

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E TECNOLOGIAS

**EDUCAÇÃO, MÍDIAS E TEXTOS: A MULTIMODALIDADE EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2021 DO ENSINO MÉDIO**

Doutoranda: Carolina de Ribamar e Silva
Orientadora: Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2025

S579e Silva, Carolina de Ribamar e

Educação, mídias e textos : a multimodalidade em livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2021 do Ensino Médio / Carolina de Ribamar e Silva. – 2025.

208 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2025.

Orientadora: Dra. Luana Teixeira Porto.

1. Multimodalidade. 2. Livro didático. 3. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. 4. Letramentos. 5. Políticas públicas educacionais. I. Porto, Luana Teixeira. II. Título.

CDU 37

CAROLINA DE RIBAMAR E SILVA

**EDUCAÇÃO, MÍDIAS E TEXTOS: A MULTIMODALIDADE EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO PNLD 2021 DO ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Luana Teixeira Porto, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2025

BANCA EXAMINADORA

Dra. Luana Teixeira Porto – Orientadora

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Dra. Ana Paula Teixeira Porto

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Dra. Eliane Cadoná

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Dr. Felipe Gutsack

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

Dr. Roberto Dias da Silva

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

À minha filha, Ana Heloísa — a Helô — que cresceu me vendo estudar, pesquisar e sonhar. Que cada página desta tese seja um reflexo do amor, da paciência e da inspiração que ela me trouxe. Dedico este trabalho a ela, com a esperança de que siga sempre acreditando que o conhecimento transforma e que os sonhos se constroem com coragem e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Luana, pela paciência, empatia e habilidade com que conduziu este projeto. Sua atenção cuidadosa e suas orientações assertivas foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Agradeço à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) pela chance de me desenvolver tanto academicamente quanto pessoalmente, assim como a todos os educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação, que enriqueceram minha trajetória com seus ensinamentos e provocações intelectuais.

Ao meu marido, Weder, que é meu parceiro tanto na vida quanto na trajetória acadêmica, agradeço por estar ao meu lado durante este doutorado, dividindo desafios, aspirações e vitórias. Sua presença constante fez com que a jornada fosse mais leve e repleta de significado.

A minha mãe, Ângela, por todo o carinho, suporte e motivação constante. Foi com ela que compreendi a importância da dedicação e da persistência.

Com todo o meu carinho, dedico a minha filha Ana Heloísa, pela sua paciência, compreensão e ternura. Houve muitas ocasiões em que ela abriu mão do tempo com a mãe para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Cada sorriso dela serviu como uma fonte de energia que me sustentou até o final.

Agradeço de coração a todos que, de alguma maneira, fizeram parte desta jornada, seja através de atos, palavras ou até mesmo na quietude, minha mais profunda gratidão.

RESUMO

Este trabalho investiga o papel da multimodalidade na construção de significados em livros didáticos utilizados na Educação Básica brasileira, tomando como foco as obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 para o Ensino Médio. Partindo de uma perspectiva educacional ampla, considera-se o livro didático não apenas como recurso pedagógico, mas como instrumento de apoio ao trabalho docente e componente estruturante das políticas públicas de educação. A pesquisa, de caráter qualitativo e documental, analisa as coleções Interação (Editora do Brasil) e New Alive High (Editora SM), selecionadas a partir dos critérios estabelecidos pelo PNLD. A fundamentação teórica apoia-se em autores que discutem multimodalidade e letramentos contemporâneos como Kress e van Leeuwen (2006) e Rojo (2013) para compreender de que modo diferentes modos semióticos (verbal, visual, sonoro e digital) são articulados nesses materiais e como contribuem para práticas educativas mais significativas, críticas e inclusivas. Os achados revelam que, embora ambas as obras apresentem elementos multimodais, há discrepâncias em sua intencionalidade pedagógica e alinhamento às demandas formativas da BNCC: Interação mantém uma proposta mais tradicional e menos integrada, enquanto New Alive High evidencia maior articulação entre linguagens, cultura digital e autoria estudantil. Conclui-se que a presença da multimodalidade nos livros didáticos do PNLD 2021 ainda é limitada frente aos desafios contemporâneos da educação e às necessidades de formação integral dos estudantes, reforçando a importância de materiais didáticos que promovam criticidade, diversidade, participação e protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Educação. Multimodalidade. Livro Didático. PNLD 2021. Letramentos. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study investigates the role of multimodality in meaning-making processes within textbooks used in Brazilian Basic Education, focusing on the collections approved by the 2021 National Textbook and Teaching Materials Program (PNLD) for High School. From a broad educational perspective, the textbook is understood not merely as a pedagogical resource, but as an instrument that supports teachers' work and contributes to the implementation of public education policies. This qualitative documentary research analyzes the collections *Interação* (Editora do Brasil) and *New Alive High* (Editora SM), selected according to PNLD criteria. The theoretical framework draws on authors who discuss multimodality and contemporary literacies such as Kress and van Leeuwen (2006) and Rojo (2013), to examine how different semiotic modes (verbal, visual, auditory, and digital) are organized within these materials and how they contribute to more meaningful, critical, and inclusive educational practices. Findings indicate that, although both collections present multimodal elements, they differ in pedagogical intentionality and alignment with the formative principles of the BNCC: *Interação* maintains a more traditional and less integrated structure, while *New Alive High* reveals greater articulation between languages, digital culture, and student authorship. The study concludes that multimodality in PNLD 2021 textbooks remains limited when compared to contemporary educational demands and to the need for students' holistic development, highlighting the importance of didactic materials that foster critical thinking, diversity, participation, and youth protagonism.

Keywords: Education. Multimodality. Textbook. PNLD 2021. Literacies. Educational policies.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Campus Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Campus

Diretora Geral: Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Me. Alzenir José de Vargas

Curso

Programa de Pós-graduação (Doutorado em Educação) - Coordenação: Dra. Luci Mary

Duso Pacheco

Linha de Pesquisa

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

Orientadora

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

Doutoranda

Carolina de Ribamar e Silva

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Página “Ata da Escolha” do Guia Digital PNLD 2021.
- Figura 2 Formulário de critérios para escolha das obras no Guia Digital PNLD 2021.
- Figura 3 Formulário sobre informações que influenciaram a escolha das obras no Guia Digital PNLD 2021.
- Figura 4 Etapa de seleção das coleções de Língua Inglesa no Guia Digital PNLD 2021.
- Figura 5 Interação, p. 94. Campanha contra fake news com imagem de baixa diversidade cultural.
- Figura 6 New Alive High, p. 202. Proposta de colagem digital com autoria e expressão criativa.
- Figura 7 New Alive High, p. 207. Uso do gênero instapoetry para engajamento crítico.
- Figura 8A e 8B New Alive High, p. 26–27. Adolescentes em diálogo escolar, reforçando contexto comunicativo.
- Figura 9 New Alive High, p. 80. Imagens reais de obras de Michelangelo.
- Figura 10 New Alive High, p. 216. Fotografias de influenciadores digitais de lugares diversos.
- Figura 11 New Alive High, p. 40. Uso de balões de fala e blocos coloridos.
- Figura 12 Interação, p. 98. Texto adaptado sem referência a autores ou datas reais.
- Figura 13 New Alive High, p. 90. Postagem simulada de rede social com elementos autênticos.
- Figura 14 New Alive High, p. 246. Campanha baseada em cartaz real, promovendo leitura multimodal.
- Figura 15 Interação, p. 192. Atividade tradicional com imagem e texto sem proposta de autoria.
- Figura 16 New Alive High, p. 135. Atividade de colagem digital que exige escolhas semióticas.
- Figura 17 New Alive High, p. 41. Referência ao Voki para criação de avatares animados.
- Figura 18 New Alive High, p. 135. Produção de podcasts e vídeos para autoria digital.
- Figura 19 New Alive High, p. 225. Produção de podcasts e vídeos para autoria digital.
- Figura 20 Interação, p. 137. Página com bom contraste, mas sem acessibilidade alternativa.
- Figura 21 New Alive High, p. 46. Contraste cromático e ícones recorrentes para navegação.

Figura 22 Interação, p. 198. Sequência de preenchimento de lacunas sem estímulo multimodal.

Figura 23 New Alive High, p. 208. Atividade de instapoetry com criação de poemas digitais ilustrados.

Figura 24 Interação, p. 98. Texto adaptado, descontextualizado.

Figura 25 New Alive High, p. 267. Debate sobre cultura digital e representações sociais.

Figura 26 Interação, p. 98. Texto adaptado sem autoria ou contexto real.

Figura 27 New Alive High, p. 90. Postagem simulada com linguagem verossímil.

Figura 28 New Alive High, p. 246. Campanha real, com propósito comunicativo.

Figura 29 New Alive High, p. 267. Tarefa que propõe debate sobre cultura digital e representações sociais.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Roteiro Analítico para Avaliação de Multimodalidade.
Tabela 2	Comparativo entre as obras Interação e New Alive High.
Tabela 3	Critérios de Avaliação dos Livros Didáticos segundo o PNLD 2021.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBL	Câmara Brasileira do Livro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LI	Língua Inglesa
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MD	Material didático
NEM	Novo Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLD-LI	Programa Nacional do Livro e do Material Didático de Língua Inglesa
PNE	Plano Nacional de Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O caminho que me traz de volta: entre palavras, sons e imagens	15
1.2 Multimodalidade e livro didático: panorama, problema e justificativa.....	17
1.3 Reconfigurações do ensino - NEM, TDICs e efeitos pós-pandemia.....	20
1.4 Conceituando multimodalidade.....	23
1.5 Livro didático, design e multiletramentos - critérios e implicações.....	24
1.6 Sequência didática e multimodalidade: fundamentos para o letramento crítico de língua inglesa no ensino médio	26
1.7 O ensino multimodal e o desenvolvimento de novas competências	33
1.8 Estado do conhecimento e delimitação do objeto	34
1.9 Problema de pesquisa, perguntas e objetivos	44
2 A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	49
2.1 A educação secundária e a inclusão tardia no PNLD.....	50
2.2 Organização do trabalho didático e a influência de Comenius.....	50
2.3 O livro didático como produto cultural e pedagógico.....	52
3 PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	55
3.1 Formulação do edital do PNLD 2021.....	56
3.2 Guia do PNLD 2021	57
3.3 PNLD e a BNCC: entre diretrizes curriculares e desafios de implementação	63
3.4 Critérios estipulados pelo MEC em relação à Língua Inglesa: parâmetros de qualidade, contextualização e práticas pedagógicas	65
3.4.1 Metodologias ativas: fundamentos teóricos e aplicação no ensino de Língua Inglesa segundo o PNLD e a BNCC	68
3.4.2 Inclusão e diversidade: princípios éticos, representatividade e acessibilidade nos materiais de Língua Inglesa do PNLD	70
3.4.3 Formação Continuada dos Professores: mediação pedagógica, competências docentes e inovação no ensino de Língua Inglesa.....	73
3.4.4 Avaliação Formativa: mediação, feedback e aprendizagem contínua no ensino de Língua Inglesa.....	75
3.4.5 Enfoque no Letramento Crítico: limites e possibilidades nas diretrizes do PNLD para o ensino de Língua Inglesa	78
4 A MULTIMODALIDADE APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	81

4.1 A multimodalidade e sua aplicabilidade ao ensino de Língua inglesa	82
4.2 A multimodalidade como recurso para o alcance das habilidades comunicativas em Língua Inglesa.....	84
4.3 A multimodalidade nos materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa.....	88
4.4 Desafios e oportunidades na implementação da multimodalidade no ensino de Língua Inglesa.....	91
5 O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	95
5.1 A importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem e a escolha do livro didático	97
5.2 Diretrizes pedagógicas de ensino no novo ensino médio em relação a Língua Inglesa ...	100
5.3 A formação do educador e as relações com o uso do livro didático	101
7 ANÁLISE MULTIMODAL COMPARADA DAS OBRAS “INTERAÇÃO” E “NEW ALIVE HIGH”	118
7.1 Design visual e navegabilidade	119
7.2 Função comunicativa dos modos.....	122
7.3 Coesão entre texto e imagem.....	132
7.4 Clareza e legibilidade	140
7.5 Representatividade sociocultural.....	145
7.6 Estímulo à interação multimodal.....	151
7.7 Acessibilidade visual	156
7.8 Integração com recursos digitais	161
7.9 Ênfase pedagógica multimodal.....	167
7.10 Autenticidade dos materiais	173
7.11 Discussão crítica	179
8 CONCLUSÃO.....	190
8.1 Educação, multimodalidade e ensino de línguas: desafios e soluções da multimodalidade nos materiais didáticos de Língua Inglesa.....	193
REFERÊNCIAS	195

1 INTRODUÇÃO

*“O que me move
é o que me falta
o que não mais espanta
é o que me mata”*

Márcia Castro

1.1 O caminho que me traz de volta: entre palavras, sons e imagens

Ao revisitar minha trajetória, percebo que meu percurso na educação foi se delineando a partir de vivências muito concretas. Comecei a dar aulas aos dezessete anos, em 1997, ao mesmo tempo em que iniciava o curso de Letras na UNEMAT. Desde os primeiros contatos com a sala de aula, desenvolvi afinidade com o trabalho docente e com o desafio de ensinar línguas, um espaço marcado pela relação entre comunicação, cultura e identidade, que diariamente despertava minha curiosidade.

Nos primeiros anos, dividia meu tempo entre as aulas e os estudos de Português e Inglês em uma escola privada de Alto Araguaia. O ensino seguia uma lógica tradicional, baseada no uso de quadro, giz e cópias, já que os livros didáticos nem sempre estavam disponíveis. A convivência com os alunos, suas dúvidas e diferentes ritmos de aprendizagem despertou em mim o desejo de compreender mais profundamente como a linguagem opera e como as pessoas aprendem uma segunda língua.

Minha formação acadêmica consolidou esse interesse e me deu base para construir um olhar mais analítico sobre a linguagem. Em 2001, conclui a Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Inglesa pela UNEMAT. No ano seguinte, finalizei a pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa sob orientação da professora Eni Orlandi, que me aproximou de discussões sobre discurso e processos de significação. Em 2006, ingressei no Mestrado em Linguística da UNESP/Araraquara, sob supervisão do professor Luiz Carlos Cagliari, pesquisando o fenômeno do estrangeirismo e suas adaptações fonéticas e morfológicas, o que reforçou minha compreensão da língua como um sistema dinâmico, permeado por fatores sociais e culturais.

Ao longo dessa formação, o contato com estudiosos como Possenti, Zilles, Rajagopalan e Bagno ampliou meu entendimento sobre a complexidade das línguas e suas variações. Essa perspectiva passou a orientar meu trabalho docente e, mais tarde, o olhar analítico que sustenta esta pesquisa. A partir desse conjunto de experiências, compreendi que ensinar um idioma

envolve mais do que transmitir regras: exige reconhecer as práticas sociais que moldam a própria língua.

Permaneci como docente na UNEMAT até o final do mestrado. Entre 2001 e 2008, atuando no curso de Letras, pude articular ensino, pesquisa e extensão. Em 2009, mudanças pessoais e profissionais me levaram para Rondonópolis (MT), onde lecionei como professora contratada da SEDUC e, a partir de 2011, como professora efetiva de Língua Inglesa. Desde então, atuo na rede pública, convivendo com desafios próprios de contextos diversos e com transformações no modo como o ensino da língua se organiza.

Nesse mesmo período, trabalhei também na Faculdade Anhanguera, nos cursos de Engenharia Civil e Pedagogia, e na escola de idiomas British House, entre 2009 e 2015. A convivência com diferentes ambientes educacionais ampliou minha percepção sobre métodos, materiais e expectativas institucionais. Na escola pública, entretanto, acompanhei as mudanças mais significativas, especialmente com a consolidação do PNLD na disciplina de Inglês. Antes, o acesso a livros didáticos era limitado; com o programa, o material passou a chegar de forma mais regular, embora ainda com lacunas teóricas e dificuldades de adaptação às práticas escolares.

Essas vivências alimentaram meu interesse por compreender o funcionamento do PNLD e seus efeitos no ensino de Língua Inglesa. Ao longo dos anos, observei as mudanças nos editais, a incorporação de tecnologias, a influência da BNCC e as tensões entre teoria e prática. Ficou evidente que, apesar dos avanços, persistem fragilidades, especialmente no que diz respeito ao tratamento da multimodalidade e às práticas comunicativas contemporâneas.

Esse conjunto de inquietações motivou minha pesquisa de doutorado. Sentia a necessidade de aproximar a prática da análise teórica, entendendo não apenas o conteúdo ensinado, mas também como os materiais didáticos representam, ou deixam de representar, as demandas sociais, discursivas e tecnológicas atuais. Assim, defini como foco deste estudo o PNLD 2021 de Língua Inglesa e o modo como a multimodalidade é incorporada em suas obras.

A investigação busca compreender como os recursos multimodais aparecem nas coleções aprovadas e quais finalidades pedagógicas assumem. Considero, seguindo Kress e van Leeuwen (2006), que a leitura contemporânea envolve múltiplos modos, como verbal, visual, gráfico e digital que se articulam na construção de sentido. Por isso, mais do que identificar elementos visuais, procuro observar como são organizados, como dialogam com as práticas sociais de leitura e até que ponto se alinham às orientações dos documentos oficiais. Autores como Rojo (2013), Dionísio (2005) e Cagliari (2007) contribuem para situar essa discussão no

campo do ensino de línguas e dos estudos do texto multimodal, enquanto minhas experiências docentes e de pesquisa também constituem parte do processo interpretativo.

Retomar o doutorado significou, de certo modo, revisitar toda essa trajetória. Transitei por diferentes espaços, escola pública, universidade e ensino privado e, em todos, encontrei no ensino o ponto de continuidade. Os livros didáticos sempre estiveram presentes nesse percurso e influenciaram minhas práticas e as de muitos colegas. Ao analisá-los nesta pesquisa, busco compreender como organizam textos, imagens e propostas pedagógicas, e de que maneira contribuem para a aprendizagem dos estudantes da rede pública. Minha leitura se constrói a partir da articulação entre o olhar da professora e o da pesquisadora, dimensões que se tornaram inseparáveis ao longo da minha prática profissional.

1.2 Educação, multimodalidade e livro didático: panorama, problema e justificativa

Para a realização da pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-graduação stricto sensu da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen/RS, na área de concentração em Educação, foi necessário desenvolver este projeto de doutorado. Ao definir o objeto deste estudo no âmbito da Educação, considerou-se que a análise de materiais didáticos ultrapassa o campo específico da Língua Inglesa. O livro didático é um dispositivo pedagógico que dialoga diretamente com políticas públicas, com a organização do trabalho docente e com a garantia do direito à aprendizagem. Assim, compreender como esses materiais são produzidos e quais concepções comunicativas e pedagógicas carregam permite refletir sobre questões mais amplas da Educação Básica brasileira.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) desempenha uma função essencial na educação brasileira, distribuindo materiais didáticos para instituições de ensino público em todo o território nacional. No entanto, a eficácia do PNLD no ensino de Língua Inglesa (LI) suscita dúvidas, principalmente em relação à falta de recursos multimídia. Essa questão não se limita apenas ao ensino de idiomas, mas também se relaciona com a qualidade geral da educação oferecida aos jovens brasileiros, visto que, em muitas redes de ensino, o livro didático se torna o principal recurso pedagógico para garantir o direito à aprendizagem. A ausência desses recursos no material didático fornecido às escolas pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem de LI, dificultando o cumprimento das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estipula as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos durante a educação básica. Ela enfatiza a relevância da multimidialidade no ensino de Língua Inglesa. Essa orientação pretende fomentar uma aprendizagem mais dinâmica, envolvente e significativa, empregando diversos formatos de conteúdo, como vídeos, áudios, imagens e atividades interativas. Ao considerar a BNCC como uma política educacional de âmbito nacional, fica claro que o debate sobre multimidialidade é, antes de tudo, uma discussão sobre educação integral, equidade e o acesso a práticas linguísticas contemporâneas, que são fundamentais para a formação dos estudantes no século XXI.

Contudo, o material educativo do PNLD de Língua Inglesa frequentemente não disponibiliza os recursos multimídia que são essenciais para atender às demandas da BNCC. Essa ausência restringe as oportunidades de aprofundamento na língua inglesa em suas várias dimensões, como fonética, pronúncia, vocabulário, gramática e aspectos culturais. Além disso, compromete valores fundamentais da educação pública, como a democratização do saber, a formação crítica e a inclusão dos jovens em práticas letradas multimodais que são parte integrante da vida social atual.

A ausência de multimidialidade no PNLD-LI pode levar à desmotivação dos docentes e dificultar o alcance das metas curriculares. Sem recursos que ajudem na explicação dos conteúdos e promovam a interação com os estudantes, os professores podem se sentir desassistidos e desestimulados a implementar metodologias inovadoras em suas aulas. Essa situação afeta diretamente a prática de ensino e a aplicação das políticas educacionais, uma vez que, em diversas realidades escolares, o livro didático se torna a principal ferramenta de mediação pedagógica.

Um aspecto relevante a ser analisado é a desigualdade que a ausência de multimidialidade nos livros didáticos de Língua Inglesa pode causar entre as instituições de ensino. Escolas com maiores recursos financeiros conseguem adquirir materiais complementares para compensar essa defasagem, enquanto aquelas que contam com menos verbas acabam em desvantagem. Essa realidade agrava as disparidades educacionais no país. Portanto, debater a multimodalidade no PNLD é também abordar a questão da justiça na educação, visto que a falta de recursos adequados intensifica as desigualdades históricas entre diferentes redes de ensino, instituições e alunos.

Portanto, é imprescindível que o edital do PNLD seja revisado e modernizado para incorporar recursos multimídia de alta qualidade nos materiais didáticos de Língua Inglesa. Essa ação é vital para assegurar um ensino de excelência para todos os estudantes, alinhando-

se às diretrizes da BNCC e às necessidades do processo de ensino-aprendizagem na era digital. Mais do que uma necessidade particular do campo das Linguagens, é uma exigência fundamental para que a Educação Básica exerça adequadamente sua função social e formativa.

Além da revisão do PNLD, é necessário implementar outras iniciativas para aprimorar o ensino de Língua Inglesa no Brasil. A capacitação contínua dos educadores, a adoção de métodos inovadores e o reconhecimento da língua inglesa como um meio de comunicação e acesso ao saber são ações que podem auxiliar na elevação da qualidade do ensino dessa língua nas instituições educacionais brasileiras. Esses elementos se conectam à visão de uma educação que valoriza a diversidade nas formas de aprender e ensinar, integrando práticas multimodais como parte fundamental da formação completa dos alunos.

Em síntese, a inserção de recursos multimídia nas obras pedagógicas do PNLD de Língua Inglesa é uma necessidade premente para assegurar um ensino de qualidade dessa língua a todos os estudantes no Brasil. Tal iniciativa ajudará a fomentar uma aprendizagem mais interativa, envolvente e relevante, em consonância com as orientações da BNCC e as exigências do processo de ensino-aprendizagem na era digital. Além disso, enfatiza a importância da educação como uma política pública e um fenômeno social que requer materiais didáticos atualizados, consistentes e que respondam às mudanças culturais e tecnológicas atuais.

Um aprendizado de Língua Inglesa que utilize recursos como a multimodalidade e a multimidialidade proporcionará ao aluno uma compreensão mais extensa dessa matéria. A implementação desses meios permitirá que o estudante do Novo Ensino Médio (NEM) se aproprie de um ensino abrangente de Língua Inglesa, que não se restrinja apenas a aspectos gramaticais, mas que também aborde questões sociais e culturais. Isso resultará em um desenvolvimento efetivo das habilidades comunicativas nesse novo idioma, inserindo-se em uma discussão mais ampla sobre a qualidade da educação pública. Assim, fica claro que a diversidade de textos e mídias é um componente essencial para a formação crítica e cidadã dos alunos.

1.3 Reconfigurações do ensino - NEM, TDICs e efeitos pós-pandemia

No atual contexto educacional brasileiro, o Ensino Médio está sendo remodelado em termos de regulação e orientação curricular de modo a tornar a prática educativa mais moderna, associada a demandas de jovens e, sobretudo, à oferta de condições de aprendizagem que desenvolvam habilidades e competências para a vida cidadã. As práticas educativas modernas,

orientadas por um enfoque inovador e adaptativo, abraçam uma série de características que visam transformar o processo de ensino e aprendizagem, moldando-o de acordo com as demandas da sociedade contemporânea. Dentre essas características, destaca-se a integração da tecnologia da informação e comunicação (TIC), representando um componente essencial para aprimorar a qualidade do ensino. A utilização de dispositivos eletrônicos, plataformas online, aplicativos educacionais e recursos digitais não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também proporciona uma abordagem alinhada às exigências dinâmicas do século XXI.

O aprendizado ativo e colaborativo constitui outro elemento fundamental dessas práticas modernas, colocando ênfase em atividades práticas, projetos, discussões e colaboração entre os alunos. Nesse contexto, as práticas educativas contemporâneas estimulam a participação ativa dos estudantes, não apenas como receptores passivos de informações, mas como participantes ativos do processo educacional. Esse foco promove o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas, preparando os alunos para os desafios complexos do mundo moderno.

A personalização da aprendizagem é, igualmente, um princípio fundamental dessas práticas. Reconhecendo a diversidade de estilos de aprendizagem e níveis de habilidade entre os alunos, os métodos adotados permitem a adaptação do ensino para atender às necessidades individuais. Dessa forma, busca-se criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais.

A abordagem interdisciplinar é uma marca registrada das práticas educativas modernas, enfatizando a integração de diferentes disciplinas para formar uma compreensão mais holística e contextualizada do conhecimento. Isso reflete a compreensão de que o conhecimento não é compartimentalizado, mas interconectado, preparando os alunos para enfrentar problemas complexos que exigem uma visão abrangente.

A avaliação formativa destaca-se como um método preferencial nesse novo paradigma educacional, com uma ênfase nas avaliações contínuas e formativas que fornecem feedback aos alunos durante todo o processo de aprendizagem. Essa abordagem contrasta significativamente com as avaliações somativas tradicionais, realizadas no final de um período de estudo, promovendo uma cultura de melhoria contínua.

No âmbito das habilidades do século XXI, as práticas educativas modernas transcendem o mero repasse de conhecimento acadêmico. Buscam ativamente desenvolver habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração e habilidades de resolução de problemas, consideradas cruciais para o sucesso e a adaptabilidade no cenário atual.

A ênfase na educação inclusiva constitui um compromisso inegociável, reconhecendo e celebrando a diversidade de alunos. Estratégias são adotadas para garantir que o ambiente educacional seja inclusivo e acessível a todos, promovendo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também o respeito pela singularidade de cada indivíduo.

Portanto, as práticas educativas modernas promovem a ideia de aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo que a educação não se restringe ao período formal de escolaridade. Essa abordagem busca instigar uma mentalidade de aprendizado contínuo, adaptando-se às mudanças e exigências em constante evolução ao longo da vida dos aprendizes.

Essas características podem variar de acordo com contextos educacionais específicos, mas, de maneira geral, uma prática educativa moderna busca proporcionar uma educação mais relevante, envolvente e preparatória para os desafios da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o chamado Novo Ensino Médio tem apresentado desafios a professores e gestores comprometidos com a execução de uma proposta pedagógica que favoreça a aplicabilidade do que está proposto nos documentos oficiais, como a BNCC, acerca da organização curricular, temas e situações-problema que podem ser explorados na formação escolar.

Além disso, neste cenário, sobretudo em razão da pandemia provocada pela disseminação do coronavírus a partir de 2020, o ensino formal passou a ter também de contemplar de forma mais direta e certa o uso de recursos tecnológicos, sobretudo os provenientes das chamadas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), principalmente devido ao uso do ensino remoto emergencial. Essa demanda acarretou trabalho exaustivo de docentes, que, a um só tempo, precisaram orientar de forma on-line seus estudantes e ministrar aulas via plataformas digitais e a elaborar materiais que pudessem ser disponibilizados por meio da internet e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Ao ter de explorar AVAs e TDICs, os professores inevitavelmente foram conduzidos a procurar textos, discursos, produtos midiáticos e recursos digitais para ampliar a interação com os estudantes e propiciar compreensão adequada dos temas de aula.

É relevante citar o contributo de Boaventura de Sousa Santos, que, em sua obra "A cruel pedagogia do vírus" (2020, 32p.), discute de maneira perspicaz os desafios e transformações no campo educacional, particularmente em contexto de pandemia. Suas reflexões adicionam uma dimensão crítica ao debate, fornecendo insights valiosos sobre a interseção entre educação e as complexidades trazidas pelo cenário pandêmico.

Boaventura de Sousa Santos explora as oportunidades e mudanças que emergiram em resposta à pandemia, destacando a capacidade adaptativa da educação diante de cenários

desafiadores. São explorados não apenas os desafios imediatos enfrentados pelo sistema educacional, mas também as implicações mais amplas e duradouras da pandemia. O autor destaca como as mudanças nas práticas educativas estão intrinsecamente ligadas a questões sociais, econômicas e políticas, proporcionando uma compreensão mais abrangente da interseção entre educação e os eventos desencadeados pelo vírus.

Ao longo de suas reflexões, Sousa Santos aborda temas como a transição para o ensino remoto, as desigualdades no acesso à educação, as adaptações curriculares necessárias e os desafios enfrentados pelos educadores e alunos.

A dimensão crítica adicionada ao debate educacional pela obra de Sousa Santos é crucial. O autor não se limita a uma análise neutra dos eventos, mas traz uma interpretação que estimula um entendimento mais profundo e questionador. Essa postura crítica é vital para o desenvolvimento de soluções eficazes e inovadoras no campo educacional.

Dessa forma, o tradicional recurso didático, o livro didático, nem sempre se tornou o elemento central da exposição de tópicos das disciplinas e de resolução de atividades, como normalmente ocorreu, em especial nos contextos escolares em que o livro didático é o único material de apoio docente. E por quais razões? Uma delas é o fato de grande parte dos livros serem produzidos para serem lidos em papel, o que, em contexto digital, impede a socialização desse tipo de material. Mas, outros motivos também podem indicar o pouco aproveitamento do livro didático no contexto atual, que é a pouca ou inexistente vinculação do conteúdo exposto no livro a outros meios de acesso a saberes e práticas, como vídeos, filmes, músicas, jogos etc., que poderiam tornar o interesse do estudante ampliado para o saber.

Sob esse viés, ainda é preciso considerar que o material didático precisa estar em conexão com diferentes linguagens e recursos de estímulo à aprendizagem, o que nem sempre se alcança com a oferta de leituras e atividades para realização em sala de aula ou fora dela. Ademais, é certo que, tendo-se em vista a necessidade de desenvolvimento de letramentos múltiplos, ter à disposição materiais didáticos que sejam construídos com uma perspectiva multimodal é necessário, entendendo-se o termo multimodalidade, em linhas gerais, como a comunicação que explora diferentes gêneros e tipos textuais, linguagens e recursos de expressão.

Nos últimos anos, o Ensino Médio tem enfrentado uma transformação significativa, motivada pelos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo Matuoka e Paiva (2018), é responsabilidade dos educadores escolher os recursos didáticos mais apropriados para as diversas realidades e graus de habilidade dos alunos. Essa mudança tem impactado diretamente as práticas pedagógicas, os critérios de avaliação, a atualização dos

conteúdos e a redefinição dos papéis dos professores e estudantes no processo educativo, além de reforçar a ênfase no ensino centrado em competências (Lamberts, 2015; Cavalcanti, 2016).

1.4 Conceituando multimodalidade

A multimodalidade é um conceito central na Linguística Aplicada e na Educação, especialmente no contexto do ensino de línguas. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001), o termo refere-se ao uso de múltiplos modos de comunicação, como elementos textuais, visuais, auditivos, gestuais e espaciais, na construção e interpretação de significados. Esses modos não atuam de forma isolada; ao contrário, interagem e se complementam, formando um sistema integrado de comunicação.

Roxane Helena Rodrigues Rojo, uma das principais teóricas da multimodalidade no Brasil, reforça que a multimodalidade não é simplesmente a combinação de diferentes modos de expressão, mas sim a interação complexa entre esses modos, onde cada um contribui de maneira única para a construção do sentido (Rojo, 2009). Segundo Rojo, a multimodalidade é essencial na contemporaneidade, pois a proliferação de textos digitais e multimídia requer habilidades para interpretar e produzir significados utilizando diversos recursos semióticos.

Além de Rojo, outros autores destacam a importância da multimodalidade. Gunther Kress (2003) é uma figura proeminente neste campo, argumentando que a multimodalidade reflete a natureza das práticas comunicativas modernas, onde textos escritos, imagens, sons e outros modos se entrelaçam em produções semióticas complexas. Kress (2003) afirma que a multimodalidade transforma a maneira como compreendemos e produzimos significados, desafiando as noções tradicionais de texto e letramento.

Theo Van Leeuwen (2005) complementa essa visão ao explorar como os diferentes modos podem ser integrados para criar significados mais ricos e complexos. Van Leeuwen enfatiza que cada modo possui suas próprias affordances, características que possibilitam certos tipos de significados e que a escolha de modos em um texto multimodal é estratégica e significativa.

No contexto do ensino de línguas, a multimodalidade permite que os estudantes interajam com materiais didáticos que combinam texto, imagem, som e outros modos. Isso é particularmente relevante no ensino de inglês como língua estrangeira, onde os estudantes podem se beneficiar da exposição a uma variedade de recursos multimodais. Rojo (2013) observa que a multimodalidade no ensino de línguas potencia a compreensão e a produção de significados, oferecendo aos estudantes múltiplas formas de acesso ao conhecimento.

A integração da multimodalidade nas práticas pedagógicas requer uma mudança significativa na abordagem educacional. Conforme Jewitt (2009), ensinar com uma perspectiva multimodal implica reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão e comunicação dos alunos. Isso envolve o uso de recursos como vídeos, podcasts, infográficos, aplicativos interativos, e jogos digitais, que podem tornar a aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Além disso, a formação de professores para o uso de multimodalidade é crucial. Os educadores precisam desenvolver competências para criar e utilizar materiais multimodais, bem como para orientar os alunos na interpretação e produção desses textos. Rojo (2009) enfatiza que essa formação deve ser contínua e contextualizada, considerando as necessidades específicas dos estudantes e as realidades locais.

Portanto, conceituar a multimodalidade envolve reconhecer a multiplicidade de modos de comunicação e sua importância para a construção de significados. A multimodalidade desafia as práticas pedagógicas tradicionais, promovendo uma abordagem educacional mais dinâmica e inclusiva, que está em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea.

1.5 Livro didático, design e multiletramentos - critérios e implicações

O domínio de um idioma estrangeiro, em especial o inglês, tornou-se uma habilidade fundamental na sociedade atual, servindo como um fator competitivo no mercado de trabalho. O processo de ensino e aprendizado de Língua Estrangeira (LE) está entre os maiores desafios que as escolas de Ensino Médio enfrentam, uma vez que buscam aprimorar seus currículos para se adequar às novas exigências trazidas pela globalização, pelo crescimento das comunicações internacionais e pelo progresso das Tecnologias da Informação e Comunicação. (ALVES, 2016).

O livro didático, por suas características e metas educativas, pode ser visto como um tipo de gênero didático que também funciona como um hipergênero, reunindo e conectando diversos tipos de texto (TIBURTINO, 2019). Nesse contexto, é crucial que essas publicações representem a realidade comunicativa contemporânea, marcada pela presença significativa de várias linguagens. Portanto, é relevante que ofereçam uma gama de gêneros multimodais, como textos com imagens, infográficos, ilustrações, tirinhas, cartazes, postais e, além disso, gêneros característicos do ambiente digital como sites, blogs e postagens em redes sociais, que combinam elementos visuais e verbais em suas criações (LAMBERTS, 2015).

No Brasil, especialmente nas instituições de ensino públicas, o livro didático se destaca como um dos principais instrumentos de apoio ao aprendizado da Língua Inglesa. Segundo Santo e Putin (2018), a utilização sistemática deste recurso nas escolas começou efetivamente só em 2012, com o início da sua distribuição oficial. Nesse contexto, cabe ao educador realizar uma análise crítica sobre o papel dos elementos visuais nas edições mais recentes, em particular aquelas que receberam a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2015), avaliando de que maneira esses recursos auxiliam na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades de letramento visual e crítico (CAVALCANTI, 2016).

Além do texto e das atividades sugeridas, é importante observar como a multimodalidade se expressa na disposição e no design gráfico das publicações, pois esses elementos também impactam o aprendizado (LIMA, A. M. B., 2020). Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao tipo de atividades relacionadas às imagens: se estas se limitam a aspectos gramaticais ou lexicais, ou se abrangem, de forma mais abrangente, as conexões de significado entre texto e imagem.

A inserção da multimodalidade na edição e diagramação de livros didáticos é uma consideração importante, pois o design final pode desempenhar um papel significativo no processo de aprendizagem dos alunos. A multimodalidade refere-se à utilização de diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e vídeo, para transmitir informações. A inclusão adequada desses elementos nos livros didáticos pode enriquecer a experiência de aprendizagem, proporcionando aos alunos diversas formas de acessar e processar informações.

O design de um livro didático pode influenciar a motivação, o engajamento e a compreensão dos alunos. Elementos visuais, como gráficos, ilustrações e esquemas, podem auxiliar na explicação de conceitos complexos, tornando o conteúdo mais acessível e atraente. Da mesma forma, a escolha de cores, fontes e layout desempenha um papel na organização visual do material, impactando a clareza e a compreensão.

Além disso, a relação entre imagem e texto nos livros de Língua Inglesa é um elemento central para o desenvolvimento da compreensão. Quando as atividades e exercícios associados às imagens se limitam a aspectos gramaticais ou lexicais, sem explorar os sentidos construídos pela interação entre os modos visual e verbal, o potencial interpretativo do material se reduz. Nesse caso, a imagem corre o risco de funcionar apenas como ilustração, sem contribuir de fato para a aprendizagem. A multimodalidade, nesse contexto, envolve utilizar imagens não apenas para exemplificar vocabulário ou estruturas, mas para situar o estudante em cenários de uso da língua, ampliando a compreensão contextual e favorecendo interpretações mais profundas e significativas.

Dessa forma, ao avaliar ou desenvolver livros didáticos, é fundamental considerar a multimodalidade não apenas como um complemento estético, mas como uma ferramenta pedagógica estratégica. O design, a inserção de diferentes modalidades e a relação entre imagem e texto necessitam ser cuidadosamente planejados para maximizar o potencial educativo do material, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

1.6 Sequência didática e multimodalidade: fundamentos para o letramento crítico de língua inglesa no ensino médio

Outro fator importante, questionado neste estudo, diz respeito à análise do modelo de sequência didática, que é uma organização planejada de atividades pedagógicas que visam atingir objetivos específicos de aprendizagem e proporcionar uma progressão lógica e articulada de conteúdos, promovendo a construção do conhecimento pelos alunos. A sequência didática geralmente envolve a apresentação de informações, a realização de atividades práticas, discussões, e avaliações, de modo a oferecer uma abordagem completa e integrada ao tema em questão. A sequência didática será, portanto, observada nesta pesquisa por meio da análise dos livros didáticos do PNLD, através de um roteiro pré-estabelecido, com o intuito de identificar a sua presença ou não nas referidas obras.

É crucial que a sequência didática delineada pelo PNLD de Língua Inglesa seja vista como um conjunto coeso de ações relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Essas ações precisam integrar diferentes métodos, recursos e estratégias, visando desenvolver habilidades que permitam o uso dinâmico, coerente e interconectado dos livros didáticos. Essa abordagem oferece ao educador a oportunidade de gerenciar o processo pedagógico de maneira planejada e intencional, reforçando a construção do conhecimento. Nessa linha, a incorporação de textos multimodais é vital para incentivar a leitura, a interpretação e o pensamento crítico dos alunos.

O conceito de material didático multimodal engloba recursos educativos que integram diferentes tipos de linguagem para transmitir informações, ultrapassando o modelo que se baseia apenas no texto. Essa abordagem utiliza elementos visuais, sonoros e interativos com o objetivo de aprimorar a experiência de aprendizado e atender às variadas maneiras de processamento cognitivo dos estudantes. Dessa forma, esses materiais podem incluir gráficos, imagens, vídeos, sons, animações e ambientes digitais interativos, expandindo a compreensão e o envolvimento com os conteúdos. A multimodalidade, portanto, valoriza a diversidade de

estilos de aprendizagem e favorece a inclusão e a acessibilidade, tornando o ensino mais dinâmico e alinhado às demandas atuais.

