por exemplo.

1.2 Percurso metodológico

Ao iniciar uma investigação, é necessário ter clareza sobre o que é que se quer investigar, saber qual é a situação problemática no tema da

pesquisa, “ter uma justificativa que sustente o porquê e para que a investigação é realizada” (GIL, 2010, p. 45); deve-se ter questões gerais e específicas bem estruturadas e objetivos gerais e específicos; e deve ser realizada uma investigação que “permita ver os avanços em relação ao mesmo assunto de estudo” (GATTI, 2012, p. 67).

Segundo Silva, Souza e Vasconcellos (2020), denomina-se o estado do conhecimento os “levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento produzido durante um determinado período e área de abrangência”. Constitui-se, segundo os autores, em uma investigação documental que, por meio de análise rigorosa e detalhada do material pesquisado, fornece argumentos sólidos que sustentam a importância do tema abordado, uma vez que são fontes confiáveis que mostram os resultados obtidos a partir de um tema comum de estudo. O estado do conhecimento aqui abordado procura oferecer uma visão ampla do estudo realizado, gerando novas perspectivas para encontrar bases teóricas que ofereçam sustentação ao assunto pesquisado.

Tendo em conta o exposto, fica evidente que para criar um estado do conhecimento é essencial realizar um processo de construção escrita que decorre de uma leitura detalhada que, conforme expõem De Sa Freire *et al.* (2017, p. 18) “objetiva clarificar conceitos com base em publicações científicas qualificadas para delinear o tema abordado”. Desta forma, procurou-se fazer de uma forma mais eficiente o levantamento dos dados, utilizando uma linguagem compreensível e acessível. Assim, o estado do conhecimento permite o desenvolvimento de um ponto de vista claro baseado no conhecimento fornecido por outros estudiosos do assunto.

O termo estado conhecimento, conforme De Assis e Rosa (2021), refere-se ao mais recente ou mais avançado em termos de um tópico de pesquisa. Portanto, as autoras afirmam que:

[...] Um estado do conhecimento representa o primeiro trabalho de caráter investigativo e formativo pelo qual o pesquisador questiona, desde o início de seu trabalho, o que foi mencionado e o que não foi; como foi mencionado; e, quem foi mencionado, a fim de revelar o dinamismo e a lógica que devem estar presentes em qualquer descrição ou interpretação de qualquer prodígio que tenha sido estudado pelos teóricos (DE ASSIS; ROSA, 2021, p. 34).

Para De Assis e Rosa (2021), um dos principais objetivos do estado do conhecimento é gerar novas interpretações e posições críticas em relação ao objeto de estudo por meio de uma comunicação transparente, eficaz, ágil e precisa entre estudiosos ou interessados no assunto. Dito isso, um estado do conhecimento possibilita a compreensão crítica de um “fenômeno pesquisado a fim de gerar novos conhecimentos a partir da revisão” (SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 14).

Conforme coloca Silva, Souza e Vasconcellos (2020), a construção do estado do conhecimento “mobiliza os pesquisadores nesse tipo de inventário descritivo da produção acadêmica”, pois quanto aos fundamentos para a sua construção fica evidente que para realizar esta pesquisa documental é necessário levantar hipóteses interpretativas, que são fruto de uma ação cooperativa entre um grupo de pesquisadores. Os autores discorrem que construir o estado do conhecimento compreende um trabalho colaborativo, implica uma revisão completa de natureza descritiva e analítica, que permite definir as conquistas, avanços, limitações, dificuldades e lacunas oferecidas por uma pesquisa sobre determinado objeto. O estudo realizado possui uma metodologia pela qual avançou por diferentes fases para atingir os objetivos definidos e o resultado esperado do processo.

Portanto, segundo Müller (2015), os fundamentos para a elaboração de um estado do conhecimento são: aqueles que se justificam os propósitos que se perseguem (finalidade), na elaboração de uma estrutura, que traga coerência, no respeito por parte do pesquisador diante da gestão dos dados, fidelidade diante dos descritores, na harmonização da complexidade dos documentos analisados (integração), na obtenção de um resultado final “em que se demonstre uma compreensão total dos elementos teóricos como um todo” (MÜLLER, 2015, p. 33).

Da mesma forma, é necessário definir o alcance e os limites de um estado do conhecimento, ou seja, as contribuições das pesquisas existentes. Da mesma forma, Gatti (2012, p. 63) comenta que para delimitar o alcance, é necessário fazer as seguintes perguntas:

[...] Que lacunas existem? Que conquistas foram alcançadas? A partir de que dimensões? Que aspectos ainda precisam ser

abordados? Quem investigou? Quanto foi investigado? Deve buscar responder cada questões, uma vez que, ao buscar documentos relacionados ao tema de pesquisa, encontram-se diferentes investigações realizadas por especialistas no assunto, que permitem delimitar feito de um estado da arte (GATTI, 2012, p. 63).

Por outro lado, o autor explica que é importante entender a diferença entre estado do conhecimento, referencial teórico e estado da pesquisa. O estado da arte é um anglicismo que se refere aos últimos avanços em um tópico específico. Os autores Lesnieski e Trevisol (2021, p. 18) explicam que a diferença entre o estado do conhecimento e o referencial teórico está no fato de que o primeiro observa as pesquisas mais recentes sobre as categorias de análise da pesquisa, com base numa leitura e análise intra e intertextual em um tempo e espaço geográficos específicos, enquanto o referencial teórico refere-se à análise de diferentes posicionamentos epistemológicos e/ou disciplinares em relação às categorias de análise.

Santana e Maciel (2020) apontam que o estado do conhecimento é uma avaliação do conhecimento e da produção que surge de um campo de pesquisa durante um período específico, que permite estabelecer os objetos de estudo e seus referenciais conceituais, as principais perspectivas teórico-metodológicas, as tendências que estão sendo realizadas, os tipos de produção gerada, os problemas e lacunas da pesquisa.

Da mesma forma, autores como De Assis e Rosa (2021), De Sa Freire *et al.* (2017, p. 18), Silva, Souza e Vasconcellos (2020), propõem que devem ser empregadas estratégias metodológicas: preparatória, estratégia descritiva, estratégia construtiva, estratégia interpretativa e extensão como as etapas para definir o que será feito, como será feito e a projeção de um produto final referente ao estado do conhecimento:

Subfase descritiva: são revisadas e descritas as unidades de análise da pesquisa, para as quais devem ser estabelecidos os referenciais disciplinares e teóricos, os autores que realizaram pesquisas sobre o objeto de estudo, as delimitações espaciais, temporais e contextuais e as metodologias utilizadas (DE ASSIS; ROSA, 2021).

Subfase de formulação: geração dos descritores a partir das informações inseridas (DE SA FREIRE *et al.* 2017, p. 18);

Subfase de coleta: é a compilação das informações consideradas importantes por meio de registros das referências levantadas, que são os instrumentos que permitem registrar e identificar as fontes de informação realizadas nas buscas nos bancos de acervos bibliográficos (DE SA FREIRE *et al.*, 2017, p. 18).

Subfase de seleção: após a formulação exata dos descritores é a organização do material para saber se falta algo ou se a busca está encerrada (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

Nesta fase, De Sa Freire *et al.* (2017, p. 18) explicam que após a coleta das informações registradas nos arquivos bibliográficos, passa-se à elaboração do texto e análise de outros pontos de vista, para a construção de uma nova pesquisa. Ao transcrever as informações, os autores dividem essa etapa em três fases:

Interpretação: gerar novas propostas em torno do tema de pesquisa;

Construção teórica: a construção do documento que contém o estado do conhecimento;

Publicação: quando os resultados finais de um estado do conhecimento já consolidado são divulgados à comunidade.