Nesse contexto, é fundamental que os educadores adotem uma postura crítica e reflexiva em relação ao ensino multimodal nas salas de aula do Ensino Médio. É essencial aproveitar sua importância, reconhecer métodos que incentivem a integração de diversas formas de linguagem no ensino de Língua Inglesa, analisar as competências que são aprimoradas através dessas abordagens e levar em conta as opiniões dos alunos sobre essa metodologia.

Nessa perspectiva, estudar a configuração dos livros didáticos e sua relação com a multimodalidade é o que se propõe nesta pesquisa. Tal tema parte do pressuposto de que, na área das linguagens, a linguagem não se constitui como todo e qualquer recurso adotado para a interação social e manifestação de pensamento, ideias e sentimentos, e a multimodalidade, expressa em diversos “textos” disponíveis em materiais didáticos, pode ampliar a interação destes textos através de recursos digitais e midiáticos, podendo transformar o ensino e aprendizagem e, por consequência, a atuação docente.

O professor, nesse sentido, precisa conhecer a multimodalidade assim como saber selecionar materiais didáticos que lhe são ofertados. Por isso, a discussão central desta pesquisa é a multimodalidade em livros didáticos, tendo como objeto de análise livros didáticos de língua inglesa do PNLD do Novo Ensino médio de 2021. O intuito é contextualizar a proposta do NEM e a qualidade da multimodalidade presente nos livros didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação como forma de exposição de temas, atividades e orientações didáticas aos professores.

Essa proposta de pesquisa, portanto, além de indicar uma avaliação crítica de livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2021, apresentará um roteiro para avaliação das referidas obras, e que poderá ser utilizado na avaliação de quaisquer livros didáticos de língua inglesa pelo professor.

Por fim, cabe ressaltar que a abordagem do tema sobre a multimodalidade em livros didáticos de língua inglesa do PNLD do NEM insere-se no escopo de estudos associados à linha de pesquisa “Processos educativos, linguagens e tecnologias”, do Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação da URI. Essa linha de pesquisa, com seu referencial teórico amparado em concepções de ensino, tecnologias e linguagens, tem indicado caminhos inovadores, críticos e reflexivos acerca da exploração de linguagens e tecnologias em diferentes contextos educativos, o que torna a proposta desta tese adequada à referida linha de investigação.

A educação em língua inglesa no Brasil, conforme apontado por Copatti (2020), ainda se baseia majoritariamente em um modelo educacional tradicional, que enfoca normas e gramática. Essa abordagem, muitas vezes, dificulta a conexão entre o conteúdo ensinado nas aulas e as vivências linguísticas genuínas dos alunos. Como resultado, o ensino se distancia dos objetivos formativos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que promovem metodologias pedagógicas que incentivam a participação dos estudantes em diversos contextos de uso da língua, incluindo experiências práticas com a Língua Inglesa, apoiadas por diversas formas de expressão e interação social.

Conforme Vian e Costa (2020), apesar das falhas e restrições nas abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam o livro didático de inglês, essa ferramenta continua sendo um elemento fundamental na cultura escolar. Sua importância transcende o aspecto meramente técnico, pois desempenha um papel crucial na mediação de práticas comunicativas e reflexivas dentro do ambiente educacional.

Tiburtino (2019) aponta que existem diversos instrumentos e protocolos para a avaliação de livros didáticos voltados ao ensino de línguas estrangeiras, que geralmente incluem critérios que englobam aspectos visuais, como imagens, ilustrações, cores, ícones e a disposição das páginas. Entre as investigações e análises mais recentes sobre esse assunto, destacam-se os trabalhos de Alves (2016), Tiburtino (2019), Matuoka e Paiva (2018), Santos e Puttin (2018) e Copatti (2020), entre outros.

Além das contribuições de Lamberts (2015) e Cavalcanti (2016), mencionadas anteriormente, outros estudiosos também investigaram a importância dos recursos visuais em livros didáticos de inglês, incluindo Santos e Puttin (2018). Cavalcanti (2016) destaca que, desde 1997, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem realizado avaliações técnicas das coleções escolares, com a intenção de garantir a qualidade dos materiais oferecidos às instituições de ensino públicas e incentivar a criação de obras cada vez mais alinhadas às demandas educacionais do país (BRASIL, 2017). Segundo Copatti e Andreis (2020), o PNLD se estabeleceu como um dos programas de maior abrangência global dedicados à distribuição gratuita de livros didáticos, movimentando recursos significativos do orçamento público e alcançando proporções sem precedentes na história da educação no Brasil.

Conforme apontam Santos e Puttin (2018, p. 87), “o livro didático de língua inglesa desempenha um papel fundamental, muitas vezes sendo uma das poucas maneiras de se relacionar com a cultura de outros países”. Essa importância é ainda mais enfatizada por Tiburtino (2019, p. 17), que nota que, devido à escassez de recursos audiovisuais e à ausência

de materiais adicionais, o livro didático frequentemente se torna a principal ferramenta usada pelo educador. Durante esse processo, os conteúdos são adaptados e simplificados para salientar os aspectos que são julgados mais relevantes para o aprendizado (LIMA, 2020, p. 34).

De acordo com Lamberts (2015, p. 16), o manual escolar “oferece aos estudantes uma percepção de avanço, ajuda na organização das aulas e atua como um referencial”, especialmente em situações onde não há disponibilidade de outros recursos auxiliares. Analogamente, Lima e Vieira (2020) identificam o livro didático como a principal ferramenta pedagógica nas aulas de inglês, constituindo uma das fundações do planejamento dos educadores e um componente essencial na realização das atividades educativas.

Para Kress e van Leeuwen (2006), antes de escolher um material didático, é essencial que o professor examine atentamente sua organização visual, pois o design gráfico atua como um sistema de significação que orienta a leitura. Esse exame deve considerar três dimensões principais: a pertinência dos elementos verbais e visuais, o modo como cores e imagens dialogam com o conteúdo; a acessibilidade, relacionada à clareza do percurso de leitura e à funcionalidade dos recursos utilizados; e a coesão, que envolve a consistência gráfica das páginas, a harmonização das cores e a compatibilidade entre tipografia e demais componentes, garantindo que os modos se articulem de forma significativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Nessa mesma direção, Serafini (2014) propõe que a análise do design de materiais didáticos considere a relevância dos elementos apresentados, contemplando aspectos linguísticos, visuais e sonoros, bem como o uso de cores e representações que auxiliem a mediação pedagógica. A acessibilidade, para o autor, depende da construção de caminhos de leitura claros e previsíveis, que ofereçam suporte à compreensão e reduzam obstáculos durante a navegação pelo material. Já a coesão diz respeito à uniformidade visual da unidade, ao uso consistente da paleta de cores, à seleção tipográfica e à coerência entre todos os elementos gráficos.

Dionísio (2011) ressalta que materiais didáticos eficazes não se limitam à apresentação dos conteúdos, mas exigem intencionalidade na articulação entre os modos. Para a autora, a relevância envolve integrar diferentes linguagens — verbal, visual e sonora — de modo a potencializar a construção de sentido. A acessibilidade se liga à organização das informações, garantindo que estudantes com diferentes níveis de proficiência possam acompanhar o percurso de leitura. E a coesão visual contribui para a retenção e compreensão do conteúdo, uma vez que a disposição adequada dos elementos facilita a interpretação e reduz ruídos.

A clareza e a consistência gráfica desempenham, portanto, papel importante no processo de aprendizagem. Um material que organiza bem suas páginas, utiliza cores de forma consciente e integra tipografia e imagens de modo coerente cria uma experiência de leitura mais fluida. Esse tipo de organização não apenas favorece a compreensão imediata, mas também auxilia na memorização e no reconhecimento de padrões discursivos, na medida em que o design contribui para destacar relações entre ideias e para estruturar a atenção do estudante (JEWITT, 2009).

Dessa forma, ao afirmar que o material didático precisa apresentar uma finalidade pedagógica clara, os estudos sobre multimodalidade destacam a importância de uma organização que permita ao aluno não apenas acessar o conteúdo, mas interagir com ele de maneira ativa. Quando o design articula adequadamente aspectos linguísticos, visuais e pedagógicos, o material promove experiências de aprendizagem mais integradas e acessíveis, possibilitando que diferentes perfis de estudantes compreendam e participem da construção de sentido (ROJO, 2012; SERAFINI, 2014).

Vian e Costa (2020) ressaltam a importância dos elementos visuais nos livros didáticos (LD), considerando-os indispensáveis para o sucesso da prática docente. Esses elementos não apenas complementam o conteúdo escrito, mas também ajudam a tornar o processo de ensino mais dinâmico e acessível. Nesse sentido, estudos sobre design multimodal, como os de Kress e van Leeuwen (2006) e Serafini (2014), destacam princípios fundamentais para a elaboração de materiais didáticos eficazes no ensino de Língua Inglesa. Um desses princípios envolve o uso adequado de recursos icônicos como imagens, gráficos e esquemas articulados a uma seleção criteriosa e a uma organização coerente entre elementos visuais e verbais. Essa combinação é essencial para que o material comunique com clareza sua proposta pedagógica e ofereça uma representação visual que complemente o conteúdo linguístico, favorecendo a compreensão dos conceitos trabalhados.

O segundo princípio destacado pelos estudos de design multimodal, especialmente por Kress e van Leeuwen (2006), Serafini (2014) e Dionísio (2011), refere-se à importância de um projeto gráfico capaz de estabelecer relações claras entre os diversos componentes de uma lição ou atividade. Isso inclui hierarquias de informação, indicações de continuidade temática e conexões entre seções que orientam o percurso de leitura. Quando o conteúdo é organizado visualmente de forma coerente, o material direciona o estudante de maneira mais lógica e progressiva, favorecendo a compreensão e o avanço na aprendizagem. Essas relações visuais tornam a navegação mais intuitiva e ajudam o leitor a identificar a função de cada parte da unidade, contribuindo para a clareza dos objetivos pedagógicos.

Por fim, o terceiro princípio destaca a importância de um design atrativo, que não só melhora a experiência do usuário, mas também pode aumentar a motivação dos alunos. Quando os alunos se sentem atraídos visualmente pelo material, a identificação com o conteúdo pode ser reforçada, tornando o aprendizado mais envolvente. A estética e a organização visual, portanto, não são meramente decorativas, mas influenciam diretamente a forma como os alunos interagem com o material e se sentem motivados a utilizá-lo.

Assim, estudos sobre design multimodal mostram que um projeto gráfico bem elaborado desempenha papel central na prática pedagógica, pois contribui para a clareza das informações, favorece a construção de conexões entre os conteúdos e pode ampliar o engajamento dos estudantes durante as atividades.

A incorporação de elementos visuais em livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Médio, como ressaltam Miranda e Bastos (2019), deve facilitar a interpretação de conteúdos orais e escritos em inglês, conectando diferentes gêneros textuais e incentivando uma análise crítica sobre eles. Essa abordagem exige uma estrutura didática que promova a interação com materiais específicos, desenvolva a competência intercultural e estimule uma visão crítica em relação às variadas expressões culturais. Além disso, os autores enfatizam a relevância de apresentar diversidade cultural através de textos multimodais, permitindo que os alunos reflitam sobre a aplicação do inglês em diversas mídias e contextos socioculturais, compreendendo as dinâmicas de poder presentes nas culturas de massa e popular, assim como as interações entre o global e o local (MIRANDA; BASTOS, 2019).

Sob essa ótica, a aplicação da sequência didática (SD) em livros de Língua Inglesa deve ir além da simples ênfase nas regras gramaticais, incluindo a análise de significados, interpretações e valores culturais contidos em textos autênticos. Segundo Cavalcanti (2016), o ensino de uma língua estrangeira deve ir além da mera assimilação cultural, buscando promover o diálogo entre culturas e incentivar uma reflexão crítica. Neste sentido, é crucial que o aluno tenha uma postura ativa em seu processo de aprendizado. Como destaca Lamberts (2015, p. 26), é vital que “os educadores compreendam as possibilidades de modificação do conteúdo apresentado no livro e se sintam à vontade para criticar e adaptar o material de maneira consciente”, pois o uso da sequência didática pode enriquecer a leitura crítica e inferencial dos alunos.

A avaliação de livros didáticos em conjunto com uma sequência pedagógica representa, assim, uma mudança significativa nas abordagens educacionais, pois potencializa o ensino da Língua Inglesa para promover o letramento crítico (TIBURTINO, 2019). Essa metodologia permite que os estudantes interpretem textos em uma língua estrangeira por meio de estratégias

discursivas e contextuais, estabelecendo ligações entre linguagem, cultura e práticas sociais. Santos e Puttin (2018) destacam que o ensino facilitado por sequências didáticas vai além da visão da língua como um simples conjunto de regras, integrando a interatividade com diversos gêneros textuais e práticas multiletradas, que refletem a diversidade das paisagens semióticas atuais.

Assim, é responsabilidade do educador criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação em inglês pelos alunos, proporcionando experiências de aprendizagem que sejam contextualizadas, interculturais e críticas. A utilização de materiais autênticos e multimídia deve capacitar os estudantes a atribuir novos significados aos elementos culturais, promovendo uma postura reflexiva e transformadora em relação à linguagem. Conforme enfatiza Copatti (2020), o ensino da Língua Inglesa (LI) por meio de materiais didáticos no Ensino Médio tem apresentado dificuldades para os educadores, especialmente no que se refere à elaboração de sequências didáticas que sejam significativas para alunos que já estão no mercado de trabalho ou que se preparam para ele. Essa realidade demanda que os conteúdos tratados nas aulas de inglês sejam práticos, pertinentes e coerentes, com o objetivo de contribuir de forma substancial para a integração desses estudantes não apenas na esfera profissional, mas também nos âmbitos científico, técnico e humano.

A sala de aula moderna, formada por estudantes em desenvolvimento, requer uma abordagem docente em Língua Estrangeira que ultrapasse o mero ensinamento de normas gramaticais ou vocabulário. Essa abordagem deve estar fundamentada em uma perspectiva epistemológica que veja os alunos como indivíduos com uma dimensão política e social, dotados de identidades e pontos de vista variados. Reconhecer essas identidades e contextos é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem se torne relevante e significativo. Nesse prisma, adotar uma metodologia pedagógica que considere as diferentes posições sociais dos estudantes, especialmente ao trabalhar com o material didático, pode proporcionar uma experiência que vai além da simples transmissão de informações linguísticas.

Segundo Lamberts (2015), essa perspectiva pode incentivar a chamada alfabetização crítica, permitindo que os estudantes não apenas dominem a língua inglesa, mas também criem ligações significativas entre os textos e suas vivências sociais. Tal abordagem possibilita que os alunos organizem seu conhecimento de forma crítica, elaborem suas próprias interpretações e questionem a realidade ao seu redor. Dessa maneira, ao considerar os estudantes como participantes ativos em seu processo de aprendizado, os materiais didáticos e as estratégias pedagógicas podem se tornar ferramentas eficazes para o desenvolvimento de competências

linguísticas, sociais e críticas, preparando os alunos para atuarem de maneira autônoma e reflexiva em diferentes contextos.

1.7 O ensino multimodal e o desenvolvimento de novas competências

Uma das características mais marcantes do século XXI é a presença significativa da multimodalidade nas interações sociais e nos modos de comunicação (SOUZA, 2015). Estamos imersos em textos que combinam diversas formas de expressão como imagens, palavras, sons, gráficos e movimentos, onde o aspecto visual desempenha uma função cada vez mais importante na construção de significados. Conforme Silva (2016), a multimodalidade refere-se “às variadas maneiras pelas quais um conjunto de sistemas de recursos se inter-relaciona na formação de um significado específico do texto”, ressaltando que o significado surge da intersecção de várias linguagens.

A teoria da multimodalidade, conforme organizado por Arnt (2018), ganhou relevância nas últimas décadas, especialmente devido às contribuições de Kress e van Leeuwen, além das pesquisas de Baldry e Thibault. Neste contexto, cada elemento em um texto multimodal, seja ele verbal, visual ou sonoro, possui uma função comunicativa específica. Morais (2020) enfatiza que esses recursos são escolhidos de forma intencional para alcançar determinados objetivos, como informar, convencer ou emocionar o leitor. Dessa forma, cada modo de comunicação serve como um recurso semiótico que ajuda na construção do significado. Da mesma forma, Vian Jr. e Costa (2020) destacam que a imagem desempenha um papel fundamental nesse processo, pois tem o poder de capturar a atenção e aprofundar a compreensão do conteúdo.

Silva e Souza (2020) apontam que, nas últimas décadas, diversos educadores de diferentes disciplinas começaram a adotar práticas e recursos multimodais nas suas aulas, visando enriquecer o aprendizado e fomentar a criatividade dos alunos. Santos (2021) complementa ao afirmar que, embora a multimodalidade esteja sendo mais estudada atualmente, os professores de línguas já têm utilizado essa abordagem de forma intuitiva em suas aulas há bastante tempo. Segundo Müller (2015, p. 46), “a aula, em qualquer nível de ensino, é um ambiente multimodal onde a combinação de diferentes formas de comunicação torna o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, criativo e propício ao aprendizado”.

Nesse contexto, a sala de aula é vista como um ambiente de aprendizado multimodal, onde diversas formas de linguagem convivem e se apoiam mutuamente, resultando em uma

experiência educativa mais profunda. Ao abraçar essa perspectiva, os professores têm a oportunidade de utilizar uma diversidade de materiais como textos, imagens, vídeos, músicas, infográficos e encenações, convertendo o ambiente escolar em um local dinâmico e inventivo.

Miranda (2019) enfatiza que a educação que utiliza a multimodalidade requer a formação de novas habilidades tanto para professores quanto para alunos, a fim de maximizar o uso dos recursos disponíveis em sala de aula. Para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental elaborar sequências didáticas que integrem várias técnicas e ferramentas multimodais, promovendo o envolvimento e a autonomia dos estudantes.

No mesmo sentido, Lima, D. C. (2020) defende que a implementação do ensino multimodal envolve a promoção de diversos tipos de letramento como visuais, digitais, críticos e culturais, especialmente durante o Ensino Médio. O engajamento dos estudantes em atividades como discussões, apresentações e criações multimodais, que integram vídeos, textos e imagens, é uma estratégia eficaz para aprimorar esses letramentos, tornando o aprendizado mais envolvente, colaborativo e relevante.

1.8 Estado do conhecimento e delimitação do objeto ¹

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). É imprescindível que a pesquisa apresente questões gerais e específicas bem estruturadas, assim como objetivos claros e concisos e precisa 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

¹ Versão ampliada e revisada deste tópico foi originalmente publicada como capítulo no livro *Estado do conhecimento [recurso eletrônico]: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação*, organizado por Carolina de Ribamar e Silva et al., publicado pela URI Frederico Westphalen em 2023.

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 estudado.

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 e 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 e 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 Lesniewski 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 a empregabilidade de estratégias metodológicas: preparatória, descritiva, construtiva, interpretativa e extensão como as etapas para definir o que será feito, como será feito e a projeção de um produto referente ao estado do conhecimento: subfase descritiva, onde são revisadas e descritas as unidades de análise da pesquisa, para as quais são 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 E ROSA, 2021); subfase de formulação,

onde ocorre a geração dos descritores a partir das informações inseridas (DE SA FREIRE *et al.* 2017, p. 18); subfase de coleta, que 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) e subfase de seleção, que ocorre após a formulação exata dos descritores é a organização do material para saber se falta algo ou se a busca está encerrada (SILVA, SOUZA E VASCONCELLOS, 2020).

Nesta fase, De Sa Freire *et al.* (2017, p. 18) colocam que após a coleta das informações registradas nos arquivos bibliográficos, estas são passadas para a 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 e a publicação, quando os resultados 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; destacar os resultados mais importantes; explicar como os temas propostos foram desconstruídos; a redação visa 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 necessita ser feito, quais os próximos passos, para onde os esforços podem ser direcionados, quais questões permanecem em aberto e quais controvérsias surgiram ou podem surgir.

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 e VASCONCELLOS, 2020).

Apresentamos também 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 (cento e duas) investigações sobre o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD 2021 do NEM: multimídias, textos multimodais e hipertextos.

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 Heurísticas, 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 e EUGENIO, 2016), no qual 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 e ALMEIDA, 2021), leitura rigorosa com a intenção em 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 (2012 a 2022). Este 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 e, por fim, a subfase de exploração (TORRES e PALHARES, 2014), onde 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, na qual foi realizada 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 e, 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.

Na subfase de detalhamento dos descritores 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.

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 buscam descobrir se há a presença da multimodalidade em livros didáticos de LI do PNLD no Ensino Médio.

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 as 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 a 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 desta pesquisa 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. 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 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. Concluiu 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 fazer 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 da multimodalidade 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) trouxe o título da 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. 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, participação e 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 tem como objetivo/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 e do Material 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 da pesquisa de Silva (2016) 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.

Portanto, o estudo realizado que compreende o estado do conhecimento com o tema: A Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Inglesa do PNLD 2021 do NEM: multimídias, textos multimodais e hipertextos, trouxe a compressão baseada nos estudos de trabalhos que abrangem os últimos 10 anos (2012 – 2022).

Embasado nos 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 diferentes modos de comunicação, o que pode promover o desenvolvimento de aprendizagem autônoma, além de contribuir para a aquisição das competências comunicativas.

Por fim, com a análise dos Livros Didáticos evidenciados e aprovados 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 esta pesquisa, feita 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.

1.9 Problema de pesquisa, perguntas e objetivos

Depois de investigados trabalhos anteriores, delineamos o objetivo geral desta tese, que é analisar a forma como os livros didáticos de Língua Inglesa do primeiro ano, aprovados no PNLD 2021, integram recursos multimodais ao currículo, visando promover o desenvolvimento de competências linguísticas nos estudantes, para alcançar os objetivos pedagógicos propostos pelo NEM.

Como objetivos específicos, propomos: compreender a estrutura do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021 e os critérios utilizados para a seleção de livros didáticos destinados às escolas públicas; analisar como a multimidialidade é abordada nas obras de Língua Inglesa selecionadas pelo PNLD 2021, à luz dos documentos regulatórios do NEM, por meio de um roteiro previamente elaborado; e discutir a relevância dos aspectos multimidiáticos para a compreensão da Língua Inglesa em suas diversas manifestações culturais, considerando a presença da língua em diferentes meios culturais.

A elaboração desta proposta de pesquisa justifica-se por vários fatores. O primeiro deles refere-se ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Curricular Comum apontam a necessidade de se atrelar ao ensino das diferentes áreas do conhecimento tecnologias e linguagens, nas quais se incluem as diferentes formas de manifestação artística, como cinema, literatura, pintura, canção, entre outras. Quando se trata de linguagem e formas de manifestação artística, é preciso considerar a formação do leitor das artes em geral, o que pode ser possibilitado em todas as disciplinas, entre as quais, a de língua inglesa.

Nesse sentido, especialmente no campo dessa disciplina, preparar o estudante para ler, escrever e interagir com outros sujeitos no idioma estrangeiro pressupõe não só conhecer a gramática da língua, a cultura anglófona, as tendências artísticas, por exemplo, mas também a forma como determinadas linguagens podem ser compreendidas, considerando o contexto na qual foram produzidas. Isso implica diretamente a necessidade de avaliar os recursos didáticos a serem adotados nos processos de ensino-aprendizagem para a promoção da leitura e da compreensão de textos em língua estrangeira construídos em diversas linguagens, formas, contextos. E isso pode ser favorecido pela adoção da multimodalidade na composição dos materiais de apoio ao ensino da disciplina.

Partindo-se do pressuposto de que, nos cursos de formação docente ou formação continuada, há uma escassez e, em alguns casos, ausência de espaços de discussão sobre os livros e materiais didáticos em língua inglesa e sobre a importância de se avaliar os materiais informativos e didáticos disponibilizados na internet para essa disciplina, a realização deste trabalho poderá ainda ser uma forma de suprimir uma lacuna na formação de profissionais que têm interesse em desenvolver uma reflexão sobre ensino de língua inglesa na era do mundo digital e dos múltiplos letramentos. A discussão que se propõe na realização desta pesquisa pode apontar indicadores de qualidade e/ou requisitos que necessitam ser considerados pelos docentes que atuam no Ensino Médio e que veem no ensino da língua inglesa uma forma de ampliar a competência interacional no mundo globalizado, tornando o ensino significativo para a vida do aluno dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, saber identificar materiais didáticos disponibilizados pelo governo federal, por meio do PNLD, é competência fundamental para a formação docente e o exercício desse profissional em um contexto que impõe o ensino on-line, dada a situação pandêmica vivida atualmente no mundo, e para a exploração de recursos digitais nos meios de ensino, sejam eles on-line ou presenciais.

Além disso, estudar os livros didáticos destinados ao NEM é uma forma de qualificar os processos educacionais dessa disciplina na escola, tendo em vista que há um crescente desapego ou desprestígio do estudo de um segundo idioma como forma de conhecimento e interação intercultural. Estudar o livro didático de língua inglesa é, então, uma forma de dar um valor maior a essa disciplina e de contribuir para a construção de uma cultura escolar e de formação acadêmica e profissional que privilegie os estudos das várias culturas e de língua estrangeira.

Ainda cabe destacar que a proposta de pesquisa apresentada indica a relevância do tema, pouco estudado no meio acadêmico.

Uma das justificativas desta pesquisa vai de encontro com a escassez das publicações que envolve o tema da pesquisa, uma vez que foi realizada uma busca minuciosa no catálogo de teses e dissertações da CAPES², com o intuito de construir o estado do conhecimento, por meio dos descritores: Multimodalidade + Livros Didáticos + Língua Inglesa + PNLD + Novo Ensino Médio. Diante das buscas não foram encontrados exatamente esses termos em pesquisas que envolvessem tais descritores. Compreende-se que existe a necessidade de aprofundar no assunto, na intenção de respaldar o trabalho em sala de aula e servir de referência para novas pesquisas.

²<https://www.gov.br/capes/pt-br>. acesso em 28/12/2020.

Por fim, o estudo acerca as relações entre livro didático, língua inglesa e ensino interessa também por ser expressiva, na cultura dos estudos em Educação no Brasil, a perspectiva crítica que conjuga língua inglesa e ensino, o que indica a aderência desta proposta ao curso de Doutorado em Educação (PPGEDU) da instituição. Ao pôr em diálogo livro didático, língua inglesa e ensino, faz-se também o diálogo entre disciplinas da grande área do conhecimento e que caracteriza, pela interdisciplinaridade, uma forma de qualificar a formação do profissional de Letras.

A importância da multimodalidade nos materiais didáticos é respaldada, portanto, por uma série de benefícios que essa abordagem oferece ao processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia permite que os materiais educacionais atendam à diversidade de estilos de aprendizagem, incorporando elementos visuais, auditivos e táteis para tornar o processo mais acessível. Ao estimular diversos sentidos, a multimodalidade torna o aprendizado mais envolvente e memorável, proporcionando uma abordagem mais dinâmica e motivadora. Além disso, ela ajuda a contextualizar os conceitos, tornando-os mais significativos, e promove a aplicabilidade prática do conhecimento. A inclusão de elementos interativos também contribui para o engajamento dos alunos. Essa abordagem não apenas atende às necessidades de estudantes com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, mas também prepara os alunos para uma comunicação eficaz em um mundo digitalizado. Personalizando o processo de aprendizagem, os educadores podem adaptar os materiais de acordo com as características individuais dos alunos, promovendo uma abordagem mais flexível e personalizada ao ensino. Ao reunir essas vantagens, a multimodalidade se torna uma ferramenta valiosa para potencializar a eficácia do ensino e a qualidade da aprendizagem, alinhando-se às demandas e diversidade do ambiente educacional contemporâneo.

A problemática desta pesquisa gira em torno do seguinte questionamento central: Como os livros didáticos de Língua Inglesa aprovados no PNLD 2021, no contexto do NEM, integram recursos multimodais ao currículo e de que modo essas integrações potencializam ou limitam a construção de sentidos e o desenvolvimento de competências linguísticas dos estudantes do Ensino Médio? A partir dessa problemática, emergem algumas questões norteadoras: Quais modos semióticos (verbais, visuais, gráficos e digitais) são mobilizados nas coleções de Língua Inglesa aprovadas pelo PNLD 2021 e como se articulam na organização dos textos e atividades propostas?; De que maneira os princípios da multimodalidade e dos multiletramentos, conforme orientados pela BNCC, se materializam nos livros didáticos analisados?; Quais diferenças e aproximações podem ser identificadas entre as coleções analisadas no que se refere à integração multimodal e às propostas pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa no Novo Ensino

Médio? E, quais limites e potencialidades os livros didáticos do PNLD 2021 apresentam para o trabalho com a multimodalidade no contexto do ensino público de Língua Inglesa?

Uma vez explicitadas a problemática desta pesquisa e suas questões norteadoras, faz-se necessária a exposição das hipóteses previstas, para que se possa delimitar o campo de estudo, prever fatos e aplicar o processo de teste das hipóteses, que poderão ser comprovadas ou refutadas ao final da pesquisa.

O ensino de língua inglesa nunca teve um papel de prestígio na educação brasileira, sendo sempre considerada uma disciplina secundária perante as demais ofertadas na grade curricular do Ensino Médio. A tradição do ensino de língua inglesa nos mostra que esta disciplina é considerada menor em comparação às demais, sempre recebendo a menor carga horária, o menor incentivo e, nem sempre, professores regentes especificamente habilitados nesse componente curricular. Com esse histórico de tradição do ensino de LI, que o coloca como objeto secundário na educação brasileira, temos a hipótese de que não há a necessidade de elaborar um bom material didático. Como consequência, os materiais didáticos de LI nem sempre são midiáticos, já que esta disciplina é normalmente tangenciada.

Como hipótese à indagação sobre a importância da discussão de temas relacionados ao material didático, relata-se que o material didático nos tempos atuais possui um papel importante de apoio ao trabalho desenvolvido pelo professor, não carecendo mais ter aquele conceito de fonte única de ensino. No entanto, apesar de ter adquirido o status de coadjuvante, é imprescindível que o material didático ainda permaneça no centro dos debates, provendo assim, um aprimoramento de seu conteúdo, para que possa servir de auxílio ao professor de língua inglesa.

O Novo Ensino Médio propõe não somente uma formação básica, ancorada pela BNCC, mas também uma formação integral, propondo a formação de um cidadão intelectual e socialmente ativo. A exploração da multimidialidade pelos livros didáticos de LI, que podem se fazer através de vídeos, jornais e *trailers*, por exemplo, possibilitarão essa formação integral do aluno, já que, através dessa modalidade de ensino, os aspectos sociais e culturais serão inseridos no cotidiano escolar, trazendo elementos de culturas diversas para o convívio do aluno, além de propiciar um ensino-aprendizagem de LI mais efetivo.

A obrigatoriedade de uma Língua Estrangeira no ensino Fundamental e Médio só aconteceu com a LDB de 1996, cuja escolha do idioma ficaria sob a responsabilidade da comunidade escolar, com a possibilidade de uma segunda língua optativa para o ensino médio, de acordo com as disponibilidades da instituição. No entanto, foi somente em abril de 2017, com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017), que o ensino da Língua inglesa se

tornou obrigatório no país a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, ao lado de Português e Matemática.

Outro grande desafio que o NEM enfrenta é o fato de que a BNCC norteará apenas a Formação Geral Básica, que agrega somente 1800 das 3000 horas mínimas do Ensino Médio, sendo os Itinerários Formativos norteados pelos Referenciais Curriculares para elaboração de Itinerários Formativos do MEC.

Não obstante, pode-se afirmar ainda que o ensino de Língua Inglesa enfrenta um histórico de desvalorização da interculturalidade do ensino bilíngue. É urgente pensar no aprendizado de um segundo idioma não somente como a aquisição da habilidade linguística em si, mas também sobre a aquisição de um conceito sociocultural inerente da região que domina a língua alvo.

Outra possível hipótese é a de que os critérios de seleção do edital do PNLD não estejam em consonância com as habilidades e competências preconizadas pela BNCC, criando, assim, um descompasso entre aquilo que prevê o edital de configuração do PNLD com a própria BNCC. Diante do exposto, a necessidade de um cruzamento de dados torna-se evidente para que a política educacional de livros didáticos esteja em consonância com o tipo de ensino de habilidades e competências que a BNCC quer ver reveladas no NEM. Como consequência desse fato, temos uma outra hipótese, a de que há uma falha da política pública do PNLD.

2 A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

“Livros não mudam o mundo. Quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”.

Mário Quintana

Os livros didáticos desempenharam um papel fundamental na disseminação do conhecimento e na padronização do ensino nas escolas secundárias brasileiras ao longo do século XX. Esses materiais não apenas facilitavam o acesso ao conteúdo educacional, mas também uniformizavam a experiência educativa em todo o país. Desde os primeiros esforços do governo para regulamentar e distribuir livros didáticos, como a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, até as reformas educacionais mais recentes, esses materiais sempre estiveram no centro das políticas educacionais (Filgueiras, 2011).

A importância dos livros didáticos é evidenciada pelo impacto que eles tiveram na formação de identidades culturais e no desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes. Alves (2015) discute como, ao longo das décadas, esses livros passaram a incorporar não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores e ideologias que refletem as preocupações sociais e políticas de seus respectivos períodos. A Igreja e o Estado, por exemplo, influenciaram profundamente a produção e o controle dos materiais didáticos, utilizando-os como ferramentas para a promoção de valores morais e cívicos.

Freitas e Rodrigues (2008) acrescentam que a centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem é um reflexo das políticas públicas que, desde o período varguista, têm utilizado esses materiais como instrumentos de transmissão de valores nacionais e de unificação cultural. Durante a ditadura militar, por exemplo, acordos como o MEC/USAID resultaram na produção massiva de livros didáticos que foram distribuídos nas escolas públicas, muitas vezes com o objetivo de moldar a visão de mundo dos jovens brasileiros de acordo com os interesses do regime (Azevedo, 2005).

Azevedo (2005) também ressalta que, ao longo dos anos, o livro didático passou de um simples auxiliar pedagógico a um instrumento central no processo educativo, influenciando diretamente a metodologia de ensino e o conteúdo ministrado em sala de aula. A interdependência entre professores, alunos e livros didáticos foi consolidada, fazendo com que esses materiais se tornassem indispensáveis para o ensino, especialmente nas escolas públicas, onde frequentemente são o único recurso disponível para muitos estudantes.

2.1 A educação secundária e a inclusão tardia no PNLD

A inclusão da educação secundária no PNLD ocorreu de forma tardia, com implicações significativas para a qualidade e a uniformidade do ensino no Brasil. Inicialmente, o foco do PNLD estava voltado para a educação básica, especificamente para o ensino fundamental, o que deixou a educação secundária desprovida de um sistema estruturado de distribuição de materiais didáticos até as últimas décadas do século XX.

Essa exclusão inicial gerou uma lacuna na padronização e na qualidade do ensino secundário, visto que os livros especializados para essa etapa educacional só começaram a ser desenvolvidos e distribuídos massivamente a partir da segunda metade do século XX. Como mencionado por Gilberto Luiz Alves (2015) em seu estudo sobre textos escolares no Brasil, os manuais didáticos específicos para o ensino secundário demoraram a surgir, e até então, os professores e alunos dependiam de compêndios generalistas que não atendiam adequadamente às necessidades pedagógicas dessa fase de ensino. Alves destaca que, durante esse período, o ensino secundário no Brasil carecia de materiais específicos que pudessem contribuir de maneira significativa para a formação acadêmica dos jovens (ALVES, 2015).

A implementação do PNLD para o ensino médio, que só começou a tomar forma concreta no início dos anos 2000, visava corrigir essa defasagem histórica, proporcionando livros didáticos adequados para disciplinas específicas e alinhados às diretrizes curriculares nacionais. No entanto, as dificuldades históricas na produção desses materiais incluíram não apenas a falta de livros especializados, mas também desafios como a resistência inicial por parte dos educadores em adotar novos materiais e a necessidade de adaptação às novas metodologias pedagógicas propostas pelo programa (LEMAD - USP, 2024; MEC e FNDE, 2024).

Além disso, a inclusão do ensino médio no PNLD trouxe à tona a necessidade de um maior rigor na avaliação e na seleção dos materiais, garantindo que os livros didáticos fossem de fato ferramentas eficazes para o ensino. Isso levou ao desenvolvimento de um processo mais sofisticado de avaliação pedagógica, com a participação de especialistas que garantiram que os livros distribuídos às escolas fossem de alta qualidade e pudessem atender às demandas do ensino secundário (MEC e FNDE, 2024).

2.2 Organização do trabalho didático e a influência de Comenius

A análise da evolução do trabalho didático e da produção de livros escolares no Brasil, como apresentada nas obras de Gilberto Luiz Alves, revela uma trajetória que se estende desde

a época jesuítica até os tempos modernos, com a influência fundamental do método comeniano na estruturação do ensino e na divisão do trabalho pedagógico.

No livro *O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas* (2005), Alves discute como o ensino jesuítico, que dominou o período colonial no Brasil, foi marcado por uma organização rudimentar e artesanal do trabalho didático. O *Ratio Studiorum*, o plano de estudos da Companhia de Jesus, perpetuava a escolástica medieval, oferecendo uma educação que não favorecia a divisão sistemática do trabalho pedagógico. Nesse contexto, os livros didáticos eram escassos e pouco especializados, refletindo as limitações de um sistema educacional que ainda não havia incorporado plenamente os princípios da modernidade.

A verdadeira transformação no trabalho didático ocorreu com a influência de Johann Amos Comenius, como Alves destaca em *Textos Escolares no Brasil: Clássicos, Compêndios e Manuais Didáticos* (2015). Comenius (1986), amplamente reconhecido como o pai da pedagogia moderna, introduziu uma concepção de ensino que não mais dependia de um professor sábio, mas de um professor especialista, organizado em níveis claros de ensino e distintas áreas do conhecimento. Através de sua obra *Didática Magna*, Comenius propôs a ideia de uma educação sistemática, onde a seriação dos estudos – a organização do currículo em uma progressão lógica e contínua – se tornou a base para uma educação eficaz e sistemática, promovendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes de forma gradual e consistente (Comenius, 1986).

A influência de Comenius na organização do trabalho didático também se estendeu à maneira como os livros escolares passaram a ser concebidos e utilizados. Antes dele, os materiais pedagógicos eram em grande parte compêndios generalistas, inadequados para as necessidades específicas dos diferentes níveis de ensino. Comenius enfatizou a necessidade de criar materiais didáticos que fossem adequados a cada etapa do aprendizado, levando ao desenvolvimento de manuais didáticos mais especializados, que guiavam o processo pedagógico de maneira mais eficaz.

No Brasil, como Alves discute, a incorporação dessas ideias foi gradual. A organização do trabalho didático e a produção de livros escolares especializados só começaram a se consolidar na segunda metade do século XX, à medida que o sistema educacional brasileiro evoluía e se adaptava às necessidades de uma sociedade em transformação. A expansão das escolas primárias e secundárias foi determinante para a adoção dessas práticas, que passaram a influenciar diretamente a forma como a educação era concebida e implementada no país.

Portanto, a contribuição de Comenius para a pedagogia moderna e para a organização do trabalho didático foi seminal, como evidenciado nas obras de Alves (2005; 2015). Suas

ideias continuam a influenciar a prática educacional até hoje, refletindo-se na estruturação dos currículos, na especialização dos professores e na produção de materiais didáticos que não apenas educam, mas também facilitam o processo de ensino de forma sistemática e organizada.

2.3 O livro didático como produto cultural e pedagógico

O livro didático tem desempenhado um papel central na escolarização, atuando como um mediador essencial entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica. Circe Maria Fernandes Bittencourt, em suas obras *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)* (2010) e *Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar* (1993), explora profundamente a evolução e a importância desse objeto na construção do saber escolar no Brasil.

Em *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)*, Bittencourt (2010) argumenta que o livro didático é um produto cultural complexo, que vai além de ser apenas um veículo de transmissão de conteúdos escolares. Ele é, ao mesmo tempo, uma mercadoria inserida em uma lógica mercantil de produção e circulação e um instrumento pedagógico carregado de ideologias e valores da sociedade em que é produzido. Essa dualidade faz do livro didático um objeto de difícil definição e com múltiplas possibilidades de análise. Bittencourt destaca que o livro didático, ao ser incorporado ao sistema de ensino institucionalizado, torna-se também uma ferramenta de controle estatal sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre o próprio processo de ensino (Bittencourt, 2010).

Na sua tese de doutorado *Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar* (1993), Bittencourt amplia essa discussão ao analisar o papel dos livros didáticos na consolidação do saber escolar, especialmente no que se refere ao ensino de História. A autora argumenta que os livros didáticos são fundamentais na transposição do saber acadêmico para o saber escolar, sendo adaptados às necessidades pedagógicas e aos objetivos educacionais de cada época. Ela explora como, ao longo do século XIX e início do século XX, o Estado e a Igreja Católica disputavam o controle sobre o conteúdo dos livros didáticos, com o objetivo de moldar o ensino de acordo com suas respectivas ideologias e valores. Nesse contexto, o livro didático emergiu como um poderoso instrumento de difusão de conhecimentos e como uma ferramenta de formação de identidades culturais e sociais (Bittencourt, 1993).

Portanto, ao considerar as análises de Bittencourt, é possível afirmar que o livro didático é um objeto multifacetado e essencial na escolarização, não apenas por seu papel pedagógico, mas também por sua capacidade de refletir e influenciar as dinâmicas sociais, culturais e

políticas de seu tempo. Ele continua a ser um elemento central no sistema educacional, desempenhando um papel decisivo na organização e na disseminação do conhecimento escolar.

A análise crítica do livro didático como objeto central da escolarização de adolescentes e jovens no Brasil revela uma trajetória marcada por tensões entre a padronização do ensino e a necessidade de refletir as diversidades culturais e sociais do país. Ao longo do século XX, os livros didáticos desempenharam um papel primordial na disseminação do conhecimento e na formação de identidades culturais. No entanto, essa função foi acompanhada por um controle ideológico significativo, exercido tanto pelo Estado quanto pela Igreja, que moldou o conteúdo desses materiais conforme os interesses dessas instituições.

Gilberto Alves (2015) argumenta que os livros didáticos serviram como veículos de transmissão de ideologias, refletindo as preocupações sociais e políticas de seus respectivos períodos. Isso resultou na criação de um currículo nacional uniforme, que muitas vezes impôs uma visão homogeneizadora do saber. Embora essa padronização tenha sido eficiente para criar uma base educacional comum, ela também limitou a inclusão de perspectivas alternativas e críticas, essencial para um ensino que realmente contemplasse as diversidades regionais e culturais do Brasil. Bittencourt (2010) complementa essa visão ao destacar que os livros didáticos, inseridos em uma lógica mercantil de produção e circulação, tornaram-se ferramentas de controle sobre o currículo escolar, exercendo uma influência significativa na formação das consciências dos estudantes.

A inclusão tardia do ensino secundário no PNLD intensifica essa problemática. Bittencourt (1993) observa que, antes dessa inclusão, o ensino secundário no Brasil carecia de materiais didáticos especializados, o que gerou uma lacuna na qualidade e na uniformidade do ensino. Essa defasagem teve implicações duradouras, perpetuando desigualdades educacionais e dificultando a adaptação do ensino às realidades sociais emergentes.

A influência de Johann Amos Comenius, como discutida por Alves (2005), introduz uma perspectiva crítica sobre a organização do trabalho didático e a produção de livros escolares. Comenius (1986), propôs uma educação sistemática e acessível a todos, enfatizando a necessidade de adaptação do ensino ao desenvolvimento natural das crianças e jovens. No entanto, a aplicação dessas ideias no Brasil foi lenta e encontrou resistência, principalmente devido ao controle exercido por instituições que priorizavam a manutenção de seus interesses ideológicos. Enquanto Comenius defendia a necessidade de criar materiais didáticos que respeitassem os ritmos e contextos sociais dos alunos, a centralização do currículo e a uniformização dos livros didáticos no Brasil frequentemente ignoraram essas variações,

perpetuando uma educação que, embora estruturada, não atendia às necessidades específicas de diferentes grupos sociais.

Portanto, ao problematizar historicamente o papel dos livros didáticos na escolarização de adolescentes e jovens no Brasil, é evidente que, apesar de sua importância na construção de um sistema educacional unificado, esses materiais também refletiram e reforçaram as dinâmicas de poder e controle ideológico que moldaram a educação ao longo do século XX. A análise das obras de Alves, Bittencourt e Comenius sugere que, para que o livro didático cumpra plenamente seu papel educativo, é necessário que ele se adapte de forma mais inclusiva e plural às diversas realidades presentes nas escolas brasileiras.

Portanto, a análise histórica do material didático no Brasil evidencia que os livros didáticos desempenharam um papel central na escolarização de adolescentes e jovens ao longo do século XX, especialmente no contexto da educação secundária. Esses materiais foram fundamentais na disseminação do conhecimento e na padronização do ensino, contribuindo para a consolidação de um sistema educacional unificado. No entanto, essa função também foi marcada por tensões e desafios, como o controle ideológico exercido pelo Estado e pela Igreja, que utilizaram os livros didáticos como ferramentas para promover suas próprias agendas, muitas vezes em detrimento da pluralidade e diversidade cultural do país.

A inclusão tardia da educação secundária no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) refletiu uma lacuna significativa na qualidade e uniformidade do ensino oferecido a essa faixa etária, perpetuando desigualdades educacionais que ainda ecoam na sociedade atual. A análise das obras de Gilberto Luiz Alves, Circe Maria Fernandes Bittencourt e Johann Amos Comenius revelou que, embora os livros didáticos tenham sido essenciais para a estruturação e formalização do ensino, eles também reforçaram dinâmicas de poder que limitaram a inclusão de perspectivas críticas e diversificadas no currículo escolar.

Desta forma, conclui-se que, para que o livro didático cumpra plenamente seu papel educativo no Brasil contemporâneo, é necessário que ele se adapte de maneira mais inclusiva e plural, refletindo as diversas realidades culturais e sociais presentes nas escolas brasileiras. A adaptação dos materiais didáticos às especificidades locais e a promoção de uma educação mais crítica e democrática são passos fundamentais para superar as limitações históricas que ainda permeiam o sistema educacional do país.

3 PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Neste capítulo, serão abordados em detalhes o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco específico nas diretrizes e critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para a seleção e avaliação de obras didáticas de Língua Inglesa. O PNLD 2021, consolidado em abril de 2021, representa um esforço significativo para modernizar e melhorar a qualidade da educação básica no Brasil, assegurando que os materiais utilizados nas escolas públicas sejam adequados, inclusivos e de alta qualidade.

Inicialmente, será discutida a formulação do edital do PNLD 2021, detalhando as diretrizes e procedimentos estabelecidos para a inscrição e avaliação das obras didáticas. Este processo é essencial para garantir que os materiais selecionados estejam em conformidade com as necessidades educacionais e os objetivos pedagógicos definidos pela BNCC.

Em seguida, será apresentado o Guia do PNLD 2021, um documento oficial que visa orientar os professores no processo de escolha das obras didáticas. O guia fornece uma análise detalhada das obras aprovadas, incluindo suas estruturas, princípios pedagógicos e propostas de atividades e avaliação, facilitando uma escolha informada e reflexiva por parte dos educadores.

Além disso, será explorada a integração entre o PNLD e a BNCC, analisando como as diretrizes curriculares influenciam a seleção e a avaliação dos materiais didáticos. A BNCC introduz princípios de interdisciplinaridade e contextualização que são refletidos nas exigências do PNLD, promovendo uma educação mais integrada e significativa.

Por fim, uma seção específica discutirá os critérios estipulados pelo MEC em relação à Língua Inglesa. Este tópico é fundamental, pois delineia as exigências para a produção de materiais didáticos que atendam às necessidades dos alunos, promovam a inclusão e diversidade, utilizem metodologias ativas e sejam acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Este capítulo, portanto, oferece uma visão abrangente do PNLD 2021, destacando seus objetivos, processos e alinhamentos com a BNCC, e analisando como esses elementos contribuem para a melhoria da educação básica no Brasil.

3.1 Formulação do edital do PNLD 2021

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 foi formulado para atender às necessidades educacionais das escolas de ensino médio da rede pública brasileira. Consolidado em abril de 2021, o edital estabeleceu diretrizes e critérios rigorosos para a inscrição, avaliação e aquisição de obras didáticas, literárias e recursos digitais. Este processo foi essencial para assegurar a qualidade e a adequação dos materiais utilizados por estudantes, professores e gestores escolares em todo o país.

O principal objetivo do Edital do PNLD 2021 era convocar interessados a participarem do processo de aquisição de obras que atendessem às especificações estabelecidas. Essas obras deveriam ser destinadas aos estudantes, professores e gestores das escolas de ensino médio da educação básica pública, abrangendo as redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal.

As obras adquiridas no PNLD 2021 foram divididas em cinco categorias principais: Projetos Integradores e Projeto de Vida, Obras por Áreas do Conhecimento e Obras Específicas, Formação Continuada, Recursos Digitais e Obras Literárias. Cada uma dessas categorias contemplava diferentes necessidades educacionais e incluía tanto materiais impressos quanto digitais. Por exemplo, os Projetos Integradores e Projeto de Vida destinavam-se a estudantes e professores e incluíam livros impressos e videotutoriais. Já as Obras por Áreas do Conhecimento e Obras Específicas abarcavam materiais didáticos para várias disciplinas, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

O processo de inscrição e avaliação das obras foi meticulosamente detalhado no edital. Os interessados deviam solicitar login e senha para acessar o Sistema de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Após o cadastramento, os editores inscreviam suas obras no sistema, fornecendo dados detalhados sobre os autores e o conteúdo. As obras, então, eram entregues em formato digital para avaliação. Cada etapa desse processo tinha prazos rigorosamente especificados, variando conforme o tipo de obra.

As obras inscritas foram avaliadas com base em critérios específicos, como a adequação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qualidade do conteúdo pedagógico e didático, a conformidade com as especificações técnicas do edital, e a inovação e relevância dos materiais digitais complementares. A avaliação buscava garantir que os materiais selecionados fossem de alta qualidade e adequados às necessidades educacionais das escolas públicas.

Além disso, o edital do PNLD 2021 atendeu à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), exigindo que todas as obras inscritas pudessem ser fornecidas em formato acessível (EPUB 3.2) para estudantes e professores com deficiência. Os produtores das obras acessíveis foram contratados por meio de um edital específico, assegurando que todos os alunos tivessem acesso igualitário aos materiais didáticos.

Para participar do processo de aquisição, qualquer pessoa jurídica estabelecida no país que atendesse às exigências do edital poderia se inscrever. No entanto, empresas declaradas inidôneas, suspensas de licitar ou estrangeiras sem funcionamento no Brasil não puderam participar. As obras aprovadas foram adquiridas pelo FNDE e distribuídas às escolas públicas conforme um cronograma preestabelecido, visando garantir que todos os estudantes e professores recebessem os materiais necessários para um ensino de qualidade.

Em suma, a formulação do edital do PNLD 2021 refletiu um esforço coordenado para garantir a qualidade e a adequação dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras. Através de um processo rigoroso de inscrição, avaliação e aquisição, o edital buscou promover a melhoria contínua do ensino médio, com ênfase na inclusão e na utilização de recursos multimodais. Este esforço garantiu que os materiais didáticos fossem não apenas de alta qualidade, mas também acessíveis e relevantes para as necessidades educacionais contemporâneas.

3.2 Guia do PNLD 2021

Com o intuito de facilitar o processo de escolha do livro didático, foi lançado o Guia do PNLD, documento oficial disponibilizado na página do FNDE que visa orientar os professores nesse processo de escolha das obras do Objeto 2, obras didáticas específicas - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática -, escolha esta que deverá ser democrática e autônoma, resultante de uma reflexão coletiva e cautelosa da categoria.

Para que tal reflexão aconteça em meio aos professores, é de suma importância que as obras sejam cuidadosamente estudadas, analisadas e avaliadas antes da escolha. O guia elaborado pelo FNDE traz informações sobre as obras aprovadas no PNLD 2021 que ajudarão nessa fase de análise. Nele, o professor poderá encontrar resenhas elaboradas sobre cada obra didática, que apresentam suas estruturas, princípios, conteúdos, fundamentos teóricos e suas propostas de atividades e avaliação. Essas resenhas foram divididas em seções, que abordam a visão geral da obra, descrição, análise e sala de aula.

Na seção intitulada Visão Geral, o professor conseguirá definir, por exemplo, quais os referenciais teórico-metodológicos e quais abordagens didático-pedagógicas estão presentes em cada obra didática. Na seção seguinte, Descrição da Obra, tem-se a estrutura e a organização das obras, como número de páginas, capítulos, temas e conteúdo. Em seguida, o guia mostra ao professor uma breve análise da obra, apontando o arranjo das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o respeito às diretrizes educacionais, delineando a proposta pedagógica da obra em sua totalidade. Por fim, na seção Sala de Aula, temos a aplicabilidade da obra, apontando como a obra se vincula ao cotidiano do espaço escolar, tornando o professor protagonista no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com o Guia do PNLD, as obras didáticas aprovadas pelo Edital de convocação Nº 03/2019 – CGPLI foram baseadas em um conjunto de princípios éticos e marcos legais determinados para a educação, tais como

... a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017).

Para a aprovação destas obras, critérios éticos também foram analisados. As obras didáticas do Ensino Médio não podem conter “qualquer tipo de estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade, linguagem ou necessidades especiais”. O Guia do PNLD ressalta ainda que para serem aprovadas, estas obras precisam

estar livres de outras formas de discriminação, de violência ou de violação aos direitos humanos. Devem representar a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo. As obras devem, ainda, representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo.

Finalmente, para que as produções sejam aceitas e possam ser incluídas nas opções disponíveis para os docentes, é essencial que apresentem qualidade, precisão e compatibilidade, tanto na forma impressa quanto na versão digital. As diretrizes da BNCC devem ser rigorosamente respeitadas para assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

É fundamental enfatizar o papel deste Guia como uma ferramenta de apoio para os educadores durante essa fase crucial de seleção. Contudo, é preciso destacar que a ausência de uma divulgação extensiva deste material entre os membros da comunidade escolar resulta em escolhas muito mais influenciadas por preferências pessoais do que por critérios racionais e científicos.

Outra questão que deve ser trazida à tona é o fato de que mesmo tendo em mãos este Guia, se faz imprescindível que o professor tenha a capacidade de fazer a sua própria análise, que seja capaz de visualizar criticamente as obras e que consiga, através de seus próprios critérios, distinguir se as obras são aptas ou não a auxiliá-los em sala de aula no desenvolvimento de um aluno/cidadão em sua totalidade. Somente o professor, aquele que vive o dia a dia de uma sala de aula, será capaz de fazer uma análise crítica completa das obras e distinguir se serão úteis ou não no desenvolvimento de seu trabalho.

Ao finalizar a escolha da primeira e segunda opção das obras didáticas do PNLD 2021 feita pelos professores em conjunto com seus pares, a escola deverá informar, em Ata pré-elaborada, quais critérios foram adotados e quais pontos influenciaram ou não na decisão. Para tal, a página do PNLD elenca alguns pontos que devem ser observados. A escola deverá preencher um roteiro com tópicos que foram considerados ou não nesta escolha das obras. Cabe aqui afirmar que esse roteiro apresentado pelo PNLD é amplo e utilizado em todas as obras didáticas específicas elencadas - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática. Portanto, tem-se aqui um roteiro generalizado, que não leva em consideração aspectos inerentes de cada disciplina, não são elencadas as peculiaridades de cada área.

Conforme ilustração abaixo, ao preencher a Ata da Escolha, a escola deverá elaborar um breve comentário sobre como se deu o processo de escolha. Em seguida, serão elencadas questões referentes às características e às informações das obras que influenciaram na escolha das coleções ou obras. Em todo o roteiro, o professor terá cinco opções para escolha, sendo: não foi considerado, não influenciou, influenciou pouco, influenciou moderadamente e influenciou bastante.

Na primeira seção serão avaliadas questões como qualidade gráfica, quantidade e qualidade dos exercícios, qualidade do conteúdo, autores, conteúdo atual e contextualizado (regional), capa, metodologia inovadora, material áudio/visual, qualidade editorial, editora, número de páginas e a abordagem aos assuntos. Já na segunda seção, os tópicos em análise são a resenha crítica dos avaliadores, a sinopse do livro, a recomendação de outras escolas, o acesso

ao livro impresso de divulgação, a resenha crítica disponível na internet, a experiência positiva anterior com as obras e a recomendação de colegas professores.

Portal do Governo Brasileiro | Atualize sua Barra de Governo

ATA DA ESCOLHA

Dados da Escola

Nome da Escola *

Código INEP *

Estado *

Município *

Escolha a data * 07/09/2023

Descrever neste espaço sucintamente como ocorreu o processo de escolha

Processo de Escolha *

Guia Digital PNLD2021
OBRAS DIDÁTICAS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO E ESPECÍFICAS

INÍCIO
POR QUE LER O GUIA?
APRESENTAÇÃO
ESCOLHA
CÓDIGO DAS COLEÇÕES
ATA DA ESCOLHA
EQUIPE
BAIXAR O GUIA EM PDF
BAIXAR O GUIA EM EPUB

Figura 1 – Página “Ata da Escolha” do Guia Digital PNLD 2021. Fonte: Portal do Governo Brasileiro – Guia Digital PNLD 2021 (<https://pnld.nees.ufal.br>)

A Figura 1 apresenta a interface da seção “Ata da Escolha” do Guia Digital do PNLD 2021, ambiente no qual as instituições registram formalmente o processo de seleção das obras didáticas. Além de dados institucionais, esse espaço inclui um campo destinado à descrição sucinta de como a escola conduziu o processo de escolha, permitindo transparência e padronização nas etapas realizadas. A compreensão dessa funcionalidade é essencial para analisar como as decisões institucionais dialogam ou não com as diretrizes de multimodalidade e letramento crítico presentes nos documentos oficiais.

Portal do Governo Brasileiro | Atualize sua Barra de Governo

Que características das obras influenciaram na escolha das coleções/obras?

CARACTERÍSTICA	NÃO FOI CONSIDERADO	NÃO INFLUENCIOU	INFLUENCIOU POUCO	INFLUENCIOU MODERADAMENTE	INFLUENCIOU BASTANTE
Qualidade Gráfica	☐	☐	☐	☐	☐
Quantidade de Exercícios	☐	☐	☐	☐	☐
Qualidade dos Exercícios	☐	☐	☐	☐	☐
Qualidade do Conteúdo	☐	☐	☐	☐	☐
Autores	☐	☐	☐	☐	☐
Conteúdo Atual	☐	☐	☐	☐	☐
Conteúdo Contextualizado (regional)	☐	☐	☐	☐	☐
Capa	☐	☐	☐	☐	☐
Metodologia Inovadora	☐	☐	☐	☐	☐
Material Audio/Visual	☐	☐	☐	☐	☐
Qualidade Editorial	☐	☐	☐	☐	☐
Editora	☐	☐	☐	☐	☐
Número de Páginas	☐	☐	☐	☐	☐
A Abordagem aos Assuntos	☐	☐	☐	☐	☐

Guia Digital PNLD2021
OBRAS DIDÁTICAS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO E ESPECÍFICAS

INÍCIO
POR QUE LER O GUIA?
APRESENTAÇÃO
ESCOLHA
CÓDIGO DAS COLEÇÕES
ATA DA ESCOLHA
EQUIPE
BAIXAR O GUIA EM PDF
BAIXAR O GUIA EM EPUB

Figura 2 – Formulário de critérios para escolha das obras no Guia Digital PNLD 2021. Fonte: Portal do Governo Brasileiro – Guia Digital PNLD 2021 (<https://pnld.nees.ufal.br>)

Dando continuidade ao processo, a Figura 2 mostra o formulário destinado à análise dos critérios pedagógicos e editoriais das obras. Trata-se da seção em que as equipes pedagógicas classificam a influência de elementos como qualidade gráfica, metodologia, conteúdo multimodal e contextualização regional. Diferentemente da etapa anterior, que foca no registro geral da escolha, esta fase aprofunda a reflexão sobre os aspectos que fundamentam a decisão. Assim, o Guia não apenas documenta o que foi escolhido, mas também evidencia por que determinados materiais foram priorizados ou descartados.

INFORMAÇÃO	NÃO FOI CONSIDERADO	NÃO INFLUENCIOU	INFLUENCIOU POUCO	INFLUENCIOU MODERADAMENTE	INFLUENCIOU BASTANTE
Resenha crítica dos avaliadores	☐	☐	☐	☐	☐
Sinopse do livro	☐	☐	☐	☐	☐
Recomendação de outras escolas	☐	☐	☐	☐	☐
Acesso ao livro impresso de divulgação	☐	☐	☐	☐	☐
Resenha crítica disponível na internet	☐	☐	☐	☐	☐
Experiência positiva anterior com as obras	☐	☐	☐	☐	☐
Recomendação de colegas professores	☐	☐	☐	☐	☐

Figura 3 – Formulário sobre informações que influenciaram a escolha das obras no Guia Digital PNLD 2021. Fonte: Portal do Governo Brasileiro – Guia Digital PNLD 2021 (<https://pnld.nees.ufal.br>)

Complementando essa análise, a Figura 3 apresenta outro formulário voltado às informações que serviram de suporte para a decisão, como resenhas críticas, sinopses, recomendações externas e experiências anteriores com as obras. Essa etapa revela a pluralidade de fontes consultadas pela equipe escolar e demonstra como elementos externos ao livro como avaliações públicas, opiniões de outros docentes e materiais de divulgação influenciam o processo de seleção. Ao articular essas informações com os formulários anteriores, observa-se que o Guia Digital promove uma visão mais ampla e fundamentada da escolha pedagógica, integrando critérios internos (qualidade da obra) e externos (experiência e recomendações).

Portal do Governo Brasileiro | Atualize sua Barra de Governo

Guia Digital PNLD2021
OBRAS DIDÁTICAS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO E ESPECÍFICAS

INÍCIO
POR QUE LER O GUIA?
APRESENTAÇÃO
ESCOLHA
CÓDIGO DAS COLEÇÕES
ATA DA ESCOLHA
EQUIPE
BAIXAR O GUIA EM PDF
BAIXAR O GUIA EM EPUB

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS EM DIÁLOGO COM A MATEMÁTICA

1ª opção	Coleção *	Código *	Editora *	☐ Não desejo receber esta coleção
2ª opção	Coleção *	Código *	Editora *	☐ Não desejo receber esta coleção

LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS: ENSINO MÉDIO

1ª opção	Coleção *	Código *	Editora *	☐ Não desejo receber esta coleção
2ª opção	Coleção * ANYTIME! ALWAYS READY FOR EDUCATION DIÁLOGO - LÍNGUA INGLESA ENGLISH AND MORE! ENGLISH VIBES FOR BRAZILIAN LEARNERS INTERAÇÃO INGLÊS JOY! - LÍNGUA INGLESA MODERNA PLUS - INGLÊS NEW ALIVE HIGH TAKE ACTION!	Código *	Editora *	☐ Não desejo receber esta coleção

LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO

1ª opção	Coleção *	Código *	Editora *	☐ Não desejo receber esta coleção
2ª opção	Coleção *	Código *	Editora *	☐ Não desejo receber esta coleção

LÍNGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Voltar ao topo

Figura 4 – Etapa de seleção das coleções de Língua Inglesa no Guia Digital PNLD 2021. Fonte: Portal do Governo Brasileiro – Guia Digital PNLD 2021 (<https://pnld.nees.ufal.br>)

Por fim, a Figura 4 ilustra a etapa em que a escola registra oficialmente suas escolhas no sistema do MEC. Aqui, cada obra selecionada é vinculada ao código e à editora correspondentes. Essa finalização sintetiza todo o percurso anterior, consolidando as análises realizadas nas etapas das Figuras 1, 2 e 3 e formalizando a decisão institucional. Desta forma, a seleção das coleções deixa de ser apenas uma escolha técnica para se tornar um procedimento documentado, transparente e coerente com os critérios previamente declarados.

É possível observar que os critérios estabelecidos pelo PNLD não são voltados para cada área em particular, de modo que as características únicas de cada disciplina não são levadas em consideração na seleção dos materiais didáticos.

Quando se considera o ensino da Língua Inglesa para estudantes do Ensino Médio, existem vários critérios que os educadores precisam levar em conta para garantir uma educação eficaz. O PNLD não fornece um guia com detalhes específicos para cada disciplina, o que faz com que os professores sejam forçados a se pautar apenas em um esboço geral. Além disso, nem sempre esses esboços são disponibilizados para todos os docentes.

Nesse momento, o docente já enfrenta limitações em suas opções, uma vez que deve escolher apenas entre as coleções que foram previamente analisadas e autorizadas pelo MEC. A análise pelos educadores da rede pública deve, portanto, ser baseada no que foi previamente avaliado no PNLD. Diante dessa situação, não é preciso repetir todo o processo de avaliação já realizado pelos especialistas do MEC, mas sim adicionar novas questões às informações que já foram avaliadas e estabelecidas.

3.3 PNLD e a BNCC: entre diretrizes curriculares e desafios de implementação

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2021) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) representam pontos cruciais nas diretrizes educacionais do Brasil, direcionadas à atualização do ensino e ao fomento de uma aprendizagem mais relevante, contextualizada e inclusiva. Essas iniciativas foram elaboradas com o intuito de superar a abordagem fragmentada e focada em conteúdos que, ao longo do tempo, marcou a educação básica, sugerindo uma perspectiva integrada do saber e uma prática pedagógica voltada para o aprimoramento de competências e habilidades.

A BNCC se apresenta, de acordo com Libâneo (2012), como uma proposta para organizar o currículo nacional, além de ser um espaço de confrontos políticos e ideológicos, onde distintas visões sobre educação e sociedade se chocam. Essa característica mista, que une a prescrição técnica à orientação político-pedagógica, se manifesta claramente no PNLD 2021, cuja criação e implementação dependem da interpretação curricular realizada pelos editais e pelos autores dos materiais didáticos. Apple (2006) argumenta que o currículo e o material didático são áreas de poder significativas, pois refletem as seleções culturais que a sociedade reconhece como conhecimento escolar. Portanto, entender a interação entre a BNCC e o PNLD envolve perceber que o livro didático vai além de um simples recurso pedagógico, é também um artefato político que concretiza decisões e exclusões.

A BNCC de 2018 foi criada com o objetivo de definir diretrizes comuns para a educação em todo o Brasil, incorporando princípios como interdisciplinaridade, contextualização e a formação integral do aluno. Essa abordagem, fundamentada em teorias construtivistas e sociointeracionistas (Vygotsky, 1991; Freire, 1996), visa incentivar uma aprendizagem ativa e situada, que se relacione com as vivências práticas dos estudantes. No entanto, conforme destaca Arroyo (2013), a aplicação dessas diretrizes na prática educativa enfrenta desafios estruturais do sistema educacional brasileiro, incluindo a desvalorização do trabalho dos professores, a desigualdade nas condições de infraestrutura e a uniformização resultante de avaliações e materiais centralizados.

No contexto da Língua Inglesa, o PNLD 2021 integrou as diretrizes da BNCC ao solicitar que as obras refletissem sobre os temas de contextualização, diversidade cultural e inclusão social, além de estimular a conexão entre a linguagem verbal e outros recursos multimídias. Lamberts e Sarmiento (2023) ressaltam que essa mudança trouxe à tona critérios éticos e estéticos significativos, ao exigir que os materiais didáticos fossem isentos de estereótipos e preconceitos, apresentando de maneira positiva a diversidade étnica, de gênero e

socioeconômica. Essa diretriz está alinhada com o conceito de "educação como prática da liberdade" proposto por Freire (1996), pois busca desenvolver recursos didáticos que incentivem o diálogo e a valorização da diversidade.

Entretanto, a implementação prática desses princípios enfrenta obstáculos consideráveis. Segundo Marques e Oliveira (2023), apesar de os editais do PNLD mencionarem a interdisciplinaridade e a contextualização, há uma carência de orientações metodológicas detalhadas que ajudem editoras, autores e educadores na elaboração e utilização dos materiais didáticos. Como consequência, a intenção pedagógica se torna fragilizada pela falta de um apoio teórico e prático robusto. Essa deficiência reforça a observação de Gimeno Sacristán (2000) de que o currículo formal adquire relevância apenas quando se transforma em um currículo experienciado, ou seja, quando a prática docente reelabora e ajusta as diretrizes oficiais em conformidade com a realidade das instituições de ensino.

Além da abordagem técnica, existem também os desafios de formação e políticos. A implementação eficaz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer o envolvimento e a autonomia crítica dos educadores. Como aponta Apple (2006), a atividade docente é intrinsecamente política, uma vez que o professor atua como mediador entre o saber e a sociedade, não se limitando a seguir orientações curriculares. Nesse contexto, a formação continuada precisa transcender o simples treinamento prático, englobando o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma visão de mundo e a capacidade reflexiva, alinhadas à filosofia de Freire. É essencial que o professor se torne um protagonista do processo educativo, apto a reinterpretar o livro didático e adaptá-lo à realidade dos alunos.

A investigação realizada por Silva e Caixeta (2020) destaca essa urgência ao evidenciar que, apesar dos materiais de inglês do PNLD terem progredido no que diz respeito à abordagem da linguagem e na inserção de atividades de produção textual contextualizadas, persiste uma discrepância entre a teoria proposta pela BNCC e a realidade prática nas salas de aula. Essa lacuna, conforme Arroyo (2013), representa o ponto de interseção entre a política e a realidade concreta, onde o ideal normativo se choca com as condições materiais e humanas das escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, pode-se concluir que o PNLD e a BNCC, embora representem esforços importantes para a renovação do sistema educacional, ainda enfrentam conflitos entre a teoria e a prática, assim como entre a proposta de inovação e os antigos problemas estruturais. Para que a integração dessas políticas seja eficaz, é fundamental aprimorar a formação dos professores, incentivar a interação entre teoria e prática e assegurar as condições materiais e

pedagógicas que possibilitem à escola desempenhar sua função social de democratização do conhecimento. Como Freire (1996) enfatiza, "a educação se reinventa na prática: é através da ação e reflexão no mundo que se torna libertadora."

É importante entender que a efetividade das políticas educacionais vai além da elaboração de documentos e programas; ela é condicionada pela habilidade de diálogo entre as diversas camadas do sistema educacional. A harmonia entre as diretrizes nacionais e a realidade observada nas salas de aula exige uma colaboração contínua entre gestores, educadores e instituições de formação. Os resultados desta pesquisa indicam que o PNLD 2021 incorpora pressupostos alinhados à BNCC no que se refere à multimodalidade e ao letramento crítico. Entretanto, a análise das obras selecionadas evidencia variações significativas na forma como esses princípios são operacionalizados, reforçando a necessidade de leitura crítica dos materiais didáticos e de mediação pedagógica no contexto escolar.

Finalmente, a implementação de uma estratégia pública voltada para livros didáticos que esteja em consonância com a BNCC requer uma atenção cuidadosa às particularidades culturais e regionais do Brasil. A diversidade linguística, as variadas condições socioeconômicas e as diferentes realidades do sistema educacional exigem que o governo reconheça e valorize as diversas vozes encontradas nas escolas do país. Incorporar perspectivas locais e práticas pedagógicas adaptadas pode transformar o PNLD em mais do que um simples programa de entrega de materiais; pode torná-lo uma iniciativa dinâmica de democratização do conhecimento, capaz de formar indivíduos críticos e socialmente engajados na mudança da realidade.

3.4 Critérios estipulados pelo MEC em relação à Língua Inglesa: parâmetros de qualidade, contextualização e práticas pedagógicas

No âmbito do PNLD 2021 e da BNCC 2018, as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino de Língua Inglesa desempenham um papel fundamental na promoção da qualidade, equidade e relevância dos materiais didáticos distribuídos nas escolas públicas do Brasil. Esses critérios orientam não apenas a seleção, a avaliação e a aprovação das obras, mas também definem as abordagens de ensino e aprendizagem que influenciam as práticas pedagógicas no país. Dessa forma, compreender esses aspectos é crucial para avaliar

como o livro didático de Língua Inglesa se torna uma ferramenta de formação que favorece a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define um conjunto de competências e habilidades voltadas para a área de Linguagens, reconhecendo a aprendizagem de idiomas estrangeiros como uma forma de enriquecer a comunicação intercultural, o conhecimento cultural e a visão global. Nessa concepção, o Ministério da Educação (MEC) estabelece diretrizes que garantem a harmonia entre os materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as orientações da BNCC, promovendo um ensino de Língua Inglesa que seja contextualizado, funcional e relevante. De acordo com Aniecevski e Passoni (2021), essa ligação entre o currículo e os recursos didáticos tem como objetivo facilitar o desenvolvimento de competências linguísticas integradas, englobando leitura, escrita, escuta, fala e pensamento crítico, em contextos de comunicação reais.

Esses critérios reforçam a visão de que o ensino da Língua Inglesa deve ir além da mera memorização de estruturas gramaticais, adotando uma abordagem que enfatize o uso real da língua em diferentes contextos. O foco na comunicação efetiva, em vez de apenas na forma, está em sintonia com a ideia de letramento linguístico e intercultural, que vê a língua como uma prática social. Essa perspectiva expande a função do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de normas e passa a ser um facilitador de experiências comunicativas e culturais, favorecendo o desenvolvimento de diversas competências cognitivas e socioemocionais.

As diretrizes do MEC enfatizam a importância de que os materiais educativos incluam uma variedade de estilos textuais, culturais e temáticos. A escolha de textos genuínos e de diversos gêneros deve refletir situações reais de uso da língua, abrangendo produções midiáticas, literárias, digitais e do dia a dia. Essa orientação procura não só conectar o conteúdo à realidade dos alunos, mas também estimular uma compreensão crítica e ética do mundo, tornando o aprendizado da língua inglesa um meio de acesso à informação, diálogo e cidadania global. Assim, o livro didático é visto como um facilitador de culturas, promovendo o respeito à diversidade e a superação de estereótipos.

Um aspecto fundamental dos critérios definidos pelo MEC é a necessidade de atualização dos conteúdos e a harmonia entre a forma e a função nas atividades que são apresentadas. O edital do PNLD 2021 destaca que as coleções devem estar alinhadas com as inovações atuais no ensino de línguas, o que inclui abordagens multimodais e a integração de tecnologias digitais. Isso significa que o material didático deve interagir com novas formas de expressão, como memes, vídeos, postagens em redes sociais, podcasts e jogos educativos, reconhecendo essas práticas como formas válidas de produção e interpretação de significados.

Essa flexibilidade amplia as possibilidades de atuação do professor e fomenta a participação ativa dos alunos.

Além da esfera técnica, as diretrizes do MEC também definem padrões éticos e inclusivos, exigindo que as produções evitem estereótipos relacionados a gênero, raça, etnia, religião e condições socioeconômicas. Essa demanda fortalece o compromisso do PNLD com uma educação que respeita as diversidades e promove a formação de identidades múltiplas. Nesse contexto, o ensino da Língua Inglesa vai além do aprendizado de uma nova língua, tornando-se um espaço para a reflexão crítica e a formação de cidadãos, promovendo a empatia, o diálogo e a solidariedade entre diferentes culturas.

Contudo, a implementação desses critérios no dia a dia das escolas ainda encontra obstáculos significativos. Em diversas redes públicas, o aproveitamento do livro didático para fins pedagógicos permanece vinculado a questões como infraestrutura deficiente, carga de trabalho excessiva dos professores e falta de capacitação contínua. Mesmo que os materiais ofereçam abordagens inovadoras, sua eficácia está atrelada à habilidade dos docentes de reinterpretar e ajustar as atividades à realidade dos estudantes. Dessa forma, os critérios estabelecidos pelo MEC, por mais bem elaborados que sejam, só se tornam efetivos quando existem condições institucionais e pedagógicas que incentivem uma prática refletida e adaptada ao contexto.

A formação dos professores, nesse cenário, se destaca como um fator fundamental. Para que os livros didáticos de Língua Inglesa sejam empregados de maneira crítica e eficaz, é essencial investir na formação contínua e no letramento multimodal dos educadores, permitindo que eles entendam e utilizem as possibilidades comunicativas dos recursos. O professor deve ter um bom conhecimento das diretrizes teóricas da BNCC e dos princípios do PNLD, mas, principalmente, deve cultivar a autonomia necessária para reformular o currículo na prática, ajustando as propostas às particularidades socioculturais de seus estudantes. Essa autonomia pedagógica é essencial para que o livro didático se transforme em uma ferramenta de emancipação, em vez de uma simples padronização.

Em síntese, é importante reconhecer que os critérios estabelecidos pelo MEC para a Língua Inglesa representam um avanço significativo nas políticas educacionais, pois visam garantir uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada com as exigências do mundo atual. Entretanto, a sua aplicação demanda uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo gestores, educadores, universidades e as comunidades escolares. O PNLD e a BNCC devem ser vistos como ferramentas dinâmicas, que dialogam constantemente com a prática e com a realidade social. Dessa forma, será possível desenvolver um ensino de Língua Inglesa que

favoreça, ao mesmo tempo, a competência linguística, a consciência cultural e a formação cidadã, fundamentos de uma educação realmente transformadora.

3.4.1 Metodologias ativas: fundamentos teóricos e aplicação no ensino de Língua Inglesa segundo o PNLD e a BNCC

As metodologias ativas de aprendizagem são uma das abordagens pedagógicas mais destacadas nas diretrizes recentes do Ministério da Educação, como expressado no edital do PNLD 2021 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018). Ambas as iniciativas visam reforçar a posição do aluno como agente ativo no processo educacional, afastando-se do modelo tradicional de transmissão de conteúdo em favor de práticas que incentivem a investigação, a resolução de problemas e a construção conjunta do conhecimento. No âmbito do ensino da Língua Inglesa, essas metodologias adquirem uma importância específica, uma vez que o aprendizado de uma língua estrangeira requer vivências práticas que envolvam o uso da língua e interações comunicativas genuínas.

Sob um prisma teórico, as metodologias ativas encontram suas origens no pensamento pragmático de John Dewey (1916), que advogava por uma educação fundamentada na experiência e na ação, ao invés de se limitar à mera memorização. Dewey sugeriu que os alunos deveriam aprender “fazendo”, possibilitando que a aprendizagem se torne um processo incessante de reflexão sobre a prática. Essa visão exerceu uma forte influência nas pedagogias críticas e construtivistas, que passaram a reconhecer o estudante como um agente ativo na construção do conhecimento. Atualmente, autores como Lilian Bacich e José Moran (2018) sustentam essa visão ao afirmarem que as metodologias ativas promovem aprendizagens significativas, interdisciplinares e colaborativas, integrando diversas linguagens, tecnologias e contextos.

Na mesma linha, Paulo Freire (1996) enriquece a compreensão das metodologias ativas ao sugerir uma educação baseada no diálogo, enfatizando a autonomia, a curiosidade e a capacidade de transformação. Para ele, a aprendizagem se dá por meio das interações entre os indivíduos que constroem o conhecimento em conjunto, ao invés de uma simples transmissão de informações de forma unilateral. Essa perspectiva está alinhada aos princípios da BNCC, que valoriza a aprendizagem significativa, o protagonismo dos alunos e o desenvolvimento de competências gerais como o pensamento crítico, a comunicação, a empatia e a responsabilidade. Dessa forma, a adoção de metodologias ativas no ensino da Língua Inglesa é

um reflexo das diretrizes da BNCC, ao apresentar práticas que ligam o conteúdo à realidade dos alunos e incentivam a reflexão sobre o mundo ao seu redor.

Dentre as metodologias ativas mais utilizadas no ensino de línguas, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a sala de aula invertida e a aprendizagem centrada em problemas (PBL). Essas estratégias são valorizadas por estimularem a autonomia dos alunos, favorecerem a colaboração entre os estudantes e promoverem a aplicação prática do conhecimento. Especificamente no ensino da Língua Inglesa, elas permitem que os alunos experimentem o idioma em situações do cotidiano, desenvolvendo projetos multimídia, apresentações, vídeos, encenações e produções digitais que refletem contextos de comunicação autêntica. Essa abordagem está alinhada aos requisitos do PNLD 2021, que priorizam atividades interativas e colaborativas que integrem as habilidades de leitura, escrita, fala e audição.

Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas incentivam a autonomia e a responsabilização dos alunos em relação ao seu aprendizado. Essa mudança de perspectiva requer uma nova definição do papel do docente, que deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um facilitador e orientador das experiências educacionais. Essa mediação é fundamental no ensino da Língua Inglesa, uma vez que o professor precisa criar as condições necessárias para que o estudante possa explorar o idioma sob as dimensões linguística, cultural, social e crítica, construindo significados a partir de situações comunicativas concretas. Nesse cenário, o livro didático torna-se um recurso auxiliar, em vez de ser o foco central da prática pedagógica.

As metodologias ativas estão profundamente relacionadas às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), conforme indicado tanto na BNCC quanto no edital do PNLD 2021. As atividades sugeridas nos livros didáticos de inglês precisam incluir o uso de plataformas online, vídeos, aplicativos e recursos multimídia que promovam a criatividade e o envolvimento dos alunos. A utilização dessas tecnologias enriquece o acesso a práticas autênticas de leitura, audição e produção de textos em inglês, ligando o contexto escolar às realidades digitais que permeiam o dia a dia dos estudantes.

A incorporação de metodologias ativas também desempenha um papel fundamental no fortalecimento da competência geral 4 da BNCC, que destaca a importância de utilizar diversas formas de linguagem, incluindo as digitais, para comunicar e compartilhar informações, vivências e emoções. Essa competência está diretamente ligada ao aprendizado de idiomas estrangeiros, visto que dominar uma língua envolve, acima de tudo, a habilidade de interagir e compreender outras pessoas. Dessa forma, o ensino de inglês baseado em metodologias ativas

promove o aprimoramento da competência comunicativa intercultural, que é um dos principais objetivos das diretrizes de ensino de línguas do MEC.

A aplicação real dessas metodologias demanda condições adequadas de trabalho e capacitação dos professores. Muitos educadores ainda lidam com obstáculos estruturais, como turmas superlotadas, falta de tempo para planejamento e carência de recursos tecnológicos. Assim, a formação continuada é essencial para que os professores assimilem os princípios teóricos das metodologias ativas e consigam aplicá-las de maneira crítica em sua prática profissional. Essa capacitação deve transcender o aspecto técnico, incentivando a reflexão sobre a função social da educação e o papel do educador como agente de mudança.

Em resumo, as metodologias ativas, quando alinhadas com as orientações da BNCC e os parâmetros do PNLD 2021, oferecem uma chance de reavaliar o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas. Elas promovem um aprendizado mais envolvente, colaborativo e relevante, que reconhece o aluno como protagonista e o educador como facilitador do processo de ensino. Ao combinar ação, reflexão e diálogo, essas abordagens materializam o conceito freiriano de uma educação emancipadora, onde ensinar e aprender se transformam em ações de construção coletiva e crítica da realidade.

3.4.2 Inclusão e diversidade: princípios éticos, representatividade e acessibilidade nos materiais de Língua Inglesa do PNLD

A promoção da inclusão e da diversidade é um dos fundamentos essenciais das políticas educacionais atuais no Brasil, notadamente nas diretrizes do PNLD 2021 e da BNCC 2018. Essas diretrizes têm como objetivo fortalecer uma educação que valoriza a equidade, a representatividade e o respeito às diferenças. Relativamente ao ensino de Língua Inglesa, as normas do Ministério da Educação determinam que os materiais didáticos devem representar a diversidade cultural e social do Brasil, oferecendo conteúdos isentos de estereótipos e discriminação, além de promover a valorização das várias identidades que compõem a realidade brasileira. Essa abordagem demonstra uma visão ética da educação, entendida como um ambiente de diálogo, reconhecimento e convivência democrática.

De acordo com Candau (2012), promover uma educação que respeite os direitos humanos e a diversidade envolve a aceitação de que o ensino deve ser intercultural, funcionando como um ambiente de interações entre diferentes conhecimentos, valores e experiências. Sob essa ótica, a escola se configura como um ponto de encontro entre culturas, onde o aprendizado da

Língua Inglesa pode contribuir para uma maior compreensão do mundo e fomentar a valorização da diversidade. O ensino de línguas, ao possibilitar o contato com variadas formas de expressão e raciocínio, também incentiva o estudante a refletir de forma crítica sobre sua identidade e as relações de poder que permeiam as dinâmicas culturais e sociais.

Pesquisadores como Hall (2006) e Tomaz Tadeu da Silva (2014) enfatizam que a identidade e a diferença são resultados de processos sociais e discursivos, influenciados por contextos históricos e políticos. No âmbito da educação, isso implica que a forma como retratamos grupos, culturas e povos nos materiais pedagógicos não é isenta de significado: reflete perspectivas de mundo, valores e ideologias. Com isso em mente, o PNLD 2021 estabelece diretrizes para assegurar uma representação diversificada, justa e positiva das variadas identidades de gênero, étnico-raciais, regionais e sociais, garantindo que todos os alunos se sintam reconhecidos e valorizados. Dessa maneira, a inclusão vai além da mera presença simbólica de grupos diversos, abrangendo a criação de narrativas que contestem estigmas e hierarquias culturais.

A BNCC (2018) destaca essa perspectiva ao incorporar, em suas competências gerais, o compromisso com a valorização da diversidade e a defesa dos direitos humanos. Esses princípios orientam a estrutura curricular das instituições de ensino no Brasil e, por conseguinte, a produção e escolha dos materiais didáticos. A BNCC afirma que a escola é um ambiente fundamental para promover a equidade e a justiça social, onde o aprendizado da Língua Inglesa pode atuar como um meio de emancipação e inclusão. Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno expande sua habilidade de entender distintas culturas e realidades, cultivando uma visão crítica e disposição para o diálogo intercultural.

Entretanto, conforme apontam Lopes e Macedo (2011), a implementação de uma educação inclusiva requer a superação de visões uniformes de currículo e a adoção de abordagens que integrem a diversidade como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. Isso envolve revisitar o livro didático, não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como um artefato político e cultural que pode tanto fortalecer quanto desafiar desigualdades. O desafio consiste em assegurar que as obras aprovadas pelo PNLD reflitam, em seu formato e conteúdo, os princípios de diversidade, inclusão e acessibilidade estabelecidos nos documentos oficiais.

A acessibilidade é um aspecto essencial dos critérios estabelecidos pelo MEC. Ela garante que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências visuais, auditivas ou motoras, tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais. O edital do PNLD 2021 exige que os materiais pedagógicos incluam versões digitais que sejam compatíveis com leitores de tela, audiodescrição, legendas e recursos visuais adaptados, visando atender às diversas necessidades

dos estudantes. Essa abordagem reflete a visão proposta por Freire (1996), que acredita que a educação deve ser um direito universal e um espaço de emancipação, e não de exclusão. Assim, a inclusão se configura como uma prática ética que materializa o princípio freiriano de "ensinar respeitando as diferenças".

Além do aspecto técnico relacionado à acessibilidade, é fundamental levar em conta a dimensão simbólica e cultural da inclusão. Candau (2011) coloca que a educação intercultural exige o reconhecimento e a valorização das variadas raízes culturais presentes na sociedade brasileira. Nos materiais de ensino da Língua Inglesa, isso se manifesta na necessidade de apresentar contextos que incluam diferentes vozes, sotaques e vivências, desfazendo a noção de que o inglês é propriedade exclusiva de países de língua inglesa. Essa perspectiva enriquece o processo de ensino e possibilita que o aluno brasileiro se reconheça também como um usuário legítimo da língua inglesa.

A presença de representatividade nos livros didáticos não deve ser vista apenas como uma técnica de inclusão estética, mas sim como uma ação que envolve tanto a política quanto a pedagogia. A diversidade precisa ser um elemento central nas escolhas de textos, ilustrações, atividades e exemplos, estimulando uma reflexão aprofundada sobre desigualdades e injustiças sociais. Neste contexto, o letramento crítico se torna uma ferramenta fundamental: ao examinar discursos e representações, os alunos têm a oportunidade de reconhecer preconceitos subjacentes e cultivar uma consciência ética e social. Essa abordagem crítica se relaciona de maneira direta com os objetivos do PNLD e os princípios da BNCC, que entendem o ensino como um meio de promover transformação.

No entanto, a efetivação desses princípios depende, em grande parte, da formação dos educadores e da habilidade dos professores em empregar o material didático de maneira crítica. A simples presença de conteúdos inclusivos nos livros não assegura, por si só, uma prática pedagógica libertadora. É essencial que os professores sejam capacitados para facilitar debates sobre diversidade, respeitar as diferenças em sala de aula e criar ambientes de diálogo e respeito. Assim como nas metodologias ativas, a inclusão necessita de condições institucionais adequadas, sensibilidade pedagógica e um compromisso ético por parte dos educadores.

Em resumo, os parâmetros de inclusão e diversidade definidos pelo MEC e implementados no PNLD 2021 simbolizam avanços importantes na criação de uma educação mais democrática e multifacetada. Esses critérios reafirmam o compromisso do governo brasileiro com os direitos humanos e a valorização das diferenças como elementos fundamentais para o aprendizado. No entanto, a implementação eficaz desses princípios requer a coordenação entre políticas públicas, abordagens pedagógicas e o envolvimento da comunidade escolar, assegurando que a inclusão

deixe de ser um conceito teórico e se transforme em uma realidade palpável nas salas de aula. Apenas dessa maneira será viável estabelecer um ensino de Língua Inglesa que, além de aprimorar habilidades linguísticas, ajude a formar indivíduos críticos, solidários e cientes de sua função na sociedade global.

3.4.3 Formação Continuada dos Professores: mediação pedagógica, competências docentes e inovação no ensino de Língua Inglesa

A capacitação contínua dos educadores desempenha um papel fundamental nas diretrizes educacionais atuais no Brasil, sendo valorizada tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 quanto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, como um elemento essencial para a implementação de práticas pedagógicas significativas e inovadoras. No âmbito do ensino da Língua Inglesa, essa formação torna-se ainda mais crucial, uma vez que a proficiência na língua e nas metodologias de ensino requer uma atualização frequente, sensibilidade intercultural e domínio das tecnologias educacionais que influenciam os métodos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a formação dos professores deve ser entendida não apenas como um processo de atualização técnica, mas como uma prática contínua de reflexão, reinvenção e aperfeiçoamento pedagógico.

De acordo com Tardif (2014), os conhecimentos dos docentes são construídos na confluência entre a ciência, a pedagogia e a vivência profissional. Nesse contexto, a formação contínua possibilita que o educador revista suas competências à luz das mudanças sociais, culturais e tecnológicas que impactam a instituição escolar. Essa visão desafia a concepção do professor apenas como um executor, ressaltando sua identidade como um profissional que reflete criticamente sobre os materiais didáticos, as diretrizes curriculares e as necessidades reais de seus alunos. No contexto do ensino da Língua Inglesa, isso implica reconhecer que ensinar uma língua estrangeira também abrange a mediação de culturas, valores e formas de pensar.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores consiste, primeiramente, em capacitar indivíduos que busquem conhecimento e promovam mudanças. O autor defende que a formação dos docentes deve facilitar ambientes de socialização profissional e troca de vivências, permitindo que os professores aprendam entre si e realizem reflexões conjuntas sobre os desafios enfrentados na rotina escolar. Essa perspectiva é apoiada por Imbernón (2011), que vê

a formação continuada como um processo ativo e colaborativo, focado em transformações e na criação de novos conhecimentos pedagógicos. Dentro do contexto do PNLD, essa visão se reflete na necessidade de que os materiais didáticos ofereçam orientações e recursos metodológicos para ajudar os professores a adaptar as propostas às realidades locais e às características dos alunos.

A BNCC (2018) enfatiza que a efetivação de uma educação fundamentada em competências requer docentes que saibam integrar teoria e prática, promover a interdisciplinaridade e considerar o contexto dos alunos. Para alcançar esse objetivo, é essencial que a formação continuada propicie o aprimoramento de habilidades profissionais, como o planejamento de aulas com propósito pedagógico, a adaptação de metodologias, a integração de recursos tecnológicos e a promoção da aprendizagem ativa. Nesse contexto, os editais do PNLD 2021 estipulam que os materiais didáticos apresentem, em seus guias para professores, sugestões de atividades variadas, métodos inovadores e estratégias de avaliação formativa, incentivando a autonomia dos educadores e o uso crítico dos materiais.

A formação contínua também deve incluir a perspectiva intercultural no ensino da Língua Inglesa. De acordo com Aniecevski e Passoni (2021), o processo de aprendizado e ensino do inglês vai além da simples aquisição de competências linguísticas, englobando a valorização e a compreensão das diversas culturas onde a língua está presente. Assim, é fundamental que os educadores estejam preparados para tratar o inglês como uma língua de caráter global, relacionando-o às práticas sociais e culturais dos seus falantes. Essa abordagem possibilita que os estudantes desenvolvam uma competência comunicativa intercultural, crucial para uma atuação crítica e ética em um mundo cada vez mais interligado.

Conforme Pimenta (2012), a formação de educadores deve integrar três dimensões indissociáveis: a competência pedagógica, a ética profissional e a capacidade de reflexão crítica. Essa tríade é fundamental nas práticas formativas que buscam a emancipação dos docentes e a valorização da carreira. Assim, a formação continuada deve transcender a mera atualização de metodologias, promovendo o fortalecimento intelectual e político dos professores, permitindo-lhes exercer sua autonomia em relação às diretrizes do currículo e ao uso de materiais didáticos. Essa autonomia crítica é o que transforma o material didático em um instrumento de mediação, em vez de um guia a ser seguido de maneira rígida.

O progresso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) traz consigo novos desafios e oportunidades para a formação de educadores. Segundo Moran (2018), quando as tecnologias digitais são implementadas de maneira planejada e reflexiva, elas ampliam os ambientes de aprendizagem e incentivam a participação ativa dos alunos. Contudo, sua

utilização exige que os professores possuam uma formação tanto técnica quanto pedagógica, entendendo as linguagens e dinâmicas dos espaços digitais. O PNLD 2021 reconhece essa demanda ao incluir, em seus critérios de avaliação, a presença de recursos digitais que complementem as obras impressas, promovendo práticas de ensino híbrido e o desenvolvimento da alfabetização digital de educadores e estudantes.

Nesse contexto, Freire (1996) destaca que a formação de professores também envolve uma perspectiva ética e política. O educador, ao analisar sua atuação, deve entender que o ato de ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos; trata-se de influenciar e interagir com o mundo, assumindo um compromisso com mudanças sociais. Assim, a formação continuada torna-se um processo emancipador, pois estimula o desenvolvimento da consciência crítica e a habilidade de agir na realidade. No ensino da Língua Inglesa, essa facetação ética se reflete na seleção de textos, tópicos e métodos que favoreçam a inclusão, a empatia e o respeito às diversidades culturais.

Apesar dos progressos teóricos e políticos, a formação continuada ainda se depara com dificuldades práticas nas escolas públicas do Brasil. Muitos educadores não têm acesso a tempo, recursos ou apoio institucional para se envolver em programas de aprimoramento profissional. Além disso, existe uma desconexão entre as iniciativas de formação disponibilizadas e as necessidades concretas do exercício da docência. Para ultrapassar essas barreiras, é essencial desenvolver políticas que integrem o MEC, as secretarias de educação e as universidades, de forma a garantir que a formação continuada seja considerada uma parte essencial da carreira docente, e não apenas um complemento ocasional.

Em resumo, a capacitação contínua dos educadores de Língua Inglesa deve ser entendida como um processo incessante de reflexão, inovação e responsabilidade ética em relação à prática educativa. Esse processo serve como um vínculo entre as diretrizes do PNLD e os fundamentos da BNCC com a dinâmica das salas de aula. Ao focar na formação dos docentes, a política educacional prioriza a melhoria da aprendizagem e a evolução da escola como um ambiente de criação, diálogo e emancipação.

3.4.4 Avaliação Formativa: mediação, feedback e aprendizagem contínua no ensino de Língua Inglesa

A avaliação formativa tem um papel fundamental nas políticas educacionais atuais e é uma das bases do PNLD 2021 e da BNCC (2018). No âmbito do ensino de Língua Inglesa, ela simboliza uma mudança de paradigma em comparação com a avaliação convencional, que se foca apenas na medição de resultados. Em vez de se limitar à análise do desempenho, a avaliação formativa visa acompanhar o processo de aprendizado, identificando avanços, desafios e capacidades dos alunos, além de guiar a prática pedagógica com base nessas evidências. Assim, trata-se de uma abordagem que transforma a avaliação em um recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa envolve o ajuste do processo de ensino e aprendizagem de maneira imediata, permitindo intervenções pedagógicas mais efetivas. O autor enfatiza que essa abordagem requer uma transformação na atitude dos educadores: o professor passa a ser um observador, orientador e colaborador do aluno durante sua jornada de aprendizagem, em vez de ser apenas um avaliador. Essa visão é alinhada com as diretrizes da BNCC (2018), que sugere uma avaliação contínua, processual e diagnóstica, focada no aprimoramento das competências e habilidades estabelecidas no currículo.

Segundo Hoffmann (2013), a avaliação formativa representa uma interação comunicativa, pois abrange a escuta, o diálogo e o retorno contínuo entre educador e estudante. Essa interação de igual para igual transforma a avaliação em um espaço de reflexão e autoconsciência, permitindo que o aluno atue de forma ativa na formação do seu próprio aprendizado. No contexto do ensino da Língua Inglesa, essa metodologia é especialmente importante, visto que a proficiência no idioma demanda prática contínua e retorno personalizado, tanto nas competências orais quanto nas escritas, auditivas ou de leitura.

A BNCC enfatiza que a avaliação deve ser parte integrante do processo educativo, indo além de simplesmente medir resultados. Nesse contexto, o PNLD 2021 estabelece que os materiais didáticos de Língua Inglesa devem incluir diretrizes que auxiliem os educadores a implementar avaliações formativas, diversificadas e alinhadas aos objetivos pedagógicos de cada unidade. Essas diretrizes precisam abranger diferentes tipos de instrumentos, como portfólios, diários de aprendizado, autoavaliações, projetos em grupo e apresentações orais — abordagens que permitem ao aluno refletir sobre seu próprio desenvolvimento e cultivar autonomia em seu aprendizado.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser entendida como um ato de amor e ética, com a intenção de não apenas classificar, mas de fomentar o desenvolvimento do aluno. Essa visão se alinha ao pensamento de Freire (1996), que considera a avaliação como parte integrante da prática educativa, em que ensinar e aprender se entrelaçam, mediadas pela reflexão crítica.

Avaliar, portanto, implica reconhecer o aluno como um sujeito ativo e único, cuja trajetória de aprendizado merece ser respeitada e incentivada. A ênfase no estudante durante a avaliação formativa desafia a lógica punitiva e estabelece uma abordagem baseada na mediação e no encorajamento.

Além do aspecto individual, a avaliação formativa também abrange uma esfera coletiva e colaborativa. O PNLD 2021 estimula que os materiais de ensino de Língua Inglesa incentivem a cooperação entre educadores, promovendo a troca de experiências e métodos de avaliação. Essa colaboração enriquece a coerência pedagógica e favorece a criação de comunidades de prática, como sugerido por Wenger (1998), onde o aprendizado dos professores é sustentado através do diálogo e da reflexão coletiva. Essa interação entre educadores ajuda a estabelecer uma cultura de avaliação mais democrática, participativa e sintonizada com as verdadeiras necessidades dos estudantes.

A avaliação formativa está intimamente ligada aos conceitos de inclusão e equidade, que são fundamentais na BNCC. Quando realizada de maneira atenta e contextualizada, possibilita ao docente perceber variados ritmos e estilos de aprendizagem, ajustando suas abordagens pedagógicas às particularidades dos alunos. Conforme destacam Fernandes (2009) e Perrenoud (1999), essa forma de avaliação deve valorizar a diversidade como uma oportunidade de enriquecimento educacional, ao invés de ser vista como um empecilho. Dessa forma, o feedback constante e personalizado se torna uma ferramenta eficaz para minimizar desigualdades e promover a autonomia dos alunos.

A utilização de tecnologias educativas expande as oportunidades de avaliação formativa, facilitando o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes em ambientes online, documentando interações e fornecendo feedbacks personalizados. Recursos digitais como portfólios virtuais, aplicativos de avaliação de desempenho e plataformas interativas viabilizam um monitoramento mais ágil e claro do processo educacional. De acordo com Moran (2018), a aplicação pedagógica das tecnologias ajuda a transformar a avaliação em uma experiência colaborativa, integrando-a ao ensino de forma fluida e cativante.

Em resumo, a avaliação formativa na aprendizagem da Língua Inglesa, conforme recomenda a BNCC (2018) e o PNLD 2021, vai além do foco puramente técnico e quantitativo da avaliação convencional. Ela se configura como uma abordagem pedagógica, ética e política, guiada pela escuta atenta, pela mediação e pela construção de significados. O docente assume a função de orientador, enquanto o aluno se torna o protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, e o livro didático é utilizado como uma ferramenta metodológica e reflexiva. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser um objetivo isolado e se converte em um processo

libertador, que possibilita não apenas a aquisição da língua, mas também um entendimento mais profundo de si e do mundo por meio dela.

3.4.5 Enfoque no Letramento Crítico: limites e possibilidades nas diretrizes do PNLD para o ensino de Língua Inglesa

O letramento crítico é uma das abordagens mais significativas para o ensino atual de línguas, especialmente em um contexto de aumento das mídias digitais e das práticas discursivas multimídia. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) aponta a importância de formar estudantes que possam compreender, analisar e se posicionar com relação aos discursos que permeiam a sociedade. Entretanto, apesar de o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 incluir termos como letramento crítico, diversidade e contextualização, a sua prática nos livros didáticos de Língua Inglesa ainda é limitada, frequentemente se restringindo a enfoques superficiais ou fora de contexto. O desafio consiste em transformar as diretrizes normativas em práticas efetivas de leitura crítica e reflexão sobre as ideologias presentes nos textos multimodais.

Segundo Luke e Freebody (1999), a leitura crítica abrange quatro funções que o leitor desempenha: o decodificador, o envolvido com o texto, o usuário prático da linguagem e o avaliador crítico. É essa última função que possibilita questionar os discursos predominantes e expor as intenções e relações de poder que neles estão presentes. Apesar de os editais do PNLD destacarem a relevância da criticidade, as análises realizadas mostram que muitas das coleções aprovadas ainda favorecem uma abordagem instrumental da língua, focando em estruturas gramaticais e vocabulário em vez de promover uma reflexão sobre as práticas discursivas e culturais da sociedade contemporânea.

O letramento crítico é uma prática discursiva que promove a emancipação, permitindo a compreensão de como as linguagens podem tanto reproduzir quanto desafiar ideologias. Quando aplicado ao ensino do inglês, envolve não apenas o aprendizado da língua, mas também a sua utilização, reconhecendo que os textos são construções sociais e que o inglês, como uma língua de alcance global, incorpora aspectos de poder, identidade e dominação cultural. No entanto, as obras analisadas do PNLD 2021 mostram que essa abordagem crítica nem sempre se reflete em propostas que incentivem os alunos a questionar representações relacionadas a raça, gênero ou classe, ou a realizar uma análise crítica de produtos da mídia.

Na perspectiva de Paulo Freire, a leitura é uma atividade que envolve a política. Ele argumenta que “a compreensão do mundo vem antes da interpretação das palavras” e afirma

que toda ação educativa deve originar-se da realidade dos aprendizes. O ensino da língua inglesa, ao adotar uma abordagem de letramento crítico, deveria proporcionar aos alunos a oportunidade de analisar o mundo com base em suas vivências, em vez de apenas replicar padrões de comunicação de contextos diferentes. No entanto, é notável que muitas das atividades propostas nos livros didáticos do PNLD 2021 ainda se atuam em modelos de comunicação convencionais, oferecendo poucas possibilidades para leituras contextualizadas e interativas.

Janks (2010) argumenta que o letramento crítico deve integrar quatro aspectos — dominação, acesso, diversidade e design — possibilitando que os estudantes não apenas tenham acesso aos discursos dominantes, mas também os reinterpretem e produzam novos sentidos. No âmbito da multimodalidade, essa dimensão relacionada ao design e à produção de significados revela-se um ponto de tensão nos materiais do PNLD 2021.

Embora os editais do programa enfatizem a importância do uso de diferentes linguagens e formatos, como imagens, vídeos, áudios e gráficos, as obras analisadas tendem a apresentar tais recursos de forma predominantemente ilustrativa, oferecendo possibilidades de exploração das interações entre texto verbal e elementos visuais, mas nem sempre explicitando encaminhamentos pedagógicos que favoreçam sua problematização.

Dessa forma, o potencial do letramento multimodal como ferramenta para a análise crítica e a construção de significados não se efetiva de maneira automática nos materiais, dependendo da mediação pedagógica exercida pelo professor, que atua na orientação da leitura, na articulação entre os modos semióticos e na promoção de práticas interpretativas críticas em sala de aula.

Lima, D. C. (2020) destaca que a multimodalidade pode ser um meio eficaz para o fortalecimento do letramento crítico, uma vez que permite a leitura e a interpretação de diversas formas de significação — seja por meio de palavras, imagens, sons ou formatos digitais. Contudo, a combinação dessas modalidades exige uma abordagem pedagógica deliberada, a qual ainda não é plenamente implementada em muitos materiais didáticos. As atividades frequentemente não incentivam a comparação de discursos entre diferentes mídias ou a reflexão sobre como o design visual cria significados. Dessa forma, embora os alunos tenham acesso a uma gama de textos multimodais, muitas vezes não são estimulados a realizar uma análise crítica deles.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) sustentam que o letramento crítico implica na análise contínua das conexões entre linguagem, poder e saber. A formação de leitores críticos exige a investigação sobre a origem dos textos, os interesses que os motivam e seus impactos sociais.

Embora as diretrizes do PNLD façam referência a essas questões em um nível teórico, elas são raramente implementadas nas práticas de avaliação. A predominância de atividades que focam na compreensão literal e na reprodução da linguagem se opõe aos princípios de crítica e emancipação expressos nos documentos oficiais.

Embora existam essas limitações, é possível observar que o PNLD 2021 representa avanços significativos ao trazer à tona a ideia de letramento crítico e ao estabelecer critérios éticos que exigem a luta contra estereótipos e preconceitos. Essas iniciativas refletem um campo em desenvolvimento, que depende em grande parte da intervenção dos professores. É papel do educador, por meio de uma formação crítica e da assimilação teórica, transformar o material pedagógico em um ponto de partida para práticas discursivas mais reflexivas e transformadoras. Assim, a responsabilidade pela implementação do letramento crítico vai além das orientações ministeriais, abrangendo também a formação e a autonomia pedagógica dos docentes.

Assim, o letramento crítico deve ser visto não apenas como um item a ser verificado nos editais do PNLD, mas como um compromisso político e epistemológico voltado para uma educação linguística transformadora. O desafio consiste em ir além da retórica inovadora e estabelecer práticas que conectem linguagem, cultura e poder. Ensinar inglês de maneira crítica implica preparar leitores e criadores de textos que sejam capazes de interpretar o mundo e atuar sobre ele. Como aponta Freire (1996), “ensinar envolve a crença de que a mudança é viável”, e é nessa potencialidade de transformação que reside o verdadeiro significado do letramento crítico.

4 A MULTIMODALIDADE APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA³

Este capítulo aborda a aplicação da multimodalidade no ensino de língua inglesa, explorando suas definições, aplicabilidades e as potencialidades pedagógicas que ela oferece. A partir de uma compreensão aprofundada do que é a multimodalidade e de como ela se manifesta nos materiais didáticos, busca-se discutir como essa abordagem pode ser utilizada para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos.

O conceito de multimodalidade, como definido por Kress e van Leeuwen (2001), envolve a utilização de múltiplos modos de comunicação como textuais, visuais, auditivos, gestuais e espaciais na construção e interpretação de significados. Roxane Helena Rodrigues Rojo, uma das principais teóricas da multimodalidade no Brasil, enfatiza que a multimodalidade vai além da simples combinação de diferentes modos de expressão, representando uma interação complexa onde cada modo contribui de maneira única para a construção de sentido (Rojo, 2009). Este capítulo inicia com uma conceituação detalhada da multimodalidade, situando-a no contexto contemporâneo de comunicação e educação.

Em seguida, explora-se a aplicabilidade da multimodalidade no ensino de língua inglesa. Através de uma pedagogia dos multiletramentos, como defendido por Rojo (2012), reconhece-se que os textos contemporâneos são multissemióticos, compostos por diversas linguagens e modos de comunicação que, juntos, constroem significados mais ricos e complexos. A reformulação das práticas pedagógicas tradicionais para integrar a multimodalidade implica o uso de tecnologias digitais, mídias interativas e diferentes gêneros discursivos, que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Além disso, este capítulo discute como a multimodalidade pode ser um recurso eficaz para o desenvolvimento das habilidades comunicativas em língua inglesa. Através de exemplos práticos e pesquisas, mostra-se como a integração de diferentes modos de comunicação pode facilitar a compreensão, a expressão e a interação dos alunos com o conteúdo linguístico. Atividades que utilizam infográficos, vídeos, podcasts e outras formas de mídia digital são destacadas como ferramentas poderosas para o ensino de inglês, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

³ Parte deste capítulo retoma e amplia discussões previamente publicadas no artigo: SILVA, Carolina de Ribamar e; PORTO, Luana Teixeira. *A multimodalidade aplicada ao ensino de língua inglesa*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 17, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n1-005>.

Finalmente, aborda-se a aplicação da multimodalidade nos materiais didáticos de língua inglesa. São analisados estudos que investigam a presença e o uso de recursos multimodais em livros didáticos, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na criação e utilização desses materiais. A multimodalidade nos materiais didáticos não só facilita a aprendizagem, mas também promove a inclusão, a equidade e o desenvolvimento de competências críticas nos alunos.

Ao longo deste capítulo, procura-se oferecer uma visão abrangente e detalhada da multimodalidade no ensino de língua inglesa, apresentando tanto os desafios quanto as oportunidades que essa abordagem pedagógica oferece. Com base em uma sólida fundamentação teórica e em pesquisas recentes, espera-se contribuir para o debate sobre as melhores práticas pedagógicas e o futuro da educação linguística em um mundo cada vez mais multimodal.

4.1 A multimodalidade e sua aplicabilidade ao ensino de Língua inglesa

A multimodalidade tem se mostrado uma abordagem educativa de grande relevância no ensino de línguas, especialmente na contemporaneidade, onde as práticas comunicativas se tornam cada vez mais complexas e diversificadas. Roxane Rojo, em suas obras, destaca a importância de uma pedagogia dos multiletramentos, que incorpora a multimodalidade como um elemento central para lidar com a diversidade cultural e de linguagens presentes nas salas de aula.

Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos deve reconhecer que os textos contemporâneos são multissemióticos, ou seja, constituídos por diversas linguagens e modos de comunicação. Isso envolve uma combinação de elementos verbais, visuais, sonoros e digitais que, juntos, contribuem para a construção de significados mais ricos e complexos. No contexto do ensino de língua inglesa, essa abordagem é especialmente valiosa, pois prepara os alunos para interagir com uma variedade de textos multimodais, que são cada vez mais comuns na era digital.

A integração da multimodalidade no ensino de inglês implica uma reformulação das práticas pedagógicas tradicionais. Conforme apontado por Cope e Kalantzis (2023), a multimodalidade exige que os educadores desenvolvam estratégias que contemplem a multiplicidade de modos de significação. Isso inclui o uso de tecnologias digitais, mídias

interativas e diferentes gêneros discursivos, que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Os gêneros discursivos multimodais são ferramentas poderosas no ensino de inglês, pois permitem que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e produção textual em diversos modos. Lago et al. (2020) destacam que a utilização de gêneros como infográficos, vídeos, blogs e podcasts no ensino de inglês facilita a compreensão e a produção de significados de maneira integrada e contextualizada. Esses gêneros discursivos proporcionam uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente, promovendo o desenvolvimento de competências discursivas essenciais para a comunicação contemporânea.

Os infográficos, por exemplo, combinam texto, imagens e dados visuais para transmitir informações de forma clara e concisa. Essa prática não só ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de interpretação e síntese, mas também estimula a criatividade e o pensamento crítico. Da mesma forma, a criação de vídeos e podcasts permite que os alunos explorem diferentes formas de expressão, aprimorando suas habilidades de fala e escuta em inglês.

Implementar a multimodalidade na prática educacional requer a incorporação de uma variedade de recursos e tecnologias. Rojo (2010) enfatiza que a alfabetização e os letramentos múltiplos necessitam que os professores estejam preparados para integrar diferentes modos de significação em suas práticas pedagógicas. Isso inclui o uso de ferramentas digitais como vídeos, animações, aplicativos interativos e plataformas de redes sociais, que podem tornar o aprendizado de inglês mais atraente e eficaz.

Um exemplo prático dessa abordagem é discutido por Da Silva Queiroz e Capuchinho (2020), que exploram o uso de grupos de aprendizagem no Facebook para promover a interação multimodal. Eles demonstram como essas plataformas digitais podem ser utilizadas para apoiar o desenvolvimento de competências multimodais, facilitando a troca de informações e a colaboração entre os alunos. Esses ambientes de aprendizagem digitais permitem que os estudantes se envolvam em práticas comunicativas reais, utilizando uma variedade de modos de significação para interagir e aprender.

Embora a implementação da multimodalidade no ensino de inglês apresente vários desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores e a adaptação dos currículos escolares, as oportunidades são vastas. A abordagem multimodal não apenas reflete as práticas comunicativas da sociedade contemporânea, mas também prepara os alunos para navegar em um mundo cada vez mais interconectado e mediado por diferentes tecnologias e mídias.

A formação de professores é um aspecto crucial para a eficácia da multimodalidade na educação. Conforme apontado por Rojo (2012), os educadores precisam desenvolver competências para criar e utilizar materiais multimodais, bem como para orientar os alunos na interpretação e produção desses textos. Essa formação deve ser contínua e contextualizada, considerando as necessidades específicas dos estudantes e as realidades locais.

Além disso, a multimodalidade promove uma aprendizagem mais inclusiva e democrática, permitindo que os alunos utilizem suas próprias experiências e conhecimentos culturais como base para a construção de novos significados. Ao integrar diferentes modos de comunicação, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado, que valoriza a pluralidade de vozes e perspectivas presentes na sala de aula.

A multimodalidade representa uma abordagem educativa inovadora e necessária no ensino de língua inglesa. Ao reconhecer a complexidade das práticas comunicativas contemporâneas, essa abordagem promove uma aprendizagem mais dinâmica, inclusiva e eficaz. A integração de diferentes modos de significação nas práticas pedagógicas não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também prepara os alunos para se tornarem leitores e produtores de significados críticos e versáteis.

4.2 A multimodalidade como recurso para o alcance das habilidades comunicativas em Língua Inglesa

A multimodalidade no ensino de línguas, especialmente no ensino de língua inglesa, tem se mostrado uma abordagem extremamente eficaz para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. A multimodalidade refere-se ao uso integrado de diferentes modos de comunicação, como texto escrito, imagem, som, gesto e espaço, na construção de significados. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade é inerente às práticas comunicativas contemporâneas, onde a combinação de múltiplos modos é essencial para a criação de sentidos complexos e significativos. No contexto educacional, a multimodalidade oferece uma abordagem inovadora que pode transformar a maneira como os alunos aprendem e interagem com a língua inglesa.

No ensino de língua inglesa, a multimodalidade permite que os alunos interajam com materiais didáticos que combinam elementos verbais e visuais, promovendo uma compreensão mais profunda e holística do conteúdo. Estudos, como o de Silva (2023), destacam que a utilização de versões multimodais de histórias clássicas, como "Chapeuzinho Vermelho", pode

tornar o aprendizado mais envolvente e acessível para os alunos. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita, escuta e fala de maneira integrada. Silva (2023) aponta que ao integrar texto, imagem e áudio, os alunos podem explorar diferentes aspectos da narrativa, tornando a aprendizagem mais rica e significativa.

A integração da multimodalidade nos livros didáticos de língua inglesa tem sido uma tendência crescente. Tiburtino et al. (2022) investigaram a presença da multimodalidade nos livros didáticos aprovados pelo PNLD de 2021. Eles observaram que, embora a multimodalidade esteja presente, sua aplicação muitas vezes não é explorada de forma completa, deixando de maximizar o potencial de aprendizado que esses recursos podem oferecer. A pesquisa sugere que é essencial que tanto professores quanto alunos sejam capacitados para utilizar e interpretar esses modos de maneira eficaz, desenvolvendo uma pedagogia que valorize a interação entre texto e imagem, por exemplo.

A formação de professores é crucial para a implementação eficaz da multimodalidade no ensino de inglês. Oliveira (2021) analisou materiais didáticos elaborados por professores em formação inicial e destacou a importância de preparar esses educadores para criar e utilizar recursos multimodais em sala de aula. A pesquisa conclui que a integração da multimodalidade nos programas de formação de professores pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Professores bem preparados são capazes de criar atividades que não apenas utilizem múltiplos modos de comunicação, mas também incentivem os alunos a explorar e experimentar com esses modos de maneira criativa e crítica.

Uma das formas mais eficazes de aplicar a multimodalidade no ensino de inglês é através de abordagens lúdicas. Coelho et al. (2023) propõem uma abordagem lúdica para o ensino de inglês utilizando a perspectiva da multimodalidade. Eles sugerem atividades didáticas que combinam jogos, vídeos e outras formas de mídia para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. A ludicidade, aliada à multimodalidade, pode estimular a criatividade e o engajamento dos alunos, facilitando o desenvolvimento das habilidades comunicativas de maneira mais natural e prazerosa. Coelho et al. (2023) argumentam que atividades lúdicas permitem que os alunos pratiquem a língua inglesa em contextos autênticos e significativos, o que pode aumentar sua motivação e confiança.

Além disso, a importância dos gestos na comunicação multimodal não pode ser subestimada. Peixoto (2020) explora a importância dos gestos na aquisição da língua inglesa em contextos bilíngues, sob uma perspectiva multimodal. A pesquisa demonstra que os gestos são uma parte integrante da comunicação e podem reforçar a compreensão e a expressão oral

dos alunos. A inclusão de atividades que integrem gestos e outros modos de comunicação não verbal pode, portanto, enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais completo e eficaz. Peixoto (2020) enfatiza que os gestos não apenas complementam a comunicação verbal, mas também ajudam a esclarecer e reforçar o significado, especialmente em situações de aprendizagem de segunda língua.

A multimodalidade também desempenha um papel crucial no ensino remoto, que se tornou mais prevalente devido à pandemia de COVID-19. Borba e Quevedo-Camargo (2023) discutem a aplicabilidade da multimodalidade no ensino remoto de inglês. Eles sugerem práticas de ensino que utilizam plataformas digitais para promover a oralidade e outras habilidades comunicativas. A pesquisa destaca que, embora o ensino remoto apresente desafios, ele também oferece oportunidades únicas para a integração de recursos multimodais, que podem ser acessados e utilizados de diversas formas para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos. Borba e Quevedo-Camargo (2023) argumentam que a utilização de vídeos, podcasts e outras mídias digitais pode compensar a falta de interação presencial e proporcionar uma rica variedade de estímulos multimodais.

Outro aspecto importante é a análise crítica das obras didáticas de língua inglesa, como explorado por Ribamar et al. (2024). Eles realizaram uma análise crítica das obras didáticas de língua inglesa do PNLD, investigando a presença e a aplicação da multimodalidade nesses materiais. A pesquisa conclui que, embora a multimodalidade esteja presente, há uma necessidade de maior conscientização e capacitação dos professores para explorar plenamente esses recursos. Eles recomendam que os materiais didáticos incluam orientações mais claras e detalhadas sobre como utilizar os elementos multimodais de maneira eficaz no ensino de inglês. Ribamar et al. (2024) enfatizam que os livros didáticos devem ser mais do que apenas ferramentas de ensino; eles devem servir como modelos de práticas pedagógicas multimodais que os professores possam emular e adaptar.

Espaços de afinidade e aprendizado informal também desempenham um papel significativo no desenvolvimento das habilidades comunicativas em inglês. Sartori (2022) discute os letramentos e os espaços de afinidade no aprendizado informal de inglês. A pesquisa mostra que ambientes informais, como comunidades online e grupos de interesse, podem ser extremamente eficazes para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos. Esses espaços permitem que os alunos interajam de maneira natural e espontânea, utilizando uma variedade de modos de comunicação que refletem suas próprias experiências e interesses. Sartori (2022) argumenta que esses espaços de afinidade proporcionam oportunidades para a

prática autêntica da língua inglesa, o que é essencial para o desenvolvimento de fluência e confiança.