Por último, ao construir o estado do conhecimento, os autores De Araújo, Chaves Guimaraes e Tennis (2021) fazem as seguintes recomendações para a redação:

Esclarecer o tipo de documentos que foram escolhidos para serem analisados;

Responder: Como surgiu a investigação? Quando começou? Quem trabalhou?;

Contextualizar o material documental utilizado e estabelecer uma relação com a nova pesquisa;

Mostrar que há consistência entre os dados;

Realizar uma delimitação conceitual do conteúdo trabalhado;

Definir se o nível de pesquisa é descritivo ou explicativo;

Os resultados mais importantes devem ser destacados;
Explicar como os temas propostos foram desconstruídos;
A redação deve visar a compreensão do processo;
Revelar o progresso feito em relação a outras investigações;
Indicar o que não foi alcançado e por que, e indicar quaisquer lacunas ou limitações;
Emitir recomendações; ou seja, o que deve ser feito, para onde deve ser direcionado, quais questões não foram respondidas, quais controvérsias surgiram ou podem surgir.

A seguir, a ordem lógica e geral proposta por Lima (2020) para uma investigação de um estado do conhecimento é:

Título do artigo e subtítulo (se houver) nos idiomas solicitados;
Nomes e dados dos pesquisadores;
Resumo e palavras-chave;
Introdução;
Desenvolvimento de conteúdo;
Delimitação do problema para o estado do conhecimento;
Abordagens metodológicas para pesquisa;

Em suma, o guia para construção de estados do conhecimento é um documento que serve como base metodológica, pois os autores definem o que é um estado da arte, quais são os objetivos, os fundamentos para sua elaboração, os escopos e limites, a diferença entre estado da arte, quadro teórico, estado do conhecimento e estado da investigação. Por outro lado, explica-se o uso de heurísticas e hermenêuticas como metodologias filosóficas e práticas para a elaboração dos estados do conhecimento e, por fim, são expostas algumas considerações de forma a realizar este tipo de pesquisa documental (SILVA; SOUZA; VASCONCELLOS, 2020).

1.3 Definição dos descritores e procedimento da coleta dos dados

Esta seção apresenta a definição dos descritores e a análise dos resultados obtidos após a realização de uma revisão bibliográfica descritiva, apoiado no método qualitativo e quantitativo. A revisão bibliográfica foi feita embasada em 102 investigações sobre o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio: da análise crítica à proposta de sequência didática,

Todos os estudos considerados foram publicados desde 2012 a 2022, e foi inicialmente definido o local de busca: no catálogo de teses e dissertações da capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no site da SciELO e no banco de Teses e Dissertações defendidas na UFRGS, o que propiciou uma busca completa e eficiente.

O estado do conhecimento foi construído a partir de uma visão heurística e hermenêutica. Ambas as etapas são referidas abaixo. Na etapa heurística, conforme Morosini (2015), as informações necessárias para o processo investigativo sobre a multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio foram baseadas em uma proposta de sequência didática, encontradas e investigadas em documentos pertinentes ao assunto, a fim de estabelecer o estado do conhecimento sobre o assunto. O processo de informação nesta fase foi realizado com base em subfases:

Subfase preparatória ou de iniciação (BEZERRA; EUGENIO, 2016): o tema a ser estudado foi investigado e selecionado, para o qual foram definidos o propósito, as áreas que envolvem, os descritores a serem utilizadas nas etapas. A seguir, buscou-se identificar e contextualizar o objeto de estudo, no período que compreendeu os meses de maio e junho de 2022.

Subfase de exploração e procura avançada (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021): foi realizada uma leitura rigorosa com a intenção de delimitar e relacionar as informações necessárias utilizando o sistema de procura avançada. Nos artigos que fariam parte do estado do conhecimento foram

trabalhadas as palavras-chave na seção assunto, selecionando o país (Brasil), o grau de trabalho selecionado (Dissertações ou Teses), definindo o idioma (português) e em qual período de tempo (2012 a 2022). Esse procedimento foi realizado com todas as palavras-chave, a partir de uma busca em banco de dados sob critérios de relevância, pertinência e concordância com o tema de pesquisa.

Subfase de exploração (TORRES e PALHARES, 2014): na sequência da breve explanação da proposta de pesquisa, considerou-se necessário explorar os seguintes descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDT, Teses e Dissertações defendidas na UFRGS e no catálogo de teses e dissertações da CAPES:

DESCRITORES	QUANTIDADE
“PNLD 2021”	3
"Livro didático de língua inglesa para o ensino médio"	0
"Livro didático de língua inglesa"	48
"Livro didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	4
"Material didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	0
"Material didático de língua inglesa"	3
"Material didático" and "multimodalidade"	42
“Multimodalidade”	159
"Multimodalidade" and "língua inglesa"	71
"Multimodalidade" and "língua inglesa" and "material didático"	10
Totalizando: 340 publicações	

Em relação ao levantamento realizado para o estado do conhecimento no site da Scielo durante o mês de junho de 2022:

DESCRITORES	QUANTIDADE
“PNLD 2021”	0
"Livro didático de língua inglesa para o ensino médio"	0
"Livro didático de língua inglesa"	4
"Livro didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	0
"Material didático de língua inglesa" and "multimodalidade"	0
"Material didático de língua inglesa"	0
"Material didático" and "multimodalidade"	0
“Multimodalidade”	32
"Multimodalidade" and "língua inglesa"	2
"Multimodalidade" and "língua inglesa" and "material didático"	2
Totalizando: 40 publicações	

Durante esse levantamento nos referidos sites, foi encontrado grande número com os descritores citados acima (em artigos, dissertações e teses) e foi decidido, então, realizar uma análise mais minuciosa, levando em consideração apenas as dissertações e teses que compreendiam os descritores que envolvem o tema da pesquisa. Assim, o método de seleção das obras vinculadas deu-se na subfase de coleta.

Realizou-se uma leitura dos referidos títulos de teses e dissertações que apareciam no resultado nos sites elencados;

Foram selecionados os trabalhos referentes ao tema da pesquisa para uma análise mais aprofundada.

Posteriormente realizou-se a leitura dos resumos;

Em seguida foi feita a leitura da introdução, da metodologia e de parte do referencial teórico do trabalho para comprovação do vínculo.

Subfase de detalhamento dos descritores: nesta fase houve o refinamento, pois, como foi explicado anteriormente, devido ao grande número de descritores selecionados para o estado do conhecimento, optou-

se por analisar mais detalhadamente, em termos qualitativos, aquelas pesquisas que apenas trouxessem os seguintes descritores: “Multimodalidade + Livros Didáticos + Língua Inglesa + Ensino Médio”.

1.4 Discussão e resultado construído a partir de uma visão hermenêutica

O estado do conhecimento também foi construído a partir de uma visão hermenêutica. Nesta fase, procurou-se descrever somente os trabalhos selecionados para a descrição qualitativa embasado nos descritores: “Multimodalidade + Livros Didáticos + Língua Inglesa + Ensino Médio”. A partir de então, foi feita uma análise do que ia ser interpretado. Começou a ser criado um texto com sentido de apresentar a compreensão das teorias e que, a partir delas, se refletem em um novo ponto de vista, nesse sentido, a fim de encontrar uma resposta para as questões da pesquisa, que busca descobrir por meio da multimodalidade em livros didáticos de LI do PNLD no Ensino Médio, se é possível trabalhar uma sequência didática.

Torres Neto (2020), em sua investigação de Mestrado intitulada: *Multiletramentos no Livro Didático: análise de uma coleção de Língua Inglesa para o Ensino Médio – Os estudos sobre multiletramentos*, trouxe como objetivo: analisar como as atividades de leitura e produção de texto propostas nos livros didáticos da coleção *Way to go!* para o Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de multiletramentos no ensino de língua. Foram analisados como amostra três volumes da coleção feita para os alunos do Ensino Médio. O resultado do estudo apontou que o LD se constitui no contato mais concreto que aproxima o aluno do conhecimento da língua inglesa. Conclui-se, que a coleção *Way to go!* aprovada pelo PNLD, que os professores analisaram e adotada por eles, contempla a práticas dos multiletramentos nas atividades de leitura e produção de texto presentes nos seus livros. No entanto, precisamos considerar que a presença dessa prática nos livros didáticos de língua inglesa não significa encontrar efetivação em sala de aula.