A integração de recursos multimodais em sala de aula pode ser feita de várias maneiras. Professores podem utilizar vídeos, podcasts, infográficos e jogos digitais para complementar o ensino tradicional. Essas ferramentas não apenas tornam as aulas mais dinâmicas, mas também ajudam os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada do idioma. Por exemplo, ao ensinar vocabulário, os professores podem utilizar infográficos que combinam imagens e texto para ilustrar os significados das palavras. Vídeos e podcasts podem ser usados para melhorar as habilidades de escuta, enquanto jogos digitais podem ser utilizados para reforçar a gramática e a sintaxe de maneira lúdica. Essas abordagens multimodais não só envolvem os alunos, mas também atendem a diferentes estilos de aprendizagem, permitindo que todos os alunos se beneficiem.

A criação de atividades que integrem múltiplos modos de comunicação é outra estratégia eficaz. Atividades como a produção de vídeos, criação de blogs ou podcasts e desenvolvimento de projetos multimodais permitem que os alunos pratiquem a língua inglesa de maneira integrada e contextualizada. Essas atividades também incentivam a colaboração e a interação entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo. Por exemplo, um projeto multimodal pode envolver a criação de um blog onde os alunos postam vídeos, textos e infográficos sobre um tema específico. Essa abordagem não só desenvolve habilidades linguísticas, mas também promove a criatividade e o pensamento crítico.

Para que a multimodalidade seja eficazmente integrada no ensino de inglês, é essencial que os professores recebam capacitação adequada. Programas de formação continuada podem incluir workshops, cursos e treinamentos focados no uso de tecnologias digitais e recursos multimodais. Além disso, a formação deve abordar estratégias pedagógicas que integrem a multimodalidade de maneira significativa e contextualizada. Professores bem capacitados são mais propensos a adotar e adaptar práticas multimodais em suas aulas, o que pode levar a uma melhoria significativa nos resultados de aprendizagem dos alunos.

As tecnologias digitais desempenham um papel crucial na aplicação da multimodalidade no ensino de inglês. Ferramentas como plataformas de aprendizagem online, aplicativos educacionais e redes sociais podem ser utilizadas para criar ambientes de aprendizagem multimodais. Essas tecnologias permitem que os alunos acessem uma variedade de recursos e interajam com o conteúdo de maneiras diversas, enriquecendo sua experiência de aprendizado. Por exemplo, plataformas de aprendizagem online podem oferecer módulos interativos que

combinam texto, áudio e vídeo, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente.

A avaliação multimodal é uma abordagem que considera a utilização de diferentes modos de comunicação na avaliação das habilidades dos alunos. Em vez de se concentrar apenas em testes escritos, os professores podem utilizar projetos, apresentações, vídeos e outras formas de expressão para avaliar o progresso dos alunos. Essa abordagem não apenas oferece uma visão mais abrangente das habilidades dos alunos, mas também reconhece e valoriza suas diversas formas de expressão. Por exemplo, um projeto final pode incluir a criação de um vídeo ou podcast em inglês, permitindo que os alunos demonstrem suas habilidades de uma maneira autêntica e significativa.

A multimodalidade oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino de língua inglesa, promovendo o desenvolvimento de habilidades comunicativas de maneira integrada e contextualizada. A utilização de múltiplos modos de comunicação enriquece o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e envolvente. A implementação da multimodalidade requer a capacitação dos professores, a integração de tecnologias digitais e a criação de atividades que utilizem diferentes modos semióticos. Ao adotar essas estratégias, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver competências comunicativas mais robustas e prepará-los para interagir de maneira eficaz em um mundo cada vez mais multimodal.

4.3 A multimodalidade nos materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa

A multimodalidade nos materiais didáticos para o ensino de Língua Inglesa tem se mostrado uma abordagem vital para a modernização e eficácia do processo educacional. Essa perspectiva pedagógica, que abrange a utilização de múltiplos modos de comunicação, como textos, imagens, sons, vídeos e outras formas de representação, contribui significativamente para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Ao integrar diferentes recursos semióticos, a multimodalidade enriquece a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, interativa e contextualizada. Neste tópico, será feita a discussão de como a multimodalidade é aplicada nos materiais didáticos de língua inglesa, baseando-nos em diversas pesquisas e estudos recentes sobre o tema.

A multimodalidade no contexto educacional não é uma inovação recente, mas sua importância tem sido amplificada pelas novas tecnologias digitais que facilitam a criação e disseminação de materiais didáticos variados. Estudos como os de Oliveira Nascimento, Andrade e Façanha (2023) destacam que os materiais didáticos disponibilizados pela Secretaria

de Educação do Estado de Sergipe (SEDUC-SE) através do aplicativo "Estude em Casa" incorporam práticas de novos letramentos, incluindo letramentos digitais e multimodalidade. Esses materiais didáticos para o ensino médio, por exemplo, revelam uma abordagem que visa não apenas a instrução gramatical, mas também a interação crítica com diversos modos semióticos.

A análise de materiais didáticos de língua inglesa no Brasil tem mostrado que a multimodalidade está presente, mas sua implementação nem sempre é explorada em todo seu potencial. Segundo Rocha Silveira e dos Santos Batista (2024), a decolonialidade e o letramento crítico em unidades de livros didáticos são fundamentais para um ensino de língua inglesa que considere as múltiplas dimensões culturais e sociais dos alunos. A utilização de imagens, textos multimodais e outros recursos visuais deve promover uma leitura crítica e reflexiva, algo que muitas vezes é negligenciado nos materiais didáticos tradicionais.

Outro estudo relevante, realizado por Pereira (2023), investiga a função das imagens no livro didático de língua inglesa e sua relação com a multimodalidade no ensino bilíngue. A autora ressalta que as imagens não devem ser vistas apenas como ilustrações decorativas, mas como elementos centrais na construção de significado. A integração de imagens em atividades de leitura, por exemplo, pode facilitar a compreensão e o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Zamoner e Freitas (2023) enfatizam a importância da multimodalidade na ação de ensinar língua inglesa para crianças, utilizando diferentes modos de comunicação para coconstruir significados em sala de aula. Os professores são incentivados a utilizar recursos multimodais, como livros ilustrados, jogos e atividades interativas, para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e eficaz. Este estudo demonstra que a multimodalidade não só facilita a aprendizagem da língua inglesa, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Cardoso (2023), ao discutir o ensino de inglês para crianças, alia o letramento sociointeracional crítico aos materiais didáticos, destacando a necessidade de materiais que reflitam as práticas linguísticas contemporâneas e a diversidade cultural dos alunos. A autora argumenta que os materiais didáticos devem ser desenvolvidos de maneira a promover a interação crítica com diferentes textos e modos, permitindo que os alunos construam significados de forma ativa e reflexiva.

Oliveira, Costa e da Silva (2020) exploram a multimodalidade e o letramento visual crítico no ensino de língua inglesa, investigando as propostas de atividades de produção de texto em livros didáticos. Eles destacam que a integração de recursos visuais e textuais nos materiais

didáticos deve ser feita de maneira que promova uma compreensão profunda e crítica dos conteúdos, preparando os alunos para interagir de forma eficaz com diferentes tipos de textos e mídias.

Hashimoto (2020) também contribui para essa discussão ao refletir sobre a multimodalidade em um livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A autora argumenta que a inclusão de elementos multimodais nos materiais didáticos é essencial para atender às demandas educacionais contemporâneas, que exigem habilidades críticas e analíticas dos alunos. Ela enfatiza que os professores precisam estar preparados para utilizar esses recursos de forma integrada e reflexiva, garantindo que os alunos possam desenvolver suas competências de maneira abrangente.

Borba (2023), em sua dissertação sobre um curso online de língua inglesa no Instituto Federal de Brasília, destaca como a multimodalidade pode ser aplicada em ambientes de ensino remoto. Ele propõe que a utilização de diferentes modos de comunicação, como vídeos, áudios e textos interativos, pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-a mais engajadora e eficaz. Este estudo exemplifica como a multimodalidade pode ser adaptada para diferentes contextos educacionais, incluindo o ensino a distância.

Santos e Barbosa (2021) analisam as relações de status entre modos verbal e visual em atividades de leitura em língua inglesa. Eles demonstram que a integração de diferentes modos semióticos nos materiais didáticos pode facilitar a compreensão e a construção de significados pelos alunos, promovendo uma aprendizagem mais profunda e crítica. A análise das composições multimodais presentes nos materiais didáticos revela que a multimodalidade pode ser uma ferramenta poderosa para o ensino de línguas, desde que utilizada de forma coerente e integrada.

Em resumo, a multimodalidade nos materiais didáticos para o ensino de língua inglesa representa uma abordagem pedagógica essencial para atender às demandas educativas contemporâneas. A integração de diferentes modos de comunicação enriquece a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica, interativa e contextualizada. Estudos recentes têm demonstrado que a multimodalidade pode promover uma aprendizagem mais significativa e reflexiva, desde que os materiais didáticos sejam desenvolvidos e utilizados de maneira a explorar todo o seu potencial. Portanto, é fundamental que os professores estejam preparados para incorporar práticas multimodais em suas aulas, garantindo que os alunos possam desenvolver suas competências linguísticas e comunicativas de forma abrangente e crítica.

4.4 Desafios e oportunidades na implementação da multimodalidade no ensino de Língua Inglesa

A implementação da multimodalidade no ensino de língua inglesa apresenta tanto desafios quanto oportunidades que são cruciais para a modernização das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade da educação. Embora a multimodalidade ofereça inúmeras vantagens, como já discutido nos tópicos anteriores, a sua aplicação efetiva requer uma reflexão aprofundada sobre as barreiras que precisam ser superadas e as estratégias que podem ser adotadas para maximizar os benefícios.

Um dos principais desafios na implementação da multimodalidade é a formação dos professores. Como destacado por Oliveira (2021), muitos educadores ainda não estão totalmente preparados para integrar recursos multimodais em suas práticas pedagógicas. Isso se deve, em grande parte, à falta de formação específica e contínua que aborde a utilização de tecnologias digitais e recursos multimodais de forma significativa e contextualizada. Para enfrentar esse desafio, é essencial que as instituições de ensino e os programas de formação de professores incluam módulos específicos sobre multimodalidade e novos letramentos, proporcionando aos educadores as ferramentas e conhecimentos necessários para inovar em suas práticas.

Além disso, a infraestrutura tecnológica das escolas pode ser uma barreira significativa. Muitas instituições de ensino, especialmente em áreas rurais ou menos favorecidas economicamente, não dispõem de equipamentos adequados, como computadores, tablets e acesso à internet de alta velocidade, que são essenciais para a aplicação de recursos multimodais. Nesse sentido, políticas públicas que visem a equipar as escolas com a tecnologia necessária e a fornecer suporte técnico contínuo são fundamentais para a efetiva implementação da multimodalidade no ensino de língua inglesa.

Outro desafio relevante é a resistência à mudança, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Como observado por Hashimoto (2020), a introdução de novas práticas pedagógicas que envolvem a multimodalidade pode encontrar resistência devido ao conforto e familiaridade com os métodos tradicionais de ensino. Superar essa resistência requer um processo de sensibilização e formação que demonstre os benefícios da multimodalidade e engaje os professores e alunos em um processo colaborativo de transformação pedagógica.

Por outro lado, as oportunidades proporcionadas pela multimodalidade são vastas e promissoras. A utilização de múltiplos modos de comunicação pode enriquecer significativamente a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-a mais dinâmica,

interativa e contextualizada. Conforme discutido por Borba (2023), a aplicação da multimodalidade em cursos online de língua inglesa, por exemplo, pode criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz, especialmente em contextos de ensino remoto. A possibilidade de integrar vídeos, áudios, textos interativos e outras formas de mídia digital permite que os alunos tenham acesso a uma variedade de recursos que atendem a diferentes estilos de aprendizagem e promovem uma compreensão mais profunda dos conteúdos.

Além disso, a multimodalidade pode promover a inclusão e a equidade na educação. A diversidade de modos de comunicação permite que alunos com diferentes necessidades e estilos de aprendizagem encontrem formas de acessar e expressar o conhecimento de maneira mais eficaz. Zamoner e Freitas (2023) destacam que a utilização de recursos multimodais no ensino de inglês para crianças pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, oferecendo oportunidades de aprendizagem que vão além do texto escrito e que são mais acessíveis a todos os estudantes.

A multimodalidade também oferece a oportunidade de promover um ensino mais crítico e reflexivo. Rocha Silveira e dos Santos Batista (2024) enfatizam a importância da decolonialidade e do letramento crítico em materiais didáticos multimodais. A integração de diferentes modos de comunicação pode fomentar uma leitura crítica e reflexiva, permitindo que os alunos questionem e analisem os conteúdos de maneira mais profunda. Isso é particularmente relevante no contexto atual, onde é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades críticas para navegar e interpretar a vasta quantidade de informações disponíveis nas mídias digitais.

A criação de atividades pedagógicas que integrem a multimodalidade pode ser uma estratégia eficaz para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa. Atividades como a produção de vídeos, a criação de blogs ou podcasts e o desenvolvimento de projetos multimodais permitem que os alunos pratiquem a língua inglesa de maneira integrada e contextualizada. Essas atividades não só desenvolvem habilidades linguísticas, mas também incentivam a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico. Como observado por Coelho et al. (2023), as abordagens lúdicas que utilizam a multimodalidade podem estimular a criatividade e o engajamento dos alunos, facilitando o desenvolvimento das habilidades comunicativas de maneira mais natural e prazerosa.

Por fim, a avaliação multimodal é uma abordagem inovadora que pode oferecer uma visão mais abrangente e justa das habilidades dos alunos. Em vez de se concentrar apenas em testes escritos, os professores podem utilizar projetos, apresentações, vídeos e outras formas de expressão para avaliar o progresso dos alunos. Essa abordagem não só reconhece e valoriza as diversas formas de expressão dos alunos, mas também proporciona uma avaliação mais

completa e contextualizada de suas competências. Como sugerido por Oliveira, Costa e da Silva (2020), a integração de recursos visuais e textuais nas atividades de avaliação pode promover uma compreensão crítica e profunda dos conteúdos, preparando os alunos para interagir de forma eficaz com diferentes tipos de textos e mídias.

Em conclusão, a implementação da multimodalidade no ensino de língua inglesa apresenta desafios significativos, como a necessidade de formação contínua dos professores, a infraestrutura tecnológica e a resistência à mudança. No entanto, as oportunidades proporcionadas pela multimodalidade são vastas e promissoras. Ao integrar diferentes modos de comunicação, a multimodalidade pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos, promover a inclusão e a equidade na educação, fomentar um ensino crítico e reflexivo e oferecer uma avaliação mais justa e completa das habilidades dos alunos. Portanto, é essencial que as instituições de ensino, os formuladores de políticas educacionais e os educadores trabalhem juntos para superar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela multimodalidade, garantindo que todos os alunos possam desenvolver suas competências linguísticas e comunicativas de forma abrangente e crítica.

5. O NOVO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

As transformações ocorridas em relação ao Novo Ensino Médio trouxeram a aprovação recentemente pelo Governo Federal por meio da Medida Provisória nº 748/2016, em fevereiro de 2017, que passou a regulamentar o NEM no Brasil. A reforma apresentou mudanças significativas nessa modalidade de ensino. Essa proposta impactou, não somente os alunos de maneira geral, como toda a população.

A reforma promovida pela Lei 13.415/2017⁴, prevê a reestruturação de dois pontos cruciais do Ensino Médio: a carga formativa e o currículo, o que implica um percurso educativo oferecido através de itinerários formativos, a saber: as línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências naturais e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e capacitação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Neste sentido, como discorre Gatti e Barreto (2016), a partir da sua reorientação curricular por meio da BNCC, O Ensino Médio tem se constituído nesses longos anos objeto de debate no Brasil, tanto em áreas especializadas em educação quanto em espaços públicos. Na verdade, não é uma preocupação de caráter recente, são inúmeras iniciativas que buscaram transformar esta modalidade de ensino.

Conforme Gomes (2016), por meio da reforma permite uma oferta diversificada para as diferentes realidades, para o qual se divide em dois momentos, a saber: uma formação geral de no máximo 1800 horas e outra diversificada, no que o aluno terá uma formação isolada através de dois ou mais itinerários nas áreas do conhecimento ou formação técnica profissional, dependendo das condições dos sistemas de ensino, para Bessa (2021, p. 41): “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais”, que “os educandos devem desenvolver durante a educação básica” (BRASIL, 2018).

Essa nova configuração curricular apresenta limites importantes que afetam diretamente a amplitude dos processos educacionais. A carga horária comum reduzida para 1.800 horas tende a gerar trajetórias formativas desiguais, pois fragmenta o percurso escolar em itinerários que variam conforme as condições de cada rede de ensino. Em muitos contextos, especialmente nas escolas públicas, essa estrutura pode resultar em ofertas restritas e na precarização da formação, já que não há garantias de investimentos que assegurem a implementação efetiva das mudanças. Nessa lógica, as responsabilidades pelos resultados acabam sendo transferidas ao

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

próprio estudante, como se sucesso ou insucesso fossem decorrências exclusivas de sua escolha ou aptidão, desconsiderando as limitações estruturais que atravessam o cotidiano escolar.

Uma das pretensões alicerçada pelas decisões do Estado, em relação ao Ensino Médio nessa reforma, apresentou uma flexibilização no currículo que compreende determinados componentes curriculares conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigência, a disciplina de Língua Inglesa tem sido incluída na matriz curricular das escolas regulares brasileiras cada vez mais cedo, tonando-se obrigatória a partir do Ensino Fundamental II, “Vale ressaltar que as nomenclaturas Educação básica ou Ensino básico incluem desde o primeiro ano da Educação Infantil até o último ano de Ensino Médio” (SAWADA, 2018, p. 6).

Por outro lado, Barbosa (2020) coloca que as reformas sofridas ao longo de décadas, o Ensino Médio foi o mais afetado, a construção da identidade de cada disciplina se constituiu num processo complexo, sempre inacabado e permanentemente reconstruindo, devido ao fato das políticas implementadas e sua modificação estrutural com resultados poucos satisfatórios para atender a demanda e resolver as ambiguidades entre o mercado de trabalho e as tendências para uma educação abrangente.

Pessoa e Hoelzle (2017, p. 3) discorre que “em relação a terceira e última versão da BNCC, respaldada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o propósito de aprovação por meio desse referencial, “...estabelece a língua inglesa como componente curricular obrigatório da área de Linguagens nos Anos Finais do Ensino Fundamental II”. Essa disciplina em relação ao Ensino Médio enfrenta o desafio de apresentar aos alunos uma série de transformações “modificando a versão anterior, segundo a qual a escolha da língua ficava a cargo das redes de ensino” (PESSOA E HOELZLE, 2017, p. 3).

Houve a manifestação em relação a essas modificações por parte da Associação de Linguistas Aplicadas/os Brasileiras/os (ALAB), que segundo Pessoa e Hoelzle (2017, p. 3), essa instituição enviou “uma nota em repúdio à Medida Provisória 746, em 2016”, uma vez que essa imposição feita falta com o respeito ao multilinguismo e o plurilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira.

Conforme aponta Szundy et al. (2016, p. 65), que manifesta a sua opinião desfavorável e a essa imposição sobre o oferecimento da língua inglesa que passar a ser obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que para o autor, isso representa um delicado jogo de quebras e articulações. No posicionamento de Pessoa e Hoelzle (2017, p. 3):

[...] Apesar de reconhecer a necessidade de aprendizagem dessa língua franca, a comunidade de linguistas aplicadas/os defende que a escolha da língua estrangeira/adicional a ser ensinada deve ser prerrogativa da escola, já que essa

escolha deve se pautar por questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil (PESSOA E HOELZLE, 2017, p. 3).

Por isso, as autoras colocam que é pertinente analisar e abordar os problemas e obstáculos existentes para que os alunos obtenham uma aprendizagem satisfatória. Assim, em relação ao Ensino Médio a BNCC, estabelece essa etapa da educação básica da seguinte forma:

[...] O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BNCC, 2019, p. 461).

Assim, o Ensino Médio passa a assumir uma concepção de imposição, que segundo Marson (2021, p. 12) as “Imposições na BNCC ecoam para a obrigatoriedade da língua inglesa como única língua estrangeira a ser ensinada na educação básica brasileira”, de certa forma, por razões ideológicas deixa de ser ofertada em sua totalidade na Educação Básica.

Embora o NEM seja apresentado nos documentos oficiais como uma proposta de modernização curricular e de ampliação das possibilidades formativas dos estudantes, diferentes estudos têm apontado tensões e desafios associados à sua implementação. A reorganização curricular em torno da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, conforme previsto pela Lei nº 13.415/2017, ocorre em um contexto marcado por desigualdades estruturais entre redes e escolas, o que impacta diretamente as condições de oferta, a qualidade das propostas pedagógicas e o acesso efetivo dos estudantes às experiências formativas prometidas.

No âmbito das políticas curriculares, autores como Apple (2006) e Arroyo (2013) destacam que reformas educacionais não são neutras, mas expressam disputas de poder, interesses econômicos e concepções específicas de formação humana. Nesse sentido, o NEM pode ser compreendido como uma política que, ao mesmo tempo em que amplia discursos sobre protagonismo juvenil e flexibilização curricular, transfere para as escolas e para os professores a responsabilidade por operacionalizar mudanças nem sempre acompanhadas das condições materiais, formativas e estruturais necessárias.

Essa tensão se reflete diretamente na produção e na seleção dos livros didáticos aprovados pelo PNLD. Embora os editais do programa incorporem as diretrizes do NEM e da BNCC, os materiais analisados nesta pesquisa evidenciam dificuldades na tradução dessas orientações em propostas didáticas multimodais consistentes. Observa-se, assim, um

descompasso entre o discurso inovador que sustenta a reforma e as possibilidades reais de materialização desse discurso nos livros didáticos distribuídos às escolas públicas.

No caso do ensino de Língua Inglesa, tal cenário se torna ainda mais complexo, considerando o histórico de desvalorização da disciplina no currículo escolar e a redução de sua carga horária em muitos contextos do NEM. Nessas condições, o livro didático assume um papel central como mediador pedagógico, tornando-se, muitas vezes, o principal — ou único — recurso disponível para a implementação das propostas curriculares. Isso reforça a necessidade de analisar criticamente não apenas a presença da multimodalidade nos materiais, mas também as condições políticas e estruturais que limitam ou potencializam sua efetiva integração ao ensino.

Dessa forma, compreender o NEM como um campo de disputas e contradições permite situar a análise dos livros didáticos para além de uma avaliação técnica ou normativa, reconhecendo-os como produtos de uma política educacional mais ampla, atravessada por desafios históricos, institucionais e sociais.

Em relação a língua Inglesa, de acordo com Bessa (2021), que explica que nessa reformulação, a BNCC (2017) procurou apenas dar importância destacando que o inglês, a partir da Lei implementada, é entendido como língua franca. Segundo Gimenez et. al. (2015) considera como língua franca um idioma que, apenas quem se beneficia são os falantes de diferentes línguas maternas.

5.1 A importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem e a escolha do livro didático

Ao definir multimodalidade não é somente discorrer sobre os múltiplos modos de transmitir mensagens e conhecimento através de imagens, músicas e filmes. A multimodalidade também está na língua/linguagem, como afirma Kress e Van Leeuwen (2001):

[...] Linguagem, por exemplo, é um modo semiótico porque pode se materializar em fala ou escrita, e a escrita é um modo semiótico também, porque pode se materializar como (uma mensagem) gravada em uma pedra, como caligrafia em um certificado, como impressão em um papel, e todos esses meios adicionam uma camada a mais de significado (KRESS & VAN LEEWEUN, 2001).

Os livros didáticos não ignoram a comunicação mais intensamente multimodal em que estamos atualmente imersos, razão pela qual neles se costuma representar uma grande diversidade de gêneros considerados multimodais, como textos diversos acompanhados de fotos ou infográficos, além de diversas ilustrações, desenhos animados, cartões postais,

pôsteres, etc., além de outros gêneros próprios do ambiente digital, como páginas e sites da *web*, *blogs*, mensagens em redes sociais, etc., que também mesclavam elementos textuais e visuais.

Ao serem incorporados ao livro didático, muitos gêneros passam por processos de seleção e adaptação que resultam em versões mais simplificadas, orientadas para os aspectos considerados mais relevantes para o objetivo pedagógico da unidade. No entanto, é comum observar que as atividades associadas às imagens concentram-se apenas em pontos gramaticais ou lexicais, deixando de explorar os significados construídos pela relação entre texto verbal e elementos visuais. Como destaca Paiva (2018, p. 111), a compreensão multimodal depende dessa articulação entre modos, e quando ela não é explorada, perde-se a oportunidade de ampliar as possibilidades de leitura e interpretação.

[...] A multimodalidade ocorre quando diferentes modos semióticos são utilizados na construção de um texto e cada modo contribui com suas próprias características para completar o sentido deste. Entre os diferentes modos semióticos podemos citar a escrita, a imagem, a cor, a tipografia e o som, entre muitos outros. Até mesmo a organização composicional destes modos interfere na construção de sentido de um texto multimodal (PAIVA, 2018, p. 111).

Segundo o autor, o texto e a concepção dos livros didáticos precisam incorporar outros recursos semióticos mais "modernos", como cores e fotografias, porém o potencial narrativo da imagem e suas possibilidades de trabalho para a observação e análise da linguagem visual com o intuito de desenvolver as capacidades de descrição e expressão intertextual, ainda não fazem parte dos critérios de seleção e aplicação de elementos visuais na maioria das coleções didáticas (SAWADA, 2018, p. 169).

Considerar a leitura apenas como decodificação de texto verbal já não corresponde às práticas comunicativas atuais. Os materiais didáticos, especialmente os de Língua Inglesa, mobilizam recursos variados que vão além da palavra escrita. A compreensão dos textos passa, portanto, por observar como esses elementos verbais ou visuais se articulam, o que exige do professor e do aluno novas formas de leitura. Adicionalmente, podemos afirmar que, no contexto da sala de aula, observam-se vários modos de comunicação que atuam, seja oralmente ou por escrito, durante o desenvolvimento das várias atividades de ensino e aprendizagem. Além disso, a partir da abordagem comunicativa das línguas, a multimodalidade supõe a utilização de diversos recursos didáticos e o estímulo dos próprios alunos como um importante recurso linguístico. Essa concepção multimodal de sala de aula tem grande repercussão para a aprendizagem (SAWADA, 2018, p. 57).

Estudos sobre multimodalidade, como os de Kress e van Leeuwen (2006), enfatizam que a edição e o design gráfico dos livros didáticos desempenham papel central na mediação

da aprendizagem, já que o visual contribui para orientar a leitura e organizar a construção do conhecimento. O uso intencional de cores, tipografias e elementos gráficos — como quadros, caixas de texto e ícones — ajuda a direcionar a atenção do leitor, criar coerência entre páginas ou seções e diferenciar partes do conteúdo. Sob essa perspectiva, Serafini (2014) e Dionísio (2011) apontam que a análise dos materiais pode considerar dimensões semânticas, sintáticas e pragmáticas, às quais se soma uma dimensão ideológica, uma vez que decisões de design também expressam posições, prioridades e visões de mundo que atravessam o processo de ensino-aprendizagem.

Gatti e Barreto (2016), coloca do ponto de vista semiótico, a dimensão sintática expressa “como a mensagem é apresentada” no meio, ou seja, a forma como o conteúdo é estruturado, organizado e simbolizado. Por sua vez, esse auxílio sintático contribui substancialmente para a qualidade semântica dos conteúdos, uma vez que um “design adequado contribui para uma navegação acessível que facilita o entendimento ao revelar de forma transparente a estrutura e a relação entre as partes” (GATTI E BARRETO, 2016).

Do ponto de vista semiótico, estudos sobre visualidade em materiais didáticos mostram que, ao longo dos anos, os livros têm se tornado progressivamente mais visuais, acompanhando transformações nas práticas de leitura e no próprio design editorial. A escrita, a tipografia e a organização gráfica passam a ser estruturadas segundo princípios multimodais, evidenciando maior integração entre modos verbais e visuais. Essa tendência é semelhante ao que observa Gomes (2016, p. 39) ao analisar livros didáticos de diferentes períodos, destacando o aumento no número de imagens, o uso diversificado de fontes e a presença de elementos “flutuantes” na página, o que demonstra a crescente centralidade dos aspectos gráficos na construção de sentidos.

Segundo Gomes (2016), se antes predominavam as páginas com textos rigidamente colocados em uma ou duas colunas, agora predominam composições graficamente irregulares (tipo) em que os elementos do texto e as imagens aparecem fluidamente colocados ao longo das duas páginas.

Nessas obras modernas, durante as transformações e transduções que necessariamente ocorrem na recontextualização do material semiótico original, observa-se como resultado uma maior fragmentação ou modularização em comparação com livros de épocas anteriores (GOMES, 2016).

Como os livros didáticos, pelo menos no contexto brasileiro, constituem uma importante fonte de input nas aulas de línguas, neste trabalho nos interessa observar o papel dos elementos

visuais presentes nos livros didáticos mais recentes, que foram aprovados pelo “Livro Educacional Nacional Programa ”(PNLD 2015) para o ensino do LI no Ensino Médio.

Portanto, o estudo procura conhecer os elementos visuais e multimodais que possam contribuir para a navegação dentro da obra e se integrar aos demais conteúdos existentes da LI para contribuir com a construção do conhecimento e pela importância da multimodalidade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e na configuração no NEM.

5.2 Diretrizes pedagógicas de ensino no NEM em relação a Língua Inglesa

A reforma promovida instituída pela Lei 13.415/2017 prevê a reestruturação de dois pontos cruciais do Ensino Médio: publicada em 2017, “trouxe consigo uma expectativa de mudanças importantes na Educação Básica brasileira” (AMORIM e GOMES, 2020, p. 418).

Nesse contexto, conforme Gomes (2016) discorre sobre as atuais diretrizes que embasaram o Ensino Médio proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, surge da necessidade de uma reflexão no que tange a Língua Inglesa e na configuração no NEM, a respeito da multimodalidade no ensino-aprendizagem.

Segundo Santos e Silva (2020), a partir da análise desses documentos que norteiam o estudo da Língua Inglesa a propostas de implantação do NEM, evidencia os possíveis impactos que essa reforma pode ter diante da Língua Inglesa.

[...] O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BNCC, 2019, p. 461).

Nesse contexto, o Ensino Médio assume uma concepção mais pragmática, buscando formar sujeitos de forma integral e imediata. Essa proposta, segundo Gatti e Barreto (2016), deve estar fundamentada na “teoria do capital humano”.

Para a execução satisfatória da proposta curricular compreendendo a língua inglesa justifica o texto do MEC, de modo que:

[...] Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BNCC, 3ª versão, 2017, p. 199)

Conforme demonstrado, as propostas servem como um instrumento para a implementação do NEM, que segundo Teixeira *et al.*, (2020) coloca que, uma vez que esta

proposta servirá para avaliar os obstáculos e adaptações necessárias para a adoção desse modelo em todas as Escolas do Ensino Médio.

Ao abordar os diferentes modelos que as secretarias de educação em cada estado podem adotar, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução nº 3 CNE / CEB, Art. 17) estabelecem que, § 7º:

[...] As áreas de conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos que contextualizem ou articulem o conhecimento de forma diversa, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização [...].

O modelo curricular a ser trabalhado para todas as escolas que aderiram à reforma precisa ser estruturado e inserido “nas Propostas Curriculares a serem implementadas em todas as unidades de ensino. Este trabalho, segundo a rede de ensino, configura-se num “espaço definido pelo Ministério da Educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivem o trabalho nas áreas do conhecimento e nos itinerários formativos” (RAMALHO, 2020, p. 89).

O papel da Língua Inglesa enquanto disciplina nessa nova proposta na BNCC, o professor é responsável por seguir e adequar o referido currículo. Heinsfeld e Ramos (2020) acrescentam que nessa nova proposta é importante começar por considerar e compreender o tipo de aluno, visto que são eles os afetados pelo currículo. Por sua vez, os verbos até então trabalhados nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs, 1997): reconhecer”, “identificar” e “utilizar” foram substituídos pelos verbos: interpretar”, “classificar”, “comparar” e “resolver”, oportunizando aos alunos novas habilidades e o aprendizado que obterão durante sua formação devem ser claros, caso contrário, não haverá um aprendizado satisfatório.

A BNCC (2018) estabelece uma abordagem renovada para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, ao enfatizar a formação do estudante para atuar em práticas comunicativas reais e socialmente situadas. Nesse contexto, cabe aos professores elaborar planos de aula que articulem objetivos claros, proponham atividades significativas e adotem formas de avaliação que favoreçam o desenvolvimento das competências linguísticas previstas no documento, assegurando a coerência entre o planejamento pedagógico e as demandas do currículo.

5.3 A formação do educador e as relações com o uso do livro didático

O educador é um mediador que se coloca diante de uma turma de alunos, e ensina a partir de “uma situação de comando intelectual e social que interagem no processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 246). Nesta época de transformação rápida da sociedade e de grande

extensão da formalização do processo educativo, é importante que compreenda que há várias maneiras pelas quais uma pessoa pode atuar como professor, isto quer dizer que há muitos modos, métodos, recursos diferentes em que ocorre no ensino e seu conceito de aprendizagem.

Cada educador tem uma formação específica para atuar de acordo com ela, e “se atua fora da sua área o resultado do ensino/aprendizagem fica comprometido, pois deixa de ter qualidade” (NÓVOA, 2017, p. 75). Com todas as mudanças que vem despontando no mundo contemporâneo, nas atuais circunstância das aulas remotas, a escola e seus modelos pedagógicos estão ultrapassados, é essencial que o educador tenha uma qualificação específica na sua área de atuação.

Nesse entendimento, Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 18) discorrem que o docente tem que rever suas práticas pedagógicas frente às necessidades apresentadas e que “a mudança na forma de trabalho dos professores é um bom exemplo”, uma vez que houve mudanças substanciais a partir do ensino on-line que contribuiu para uma análise crítica em relação ao livro utilizado em sala de aula, seja em relação à seleção dos conteúdos apesar de não haver solução para todos os problemas dos alunos e da escola, mas a iniciativa de estar sempre buscando pela capacitação, empenhando no seu processo de formação, levando sempre em consideração que essa busca é para melhorar ou modificar alguma situação pela qual a escola e o aluno passam, com certeza estarão realizando o segundo passo da reflexão crítica, que é a ação.

Conforme Ferreira e Barbosa (2020, p. 23), a questão central da escola reside na qualidade da formação, que está diretamente ligada aos projetos pedagógicos institucionais. Nesse sentido, as escolas consagram-se como protagonistas em suas ações, buscando soluções que atendam às suas particularidades e às demandas da comunidade.

Para André (2016), o investimento na formação, a pesquisa é um dos eixos fundamentais para a prática cotidiana do educador, assim como discorre:

[...] sentido que tem sido defendida a ideia de que o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que mostram pouco satisfatórios (ANDRÉ, 2017, p. 16).

Para a autora, o envolvimento do professor e aluno requer constantes buscas, aperfeiçoamento, novas leituras, diferentes recursos, corrigindo os percursos para mediar o ensino diante das descobertas. Nesse ponto de convergência entre educando e educador, considerado por Gonçalves (2018), o livro didático como um instrumento de articulação, compreendendo a organização do saber fazer e a junção entre o professor e aluno na realização

de atividades diárias em sala de aula, o livro surge como um elemento norteador para as atividades educativas, que necessita de uma visão crítica em relação ao assunto abordado.

Martelli (2016) enfatiza que para oferecer uma educação crítica e transformadora, é necessário eleger o essencial dos conteúdos conhecidos, para que os estudantes possam enfrentar o futuro com autonomia, seriedade e competência. Preparar o aluno alinhando teoria e prática é torná-lo um ser capaz, criativo com capacidade de avaliar e produzir conhecimentos, diferentemente de agir apenas como receptor de conteúdos visando à repetição sem contextualização, tal atividade cerceará sua capacidade de ser um cidadão ativo no futuro. Essa prática quando presente precisa ser superado, e isso só é capaz através de uma grande mudança a começar pelo professor e a escolha do livro didático.

Para Freire (1975), a formação do educador é o ato político na práxis, na qual tem a possibilidade de superar a alienação, assim o livro didático como ferramenta de orientação do trabalho pedagógico estabelece um discurso direto entre professor e aluno mobilizando a consciência dos envolvidos e resgatando a atividade real sobre a realidade, isto é, como pode diretamente agir na superação da alienação.

[...] O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca (FREIRE, 1979, p. 27).

Segundo Freire (1979), a prática pedagógica é a oportunidade para que se dê a passagem do objetivo, isto é, do dado real concreto e histórico, ao subjetivo, considerando que o professor sempre receba um feedback ou seja, consciência dos fins da prática e noção exata da própria potência dos atos para expressá-los na ação; espontaneidade numa direção consciente; criatividade e não práxis reiterativas; conhecimento da realidade a qual se atua; ações recíprocas entre educador-educando-meio.

O autor Freire (1979) afirma que a prática pedagógica consciente e politizada pressupõe vínculo entre meios e fins. O fundamental de tudo isso é a decisão ético-política, a vontade de intervir no mundo, na qual a atividade docente não se separa da discente. É uma experiência alegre por natureza, assim sendo, ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, da participação, do comprometimento.

[...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Na visão de Freire (1996), a formação continuada provoca mudanças em todos os elementos que compõe o processo educativo na qual o professor tem a responsabilidade de

participar ativamente da construção do projeto político pedagógico, e das demais questões educacionais, visando o crescimento do aluno e difundir conhecimentos necessários à vida e ao exercício da cidadania, de forma crítica, reflexiva e consciente.

De acordo com Nóvoa (2020, p. 22) “Precisamos de uma metamorfose na escola, de uma transformação na sua forma de agir e pensar”. O autor salienta que o sucesso do trabalho do professor depende do empenho e do saber-fazer pedagógico, tendo por função conduzir os educandos, propor atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo, viáveis, para transmitir uma perspectiva de sucesso, sendo então necessário acionar todos os conhecimentos e habilidades, recursos inovadores, atualizados, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos. A autonomia do professor na escolha do livro didático, no âmbito do PNLD, exige um senso crítico aguçado para que ele possa avaliar de forma criteriosa as diversas opções disponíveis, selecionando aquelas que melhor atendem às necessidades de seus alunos e à sua prática pedagógica.

Reboul (2020, p. 81) questiona “o que vale a pena ensinar?”: “Vale a pena ensinar o que une e o que liberta”. Para que a formação do aluno seja libertadora, funcione de forma eficaz é necessária que seja revista a maneira de tratar o aluno e o conteúdo, por isso é importante o conhecimento por parte do educador em relação ao livro didático que vai introduzir. O importante não é só essa nova consciência dos problemas, mas também o trabalho de reflexão crítica por parte do educador no tempo e no espaço de suas próprias atividades com o objetivo de abrir caminhos e buscar soluções para os problemas que porventura forem surgindo em sala de aula.

Segundo Nóvoa (2017), é na prática pedagógica consciente que se devolve ao professor e a escola a força necessária, a motivação para que ele possa redimensionar a sua ação. Arruda (2017) defende que a participação do professor na seleção do livro didático de Língua Inglesa proporciona uma oportunidade valiosa para a reflexão crítica sobre sua prática docente, permitindo que ele analise a coerência entre o material didático escolhido e sua proposta pedagógica.

Arruda (2002) argumenta ainda que a tarefa de avaliar o livro didático proporciona ao professor a oportunidade de ampliar sua autonomia pedagógica, questionando as propostas das editoras e do PNLD e construindo um trabalho mais alinhado com suas crenças e com as necessidades de seus alunos.

Nesse contexto, o trabalho do professor envolve habilidades de ação e reflexão pela qual se torna capaz de equilibrar os elementos interatuantes no ambiente pedagógico, beneficiando seus alunos em sua aprendizagem.

6 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho apresentará o processo metodológico, detalhando o contexto de estudo, as estratégias utilizadas e as etapas que orientam a realização da pesquisa. O objetivo é compartilhar novos conhecimentos na área de investigação, focando na Língua Inglesa e na abordagem presente nos livros didáticos do Ensino Médio do PNLD 2021, com uma análise sobre multimodalidade. A pesquisa realiza uma reflexão crítica sobre a literatura, buscando validar a hipótese, revisar os objetivos propostos e responder à questão levantada.

No que diz respeito ao tipo, a investigação é de natureza descritiva. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, conforme TRIVIÑOS, 1987, p. 35), “a pesquisa descritiva requer que o pesquisador obtenha diversas informações sobre o que pretende investigar”. Nesse contexto, realiza-se um levantamento das características conhecidas e dos elementos que compõem o fato, fenômeno ou problema, analisando se estão alinhados ao tema em questão. Buscou-se descrever a situação relacionada à escassez de conceitos e textos nos exemplos dos conteúdos de Língua Inglesa em determinados livros didáticos do Ensino Médio, considerando a relevância da linguagem utilizada nas obras didáticas e a influência da BNCC no ensino dessa disciplina.

A pesquisa descritiva revela-se como uma abordagem eficaz para examinar as várias maneiras de comunicação e representação que se encontram nos livros didáticos, com ênfase na multimodalidade. Este conceito de multimodalidade abrange a combinação de diversos meios de comunicação, incluindo textos escritos, imagens, gráficos, vídeos e outras mídias que enriquecem o processo de aprendizagem da língua inglesa. Dentro desse cenário, a pesquisa descritiva será utilizada para observar, classificar e analisar essas diferentes mídias e os tipos de textos dos livros do PNLD 2021, com a intenção de descrever como os recursos multimodais são empregados para aprimorar o ensino, envolvendo competências como leitura, interpretação visual e compreensão auditiva.

A pesquisa descritiva ainda pode se concentrar nos aspectos qualitativos da multimodalidade, investigando a recorrência de diversas mídias e considerando a qualidade e a efetividade desses recursos no aprendizado. Ao caracterizar e avaliar a multimodalidade encontrada nos livros didáticos, essa abordagem proporciona uma compreensão aprofundada de como os recursos multimodais são incorporados e se correspondem aos objetivos educacionais definidos para o NEM.

Assim, a investigação descritiva desempenha uma função crucial na análise detalhada das mídias e conteúdos contidos nos livros didáticos de inglês, permitindo uma compreensão mais profunda da multimodalidade como um recurso significativo para a educação.

Os métodos utilizados, conforme Prodanov et al. (2013, p. 55), representam os “aspectos fundamentais para a definição de um delineamento, pois se dividem em duas categorias principais, sendo fontes escritas: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental”. No que se refere à pesquisa bibliográfica, ela é desenvolvida com base em obras já existentes, que compreendem, em sua maioria, livros, periódicos, artigos científicos, revistas, dissertações e teses.

Neste cenário, ao conduzir a pesquisa, buscou-se destacar a contribuição de estudos anteriores, evidenciar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Segundo Vergara (2004), uma pesquisa bibliográfica demanda que o pesquisador se dedique a um estudo minucioso sobre o tema, para, assim, chegar a suas próprias conclusões, ou seja, requer um sólido conhecimento. Durante o período em que foi realizado o levantamento bibliográfico, procuramos fundamentar-nos em autores que abordaram o ensino da Língua Inglesa e suas metodologias no livro didático do PNLD 2021. Nesse contexto, a revisão da literatura realizada proporcionará uma base para entender o contexto em que o fenômeno ocorre, servindo como ponto de partida para uma discussão mais aprofundada sobre o tema em questão.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2010, p. 45) a descreve como um processo que, assim como outras abordagens, ocorre por meio de diversas etapas interligadas. O autor enfatiza que esse processo é influenciado por múltiplos aspectos, incluindo a natureza do problema em questão, o conhecimento prévio do pesquisador sobre o tema e o nível de precisão desejado para a investigação.

Este estudo será elaborado seguindo etapas variadas, iniciando com a pesquisa bibliográfica em obras científicas, periódicos, dissertações, teses e outros materiais, a fim de fundamentar teoricamente o tema abordado. Além disso, será realizado um fichamento que contribuirá para a qualidade da pesquisa executada.

O PNLD se posiciona como um dos fundamentos da educação no Brasil, assegurando que milhões de alunos da rede pública tenham acesso a materiais pedagógicos. No ano de 2021, o edital do PNLD aprovou nove títulos de livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Médio, rejeitando apenas quatro. Nesse cenário, a pesquisa documental se revela uma ferramenta essencial para um exame detalhado das características, metodologias e abordagens

contidas nessas coletâneas didáticas. Por meio de uma análise crítica e cuidadosa dos documentos, é possível identificar a presença ou ausência da abordagem multimidiática, o que enriquece a compreensão do contexto educacional da Língua Inglesa no país.

De acordo com Pádua (1997, p. 62), a pesquisa documental é uma ferramenta essencial para aprofundar o entendimento, utilizando documentos originais como guias nesse processo. Essa abordagem é comumente aplicada nas ciências sociais e na pesquisa histórica, possibilitando a revelação de aspectos do passado e do presente, além de criar um retrato minucioso dos eventos sociais e suas particularidades. Por meio de uma análise crítica e reflexiva dos documentos, é possível reconhecer tendências, padrões e interconexões entre diversos elementos.

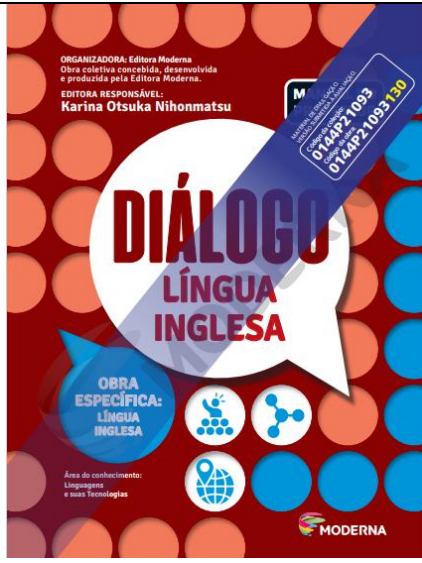
Dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais, a análise da complexidade da experiência humana é uma tarefa contínua, e os documentos desempenham um papel crucial como ferramentas na formação do saber. Sua importância está na abundância de informações que podem ser recuperadas, permitindo um aprofundamento na compreensão de temas que necessitam de uma análise histórica e sociocultural (Cellard, 2008: 295).

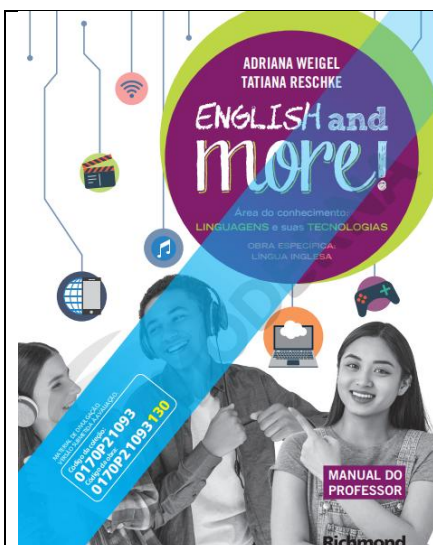
Conforme Cellard (2008: 295), os documentos desempenham um papel crucial que transcende a simples preservação da memória. Por meio da análise documental, é possível integrar a dimensão temporal na interpretação das relações sociais, permitindo observar a evolução ou transformação de pessoas, grupos, ideias, saberes, comportamentos, mentalidades e práticas. Esse tipo de análise ao longo do tempo ajuda a reconhecer padrões, tendências e discontinuidades, oferecendo informações significativas para entender as dinâmicas sociais.

A investigação por meio de documentos possibilita a exploração de um vasto conjunto de informações, abrangendo desde os objetivos e conteúdos sugeridos até as metodologias de ensino e os materiais didáticos contidos nas obras reconhecidas pelo MEC. Ao examinar esses aspectos com atenção, é possível reconhecer as ideias sobre linguagem, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa que fundamentam a elaboração dos manuais escolares.

A investigação documental nos instiga a desenvolver uma visão crítica em relação à qualidade dos recursos educacionais do PNLD-LI 2021. Por meio de uma avaliação cuidadosa dos conteúdos, da estrutura pedagógica e da conformidade com as orientações curriculares, somos capazes de reconhecer aspectos positivos e negativos, o que ajuda no avanço contínuo da educação em linguagens no Brasil.

A Portaria Nº 68, datada de 2 de junho de 2021, anunciou os resultados da avaliação educacional das obras didáticas que foram submetidas e aprovadas no processo do Edital de Convocação CGPLI nº 3/2019 - PNLD 2021 - Objeto 2, que abrangeu tanto obras didáticas por áreas do conhecimento quanto aquelas específicas. As obras avaliadas incluem: Anytime! – Editora Saraiva (Cod. 0187P21093), Diálogo Língua Inglesa – Editora Moderna (Cod. 0144P21093), English and More! – Editora Richmond (Cod. 0170P21093), English Vibes – Editora FTD (Cod. 0224P21093), InterAção Inglês – Editora do Brasil (Cod. 0146P21093), Joy! – Editora FTD (Cod. 0225P21093), Moderna Plus Inglês – Editora Moderna (Cod. 0164P21093), New Alive High – Editora SM (Cod. 0143P21093) e Take Action! – Editora Ática (Cod. 0140P21093).

	Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Marques, Amadeu Anytime! : always ready for education / Amadeu Marques, Ana Carolina Cardoso. -- 1. ed. -- São Paulo : Saraiva Educação, 2020. Suplementado pelo manual do professor Bibliografia ISBN 978-65-5766-050-8 (aluno) ISBN 978-65-5766-051-5 (professor) 1. Linguagens e suas Tecnologias (Ensino Médio) 2. Língua inglesa (Ensino Médio) I. Título II. Cardoso, Ana Carolina 20-2845 CDD 428.24 Angélica Ilacqua - CRB-8/7057 2020 Código da obra CL 820724 CAE 729690 (AL) / 729691 (PR) 1ª edição 1ª impressão De acordo com a BNCC. 
	Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil) Diálogo : língua inglesa : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Karina Otsuka Nihonmatsu. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020. "Obra específica: Língua inglesa" "Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias" Bibliografia. Inglês (Ensino médio) I. Nihonmatsu, Karina Otsuka. 20-37398 CDD-420.7 Índices para catálogo sistemático: 1. Inglês : Ensino médio 420.7 Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Weigel, Adriana
English and more! : manual do professor / Adriana Weigel, Tatiana Reschke. -- 1. ed. -- São Paulo : Richmond Educação, 2020.

"Obra específica: Língua inglesa"
Bibliografia.

1. Inglês (Ensino médio) I. Reschke, Tatiana.
II. Título.

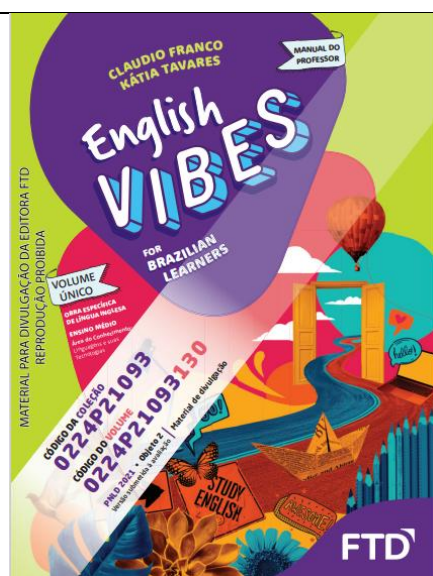
20-38141

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino médio 420.7

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Franco, Claudio de Paiva

English vibes for Brazilian learners : volume único : ensino médio : área do conhecimento linguagens e suas tecnologias : língua inglesa / Claudio de Paiva Franco, Kátia Cristina do Amaral Tavares. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

"Obra específica de língua inglesa"

"Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias"

ISBN 978-85-96-02984-1 (aluno)

ISBN 978-85-96-02985-8 (professor)

1. Inglês (Ensino médio) I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral. II. Título.

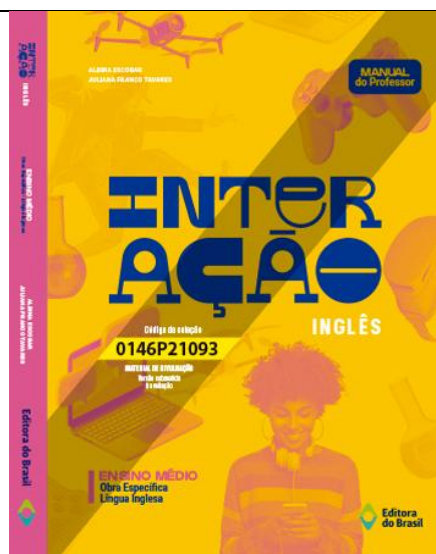
20-36858

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino médio 420.7

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Escobar, Albina

Interação inglês / Albina Escobar, Juliana Franco Tavares. -- 1. ed. -- São Paulo : Editora do Brasil, 2020. -- (Interação)

ISBN 978-85-10-08354-6 (aluno)

ISBN 978-85-10-08355-3 (professor)

1. Inglês (Ensino médio) I. Tavares, Juliana Franco. II. Título. III. Série.

20-40126

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino médio 420.7

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Joy! / editora responsável Denise de Andrade Santos Oliveira. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

"Obra específica de língua inglesa"

"Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias"

ISBN 978-85-96-03042-7 (aluno)

ISBN 978-85-96-03043-4 (professor)

1. Inglês (Ensino médio) I. Oliveira, Denise de Andrade S.

20-41486

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino médio 420.7

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Almeida, Ricardo Luiz Teixeira de
Moderna plus : inglês : manual do professor /
Ricardo Luiz Teixeira de Almeida. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2020. -- (Moderna plus)

"Obra específica: Língua inglesa"

"Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias"

1. Inglês (Ensino médio) I. Título. II. Série.

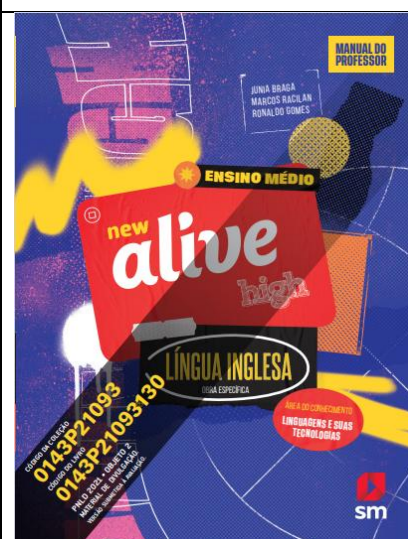
20-36520

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino médio 420.7

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Braga, Junia

New alive high : língua inglesa : ensino médio / Junia Braga,
Marcos Racilan, Ronaldo Gomes. -- 1. ed. -- São Paulo :
Edições SM, 2020.

ISBN 978-65-5744-198-5 (aluno)

ISBN 978-65-5744-199-2 (professor)

1. Inglês (Ensino médio) I. Racilan, Marcos. II. Gomes, Ronaldo. III. Título.

20-42176

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês : Ensino médio 420.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

1ª edição, 2020

	Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Richter, Carla Take action! / Carla Richter, Julia Larré. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2020. Suplementado pelo manual do professor Bibliografia ISBN 978-65-5767-050-7 (aluno) ISBN 978-65-5767-051-4 (professor) 1. Línguas e suas Tecnologias (Ensino Médio) 2. Língua inglesa (Ensino Médio) I. Título II. Larré, Julia 20-2872 CDD 428.24 Angélica Ilacqua - CRB-8/7057 2020 Código da obra CL 713849 CAE 729741 (AL) / 729742 (PR) 1ª edição 1ª impressão De acordo com a BNCC. 
---	---

O objetivo deste estudo é examinar a presença da abordagem multimidiática em duas obras que foram aprovadas pelo PNLD – LI 2021. As obras que serão analisadas são Interação e New Alive High, que atenderam aos critérios do edital de seleção e, por isso, foram escolhidas.

O levantamento documental referente aos livros didáticos de Língua Inglesa do PNLD 2021 representa um empenho constante na análise e entendimento das práticas educativas ligadas ao ensino de línguas no Brasil. Os resultados alcançados têm o potencial de auxiliar na formação de educadores mais críticos e cientes de suas abordagens, além de fornecer bases para a criação de currículos que atendam melhor às necessidades contemporâneas. Portanto, as conclusões desse estudo podem favorecer reflexões que visem à elaboração de políticas públicas, à melhoria das técnicas de ensino e ao desenvolvimento profissional de professores.

De acordo com informações divulgadas pelo FNDE, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma das iniciativas mais históricas no campo das políticas públicas de educação do Ministério da Educação. Em 2021, o programa contou com um investimento de R\$ 2.216.482.139.

Esse expressivo investimento permitiu a compra de mais de 207 milhões de livros e recursos educacionais nos formatos impresso, digital, braile e ePUB, abrangendo todas as fases da Educação Básica.

Por meio de um procedimento de diálogo entre as necessidades da sociedade e as demandas do mercado, o programa assegura a compra dos materiais educacionais por um preço médio de apenas oito reais e oitenta centavos por unidade.

De acordo com a perspectiva sobre a questão, Prodanov et al. (2013, conforme Gil, 2008) afirmam que a pesquisa pode ser classificada como quantitativa ou qualitativa, sendo que neste estudo apenas a abordagem qualitativa foi utilizada. Prodanov et al. (2013, p. 70) mencionam que “na abordagem qualitativa, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”. Com o objetivo de atender a esses critérios, o raciocínio desenvolvido auxiliará na identificação de uma causa, destacando a relevância do levantamento realizado. A pesquisadora, atuando como o principal instrumento na coleta da literatura, contribui com novas descobertas científicas que ajudarão a indicar a utilização de certos livros didáticos. Segundo Gil (2010, p. 47), ao ter acesso ao referencial bibliográfico e após definir o tema, “ele estará apto a formular o problema de maneira clara, precisa e suficientemente delimitada” (p. 47).

No que diz respeito à abordagem, a pesquisa é de natureza qualitativa. Segundo Triviños (1987, p. 64), “A pesquisa qualitativa fundamentada na fenomenologia se caracteriza principalmente por suas descrições. As descrições dos fenômenos são carregadas dos significados atribuídos pelo contexto”. O autor esclarece que essa abordagem resulta de uma perspectiva subjetiva, descartando qualquer expressão numérica.

Assim, o estudo se dedica a uma análise dos acontecimentos que não pode ser expressa por meio de dados quantitativos, valendo-se de um ambiente natural como fonte primária para compreender o tema, com o pesquisador atuando como o principal recurso. Neste contexto, ele se torna o ponto de partida para explorar o assunto, visando evidenciar a importância da Língua Inglesa na formação dos estudantes.

Nesta pesquisa, é adotada a abordagem qualitativa por permitir examinar, em profundidade, os significados atribuídos aos materiais didáticos e às escolhas pedagógicas presentes nas obras analisadas. A opção por essa metodologia está relacionada à natureza interpretativa do objeto de estudo, que exige compreender como os elementos multimodais são organizados e quais sentidos produzem no contexto educacional.

No âmbito deste trabalho, a pesquisa qualitativa possibilita analisar os dados de forma contextualizada, considerando as particularidades das coleções didáticas selecionadas e as orientações oficiais que as estruturam. Trata-se de um procedimento que permite identificar nuances e interpretações que não emergiriam por meio de abordagens exclusivamente quantitativas.

Assim, a investigação qualitativa na área da educação linguística propõe uma abordagem que vai além da compreensão convencional da língua como simples objeto de análise, permitindo que a entendamos como uma ferramenta essencial de comunicação,

expressão e formação de identidades. Isso ressalta a importância da diversidade linguística e cultural como um valioso patrimônio que deve ser protegido e valorizado.

Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen ressaltam a necessidade de rigor e relevância nas investigações qualitativas, apresentando orientações precisas para assegurar a confiabilidade e validade das informações obtidas. Além disso, os autores abordam as questões éticas relacionadas a esse tipo de pesquisa, sublinhando a relevância da contextualização e a necessidade de interpretar os dados dentro do ambiente social e cultural em que foram reunidos.

O sociointeracionismo, fundamentado nas teorias de Vygotsky e Bakhtin, considera a linguagem como um instrumento social e cultural que emerge das interações entre as pessoas. No âmbito do ensino da língua inglesa, essa abordagem se torna significativa ao ressaltar a importância da cooperação, do diálogo e da construção coletiva do saber no ambiente escolar.

A partir dos anos 1980, as abordagens de ensino de línguas têm experimentado uma mudança considerável, voltando-se mais para a função social da linguagem e para a habilidade comunicativa. Essa transformação é motivada pela perspectiva teórica sociointeracionista, que vê o ser humano como um ente social e ressalta o papel da interação com o meio e com os outros na construção do conhecimento e do desenvolvimento psicológico (Souza, Stefanello, & Spilmann, 2010).

No contexto educacional, Bakhtin enfatiza a natureza dialógica da língua, onde os significados surgem da interação entre diversas vozes e pontos de vista. Sob a ótica bakhtiniana, a linguagem vai além de ser apenas um conjunto de regras gramaticais ou um vocabulário. Ela é vista como um resultado das atividades sociais, moldada e transformada pelas interações entre os participantes da comunicação (Bakhtin, 2003, 1999). Essa abordagem inovadora expande o campo de estudo da linguística, redirecionando a atenção da língua como um sistema (estrutura, código) para a linguagem em sua totalidade: a prática sociointeracionista.

Vygotsky ressalta a relevância da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é o espaço onde os estudantes, com o suporte de colegas mais habilitados ou de educadores, conseguem executar atividades que estão além de suas habilidades individuais atuais. "A Zona de Desenvolvimento Proximal refere-se às funções que ainda não atingiram seu pleno desenvolvimento, mas que estão em processo de evolução, funções que ainda se encontram em um estágio inicial" (Vygotsky, 1984, p. 97).

Sob essa ótica, o sociointeracionismo se evidencia no aprendizado de uma língua estrangeira, pois esta abordagem sugere uma análise crítica do ensino de idiomas, reconhecendo o ser humano como um agente social e sublinhando a importância da interação com o meio e com as relações sociais na formação do conhecimento e no crescimento psicológico (Moita

Lopes, 1996). Para os defensores do sociointeracionismo, a sala de aula deve ser um ambiente vibrante, onde professores e estudantes desempenham papéis centrais na prática social de construção do saber. Por meio da interação, colaboração e troca de significados, os estudantes desenvolvem uma compreensão mais profunda da língua inglesa e aprimoram suas competências comunicativas de maneira genuína e eficiente.

Na sala de aula voltada para a sociointeração, o educador atua como um mediador, promovendo o diálogo entre os estudantes e orientando-os na construção de saberes linguísticos e culturais. O livro didático passa a ser uma ferramenta utilizada de maneira adaptável, juntamente com outras estratégias e atividades que incentivam a interação e a cooperação entre os alunos.

O esquema analítico que sustenta este estudo tem como objetivo fornecer critérios bem definidos e organizados para a análise dos materiais escolhidos no contexto do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2021). A pesquisa enfatiza a junção de componentes visuais, textuais e sonoros no processo educativo. A relevância desse instrumento analítico está em consonância com as orientações do PNLD, que não apenas prioriza a qualidade do texto, mas também a valorização de recursos multimídia que enriqueçam a compreensão e incentivem a inclusão e a diversidade.

A criação do roteiro foi baseada nos conceitos da Gramática do Design Visual delineada por Kress e van Leeuwen (2006). Essa perspectiva considera a multimodalidade como um fenômeno de comunicação, em que diversas formas (imagem, texto, som, gesto) interagem de maneira integrada para gerar significado. Assim, aspectos como a “Função Comunicativa dos Modos” e a “Coesão entre Texto e Imagem” examinam não só a presença dessas formas, mas também sua eficácia no auxílio à construção de significados. De acordo com Kress (2010), é essencial que esses modos sirvam a funções comunicativas específicas dentro do contexto educacional, em vez de serem meramente decorativos.

Um fator importante na elaboração do roteiro foi a análise de aspectos socioculturais e de acessibilidade, fundamentada em pesquisas sobre letramento crítico visual (Serafini, 2014) e inclusão educacional (Medeiros, 2017). As diretrizes “Representatividade Sociocultural” e “Acessibilidade Visual” foram elaboradas para garantir que os livros examinados não apenas reflitam a diversidade, mas que o façam de forma significativa e respeitosa. Essa abordagem favorece uma análise crítica que vai além do visual, incorporando o compromisso ético e pedagógico dos materiais com a formação completa dos alunos.

O roteiro também inclui aspectos que tratam da interatividade e da tecnologia integrada, como demonstrado nos critérios “Incentivo à Interação Multimodal” e “Conexão com

Ferramentas Digitais”. Essas características se relacionam com a ideia de multimodalidade proposta pelo The New London Group (1996), que ressalta a necessidade de preparar os alunos para se comunicarem por meio de diversas mídias e linguagens em ambientes digitais. Em uma realidade educacional que se torna cada vez mais digital, tais critérios são fundamentais para julgar se os materiais do PNLD-2021 atendem às exigências atuais da Educação Básica.

Ao concluir, o guia objetiva não somente analisar os recursos, mas também fornecer bases para uma reflexão educativa acerca da utilização dos manuais escolares. A escala de avaliação, que varia de 1 a 5, juntamente com uma seção para observações qualitativas, possibilita uma análise mais detalhada das qualidades e das falhas de cada material. Assim, este guia se torna uma ferramenta metodológica sólida, que ajuda na formação de uma visão crítica e embasada sobre os recursos didáticos oferecidos nas escolas públicas.

Tabela 1 – Roteiro Analítico para Avaliação de Multimodalidade

Critério de Avaliação	Descrição	Escala (1–5)	Observações
1. Função Comunicativa dos Modos	Os elementos visuais (imagens, gráficos, ícones) contribuem para o entendimento do conteúdo linguístico?	1 2 3 4 5	
2. Coesão entre Texto e Imagem	Há integração semântica entre os modos? O texto e a imagem se complementam de forma clara e coesa?	1 2 3 4 5	
3. Clareza e Legibilidade	A tipografia, o tamanho da fonte e o layout geral favorecem a leitura e a compreensão do conteúdo?	1 2 3 4 5	

4. Representatividade Sociocultural	O material inclui diversidade étnica, de gênero, etária e cultural nas imagens e exemplos?	1 2 3 4 5	
5. Estímulo à Interação Multimodal	As atividades propostas exploram diferentes modos (visual, auditivo, cinestésico)? Há propostas de uso de áudio, vídeo ou expressões visuais?	1 2 3 4 5	
6. Design Visual e Navegabilidade	O layout facilita a navegação pelas páginas? Há organização visual clara de tópicos e seções?	1 2 3 4 5	
7. Acessibilidade Visual	Cores, contrastes e elementos visuais são acessíveis a estudantes com diferentes condições visuais ou cognitivas?	1 2 3 4 5	
8. Integração com Recursos Digitais	Há QR codes, links ou referências a materiais digitais complementares (áudios, vídeos, animações)?	1 2 3 4 5	
	O livro valoriza diferentes formas de aprender por meio da	1 2 3 4 5	

9. Ênfase Pedagógica Multimodal	combinação de imagens, sons e textos?		
10. Autenticidade dos Materiais	As imagens e recursos multimodais refletem contextos reais e autênticos da língua-alvo?	1 2 3 4 5	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

7 ANÁLISE MULTIMODAL COMPARADA DAS OBRAS "INTERAÇÃO" E "NEW ALIVE HIGH"

A opção pelas obras *Interação* e *New Alive High* para a análise nesta pesquisa justifica-se, entre outros aspectos, pela singularidade que cada uma ocupa no conjunto das coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Conforme apontam Lamberts e Sarmiento (2023), a Editora SM, responsável pela coleção *New Alive High*, tem se destacado nos editais do programa, apresentando elevado número de aprovações na área de Língua Inglesa. Desde 2014, a editora teve obras aceitas em todos os ciclos do PNLD para o Ensino Fundamental e Médio, totalizando nove coleções de Inglês e quatro de Espanhol. Em contraste, a Editora do Brasil, que publica a coleção *Interação*, figura entre as editoras com menor recorrência de aprovações nesse componente curricular, tendo obtido apenas uma coleção de Língua Inglesa aprovada no ciclo mais recente (Lamberts & Sarmiento, 2023, p. 366–367).

A seleção dessas duas coleções possibilita observar configurações multimodais distintas no âmbito do PNLD 2021, permitindo analisar como diferentes trajetórias editoriais e escolhas pedagógicas se materializam na organização dos textos, das imagens e das propostas didáticas. Ressalta-se que tal escolha não tem como finalidade estabelecer hierarquizações entre as obras, mas compreender os modos específicos pelos quais a multimodalidade é articulada em cada material.

Nesse sentido, cabe situar brevemente as editoras responsáveis pelas coleções analisadas, ambas com trajetórias consolidadas no campo editorial educacional brasileiro e com participação recorrente em políticas públicas de produção e distribuição de livros didáticos. A Editora do Brasil, fundada em 1943, possui longa atuação na elaboração de materiais didáticos para diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, consolidando-se historicamente como fornecedora de obras destinadas às redes públicas. Já a Editora SM Educação integra um grupo editorial de origem internacional, vinculado à Sociedade de Maria (Marianistas), com presença em diversos países. No Brasil, sua atuação no setor educacional inclui a produção de materiais didáticos e paradidáticos e a participação em programas governamentais, refletindo a ampliação da inserção de grupos editoriais internacionais no mercado educacional brasileiro nas últimas décadas.

Essa contextualização histórico-institucional não objetiva atribuir juízos de valor às editoras ou às coleções analisadas, mas situar os livros didáticos como produtos culturais e

pedagógicos inscritos em condições históricas, editoriais e políticas específicas. Tal compreensão contribui para a leitura das escolhas editoriais observadas nas obras e para a análise de como essas condições incidem sobre a configuração multimodal dos materiais.

Nesse contexto, este capítulo apresenta uma análise comparativa das duas coleções selecionadas — Interação, da Editora do Brasil, e New Alive High, da Editora SM — ambas aprovadas no PNLD 2021 e destinadas ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio. A investigação fundamenta-se nos pressupostos teóricos da multimodalidade discutidos nos capítulos anteriores e dialoga com autores como Kress e van Leeuwen (2001), Rojo (2012) e Lamberts (2015), que compreendem a linguagem como prática social e enfatizam o papel do design na construção de sentidos. A avaliação das obras foi conduzida por meio do Roteiro Analítico de Multimodalidade, elaborado especificamente para este estudo, composto por dez critérios que consideram o uso dos modos semióticos, a organização do design gráfico, a acessibilidade dos materiais, a integração com recursos tecnológicos e os aspectos pedagógicos e sociais que atravessam o processo de ensino-aprendizagem.

7.1 Design visual e navegabilidade

A organização visual e a configuração das partes internas de um livro didático impactam diretamente sua usabilidade, entendida como a simplicidade com que usuários, tanto educadores quanto alunos, se relacionam com o material impresso de forma clara, coerente e prática. No que diz respeito às coleções didáticas Interação – Língua Inglesa (Editora do Brasil) e New Alive High (Edições SM), percebe-se a presença de abordagens gráficas diversas, que não apenas revelam escolhas estéticas, mas também evidenciam concepções pedagógicas que fundamentam a disposição dos conteúdos.

Ao analisar as páginas de Interação, nota-se uma estrutura linear, com seções fixas e previsíveis. Esse arranjo, embora torne a leitura mais fácil, restringe a experiência multimodal. De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), a disposição do espaço na página representa decisões sobre o poder comunicativo: o formato mais convencional de Interação posiciona o aluno como um leitor passivo, seguindo uma sequência estipulada. Rojo (2012) destaca que essa linearidade pode limitar os diferentes tipos de letramento, uma vez que não incentiva o estudante a uma navegação crítica entre os diversos modos.

A obra Interação apresenta uma estrutura mais clássica e organizada. O livro é dividido em seis unidades principais, cada uma contendo quatro lições, identificadas como Lessons A, B, C

e D. As atividades são organizadas em blocos fixos, proporcionando uma navegação previsível. Em geral, as lições começam com atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, além de incluir seções como “Language in Action”, que foca na análise de aspectos gramaticais em uso; “Listening”, “Speaking” e “Writing”, que favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas de maneira isolada e progressiva; e “Reading Strategies”, que ajuda os alunos a aprimorar sua competência leitora. Também existem seções que enfatizam a conexão entre linguagem e contexto sociocultural, como “Ask Yourself”, “Compare and Conclude”, “Real Life” e “Taking Action”. Em algumas unidades, aparecem seções como “Tech-Savvy” e “Showing What We’ve Got”, com o objetivo de integrar o uso de tecnologias digitais e facilitar a síntese do aprendizado através de projetos. Apesar dessa variedade, a apresentação visual tende a manter um padrão coeso, utilizando cores de forma moderada, imagens meramente ilustrativas e uma tipografia clara, sem muitos elementos gráficos dinâmicos. A linearidade favorece a navegabilidade, mas também resulta em uma experiência visual mais estática, que pode ser menos atrativa para estudantes acostumados com a leitura em ambientes digitais interativos.

New Alive High possui um formato vibrante, fragmentado e colorido, evocando o design digital atual. As imagens, ícones e paletas de cores estabelecem caminhos não lineares, possibilitando que o aluno faça escolhas interpretativas. Essa organização visual enriquece a autonomia na leitura e aumenta o envolvimento visual, como sugere Lamberts (2015), ao mencionar que o design multimodal deve incentivar a interação ativa entre diferentes modos e leitores. Desse modo, a proposta da SM demonstra uma abordagem alinhada à cultura digital e ao aprendizado ativo.

A coleção New Alive High é composta por dezoito unidades, divididas em seções claramente definidas e sinalizadas por elementos gráficos, incluindo ícones, paletas de cores, tipografia distinta e variados fundos visuais. Cada unidade inicia-se com a seção “Lead-In”, que apresenta o tema por meio de imagens instigantes e questionamentos que buscam ativar conhecimentos pré-existentes. Em seguida, o livro contém seções específicas como “Let’s Read”, “Let’s Listen and Talk” e “Let’s Act with Words”, que contemplam a leitura, a fala e a escrita de forma integrada e contextualizada. A gramática e o vocabulário são abordados nas seções “Let’s Focus on Language” e “Vocabulary Corner”, sempre com base em situações reais de uso da língua. Elementos complementares enriquecem a experiência educativa, como a seção “Pronunciation Spot”, dedicada à fonologia do inglês; “Profession Spot”, que conecta o conteúdo linguístico ao ambiente profissional; “Turn on the Jukebox”, que incorpora músicas como recurso didático; e “Time for Literature”, que explora obras literárias, tanto clássicas

quanto contemporâneas. O livro também inclui momentos de metacognição e interdisciplinaridade, exemplificados pelas seções “Time to Reflect” e “Crossing Boundaries”. Ao final, apresenta apêndices com transcrições de áudios, quadros de referência linguística e recomendações bibliográficas comentadas, ampliando as possibilidades de utilização do material.

O design visual de New Alive High é significativamente mais dinâmico em comparação ao de Interação, apresentando uma abordagem multimodal mais arrojada que promove uma navegação não linear e incentiva a autonomia dos alunos na escolha dos caminhos de leitura. A estrutura visual em blocos funcionais, a utilização estratégica de cores, a diversidade de layouts e a presença contínua de imagens com finalidade comunicativa reforçam a ideia de um envolvimento ativo com o conteúdo. A obra procura estabelecer um diálogo com o repertório visual atual dos jovens, empregando estratégias que lembram o design de interfaces digitais, o que pode aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes.

Resumidamente, Interação possui uma configuração mais consolidada e seguindo padrões visuais tradicionais, enfatizando a clareza e a sequência lógica na sua organização didática. Por outro lado, New Alive High se evidencia por seu design visual dinâmico, repleto de recursos gráficos e uma abordagem de navegação multimodal que atende às necessidades educacionais da era digital. Ambas as obras mantêm uma coerência interna nas opções de design, porém abordam de maneiras diferentes os desafios pedagógicos atuais. Entre uma imagem e outra, é evidente que a usabilidade de New Alive High transcende a mera aparência. No aprendizado de idiomas, o design atua como um facilitador do saber, pois orienta a atenção, organiza as informações em ordem de importância e estabelece associações cognitivas. Nesse contexto, Interação enfatiza a transparência; enquanto New Alive High foca na participação ativa.

7.2 Função comunicativa dos modos

A função comunicativa dos modos refere-se à contribuição de cada elemento semiótico como imagens, textos, cores, diagramas ou tipografias, na criação de significados em materiais educativos. Quando esses modos se combinam de maneira coesa, apoiando-se uns aos outros, a mensagem se torna mais compreensível, contextual e efetiva para o aprendiz. Essa harmonia é particularmente importante em abordagens pedagógicas baseadas na multimodalidade, especialmente no ensino de línguas, que requer a leitura e interpretação de informações visuais, sonoras e verbais.

Nas análises das produções educacionais, percebe-se que certos materiais utilizam imagens apenas como elementos decorativos, sem estabelecer uma conexão significativa com o texto. Essa abordagem restrita diminui o poder comunicativo dos modos utilizados e limita as oportunidades de reflexão crítica, especialmente quando as representações visuais não abordam questões culturais e sociais de temas importantes, como diversidade ou a disseminação de informações. Em contrapartida, outras abordagens pedagógicas demonstram uma conexão intencional entre texto, imagem e design gráfico, aproveitando as capacidades expressivas de cada componente para promover a autoria, a criatividade e o envolvimento dos alunos. Existem exemplos em que atividades multimodais, como produções visuais digitais, colagens e composições poéticas que incorporam elementos visuais, facilitam o desenvolvimento de novas formas de letramento e fomentam uma visão crítica em relação às linguagens midiáticas.

A investigação sobre a função comunicativa dos diferentes modos revela, assim, diferenças significativas nas abordagens das obras analisadas. Na obra *Interação*, predomina uma visão tradicional e meramente ilustrativa da imagem, que pouco interage com os outros modos semióticos, assumindo um papel secundário no ensino. Isso limita o potencial comunicativo e a conexão entre os recursos verbais e visuais. Por outro lado, *New Alive High* oferece uma proposta mais alinhada aos princípios da multimodalidade, onde a combinação deliberada de elementos visuais e textuais enriquece a construção de significados, fomenta o pensamento crítico e amplia as oportunidades de comunicação para o aprendiz. Essa disparidade revela o entendimento que cada obra possui sobre a função pedagógica da multimodalidade e sua importância na formação de leitores críticos e geradores de significados no ambiente escolar atual.

LESSON

D

Na BNCC

Nas páginas seguintes você vai trabalhar as competências gerais 5 e 10, as competências específicas de Linguagens 4, 6 e 7, além das habilidades EM13LGG604 e EM13LGG702.

The fake news threat

Read and answer

- Look at the ad below. What is the campaign about? *Fake news.*
 - Do you agree with the slogan? *Personal answers.*
 - Why / Why not? Talk to a classmate.

Passengers using a smartphone while waiting for a MRT (Mass Rapid Transit) in front of the advertisement "SHARING A LIE MAKES YOU A LIAR" at a MRT station in Kuala Lumpur, Malaysia, on March 26, 2018.



Chris Jung/Anadolu Agency

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

- Look at the post below. How do we know this quote is not real? *The author of the sentence died invented.*
 - Do you think it is always easy to debunk fake news?
 - Why / Why not? *Personal answers.*

Source: "Meme". John A. Macdonald (1815-1891) was a Canadian lawyer and politician.



Canadian Journalism Foundation

94

Figura 5 (p. 94 – Interação) – Campanha contra fake news sem diversidade cultural evidente.

A ilustração de Interação expõe uma campanha contra notícias falsas, mas não consegue refletir a diversidade cultural. A falta de variedade de indivíduos diminui a eficácia

comunicativa e a profundidade crítica da iniciativa. Kress e van Leeuwen (2001) enfatizam que a comunicação visual tem um peso equivalente ao verbal, e neste caso, a omissão na imagem evidencia uma lacuna no discurso. Há uma carência de intencionalidade multimodal: a imagem não explora a questão social, nem incentiva uma reflexão crítica.