Arnt (2018) em sua tese de doutorado intitulada: representações da Língua Inglesa e da multimodalidade no Ensino Médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos, teve por objetivo: identificar e analisar a representação da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado a fim de averiguar quais práticas discursivas e modos de significação (recursos semióticos) são relevantes para promover uma formação condizente com as políticas educacionais vigentes e com as necessidades de participantes do contexto. Procurou investigar os discursos do Documento Base da Educação Profissional, compreendendo 52 egressos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha e de 11 supervisores de estágio que receberam esses alunos entre 2012 e 2016 (5 anos). Os resultados da análise do Documento Base da Educação Profissional evidenciam uma representação da língua inglesa congruente com os princípios do Ensino Médio integrado e dos multiletramentos. Em análise, os resultados apontam que os egressos possuem capacidade, por meio do conhecimento externalizado em relação à língua inglesa em uma variedade de contextos, especialmente para a vida pessoal (ouvir música) e profissional (consumir e produzir artigos acadêmicos). Sobre a multimodalidade, os egressos mostraram a capacidade de elencar gêneros e modos de significação pertinentes aos contextos profissional e pessoal.

Lamberts (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada: O livro didático de língua inglesa em uso, trouxe como objetivo principal o entendimento de como o LD é utilizado pelos professores do Ensino Médio na prática, quais adaptações são feitas e o que os pais realizam e atribuem a esse material em sala de aula. O autor mapeou publicações nacionais em jornais da área de Literatura/Linguística com índices Qualis A1 e A2 e internacionais no Portal de Jornais CAPES/MEC. Constatou, a partir disso, que a maioria das questões pesquisadas em livros didáticos trata da análise do material, sendo a minoria sobre ou uso dessa ferramenta. O procedimento metodológico foi por meio de observações em sala de aula e entrevistas com professores. A conclusão da referida pesquisa foi que os professores do ensino médio adaptam o livro didático com frequência e de

forma variada; o livro didático ocupa um papel central na seleção do conteúdo e da lição de casa mesmo quando o professor acrescenta material ao livro; há predominância de conteúdo gramatical; os professores conferem ao livro didático a função de guia, bem como fazem uso restrito do manual do professor.

Hashimoto (2020) em sua Dissertação de mestrado com o título: Letramento crítico e multimodalidade no ensino de Língua Inglesa: reflexões sobre um livro didático do PNLD, trouxe por objetivo: investigar como o livro didático de língua inglesa no Ensino Médio aborda os pressupostos dos multiletramentos na construção das atividades de um livro didático, averiguando como ocorrem os processos de construção de sentido a partir da articulação dos diferentes elementos multimodais que compõem os textos contemporâneos. Por meio de uma abordagem qualitativa e análise documental, analisou as atividades do livro didático *Circles* (PNLD-2018) do primeiro ano do ensino médio, averiguando como se aproximam dos pressupostos do letramento crítico e da multimodalidade. O resultado do estudo apontou que esse livro apresenta atividades que respeitam os princípios do letramento crítico e que evidenciam a leitura multimodal, porém, possuem um forte potencial de ampliação e exploração para leituras e significações mais abrangentes.

Morais (2020) em sua dissertação de mestrado: Letramento visual na prática de um professor de Língua Inglesa e na perspectiva leitora de alunos: um estudo à luz do signo da receptividade, objetivou investigar como os textos visuais estão sendo aplicados e recebidos na aula de Inglês em uma turma de terceiro ano do ensino médio. Aplicou um questionário ao professor de língua inglesa, com observação participante percebendo a receptividade dos alunos de terceiro ano de Ensino Médio em relação aos textos visuais. O autor utilizou a metodologia descritiva e interpretativista, com características de pesquisa microetnográfica. Por meio dos resultados, percebeu que o professor, mesmo sem o conhecimento teórico, sabe a relevância que os textos visuais trazem para o contexto educacional e que os alunos são positivamente receptivos aos modos visuais. Percebeu que os alunos demonstraram um nível de engajamento e atenção superior quando a

aula fazia uso de textos visuais, demonstrando uma receptividade positiva em relação a tais modos, pois contribuíram no engajamento, na participação e na afetividade dos alunos com relação às aulas de língua inglesa e que é de suma importância que os professores passem a receber em sua formação conceitos e perspectivas capazes de levar em consideração as funcionalidades dos diversos modos textuais existentes.