Além da carência de diversidade, nota-se uma composição visual que reforça padrões hegemônicos de representação: indivíduos brancos, jovens e interligados por um mesmo dispositivo tecnológico. Essa escolha, embora possa ser inconsciente, naturaliza uma visão social restrita e marginaliza a multiplicidade de vozes e corpos presentes na sociedade. De acordo com Lamberts (2015), o design educacional deve refletir contextos diversos e facilitar a identificação entre leitores de diferentes origens, algo que não se verifica nesta imagem. A predominância de uma estética uniforme indica a ausência de compromisso com a diversidade discursiva.

Um ponto importante a ser considerado é a forma como a imagem é colocada na página de forma isolada, sem se relacionar diretamente com o texto. Essa organização acentua seu papel de ilustração, sem uma interação semiótica com o conteúdo escrito. A multimodalidade implica uma conexão e troca entre os diferentes modos, permitindo ao leitor desenvolver significados de maneira crítica. Quando a imagem está desvinculada do texto, ela perde seu valor educativo e se torna meramente decorativa.

Segundo Rojo (2012), o letramento crítico se desenvolve por meio de uma leitura reflexiva de textos e imagens. No entanto, essa campanha se restringe a fazer ilustrações, sem incentivar um intercâmbio cultural. A falta de elementos que questionem a disseminação de informações falsas em diferentes contextos culturais impede que os alunos analisem suas próprias práticas de consumo de mídia. Dessa forma, a função comunicativa do aspecto visual se torna fragilizada, um aspecto comum em materiais que abordam a multimodalidade apenas como um enfeite estético, e não como uma ferramenta para a construção social de significados.

UNIT

14 GOING MOBILE

▶ In this unit, you'll...

GOALS

- explore texts that circulate on social media to recognize the uses of the language that emerge in this context;
- recognize language uses related to the digital universe to understand and produce texts that belong to the digital context;
- talk about things that happened at an unspecified time to report on technology-related actions;
- create a text message to articulate common language uses in digital environments.

TEXT 1



Smartphone: Lashko/Shutterstock.com/IDBR; Faces: iStockphoto.com/IDBR; Boston: Carboyle/Shutterstock.com/IDBR; Emojis: Carboyle/Shutterstock.com/IDBR

TEXT 2



Smartphone: Lashko/Shutterstock.com/IDBR

TEXT 3



Smartphone: Lashko/Shutterstock.com/IDBR; Keyboard: Shutterstock.com/IDBR; Photo-gallery: iStockphoto.com/IDBR; Spider: Christine Bird/Shutterstock.com/IDBR; Man: Kue/Shutterstock.com/IDBR

DID YOU KNOW?

[...] emoji were created in the late 1990s by NTT DoCoMo, the Japanese communications firm. The name is a contraction of the words *e* and *moji*, which roughly translates to pictograph.

Adapted from <http://www.theguardian.com/technology/2015/feb/06/difference-between-emoji-and-emoticons-explained>. Accessed on August 17, 2020.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE

Competências gerais: 4 e 5

Competências específicas e habilidades: CELTECEM1 EM13LGG103, EM13LGG104; CELTECEM4 EM13LGG401, EM13LGG402, EM13LGG403; CELTECEM7 EM13LGG701, EM13LGG702, EM13LGG703, EM13LGG704.

Figura 6 (p. 202 – New Alive High) – Colagem digital promovendo autoria e expressão criativa.

Em contraste, a colagem digital de New Alive High manifesta de maneira impactante a ideia multimodal proposta por Kress e van Leeuwen (2001), ao combinar imagem, texto e cor em um projeto visual que instiga o aluno a se tornar coautor do processo de criação de

significados. A imagem vai além de ilustrar um conteúdo verbal, sugerindo uma interação comunicativa em que os diferentes modos semióticos se unem para construir significados, mudando o foco da simples reprodução para a geração criativa. Sob essa ótica, a multimodalidade transcende a condição de um simples recurso gráfico, transformando-se em uma estratégia de conhecimento, uma vez que cada elemento visual contribui de forma intencional e pedagógica para a composição do discurso.

De acordo com Lima, D. C. (2020), essa forma de integração entre diferentes métodos sinaliza um progresso no ensino de línguas, alinhando-se a práticas discursivas características do século XXI, onde a autoria, a criatividade e a autonomia do aluno são aspectos fundamentais. Ao estimular o aluno a unir palavras, imagens e ferramentas digitais, o programa New Alive High incorpora a ideia de que aprender um idioma envolve também a capacidade de gerar significados multimodais em contextos socioculturais reais.

Ademais, a ideia de colagem digital reflete o que Lamberts (2015) chama de design didático reflexivo, no qual os materiais estimulam a exploração estética e uma análise crítica da cultura digital. Ao criar suas colagens, o estudante se envolve em um processo de redesign semiótico (Kress & van Leeuwen, 2001), onde o significado é sempre reavaliado e reformulado. Essa abordagem auxilia na formação da autonomia na interpretação e no fortalecimento de uma atitude crítica em relação às mídias atuais.

Finalmente, Freitas (2023) enfatiza que a intervenção do professor é essencial nesse contexto, uma vez que ele deve guiar as opções semióticas e estimular a reflexão metalinguística acerca dos significados das obras visuais. Dessa forma, a imagem em questão não só ressalta um ensino que é interativo e interdisciplinar, como também materializa a conexão entre teoria e prática, linguagem e sociedade, estabelecendo uma vivência pedagógica marcada pela autoria, pela crítica e pela sensibilidade estética.

TIME FOR LITERATURE: INSTAPOETRY

BEFORE YOU READ... Personal answers.

- Have you ever read any literary texts using mobile devices, such as phones and tablets? If yes, how was this experience?
- How do you think mobile technology can influence literature?
- Do you like reading poems? What are your favorite poets?
- Which themes are usually addressed in poems?
- Where are poems generally published? Is there any difference between poems published in printed media and online?



DID YOU KNOW?

Gurmukhi is a script associated with the Sikh, a religion that originated in the Punjab region of India.

- Poetry is a literary form that combines words and rhythm. It expresses feelings, images, and ideas through rhymes, melody, and other techniques and styles. Which of the artistic expressions below are types of poems? Write the answers in your notebook. Items a, b, d and g.

- | | | | |
|-------------|-------------|----------------|-----------|
| a. Acrostic | c. Legend | e. Play | g. Sonnet |
| b. Haiku | d. Limerick | f. Short-story | h. Tale |

- The internet has impacted several of our activities, including the ways we create and experience literature. With the evolution of social media, new literary styles have emerged, such as Instapoetry. "The poems are bite-sized, they fit within the square Instagram frame; their font is carefully selected, an aesthetic extension of their work" (Available at <https://thegibraltarmagazine.com/instapoetry-age-scrolling-literature/>. Accessed on June 3, 2020). Have you ever read any instapoem? Do you know any famous instapoet?

Personal answers.

- One of the most famous instapoets is Rupi Kaur (@rupikaur_). Read more about her life.

Rupi Kaur (born 4 October 1992) is an Indian-born Canadian poet and author.

Her works have been at the forefront of Instapoetry, a new genre of social-media-centered, short, and easily accessible poetry. She received widespread popularity after the publication of her debut book *Milk and Honey* (2014) which went on to sell over 2.5 million copies worldwide and spent more than a year on The New York Times Best Seller list.



Joanny Chen/Getty Images

Kaur was born into a Sikh family in Punjab, India. She immigrated to Canada with her parents when she was four years old. She was inspired by her mother to draw and paint. [...]

As in Gurmukhi script, her work is written exclusively in lowercase, using only the period as a form of punctuation. Kaur writes this way to honour her culture. She has said that she enjoys the equality of letters and that the style reflects her worldview. Her written work is meant to be an experience that is easy for the reader to follow, with simple drawings to elevate her words. Common themes found throughout her works include abuse, femininity, love, self-care, and heartbreak. Sikh scriptures and the experience of learning English upon moving to Canada have influenced her writing style.

Adapted from <https://peoplepill.com/people/rupi-kaur/>. Accessed on June 3, 2020.

Figura 7 (p. 207 – New Alive High) – Uso do gênero instapoetry para engajamento crítico.

A Figura 7 ilustra uma atividade inspirada no formato digital da instapoetry, que une poesia, imagens e elementos gráficos típicos das redes sociais. Essa abordagem sintetiza a

função comunicacional ao integrar visualidade, linguagem e design em um único contexto de significado. O texto poético, que é ao mesmo tempo breve e impactante, interage com a imagem de fundo e o uso de hashtags, criando um discurso que é literário, estético e social. Conforme afirmam Kress e van Leeuwen (2001), em textos que utilizam múltiplos modos, cada elemento, seja verbal, visual ou tipográfico, desempenha um papel comunicativo particular, mas o sentido global surge dessa combinação. Nesse sentido, a poesia transforma-se de uma leitura isolada em uma experiência social e interativa, expandindo as oportunidades de uma interpretação crítica.

Rojo (2012) argumenta que o letramento crítico surge quando o estudante é capaz de interpretar as diversas linguagens presentes em seu dia a dia, entendendo as intenções e implicações ideológicas subjacentes. Nesse sentido, a instapoetry se alinha perfeitamente a esse objetivo, pois integra a leitura literária ao ambiente digital, conectando o ensino à vivência social dos jovens. A linguagem visual não apenas complementa o sentimento transmitido pelo texto, mas também provoca o leitor a refletir sobre questões atuais, como identidade, desigualdade e pertencimento. Dessa forma, o componente visual não serve apenas para ilustrar, mas participa ativamente na criação de significados e no enriquecimento da sensibilidade estética.

Conforme Lamberts (2015), abordagens didáticas que utilizam gêneros digitais possibilitam aos alunos o desenvolvimento de habilidades de autoria e expressão multimodal, além de uma compreensão mais profunda das dinâmicas discursivas das mídias. A ilustração em questão exemplifica essa relação: ao criar seus próprios poemas visuais, os estudantes são incentivados a fazer escolhas semióticas como o uso das cores, o enquadramento e a seleção da fonte, promovendo sua autonomia e uma percepção crítica sobre os significados decorrentes de suas decisões. Desse modo, a função comunicativa dos diferentes modos vai além da estética, assumindo uma dimensão ética e política, capacitando indivíduos a atuarem na cultura digital de forma reflexiva e criativa.

Em conclusão, essa abordagem pedagógica destaca a função do educador como facilitador de práticas de autoria e leitura analítica. De acordo com Freitas (2023), é responsabilidade do professor incentivar a reflexão metalinguística sobre as composições multimídia, ajudando os alunos a entender a interdependência entre texto e imagem. O New Alive High, ao incluir o instapoetry, estabelece uma combinação entre arte, tecnologia e

linguagem, criando uma forma de comunicação que se alinha com as necessidades atuais da educação linguística.

LET'S READ AND TALK!

BEFORE YOU READ...

- In what situations do you use English dictionaries?
Personal answers.
 - What types of English dictionaries have you already used?
Possible answer: monolingual, bilingual, thesaurus, visual dictionaries etc.
 - Which ones do you prefer to use? Why?
Personal answers.
 - What are the advantages and disadvantages of using online dictionaries and translators?
Personal answers.
- This book was written in English to increase your exposure to the language. This does not mean that you need to translate all the words to study and learn. Using visual dictionaries is an effective learning strategy. Read the dictionary entry below and do the following activities in your notebook.

The screenshot shows the Merriam-Webster Visual Dictionary Online interface. The main heading is 'VISUAL DICTIONARY ONLINE'. Below it is a search bar and navigation links: HOME :: SOCIETY :: EDUCATION :: SCHOOL :: CLASSROOM. The entry for 'classroom' is displayed, with a definition: 'A room designed for educating groups of students.' Below the definition is a 3D isometric illustration of a classroom. Various items are labeled with red lines pointing to them: bulletin board, geographical map, globe, bookcase, computer, armless chair, student, student's desk, television set, armchair, teacher's desk, teacher, blackboard, and clock. On the left side, there is a sidebar with 'Index' and 'Themes' (Astronomy, Earth, Plants & gardening, Animal kingdom, Human being, Food & kitchen, House, Clothing & articles, Arts & architecture, Communications, Transport & machinery, Energy, Science, Society, City, Justice, Economy and finance, Education, Religion, Politics, Weapons). At the bottom of the illustration, there are 'previous' and 'next' navigation buttons.

- What are the differences between the classroom in the picture and your classroom?
Possible answers: In the model, there is not a fan/trash can/cabinet, etc.
- Which pieces of furniture and objects do you think teachers use the most?
Possible answers: teacher's desk, armchair, blackboard, bulletin board.
- In your opinion, which pieces of furniture and objects do students use the most?
Possible answers: student's desk, bookcase, armless chair.
- Which classroom from the opening page differs from the model presented by the dictionary? Justify your answer.

Possible answer: Classroom number 3, because it is a classroom in a floating school along the Bertioga Canal.

LET'S FOCUS ON LANGUAGE!

Teacher's sentences: Listen to me, please! Open your books!, Pay attention, please!, Read the next page for next class!, Have you all finished?, Work in pairs. Just

a moment, please!, Can you repeat that, please?; Student's sentences: Can I go to the restroom?, Can you explain it again, please?, What page are we on?, Can you repeat that, please?, Do we have to write this down?,

1. Using English in the classroom is also a strategy to increase your exposure to the language.

Read the sentences below and, in your notebook, classify them in two groups: *Teacher's sentences* and *Student's sentences*. Some sentences can be classified into both groups.

What do we have to do now?, Just a moment, please!, Can you explain that again?, How can I say... in English?

Work in pairs.

Listen to me, please!

What page are we on?

Just a moment, please!

Can you explain it again, please?

Can I go to the restroom?

Open your books!

Have you all finished?

Do we have to write this down?

Can you explain that again?

Read the next page to prepare for next class!

How can I say... in English?

Pay attention, please!

Can you repeat that, please?

What do we have to do now?

2. Which other expressions do you think will be important to you? Discuss with your classmates in Portuguese and make a list with the equivalent expressions in English.

Personal answers.

Não escreva no livro.

27

Figuras 8A e B - (p. 26-27 – New Alive High) – Adolescentes em diálogo escolar, reforçando contexto comunicativo.

As Imagens 8A e 8B ilustram jovens em um contexto escolar, participando de conversas informais. Essa representação evidencia claramente a função comunicativa dos modos, pois os gestos, as expressões faciais e o ambiente físico colaboram de forma complementar com o discurso verbal. Segundo Kress e van Leeuwen (2001), o significado em textos que utilizam múltiplos modos se desenvolve pela interação entre elementos visuais e linguísticos. Neste caso, a imagem atua como um reforço do contexto: ela torna evidente o ambiente, os interlocutores e as dinâmicas sociais presentes na comunicação. O olhar e os gestos dos personagens, por exemplo, sinalizam atenção, escuta e engajamento, auxiliando o aluno a captar sutilezas pragmáticas que um texto escrito isolado não conseguiria transmitir.

A conexão entre imagem e conversa reforça a dimensão interativa da linguagem e ajuda a aprimorar a habilidade comunicativa dos alunos. A utilização intencional da visualidade atua como uma intermediária no processo de aprendizado, fornecendo indicações interpretativas que tornam mais fácil a compreensão de declarações e expressões idiomáticas. Nas Figuras 8A e 8B, o enquadramento e a perspectiva posicionam o leitor como espectador do diálogo, o que gera uma sensação de envolvimento e favorece a imersão na cena. Dessa forma, a imagem não se limita a ser um suporte visual, mas se torna um elemento semiótico crucial que enriquece o significado e incentiva a interpretação contextual.

Rojo (2012) e Lima, D. C. (2020) apontam que o aprendizado de línguas deve engajar os estudantes em atividades de leitura e produção multimodal, preparando-os para uma interação crítica em diversas esferas sociais. A exposição a contextos de fala autênticos, como os apresentados nestas páginas, favorece a apropriação de técnicas de comunicação e a percepção das variadas linguagens que fazem parte das interações humanas. O uso de gestos, expressões e elementos visuais auxilia os alunos a entender que a linguagem é inerentemente multimodal, um conjunto de signos que abrange corpo, voz, espaço e imagem.

Finalizando, Freitas (2023) destaca que essa proposta contribui para o fortalecimento da relação entre prática e reflexão, possibilitando ao educador explorar com os estudantes as intenções comunicativas e as interações sociais que surgem da cena retratada. Dessa forma, as Figuras 8A e 8B ilustram uma metodologia de ensino que prioriza o diálogo, a empatia e a análise crítica da linguagem visual, reafirmando o compromisso da New Alive High com uma educação linguística focada na interação, na multimodalidade e na construção conjunta de significados.

7.3 Coesão entre texto e imagem

A interação entre texto e imagem refere-se à relação de funcionamento conjunto e reforço semântico que se cria entre os modos visual e verbal em materiais educativos. Quando essa conexão é efetivamente elaborada, ela enriquece os significados, estimula o letramento visual e melhora a habilidade de inferência do leitor. Uma imagem que se harmoniza com o texto não apenas serve como ilustração, mas também enriquece a leitura, orienta a interpretação e intensifica a experiência de aprendizado. Em materiais destinados ao ensino de línguas, essa harmonia é essencial para aumentar o envolvimento dos alunos e facilitar a aquisição de conhecimento por meio da interação entre diversos recursos expressivos.

Na obra *Interação*, há ocasiões em que a ligação entre imagens e textos é produtiva, especialmente em atividades que empregam recursos visuais humorísticos para destacar conceitos gramaticais. Contudo, essa dinâmica não se mantém de maneira uniforme ao longo do conteúdo. Muitas ilustrações desempenham um papel apenas estético, sem uma relação relevante com as competências linguísticas que se busca cultivar. Essa questão reduz o valor educacional das imagens, que acabam funcionando de maneira secundária, sem oferecer uma ampliação de significados ou facilitar uma leitura crítica e contextualizada.

Em contrapartida, a obra *New Alive High* apresenta uma conexão mais robusta entre os aspectos verbais e visuais. As atividades contidas nela demonstram uma escolha intencional das imagens, que se relacionam com o texto de maneira complementar e significativa. Em diversas seções, são notórias as representações visuais que enfatizam os conteúdos abordados nas práticas de leitura, escuta e oralidade, criando ambientes que facilitam a compreensão e o envolvimento do estudante. Elementos como fotografias de obras artísticas, cenas culturais e imagens de influenciadores digitais ilustram o uso do visual como um meio de transmitir significados, enriquecendo o vocabulário, contextualizando a fala e incentivando a reflexão acerca das linguagens atuais.

Observa-se, assim, que a conexão entre texto e imagem difere consideravelmente entre as obras examinadas. A interação geralmente estabelece uma relação mais pontual e, em algumas ocasiões, fragmentada entre os formatos, ao passo que *New Alive High* promove uma abordagem mais coesa e alinhada aos princípios da multimodalidade. Essa distinção revela como cada obra percebe a função do visual na criação de significados e na formação de leitores que são críticos e multimodais, aptos a interpretar e gerar sentidos utilizando diversas

linguagens.

Language in action

Remember: comparative adjectives are used to compare differences between two objects. They are used in sentences where two nouns are compared.

1. Read the sentence below and write in your notebook two variations of the adjective **bad**.

In short, less diverse teams make worse decisions, and then diverse teams struggle to put their decisions into action. The worst situation is to have an all-male team make a decision that is executed by a gender-diverse group.

LARSON, Erik. New Research: Diversity + Inclusion = Better Decision Making at Work. In: FORBES MAGAZINE, New Jersey, September 21, 2017. Available at: www.forbes.com/sites/eriklarson/2017/09/21/new-research-diversity-inclusion-better-decision-making-at-work/#e09c6834cbfa. Accessed on: May 11, 2020.



TOLES © The Washington Post. Reprinted with permission of ANDREWS MCMEEL SYNDICATION. All rights reserved.

2. What's the difference between the two words you wrote in your notebook?
3. Now read the sentences below and choose the correct alternative.
 - The Spanish flu infected 25% of the world population. It was the biggest pandemic ever.
 - Of all the judges, the most critical is time.
 - Love is the most powerful force of the universe.
 - a) The sentences show a form of comparison.
 - b) The sentences show a use of the superlative. X

2. Worse means that something is bad compared to another thing. / Worst means something is bad compared to everything.

Figura 9 (p. 26 – Interação) – Tirinha de humor ilustrando conceito gramatical.

A tirinha em Interação exemplifica de maneira clara a conexão entre texto e imagem, pois ilustra um conceito gramatical de forma visual, auxiliando o leitor a vincular o conteúdo

escrito ao cenário apresentado. Essa interação inicial entre os diferentes modos pode facilitar a assimilação imediata da informação, já que, segundo Kress e van Leeuwen (2001), a imagem funciona como um signo independente e expressivo, capaz de gerar significado em combinação com a linguagem verbal. Contudo, essa sinergia é ocasional e não se mantém durante toda a obra, o que diminui o valor educacional da imagem utilizada.

A limitação apresentada neste quadrinho indica uma utilização limitada do elemento visual, que se restringe à sua função educativa, sem um aprofundamento na discussão. A coesão entre diferentes modos de comunicação deve ser frequente e funcional, fazendo parte integrante do design do material e não apenas um enfeite gráfico. Quando os elementos visuais são empregados de maneira esporádica, o processo de ensino perde a chance de promover uma leitura crítica das imagens e de fortalecer o letramento visual dos alunos, uma habilidade essencial na cultura digital atual (Rojo, 2012).

Adicionalmente, o componente humorístico na tirinha, mesmo favorecendo o envolvimento do público, não é analisado de maneira crítica enquanto gênero de discurso. De acordo com Bakhtin (2003), os gêneros discursivos constituem modos de interação social e expõem diferentes posicionamentos ideológicos. Portanto, a falta de uma discussão sobre o humor ou de uma análise dos papéis sociais apresentados limita a experiência de leitura e o intercâmbio cultural, elementos essenciais para o letramento crítico promovido por Rojo (2012) e Lima, D. C. (2020).

Assim, a tira em questão demonstra um esforço inicial para criar coesão entre os diferentes modos, mas peca por falta de uma abordagem pedagógica intencional e de uma consistência multimodal. De acordo com Lamberts (2015) e Freitas (2023), a aplicação sistemática e consciente dos elementos visuais enriquece o aprendizado e expande as oportunidades para a construção de significados. No contexto de Interação, essa abordagem se manifesta de maneira isolada, indicando uma visão de multimodalidade que ainda se concentra na ilustração, ao invés de promover uma integração crítica dos discursos.

UNIT 2 YOU'VE GOT THE MOVES

▶ In this unit, you'll...

- discuss issues related to body movements to reflect on their influence on health;
- talk about things that regularly take place to share personal routines and experiences;
- express the frequency of regular actions to describe personal activities;
- write a short profile to introduce artists or athletes.

GOALS

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE

Competências gerais: 4, 8

Competências específicas e habilidades:

CELTECEM1
EM13LGG104;
CELTECEM3
EM13LGG301;
CELTECEM5
EM13LGG501,
EM13LGG503;
CELTECEM6
EM13LGG601,
EM13LGG602.

1

The ballet dancer Gabbi Shull, from Missouri, USA, 2016.

2

A group of dancers wears traditional costume and performs Odissi dance at Konark Temple, India, 2018.

3

A performance of Carimbó, a traditional dance that originated in Santarém, Pará, Brazil, 2019.

4

Team Canada celebrates Parapan Wheelchair Basketball Final in Lima, Peru, 2019.

5

Rafaela SILVA

BRAZIL | JUDO

HEIGHT
169 cm / 5'7"

WEIGHT
57 kg / 125 pounds

BIRTH DATE
24 Apr 1992

GENDER
Female

NUMBER OF MEDALS
1 Olympic medal

OLYMPIC GAMES
2 Olympic Games

Brazil's Rafaela Silva bites her gold medal as she celebrates on the podium of the Rio 2016 Olympic Games in Rio de Janeiro.

42

Não escreva no livro.

Figura 10 (p. 42 – New Alive High) – Aula de dança como suporte visual para compreensão textual.

A página examinada de New Alive High ilustra de forma clara como o aspecto visual complementa e enriquece o verbal, criando um ambiente de aprendizado onde a imagem não apenas serve como ilustração, mas participa ativamente da construção do significado. A cena

da aula de dança expande o vocabulário e fornece um contexto relevante para entender as expressões linguísticas ligadas ao movimento, ao corpo e à música. Nessa abordagem, o aluno é encorajado a interpretar o gesto e a linguagem em conjunto, estabelecendo uma conexão entre a experiência corporal e o aprendizado da língua, o que enfatiza o aspecto sociocultural da linguagem, como Kress e van Leeuwen (2001) destacam ao descrever o texto multimodal como um sistema de significados em interação.

Além de ajudar na compreensão das palavras, a representação visual da dança incentiva a empatia cultural e a valorização de diferentes expressões artísticas. Essa perspectiva estética expande o entendimento dos alunos, permitindo que vejam a língua estrangeira como uma prática social particular. Rojo (2012) defende que o letramento crítico se fundamenta nessa habilidade de interpretar o mundo e as culturas através de diversas formas, reconhecendo as ideologias e valores que aparecem nas imagens. Dessa forma, a cena não é imparcial: ela convida a uma perspectiva intercultural, conectando o aprendiz às expressões culturais abrangidas pela língua inglesa em um contexto global.

Conforme Lamberts (2015), a união intencional e bem estruturada de texto e imagem estabelece conexões cognitivas entre linguagem e vivência, favorecendo um aprendizado contextualizado. Em *New Alive High*, o design visual guia a leitura e organiza as prioridades de atenção, promovendo a coerência multimodal: um fluxo harmonioso entre diferentes modos que apoia a interpretação e incentiva a inferência. A utilização de gestos, cores e expressões faciais complementa as mensagens verbais e ajuda na compreensão pragmática do discurso.

Assim, o design multimodal realiza o conceito proposto por Kress e van Leeuwen (2001), que defende que todas as modalidades contribuem para a compreensão global do texto. A página da aula de dança exemplifica uma combinação eficaz entre estética e pedagogia, atuando como um microcosmo do projeto editorial de *New Alive High*: incentivar a participação ativa, a construção de significados coletivos e o aprimoramento da percepção cultural dos alunos. Ao unir imagem e texto de maneira deliberada, a obra não apenas ensina a língua, mas também forma o olhar, uma condição fundamental para o desenvolvimento da crítica e da cidadania nos dias atuais.

LET'S LISTEN AND TALK!

BEFORE YOU LISTEN... *Personal answers.*

- Have you ever heard of the Italian artist Michelangelo? What do you know about him?
 - Have you ever seen any of his famous works of visual art? Which ones do you expect to be mentioned in his biography?
- You're going to listen to a short biography of Michelangelo. In pairs, write in your notebooks some key words and phrases you expect to listen to in this textual genre. Then, share your list with the whole group. *Personal answers.*
 - Now, listen and check your predictions. You can use a suggestion from the section *Learning Tips* on how to improve your listening skills. Having a number of strategies in your repertoire will certainly help in your development. In your notebook, number the pieces of work in the order they're mentioned in the recording. Challenge: which one IS NOT mentioned? *In order: C, F, E, B and D. E isn't mentioned.*

HINT

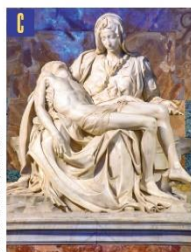
Concentre sua atenção nas **palavras-chave** do texto. Observe o **gênero textual** e você terá uma pista de quais palavras são chave para sua compreensão.



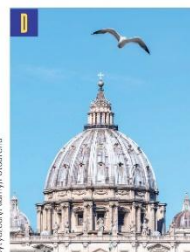
The Tomb of Pope Julius II (1505-1545), a sculptural and architectural ensemble in the church of San Pietro in Vincoli, Rome.



The Sistine Chapel ceiling (1508-1512) is a cornerstone work of High Renaissance art.



The Pietà (1498-1499) is a work of Renaissance sculpture, housed in St. Peter's Basilica, Vatican City.



The Dome (1546-1564) of St. Peter's Basilica was completed only after his death.



Angel (1494-1495), one of his early works.



David (1501-1504) is a 17x 6.5 ft sculpture created in marble and displayed at Galleria dell'Accademia, Florence, Italy.

Figura 11 (p. 80 – New Alive High) – imagens reais de obras de Michelangelo.

A inclusão de imagens autênticas das obras de Michelangelo cria uma conexão poderosa entre o texto e a imagem, pois a representação visual da arte renascentista atua como uma

extensão do significado do conteúdo escrito. No que diz respeito à gramática do design visual, a forma como as fotografias são compostas favorece a saliência, isto é, a ênfase visual que certos elementos ganham por meio de contrastes de cor, tamanho ou posição, direcionando o olhar do leitor para os aspectos mais importantes, e a moldura, que descreve a maneira como os elementos visuais são organizados e relacionados na página. Esses elementos ajudam a estruturar a leitura e guiar a atenção do aluno, facilitando a associação entre o vocabulário e as ideias do texto com o conteúdo artístico apresentado. Dessa forma, a representação visual não só complementa, mas também fundamenta e enriquece o significado do texto, favorecendo deduções e aprimorando a experiência de leitura. Essa articulação promove aprendizagens contextualizadas: o aluno interage com a língua por meio da história da arte, estabelecendo conexões interdisciplinares e desenvolvimento estético (Lamberts, 2015; Rojo, 2012). Quando o manual utiliza imagens genuínas, valida a investigação de fontes, datas e contextos, expandindo a competência discursiva ao levar a linguagem para práticas concretas de leitura do mundo. Assim, a coesão se transforma em um fenômeno cognitivo e cultural, além de meramente gráfico.

Sob a perspectiva educacional, essa opção favorece atividades interpretativas, como descrição, comparação e argumentação, que exigem um vocabulário técnico específico, incluindo formas, proporções e técnicas, além de funções comunicativas que envolvem avaliação, justificativa e contraposição. Uma coesão multimodal consistente favorece a construção de relações inferenciais entre os diferentes modos que compõem o texto. Nesse processo, o verbal e o visual deixam de operar de forma isolada e passam a reforçar mutuamente a compreensão: o texto escrito ganha densidade sem assumir a função de substituir a experiência visual, enquanto a imagem supera o caráter decorativo e passa a atuar como elemento que contribui efetivamente para a construção do conhecimento.

Finalmente, a abordagem promove a autoria interpretativa: o estudante é incentivado a desenvolver suas próprias interpretações da obra, com a orientação do professor (Freitas, 2023). A seleção de imagens autênticas em vez de ilustrações genéricas proporciona um sentido de

veracidade (Kress & van Leeuwen, 2001) e reforça a conexão entre texto e imagem como uma prática social de análise crítica da arte.

UNIT 15 YOU BROADCAST

▶ In this unit, you'll...

GOALS

- talk about video broadcasting to recognize how the language is used on streaming platforms;
- reflect on YouTubers and digital influencers to understand their roles in the digital universe;
- give instructions in English to practice common language uses in tutorials and other instructional videos;
- create a script to experience audiovisual creation as a process.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE

Competências gerais: 4 e 5

Competências específicas e habilidades:

CELTECEM1
EM13LGG101,
EM13LGG103,
EM13LGG104;
CELTECEM3
EM13LGG301;
CELTECEM7
EM13LGG701,
EM13LGG702,
EM13LGG703.

1



Available at <https://www.youtube.com/watch?v=spomZn1a50s>. Accessed on August 31, 2020.

3



Available at <https://www.youtube.com/watch?v=tbJlgrW4FF4>. Accessed on August 31, 2020.

2



Available at <https://www.youtube.com/watch?v=Lga1VQ2aBk>. Accessed on August 31, 2020.

4



Available at <https://www.youtube.com/watch?v=ffXjL1LAH4&cc=248s>. Accessed on August 31, 2020.

5



Available at <https://www.youtube.com/watch?v=mgGxyEGE>. Accessed on August 31, 2020.

216

Não escreva no livro.

Figura 12 (p. 216 – New Alive High) – Fotografias de influenciadores digitais de lugares diversos.

A seção voltada para influenciadores na internet estabelece uma conexão entre texto e imagem que reflete a narrativa midiática atual. As imagens, junto com suas legendas e outros elementos complementares, criam cenários específicos de uso da linguagem (como o perfil do usuário, o público que se deseja atingir e a intenção persuasiva), resultando em uma forma socialmente reconhecível (Rojo, 2012). Dessa maneira, o aluno utiliza suas experiências anteriores (como feed, interação e publicidade) e faz a ligação entre a linguagem e práticas concretas.

No que diz respeito ao design visual, elementos como ícones, paletas de cores e composições visuais orientam a percepção sobre ética e desempenho englobando gestos, roupas, ambientes e símbolos, fatores que influenciam a avaliação da credibilidade e da intenção na comunicação (Kress & van Leeuwen, 2001). Essa rede de sinais, que combina aspectos visuais e textuais, oferece uma rica oportunidade pedagógica para a análise de atributos, modos de expressão e táticas retóricas (Lamberts, 2015).

Do ponto de vista pedagógico, a ilustração convoca o estudante a analisar de forma crítica a economia da influência: quem se pronuncia, para quem, qual é a finalidade e quais ferramentas são utilizadas (Rojo, 2012; Lima, 2020). A interação entre o texto e a imagem não apenas ilustra o vocabulário de mídia e marketing, mas também levanta questões sobre representações, hábitos de consumo e a difusão de significados, movendo a discussão para o âmbito do letramento crítico.

Finalmente, a página propõe atividades de autoria, como examinar um perfil, reformular uma legenda e sugerir uma publicação alternativa, nas quais a coesão multimodal é essencial para uma comunicação eficaz. O docente, atuando como mediador (Freitas, 2023), pode expandir a análise para questões de viés, estereótipos e responsabilidades éticas, reforçando a interpretação crítica do ecossistema visual.

7.4 Clareza e legibilidade

A clareza e a facilidade de leitura estão relacionadas à forma como o layout visual das páginas contribui para a leitura, navegação e entendimento das tarefas sugeridas. Como enfatizam Kress e van Leeuwen (2001), a hierarquia visual é fundamental na maneira como o leitor direciona seu olhar, guiando-o na análise dos elementos textuais e visuais, o que torna a compreensão do conteúdo mais simples.

As duas obras avaliadas revelam um cuidado especial com os conceitos de legibilidade e design visual, empregando contrastes eficazes, tipografias adequadas e uma divisão clara dos blocos textuais. Na obra *Interação*, nota-se uma disposição organizada e harmoniosa, com espaçamento ideal entre os parágrafos e escolha de fontes que facilitam a compreensão das informações. O design valoriza a clareza e a organização visual, o que melhora a fluência da leitura e a identificação rápida dos temas abordados.

New Alive High, por sua vez, oferece uma abordagem visual mais envolvente e interativa, utilizando elementos gráficos como balões de fala, caixas coloridas e diferentes estilos tipográficos cuidadosamente para guiar a leitura. Essa disposição favorece a exploração do conteúdo de maneira sequencial e intuitiva, destacando a harmonia entre os aspectos verbal e visual, além de tornar o material mais cativante para o público jovem.

De maneira geral, ambas as coleções demonstram uma atenção tanto estética quanto funcional no design gráfico, evidenciando alinhamento com os princípios de hierarquia visual apresentados por Kress e van Leeuwen (2001). A seleção cuidadosa de títulos, subtítulos, balões, caixas e contrastes de cor ajuda a direcionar a atenção do leitor, preservando a organização clara do conteúdo e ampliando o potencial comunicativo das páginas. Assim, o design das obras não só facilita a compreensão do texto, mas também exerce uma função pedagógica na formação de significados e na interação entre texto e imagem.

7. Take a look at the following sentences and answer **true** or **false**.
- I'd rather you took a taxi.
 - I'd rather you didn't use your mobile at work.
- a) The verb is in the past but we are talking about the present. **True**.
- b) We are talking about someone else when the verb is in the past. **True**.
- c) We can't use the verb in the past if we are talking about our preferences. **True**.
8. Complete the sentences to express preferences.
- a) I coffee to tea. **prefer**
- b) We did that yesterday. I' eat out. **d rather**
- c) I' to read a good book. **d prefer**
- d) I' have a slice of pizza than a hamburger. **d rather**
- e) I' she didn't come to the party. We are no longer best friends. **d rather**
- f) My mother the beach to the mountains. **prefers**
9. Complete the sentences. **Personal answers**.
- a) Keith would rather go to Japan but his wife
- b) His father would rather
- c) I would prefer not to be
- d) He would prefer to take a yoga class than
- e) I prefer to bring a to a
10. Look at the pictures and match with the instructions.



- Press the button ON/OFF to turn the camera off, then turn it back on again. **1**
- Press the SEL button for 2 seconds to display the setting mode. **3**
- Press the +/- button to show ISO 100 on the display, then press the SEL button. **4**
- Press the SEL button again to highlight the ISO sensibility. **2**

Figura 13 (p. 124 – Interação) – layout limpo, com espaçamento entre parágrafos e uso de fontes adequadas.

A seção de Interação exibe uma tipografia clara, espaçamentos adequados e um contraste de cores apropriado que favorecem uma leitura contínua eficaz. A organização entre

cabeçalhos, subtítulos e o texto principal é consistente, diminuindo a ambiguidade na navegação e atendendo aos critérios essenciais de legibilidade (Kress & van Leeuwen, 2001). Em termos de carga cognitiva, a disposição minimiza distrações e torna mais fácil o processo de compreensão.

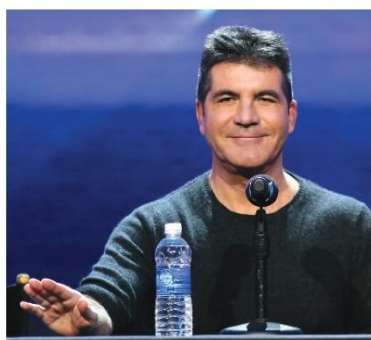
Entretanto, a insistência na linearidade, sem elementos visuais que estimulem questionamentos como chamadas, perguntas orientadoras ou comparações, pode restringir a participação ativa do leitor. Lamberts (2015) destaca que legibilidade e engajamento são conceitos distintos: mesmo um design claro pode não incentivar deduções, ligações e interpretações variadas.

No contexto educacional, é possível utilizar microrepresentações visuais como setas, realces e ícones de habilidades que clarifiquem os objetivos e as conexões entre as atividades, promovendo uma abordagem clara e metacognitiva (Freitas, 2023). Dessa forma, a legibilidade deixaria de ser uma mera formalidade e passaria a ter um caráter formativo, auxiliando o estudante a planejar, acompanhar e avaliar sua própria leitura.

Em conclusão, a página segue convenções de design gráfico eficaz, mas utiliza escassamente elementos que promovem a navegabilidade interativa, como sumários visuais, códigos de cor por habilidade e caminhos de progresso. A transparência da informação é assegurada; no entanto, o verdadeiro desafio reside em converter a legibilidade em uma experiência educacional que incentive decisões, comparações e formulação de hipóteses (Rojo, 2012).

LET'S TALK!

1.  Let's play talent show! First, talk to your classmates using these questions.
 - a. What kind of TV show is being represented in the pictures below? *A talent show (Britain's Got Talent).*
 - b. Do you know the women in the picture? *Personal answer.*
 - c. What questions is the man probably asking them? *Personal answer.*
 - d. Do you think this group was successful in the TV show? *Personal answer.*



English TV producer Simon Cowell.



American girl band Fifth Harmony.

2.  Now it's your turn to interview or be interviewed. Have a similar conversation with a classmate using the information in these speech bubbles. *Personal answers.*

STUDENT A

(a member of a judging panel)
Greet your partner.
Ask his/her name.
Ask how old he/she is.
Ask where he/she is from.
Ask him/her what his/her talent is.

STUDENT B

(a contestant)
Greet back.
Say your (artistic) name.
Say your age.
Say where you are from.
Say what your talent is.

You can use vocabulary from the *Useful language* box in the previous section. Switch roles and have fun!

3. You are the Designer! Get together in groups and use your talents and creativity to design a project or product to achieve one UN Sustainable Development Goal. Follow the steps below. *Personal answers.*
 - I. Define the Sustainable Development Goal you want to achieve.
 - II. Determine the objectives of your project.
 - III. List the steps and necessary actions your group needs to make.
 - IV. Think about expected risks and how you plan to avoid them.
 - V. Come up with strategies to attract investors.
 - VI. Prepare a Visual Presentation with a timeline to introduce your idea to the class.

Figura 14 (p. 40 – New Alive High) – uso de balões de fala e blocos coloridos.