Souza (2015), em sua dissertação de mestrado com o título: O Livro Didático de Língua Inglesa: percepções e implicações no exercício da docência, mostrou uma pesquisa que teve como finalidade discutir de que forma o professor de Inglês do ensino médio como Língua Estrangeira (ILE) concebe o livro didático de Língua Inglesa, aprovado pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático/2014. A metodologia da pesquisa é de cunho quantitativo e qualitativo. Os dados foram coletados por meio do questionário e evidenciaram que existe uma necessidade de estreitar o diálogo entre o PNLD e os professores do Ensino Médio da rede pública no que diz respeito tanto à seleção quanto à utilização do livro didático aprovado pelo PNLD e utilizado pelo docente como material de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Silva (2016), em sua tese de doutorado: O Letramento Multimodal Crítico no Ensino Fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente, trouxe por objetivo investigar a relação entre a abordagem visual/multimodal do livro didático e a ação de uma professora de Língua Inglesa do ensino médio da escola pública, no que se refere ao letramento visual/multimodal crítico. A metodologia é primordialmente descritiva e interpretativista, com características de pesquisa etnográfica e fenomenológica. Cinco professores que lecionam no Ensino Médio responderam a um questionário inicial. Foi considerado que o livro didático da escola pública, muitas vezes, é a única ferramenta ao alcance dos alunos, necessitando investir em propostas didáticas que desenvolvam entendimento dos significados visuais/multimodais. Também é necessário investir na formação e no letramento dos professores, de forma que possam estar preparados para aplicá-los em suas salas de aulas.

Considerações finais

O estudo realizado, que compreende o estado do conhecimento com o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD do Novo Ensino Médio: da análise crítica à proposta de sequência didática, trouxe a compressão baseada nos estudos de trabalhos que abrangem os últimos 10 anos (2012 – 2022).

Com base no que apresentaram os pesquisadores, acredita-se que os conteúdos em LI precisam ser intervencionados com recursos multimodais, que facilitem sua leitura compreensiva, sempre buscando as formas mais adequadas para que os alunos do ensino médio possam processar e construir significados, de forma muito mais ativa e natural. O exposto exige que a agenda de pesquisa em torno do tema da multimodalidade convoque não apenas professores de Inglês, mas também pesquisadores ligados à sequência didática, pois é necessário continuar explorando o impacto que ambientes multimodais têm atualmente no ensino e aprendizagem de LI, independentemente da abordagem aplicada em sala de aula.

O fato de optar pelo ensino multimodal possibilita que os alunos desenvolvam diferentes habilidades por terem que estar familiarizado com os distintos modos de comunicação, o que pode promover o desenvolvimento de aprendizagem autônoma, além de contribuir para a aquisição das competências comunicativas. Ademais, permite a aplicação da sequência didática, que deve ser proposta pelos professores em seu planejamento, incluindo diversos recursos (meios didáticos).

Por fim, com a análise do Livro Didático, evidenciado e aprovado pelo PNLD, sempre é possível alcançar a melhora em suas sucessivas edições, o que já foi apresentado nos trabalhos selecionados, permitindo aproveitar melhor os recursos visuais como diagramas e gráficos, uso de cores e fontes diferenciadas que podem ajudar a visualizar e compreender melhor os aspectos gramaticais e ajudar os alunos a obterem uma maior capacidade de compreensão e interpretação na língua alvo, de acordo com as tendências modernas. Assim, pode-se afirmar que este trabalho, feito na forma de coleta de dados em vários sites confiáveis, servirá de base para estudos posteriores

mais aprofundados, com o objetivo de melhor compreender alguns aspectos específicos na relação aos Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD.

Referências

ARNT, Janete Teresinha. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos**. 2018. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BELO, Alves, Rezende **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea**. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2016.

BEZERRA, D. S. B.; EUGENIO, B. A teoria de Bernstein: estado do conhecimento em artigos publicados no Brasil no período 2000-2016. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 8, n. 3, p. 408-423, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p408-423. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6714>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Livro didático em Geografia: recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial? In: SPOSITO, Eliseu Savério; DA SILVA, Charlei Aparecido; SANT'ANNA NETO, João Lima; MELAZZO, Everaldo Santos (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 323-342.

COPATTI, Carina. ANDREIS, Adriana M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, v. 4, n. 1., 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>. Acesso em: 15 maio 2022.

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. **Políticas públicas de implementação do programa nacional do livro didático (PNLD) no Brasil: Uma utopia?** 2015. Disponível em: <http://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/view/48>. Acesso em: 10 maio 2022.

DE ARAUJO, Paula Carina; CHAVES GUIMARAES, José Augusto; TENNIS, Joseph T. A concepção de epistemologia da organização do conhecimento. **Palavra Clave**, v. 10, n. 2, p. 120, abr. 2021. Disponível em:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-99122021000100120&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2022.

DE ASSIS, S. S. G.; ROSA, M. G. O. Estado do conhecimento: interculturalidade crítica na América Latina. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 16, n. 45, 2021. DOI: 10.47385/cadunifoa.v16.n45.3398. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/3398>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DE SA FREIRE, Patrícia *et al.* Governança do Conhecimento (GovC): o estado da arte sobre o termo. **Bíblios**, Pittsburgh, n. 69, p. 21-40, oct. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1562-47302017000400002&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2022.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

HASHIMOTO, Michelle Rie Hashimoto. **Letramento crítico e multimodalidade no ensino de língua inglesa**: reflexões sobre um livro didático do PNLD. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

LAMBERTS, Denise Von Der Heyde. **O livro didático de língua inglesa em uso**: análise de observações de aula no programa idiomas sem fronteiras- inglês. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G. Estado do conhecimento da educação superior no Brasil: temas e questões - 2017-2020. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021043, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8665113. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8665113>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LIMA, Ana Maria Barreto de. **Ver para ler?** Tradução e multimodalidade em tarefas de leitura de livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2017. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

LIMA, Samuel de Carvalho; VIEIRA, Flávia. O papel do livro didático na promoção da autonomia na aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 20, n. 1, p. 217-244, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201915249>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MATUOKA, Ingrid; PAIVA, Thais. **O lugar do inglês na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em:

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-ingles-na-base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MIRANDA, A. S. Textos multimodais e o ensino de língua inglesa: o infográfico como recurso de letramento. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 9, n. 2, p. 53-72, 30 dez. 2019.

MORAIS, Cybele Ruana Ferreira de. **Letramento visual na prática de um professor de língua inglesa e na perspectiva leitora de alunos: um estudo à luz do signo da receptividade**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 11, p. 101-116, 2015.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 164-183, dez. 2015

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SANTANA, Leila Lima de Souza; MACIEL, Carina Elisabeth. **“Estado do conhecimento” sobre acesso e permanência na educação superior e o programa incluir**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, maio/ago. 2021.

SANTOS, Zaira Bomfante dos; PUTTIN, Andressa Biancardi. As contribuições da abordagem da multimodalidade no ensino de língua inglesa mediado pelo livro didático. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 8, n. 16, p. 86-104, jul./dez. 2018.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 25 jul. 2022.

SILVA, Italo Fernandes da. **Multimodalidade em aulas de língua inglesa no contexto EJA**: desafios na aplicação de uma sequência didática. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Inglesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOUSA, Joilma Barbosa Ferreira de. **O livro didático de língua inglesa**: percepções e implicações no exercício da docência. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

TIBURTINO, Vanessa. **O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade**: do livro didático à prática de professores da escola pública. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho: Edições Húmus, 2014.

TÔRRES NETO, Gápito Pereira, **Multiletramentos no livro didático**: análise de uma coleção de língua inglesa para o ensino médio. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2019.

VIAN JR, O.; COSTA, Jandira de Oliveira. Multimodalidade em livro didático do ensino fundamental e seu papel no letramento visual. **Prolíngua**, v. 14, n. 2, p. 154–168, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2019v14n2.48697. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/48697>. Acesso em: 27 jun. 2022.