A junção de balões de diálogo e blocos de cores estrutura a sequência de leitura e define papéis de comunicação de forma nítida, alinhando a página a normas de quadrinhos e plataformas digitais. Essa disposição gráfica gera direções de atenção que orientam as falas,

tonalidades prosódicas e referências situacionais, conectando o conteúdo verbal a gestos e expressões (Kress & van Leeuwen, 2001). O efeito final é uma leitura interativa com um significativo suporte visual.

Essa abordagem fortalece a prática e a comunicação verbal: o estudante observa atos de fala, nuances de cortesia, registros e a dinâmica de conversação, entendendo a língua como um conjunto de ações em contextos sociais (Lamberts, 2015). As áreas coloridas indicam diferentes funções, por exemplo: ênfase na linguagem, vocabulário, exercícios, diminuindo a necessidade de tomadas de decisão e aumentando a previsibilidade do processo pedagógico.

Sob a perspectiva dos letramentos, o design dos materiais exerce papel central na organização das informações e na orientação das práticas de leitura. Conforme discute Rojo (2012), a forma como os textos articulam modos verbais e visuais pode estimular o reconhecimento de padrões discursivos e favorecer a participação em atividades que envolvem dramatização, reescrita ou mudança de estilo. Nesse sentido, a clareza visual contribui para apoiar a produção oral e escrita, na medida em que oferece ao estudante pistas que facilitam a interpretação e a construção de sentidos.

É importante destacar que o desafio de incluir recursos de acessibilidade, como descrições alternativas e textos que expliquem ícones, continua presente, visando garantir que a clareza seja acessível a todos. Mesmo assim, a página demonstra como as escolhas de tipografia e cores podem melhorar a compreensão e incentivar o aluno a se envolver em práticas de comunicação autênticas, sob a orientação reflexiva do professor (Freitas, 2023).

7.5 Representatividade sociocultural

A inclusão de elementos de representatividade sociocultural em recursos educacionais é fundamental para fomentar a inclusão, a identidade e o sentimento de pertencimento dos alunos. A forma como personagens, cenários e temas são apresentados, tanto visualmente quanto textualmente, transmite valores e referências que impactam diretamente a formação de cidadãos. Dessa forma, a representatividade visual transcende o simples aspecto visual, tornando-se uma abordagem pedagógica que ajuda a reconhecer a diversidade humana e a valorizar as variadas identidades no contexto escolar.

Na obra *Interação*, nota-se a inclusão pontual de imagens que aludem à diversidade cultural, com cenas que mostram celebrações e costumes de várias partes do planeta. Essas escolhas visuais têm o potencial de enriquecer o conhecimento cultural dos estudantes e promover a

empatia entre culturas. Contudo, a frequência dessas representações é restrita e não se torna um princípio orientador constante no material. A prevalência de personagens e situações com pouca diversidade étnica, racial e social limita as oportunidades de identificação dos alunos com diferentes origens e contextos, indicando que a abordagem em relação à pluralidade e inclusão ainda é inicial.

Em oposição, a obra *New Alive High* apresenta uma abordagem mais coesa em relação à representatividade sociocultural. As ilustrações e fotografias mostram indivíduos de variadas etnias, gêneros e estilos de vida, ambientados em cenários que refletem a diversidade atual. Essa variedade de vozes e faces concretiza uma proposta que está em sintonia com os conceitos de letramento crítico e interculturalidade, incentivando a valorização das diferenças e a apreciação das identidades. A maneira como os personagens são integrados nas atividades e nas temáticas discutidas revela uma intenção pedagógica de criar um espaço de diálogo inclusivo, onde linguagem e imagem se unem para expandir a visão de mundo dos estudantes.

A representatividade sociocultural se destaca como um aspecto essencial na análise de materiais didáticos, pois demonstra o empenho de editoras e autores em oferecer uma educação que seja plural, ética e socialmente responsável. Enquanto a obra *Interação* aborda a diversidade de forma pontual e desconexa, *New Alive High* se apresenta com uma abordagem mais consciente e integrada, unindo a diversidade à formação de significados e à cidadania dos alunos. Essa distinção sublinha a necessidade de enxergar a multimodalidade não apenas como uma mescla de modos semióticos, mas como uma prática social que reflete ideologias, promove a inclusão e ajuda na construção de identidades no cenário educacional atual.



Figura 15 (p. 148 – Interação) – comemoração cultural indiana.

A celebração da cultura indiana na obra *Interação* busca introduzir a diversidade cultural no material de ensino, mas sua inclusão isolada destaca a falta de uma estratégia visual de representação sólida. A imagem, apesar de ser vibrante e transmitir um clima festivo, é

apresentada como um fenômeno exótico e distante, sugerindo que a diversidade é percebida como algo secundário, não parte do dia a dia dos alunos. Kress e van Leeuwen (2001) discutem que imagens educacionais transmitem mensagens sobre quem é visto e quem é deixado de lado; nesse contexto, a escolha estética e a escassez da diversidade visual revelam uma lacuna no discurso que afeta diretamente o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A representação de indivíduos de uma outra cultura deveria atuar como um estímulo à empatia e ao diálogo entre culturas. Contudo, como coloca Rojo (2012), o letramento crítico necessita de uma continuidade e de uma variedade nas vozes participantes para que os alunos possam se reconhecer e também reconhecer o outro em condições simbólicas equitativas. Em Interação, a interculturalidade tende a ser pontual e superficial, aparecendo como uma exceção e não como um elemento fundamental. Essa abordagem acaba por reforçar uma percepção de distanciamento, onde a cultura indiana é vista apenas como um espetáculo visual, em vez de ser entendida como uma prática social a ser analisada.

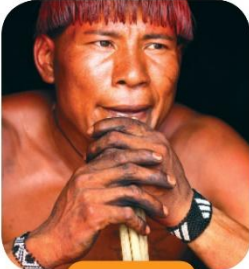
Lamberts (2015) destaca a importância de que a representatividade nos materiais educacionais seja deliberada e equilibrada, evitando a exotização de diferentes grupos culturais. Quando a diversidade é apresentada de maneira fragmentada, existe o risco de que estereótipos e hierarquias simbólicas sejam reforçados, ao invés de serem desconstruídos. De maneira semelhante, Lima, D. C. (2020) defende que o design multimodal voltado para a educação inclusiva deve incentivar o diálogo entre diferentes identidades e narrativas, promovendo a valorização da diversidade como um aspecto pedagógico fundamental. A falta dessa abordagem intencional indica uma falha ética e formativa, pois impede que a leitura visual se transforme em um espaço de conscientização cultural.

Assim, a imagem em questão revela que a Interação ainda se funda em uma representação multicultural restrita, que reconhece a diversidade de forma superficial. De acordo com Freitas (2023), uma prática docente crítica demanda recursos que retratem diversas identidades e contextos, permitindo que os alunos se vejam como motivadores de mudança social. Ao abordar a diversidade apenas como uma questão estética e pontual, a obra não consegue explorar a competência intercultural nem incentivar o diálogo com os princípios de equidade e respeito às diferenças promovidos pela BNCC (Brasil, 2018).

UNIT 8 SING IT OUT

In this unit, you'll...

- interact with authentic texts about music-related events to recognize the characteristics of flyers;
- reflect on music in order to notice the themes and the language usually present in songs;
- ask questions to get to know more about your classmates' music interests;
- create a flyer to practice the use of multimodal elements and their effects on a text.



PLAY



LISTEN



SING

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NA UNIDADE

Competências gerais: 3 e 4

Competências específicas e habilidades
CELTECEM1
 EM13LGG101, EM13LGG105;
CELTECEM6
 EM13LGG602, EM13LGG603;
CELTECEM7
 EM13LGG701, EM13LGG703.

1

Music makes the people come together/ Music makes the bourgeoisie and the rebel (Madonna)

2

I love rock n' roll/ So put another dime in the jukebox, baby (Joan Jett)

3

Let the music take you high 'cause the party ain't gonna stop till daylight
 Ooh ooh
 DJ keep it bumpin all night
 Let the music take you high
 Let the record spin until the daylight
 (Keshia Chanté)

4

Cause there's country music in my soul / People music for the young and the old / I'll keep on singing a song, keep on keeping on / Cause there's country music in my soul (Bill Anderson)

5

It ain't nothin' like hip hop music / Careful how you use it and please don't abuse it when you do it / Music can keep the party people dancin' and put your mind in a trance and keep you happy (Bone Thugs-N-Harmony)

Excerpts available at 1. <https://www.madonna.com/discography/lyrics/79>;
 2. <https://www.azlyrics.com/lyrics/joanjettandtheblackhearts/iloverocknroll.html>;
 3. <https://genius.com/Keshia-chante-let-the-music-take-you-lyrics>;
 4. <https://www.metrolyrics.com/country-music-in-my-soul-lyrics-bill-anderson.html>;
 5. <https://genius.com/Bone-brothers-hip-hop-baby-lyrics>.
 All accessed on August 29, 2020.

124

Não escreva no livro.

Figura 26 (p. 124 – New Alive High) – cenas com pessoas de diferentes etnias e gêneros.

A cena retratando indivíduos de variadas etnias e gêneros em New Alive High sinaliza um progresso considerável em comparação com a abordagem visual convencional dos livros

escolares, servindo como um exemplo claro de inclusão e representatividade. A diversidade de corpos, cores de pele e expressões presentes na imagem transmite uma mensagem de reconhecimento e valorização das identidades diversas, contribuindo para o que Kress e van Leeuwen (2001) chamam de design social da comunicação visual. Assim, a linguagem visual desempenha um papel político e educacional, expandindo o repertório cultural dos alunos e legitimando experiências que, ao longo da história, foram frequentemente marginalizadas no conteúdo escolar.

De acordo com Lima, D. C. (2020), a inclusão de elementos visuais vai além de uma simples escolha de estilo ou arranjo; é uma maneira de transmitir valores, validar identidades e fomentar um sentimento de pertencimento. A diversidade de sujeitos retratada desafia o modelo eurocêntrico e homogêneo que ainda se observa em diversas coleções educacionais, proporcionando ao leitor várias formas de se identificar. Rojo (2012) destaca que o letramento crítico se desenvolve quando o estudante se percebe como parte integrante do discurso e entende a linguagem como uma prática social. Dessa forma, a imagem não se limita a representar um cenário, mas cria uma conexão simbólica entre diferentes culturas, estimulando a reflexão sobre justiça, representatividade e aceitação das diferenças.

Lamberts (2015) defende que a variabilidade nas representações visuais é um elemento fundamental do design educacional inclusivo, pois promove a interação entre o "eu" e o "outro", questionando uma visão monocultural e favorecendo o desenvolvimento da empatia. Essa visão está alinhada com os princípios da BNCC (Brasil, 2018), que orienta a educação para formar cidadãos críticos, conscientes e respeitadores da diversidade sociocultural e de gênero. A abordagem visual de New Alive High reflete esse compromisso ao incorporar a pluralidade como um aspecto essencial da experiência pedagógica, em vez de tratá-la como um mero enfeite ou uma exceção.

Assim, a imagem em questão atua como um meio de letramento crítico, uma vez que desafia modelos uniformes de representação e favorece uma interpretação atenta das identidades na sociedade atual. Segundo Freitas (2023), cabe ao educador facilitar essa percepção, guiando os alunos a entender as implicações éticas e políticas das mensagens visuais. New Alive High, ao integrar essas representações de maneira estruturada, se alinha a uma abordagem pedagógica de reconhecimento, onde a imagem se transforma em um recurso para inclusão, conversa e mudança social.

7.6 Estímulo à interação multimodal

O estímulo à interação multimodal diz respeito ao potencial que o material didático possui de estimular os alunos a produzir e interpretar sentidos, a partir da articulação de diferentes modos semióticos - visual, verbal, digital, sonoro, gestual e espacial. Tal interação exige que o aluno não consuma informações apenas, mas se torne sujeito ativo do processo de construção de sentidos, somando as várias linguagens para expressar as suas ideias, emoções e visões do mundo. A multimodalidade, assim, no presente contexto, não tem só uma função estética ou ilustrativa, mas deve ter papel pedagógico imprescindível na educação de leitores e produtores de textos críticos e criativos.

Na obra *Interação*, observa-se que as atividades tendem a privilegiar o modo verbal, utilizando imagens como complemento ou reforço temático, mas sem promover uma exploração crítica ou autoral dos modos. A relação entre texto e imagem aparece, em geral, de forma funcional, servindo ao propósito de ilustrar conteúdos linguísticos específicos, o que limita a participação ativa do estudante no processo de criação multimodal. Algumas propostas até contemplam a leitura de elementos visuais, mas raramente possibilitam a combinação de diferentes recursos semióticos feita pelo aluno de modo intencional, criativo e reflexivo, reforçando, portanto, um padrão transmissivo para o ensino, no qual o conhecimento é recebido, mas pouco recriado na prática discursiva.

Por outro lado, a obra *New Alive High* adota uma abordagem muito mais interativa e atual. As atividades sugeridas promovem o uso de linguagens digitais, colagens e composições visuais, além de obras autorais, demandando que os alunos façam escolhas semióticas e articulem diferentes modos de construção de significados. Essa abordagem não apenas fortalece o letramento digital e visual, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas, alinhando o ensino às realidades comunicativas dos jovens. Ao envolver os alunos na criação de textos multimodais, incluindo produções gráficas, narrativas misturadas e materiais colaborativos, o livro estimula a autoria e a reflexão sobre a função social das linguagens.

As divergências entre as duas produções evidenciam, portanto, diferentes visões sobre a multimodalidade no ensino. Enquanto a obra *Interação* se baseia em um modelo mais conservador, onde os elementos visuais e verbais estão presentes, mas sem uma real integração ou participação ativa, *New Alive High* mostra estar em sintonia com as ideias de letramento multimodal de autores como Kress e van Leeuwen (2001) e Rojo (2012), que veem o texto como uma prática social e multimodal. Dessa forma, o incentivo à interação multimodal se

destaca como um sinal do comprometimento da obra com uma educação que promove a reflexão crítica, a autoria e a fluência nas diversas linguagens que formam o atual ecossistema de comunicação.



Things you need to build a career.

VOCAB
acquire: adquirir
developmental: para o desenvolvimento
ongoing: continua
upgrade: melhorar, atualizar, modernizar
wisdom: sabedoria

From careers to experiences: New Pathways

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

In the 21st century, the orderly, sequential progression from job to job, 21st-century careers can be viewed as a series of **developmental** experiences, each offering the opportunity to **acquire** new skills, perspectives, and judgment.

In the 21st century, careers are no longer narrowly defined by jobs and skills but through experiences and learning agility. The **ongoing** transformation of work, the need for people and organizations to constantly **upgrade** capabilities, and shifts in employee preferences demand new approaches to learning, job design, performance management, and career development. [...]

What is a 21st-century career? We define it as a series of developmental experiences, each offering a person the opportunity to acquire new skills, perspectives, and judgment. Careers in this century may follow an upward arc, with progression and promotion at various times—but they will look nothing like the simple stair-step path of generations ago. [...]

As technology advances, skills are becoming obsolete faster than ever. But contrary to conventional **wisdom** – the greatest value now lies beyond purely technical skills. In fact, the most valuable roles are those that enable machines to pair with cross-disciplinary thinkers to innovate, create, and deliver services. [...]

FROM Careers to Experiences: New Pathways. Deloitte, March 28, 2018. Available at: https://deloitte.com/us/en/insights/focus/human-capital-trends/2018/building-21st-century-careers.html?icid=dcom_promo_featured%7Ccl;es. Accessed on: April 6, 2020.

Figura 173 (p. 192 – Interação) – atividade tradicional com imagem associada ao texto.

A atividade tradicional de Interação ilustra com clareza o predomínio de tarefas reprodutivas, que têm como foco a memorização e aplicação mecânica de estruturas linguísticas. Embora a imagem contraponha-se em certa medida com o texto, a relação que se constrói entre elas é apenas ilustrativa, e não provocadora de alguma reflexão, interpretação ou autoria. A cena representada funciona como um aditivo visual do exercício verbal, porém, não é um modo que contribua ao processo de construção de sentidos. Kress & van Leeuwen (2001) afirmam que, em um texto multimodal, cada modo deve funcionar de modo funcional e intencional na produção do sentido - isso não se verifica nessa proposta, na qual o modo visual se reduz a ornamento.

Essa configuração revela uma concepção pedagógica de caráter transmissivo, na qual o conhecimento é entregue ao aluno em sua forma acabada, deixando pouco espaço para a agência e a autoria. De acordo com Freitas (2023), práticas pedagógicas desse tipo transformam o aluno em consumidor de conteúdo, e não em produtor de sentido, o aprendizado passa, assim, a ser apenas repetição, e não criação. Rojo (2012) complementa que é na interpretação, no questionamento e na reconfiguração de textos e imagens que se constrói o letramento crítico, algo que não ocorre nessa atividade.

Quanto à aparência, nota-se também a falta de um design que fosse convidativo à interação. Há uma composição estática, com poucos elementos a instigar o olhar e o pensamento criativo. O design gráfico pode atuar como mediador cognitivo por organizar o espaço da página nos níveis que favorecem a leitura crítica e a autonomia do aluno. Já para Interação, o layout está padronizado e é previsível, reforçando uma leitura linear, sem curiosidade ou estímulos ao pensamento divergente.

Finalmente, Lamberts (2015) e Lima, D. C. (2020) ressaltam que, no ensino de línguas contemporâneo, se faz necessária uma prática que articule os modos verbal, visual e digital, permitindo que os alunos expressem suas ideias em múltiplas linguagens. Para eles, a ausência de atividades com propostas para produções multimodais, isto é, a confecção de cartazes, de podcast, de meme, de vídeo ou de colagem, representa um retrocesso frente às demandas formativas atuais. Dessa forma, a figura analisada evidencia uma limitação estrutural da coleção Interação: a predominância de tarefas centradas na reprodução linguística e na passividade do aluno, em detrimento do desenvolvimento de competências criativas, críticas e autorais.

LET'S ACT WITH WORDS!

LET'S CREATE A FLYER!

A concert flyer is a small printed notice that advertises a musical event.

WRITING STEPS

Organizing

- Choose a band or singer to advertise.
- Pay attention to the characteristics of a flyer and find out the main elements of this genre.
- You can find more examples of flyers on the Internet as well.

Preparing the first draft

- Make a first draft.

Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

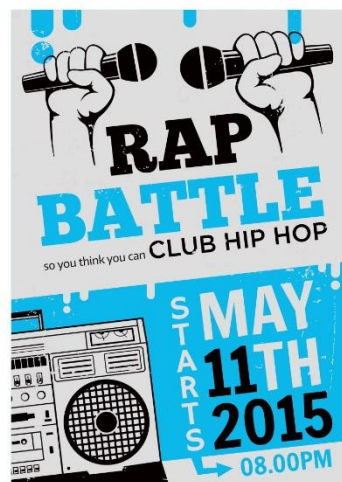
Publishing

- Publish the flyer on a wall board, on a blog or on your social media profiles.

To create a flyer, you can also use free online tools available at <https://band-flyers.com/> and <https://www.postermywall.com/index.php/online-flyer-maker#.XqE7q9Mzau4>. (accessed on May 13, 2020).



Não escreva no livro.



Genre: Concert flyer
Purpose: To advertise a concert
Tone: Informal
Setting: School wall, blogs or social media
Writer: You
Audience: School community, blog readers or social media friends.

135

Figura 18 (p. 135 – New Alive High) – atividade de colagem digital que exige do aluno escolhas semióticas.

A Figura 18, do livro New Alive High, apresenta uma proposta de colagem digital que demanda do aluno escolhas semióticas intencionais, a partir da combinação de imagem, texto e outros recursos visuais, numa prática de autoria. Essa atividade rompe com o modelo

tradicional, centrado na reprodução dos conteúdos, proposta como um exercício de construção de sentido a partir de múltiplos modos. Kress e van Leeuwen (2001) nomeiam esse processo de redesign, isto é, a capacidade do sujeito reorganizar signos e criar novos significados a partir de signos e de elementos preexistentes. Nesse sentido, o aluno deixa de ser mero receptor e passa a atuar como produtor dos discursos visuais e verbais, o que amplia sua percepção sobre as linguagens e sobre o papel comunicativo das imagens na sociedade contemporânea.

A proposta da colagem digital articula-se diretamente com o conceito de letramento multimodal, na medida em que convida o estudante a transitar entre diferentes sistemas semióticos, exercitando, assim, a autonomia interpretativa e a criatividade. Segundo Rojo (2012), esse tipo de prática representa uma ampliação das formas de leitura e escrita, pois estimula o aprendiz a compreender o texto como um conjunto de modos interdependentes verbais, visuais, sonoros e digitais. Além disso, ao permitir que o aluno crie sua própria composição, a atividade desperta a consciência crítica sobre o poder das imagens e sobre os discursos que elas veiculam, promovendo uma aprendizagem engajada e socialmente situada.

Lamberts (2015) ressalta que a utilização de práticas autorais em sala de aula, a exemplo de colagens, vídeos e produções digitais, propicia o desenvolvimento do pensamento visual e a valorização das identidades culturais dos discentes. Em New Alive High, a colagem digital é uma ferramenta pedagógica entremeada à expressão estética e à formação cidadã, uma vez que o aluno é provocado a expressar seu ponto de vista e representar sua realidade. Esta prática, ainda, se articula com a concepção de design pedagógico reflexivo, em que o material didático não somente apresenta conteúdos, mas gera condições para que o aprendiz reflita sobre a linguagem como fenômeno social (Lamberts, 2015; Lima, 2020).

Por fim, Freitas (2023) destaca que o papel do professor, neste tipo de proposta, é o de mediador crítico, acompanhando a leitura e a produção multimodal dos estudantes, ajudando-os a sentir e perceber como as escolhas visuais, textuais e cromáticas afetam o sentido. Assim, a atividade na Figura 18 é, portanto, um movimento de deslocamento no ensino de línguas para práticas mais abertas, criativas e condizentes com o cotidiano digital. Com a promoção da autoria, do engajamento e da criticidade, New Alive High realiza os princípios da multimodalidade e do letramento crítico, aproximando o ensino da realidade de comunicação dos jovens e de suas vivências na cultura digital.

7.7 Acessibilidade visual

A acessibilidade visual é um dos aspectos críticos do design educacional, pois está prevista para que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência visual total ou parcial, possam acessar, entender e interagir com o conteúdo de forma equitativa. Esse princípio demonstra-se válido não apenas no que se refere ao contraste e à organização dos elementos gráficos, mas também com relação à utilização de recursos compatíveis com as tecnologias assistivas, tais como leitores de tela, descrições alternativas de imagens e a padronização de ícones. No contexto pedagógico, deve-se considerar a acessibilidade como parte da inclusão, garantindo que a comunicação visual foque a participação plena e autônoma de todos os aprendizes.

Em ambas as obras analisadas aqui, a saber, *Interação* e *New Alive High*, vê-se a presença de contrastes de cores adequados e uma hierarquização visual bem definida, auxiliando na percepção dos elementos das páginas. Contudo, ambos os materiais ainda apresentam lacunas em termos de soluções efetivas, que venham ao encontro da acessibilidade digital. Nenhum dos livros apresenta recursos que viabilizem o uso de leitores de tela ou que possibilitem a inserção de textos alternativos descritivos para as imagens, o que restringe o acesso dos estudantes com deficiência visual. Essa lacuna constitui um desafio persistente no mundo editorial didático: aquele de unir estética, funcionalidade e inclusão em um mesmo projeto gráfico.

As diretrizes internacionais para acessibilidade, tais como as Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), formuladas pelo World Wide Web Consortium (W3C), propõem diretrizes técnicas e éticas para a elaboração de material acessível ao sugerir níveis de conformidade que garantem navegação lógica e intuitiva, contraste e equivalência textual com relação a conteúdos visuais e sonoros. Para Loiola (2025, p. 12), a implementação total das diretrizes WCAG 2.2 ainda é um desafio importante a ser enfrentado, especialmente por especialistas em tecnologia e design educacional, porém, sua aplicação é imprescindível para a inclusão digital efetiva. Esta realidade é igualmente adequada aos livros didáticos que aqui foram estudados, pois embora tenham soluções visuais que guardam coerência lógica com a legibilidade, a acessibilidade não é contemplada de forma plena como princípio de projeto.

Nota-se que, entre as obras, *Interação* apresenta diagramação tradicional e limpa, com bom contraste entre fundo e texto, que facilita a leitura, mas possui iconografia escassa e ausência de padronização acessível. Por sua vez, *New Alive High* apresenta maior investimento em organização visual e uso recorrente de ícones que auxiliam na navegação e compreensão

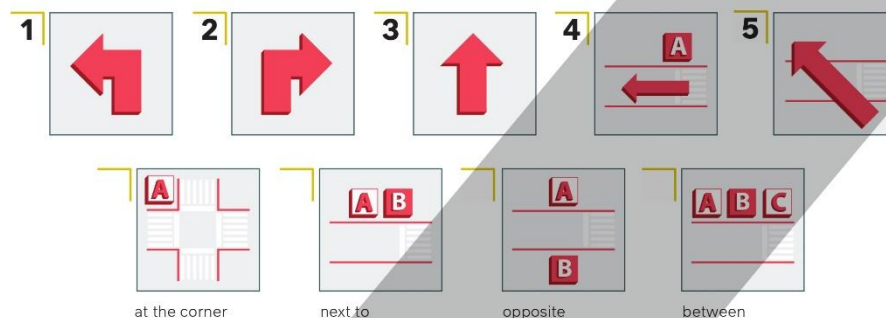
das seções, como vocabulário, atividades de revisão e produção. Esses recursos proporcionam uma leitura mais fluida e com maior facilidade para a leitura, embora não garantam a acessibilidade digital total.

Portanto, observa-se que ambas as obras apresentam algumas melhorias em clareza visual e hierarquia de informação, mas ainda não atendem às necessidades relativas à acessibilidade inclusiva. A inexistência de descrições alternativas, de apoio aos leitores de tela e de design que se adapte às diversas formas de percepção visual indicam a urgência em se reestruturar o formato gráfico dos livros didáticos com base na proposta da educação inclusiva. Integrar os princípios do design universal, que levem em consideração as diferentes formas de percepção e interação dos estudantes, é passo imprescindível para tornar o livro didático um instrumento realmente acessível, democrático e formador.

Writing

1. Match the directions to the symbols.

- a) Go straight (ahead) on... Avenue / Street... 3 d) Go past the... (A). 4
b) Turn left on... 1 e) Cross (the street). 5
c) Turn right on... (the next corner). 2 f) Pedestrian (zebra) crossing. 5



2. Read the following directions and follow on the map.

A

You start at the school. Go straight on Lilly Street. Walk past the market and make a left on Principal Avenue. The gas station is on the right.

B

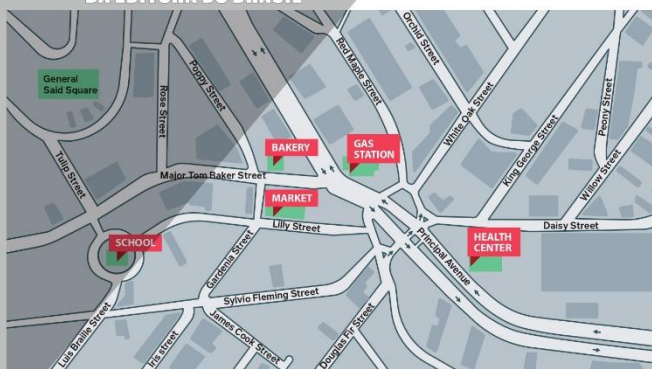
You start at General Said Square. Take Tulip Street and the first left on Major Tom Baker Street. You will see a bakery on the left. Go past that; it's the building right beside the gas station.

C

Leaving the market on Lilly Street, you go straight on until you get to the roundabout. At the roundabout, take the second right on Luis Braille Street. It is the first house on your left.

D

You are at the corner of Poppy and Rose Street. Take Poppy Street until the end and turn left on Major Tom Baker Street and right on Principal Avenue. The health center is on the other side of the street.



NOTE

- Remember to use imperatives.
- It may help if you name places. (supermarket, hospital).
- Give short and easy instructions to follow directions.

3. A friend is at the bus / underground / train station. Send a text message to help him get to your house. *Personal answer.*

Figura 19 (p. 137 – Interação) – bom contraste entre fundo e texto, mas sem indicação de acessibilidade alternativa.

VOCABULARY CORNER

Picture 1: II-D: hips; IV-E: hand; VII-G: knee; VIII-C: back; IX-B: head; XI-H: leg; XII-A: elbow; XIV-F: thigh;
Picture 2: I-M: belly (abdomen); III-N: toes; V-I: fingers; VI-L: foot; X-J: arm; XIII-K: shoulder.

1. Look at the words in the box. In your notebook, write the correct combination of numbers–letters to label the parts of the human body.

I. belly (abdomen)	III. toes	VI. foot	IX. head	XII. elbow
II. hips	IV. hand	VII. knee	X. arm	XIII. shoulder
	V. fingers	VIII. back	XI. leg	XIV. thigh

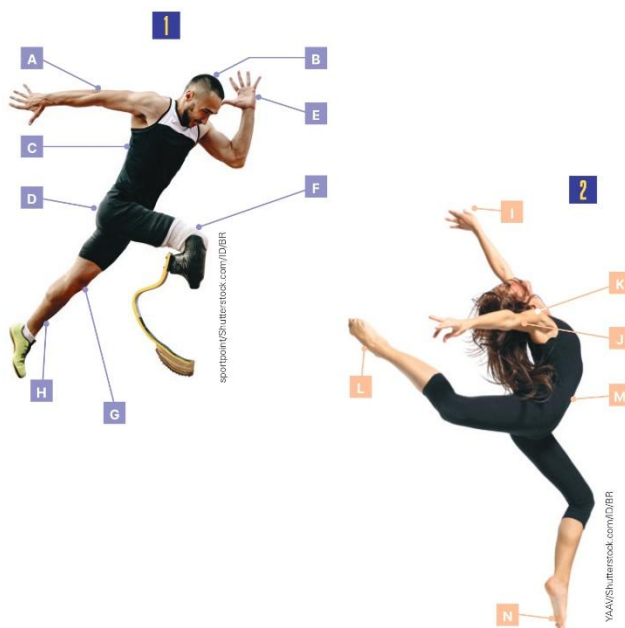
DID YOU KNOW?

Capoeira is a martial art that combines elements of fight, acrobatics, music, dance and rituals. [...] Although there are few official history records, it is known that Capoeira was created nearly 500 years ago in Brazil by African slaves (mainly from Angola). Taken from their homes against their will and kept in slavery, they started inventing fighting techniques for self-defense. To cover their inside combats from other prisoners, the African slaves used their traditional music, singing and dancing. Thus, the Capoeira continued its development and soon became not only for self-defense but for rebellion.



Adapted from
<http://www.kuntzandco.org/capoeira>.
Accessed on April 9, 2021.

Capoeira or The
Dance of War,
lithography by
Johann Moritz
Rugendas, 1835.
35,5 × 51 cm
(13,9 × 20 in).



BEYOND THE LINES... Personal answers.

- Are there any famous professional athletes or dancers in your region?
- What do you think about the value attributed to some athletes or dancers worldwide?
- Do you know anyone who cannot or can barely make a living with their sport or artistic activities? What could be the reasons?

Figura 204 (p. 46 – New Alive High) – contraste bem marcado entre blocos de cor e tipografia.

Ao comparar as figuras 19 e 20, temos tanto avanços quanto lacunas notórias em termos de acessibilidade visual dos materiais analisados. Embora ambas as obras mostrem um bom

contraste de cores, uma hierarquia visual coerente e uma tipografia legível, ainda assim, faltam os recursos propriamente inclusivos, como descrição alternativa, fonte adaptada ou organização de layout adequada para tecnologias assistivas. Esta falta é, mais do que uma limitação no plano técnico, uma falha pedagógica de acesso à informação, dado que compromete o direito de um acesso equitativo à informação. Para Kress e van Leeuwen (2001), a comunicação multimodal deve levar em conta a diversidade de leitores e modos perceptivos, garantindo que todos possam construir significados a partir dos elementos visuais.

No ambiente de Interação, a Figura 19 apresenta uma página com bom contraste de fundo e texto, mas desprovida de qualquer marca de acessibilidade alternativa. A iconografia é escassa e de baixa intuição, o que dificulta a navegação de estudantes com algumas necessidades especiais. Esse tipo de configuração reforça a ideia de que a inclusão ainda é considerada um elemento de segundo plano e não um princípio estruturante do design didático.

A perspectiva do letramento multimodal inclui a necessidade de que o design dos materiais contemple diferentes formas de acesso aos conteúdos, ampliando as possibilidades de participação e construção de sentido por todos os estudantes. Sob esse enfoque, a acessibilidade não pode ser vista apenas como cumprimento de normas técnicas, mas como uma prática pedagógica que considera as diversas maneiras pelas quais os sujeitos interagem com textos e recursos visuais.

Já New Alive High, conforme ilustrado na Figura 20, adota um uso mais adequado dos contrastes visuais e dos elementos gráficos, como ilustrações e ícones, para sinalizar as seções e enfocam diferentes atividades, favorecendo de maneira geral o processo de leitura e a navegação. Ainda que não se tenha compatibilidade total com leitores de tela e a presença de legendas descritivas, a tonalidade dos textos tem por base um cuidado com a hierarquia visual e com a delimitação dos blocos textuais. Essa atitude revela uma preocupação com a construção e a organização da apresentação, em termos iniciais, da acessibilidade cognitiva. Lamberts (2015) afirma que design de materiais didáticos deve respeitar os princípios de legibilidade e inclusão, com vistas à viabilização de formas de entrada e de interpretação dos conteúdos múltiplos, aspecto que New Alive High ensaia, mas não consolida plenamente.

A falta de recursos como QR codes com áudio descritivo, legendas explicativas para figuras ou fontes adaptadas mostra que ainda há muito a caminhar para que os livros didáticos conversem com as orientações internacionais de acessibilidade, como as Web Content Accessibility Guidelines (WCAG 2.2), mencionadas por Loiola (2025). Tal limitação revela que a acessibilidade deve ser considerada em uma luta mais ampla pelo letramento multimodal e pelo compromisso social da educação. Segundo Freitas (2023), o professor, no seu papel de

mediador, deve fazer problematizações sobre essas faltas e trazer estratégias alternativas para a sala de aula, para assegurar que todos os estudantes consigam ler, ver, ouvir e interagir criticamente com os conteúdos. Então, a inclusão visual deixa de lado o caráter de aspecto técnico e passa fazer parte do próprio conceito de justiça cognitiva e pedagógica.

7.8 Integração com recursos digitais

A conexão entre material impresso e recursos digitais é, nestes tempos, um aspecto central das práticas pedagógicas, particularmente no cenário da cultura digital. Essa conexão muito além de possibilitar o acesso ampliado aos conteúdos, estimula o desenvolvimento das competências para o emprego crítico e criativo das tecnologias, propiciando a formação de sujeitos capazes de transitar entre diferentes linguagens e materiais de comunicação. O diálogo do impresso com o digital é, assim, um sinalizador de atualização pedagógica e de adequação ao que se espera da educação no século XXI, que requer dos estudantes fluência multimodal, autonomia e autoria.

Na obra *Interação*, há a falta de elementos promotores dessa integração. O material impresso não cita ferramentas digitais, nenhum QR Code, links complementares ou caminhos para plataformas virtuais. Essa falta revela uma abordagem restrita à materialidade do livro, sem explorar o potencial das tecnologias como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. A desconexão com o ambiente digital compromete o engajamento do estudante com as práticas interativas e multimodais, que podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades característica do letramento digital e na produção de sentidos em contextos híbridos.

Por outro lado, o livro *New Alive High* prova ser mais sensível às exigências da cultura digital e às oportunidades pedagógicas criadas pela hibridização das mídias. Nele, se propõe o uso de plataformas digitais voltadas para a criação de conteúdos, como os avatares, vídeos e podcasts, incentivando os alunos a produzirem textos multimodais e a experimentarem diferentes linguagens como processos de aprendizagem. Embora não tenha hiperlinks ativos nem acesso direto a ambientes virtuais, nenhuma ferramenta digital mencionada e o simples estímulo para a autoria tecnológica demonstram uma ação pedagógica mais condizente com as práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem.

Esta distinção entre os dois materiais reflete concepções opostas sobre o papel das tecnologias do ensino de língua. Enquanto *Interação* ainda permanece atrelado a um modelo

tradicional, centrado no impresso e na recepção do conteúdo, New Alive High sugere abertura a uma pedagogia mais conectiva, que reconhece o potencial das mídias digitais para ampliar as experiências comunicativas. Ao apresentar atividades que envolvem criação, compartilhamento, crítica e reflexão sobre os recursos tecnológicos, a obra apresenta uma contribuição para o desenvolvimento do letramento multimodal e digital, importantes habilidades no mundo contemporâneo.

Assim, o exame da integração de recursos digitais mostra não apenas o nível de inovação de cada material, mas também a conformação à proposta da BNCC (2018), que identifica o uso crítico, ético e criativo das tecnologias digitais de informação e comunicação como competência geral da educação básica. Desta forma, pode-se alegar que New Alive High se aproxima de uma prática pedagógica digitalmente integrada, enquanto Interação conserva uma concepção mais fixa e dissociada do contexto tecnológico presente na vida e aprendizagem dos estudantes.

LET'S ACT WITH WORDS!

PRESENT TALENTS WITH VOKI

Go to <http://voki.com> (accessed on April 17, 2020) and learn how to create your own avatar. You can record your own voice or type a text and use the text-to-speech technology. In case you need, Voki users have created useful tutorials to help you use this Web tool more successfully. Some options: <https://www.youtube.com/embed/3O4rQXcBrp4> or <https://www.youtube.com/embed/vMSKmVhakFE> (accessed on March 29, 2020).

WHAT IS YOUR TALENT?

WRITING STEPS

Organizing

- Think about your or someone else's talents (entertaining or making art, for example). You can choose to talk about a famous or imaginary person too.
- Make a list of the vocabulary you need to write about it.

Preparing the first draft

- Make a first draft of your script.
- Say who you are and what you can do.
- Pay attention to the kind of language (grammar and vocabulary) and organization you will use.

Peer editing

- Evaluate it and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish your presentation on your blog.
- You can also publish it on a video-sharing website.



Genre: Presentation
Purpose: To give information about your talent(s)
Tone: Informal
Setting: Virtual spaces such as blogs, webpages, social media profiles, and messengers
Writer: You
Audience: Your classmates, friends or Internet users

Não escreva no livro.

41

Figura 21 (p. 41 – New Alive High) – Referência ao Voki para criação de avatares animados.

LET'S ACT WITH WORDS!

LET'S CREATE A FLYER!

A concert flyer is a small printed notice that advertises a musical event.

WRITING STEPS

Organizing

- Choose a band or singer to advertise.
- Pay attention to the characteristics of a flyer and find out the main elements of this genre.
- You can find more examples of flyers on the Internet as well.

Preparing the first draft

- Make a first draft.

Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

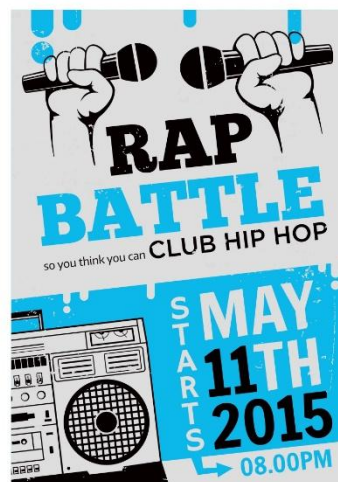
Publishing

- Publish the flyer on a wall board, on a blog or on your social media profiles.

To create a flyer, you can also use free online tools available at <https://band-flyers.com/> and <https://www.postermywall.com/index.php/l/online-flyer-maker#.XqE7q9Mzau4>. (accessed on May 13, 2020).



Não escreva no livro.



Genre: Concert flyer
Purpose: To advertise a concert
Tone: Informal
Setting: School wall, blogs or social media
Writer: You
Audience: School community, blog readers or social media friends.

135

Figura 225 (p. 135 – New Alive High) – Produção de podcasts e vídeos para autoria digital.

língua constitutiva da comunicação. A utilização de plataformas como o Voki que viabiliza a construção de avatares animados e a proposição de produção de podcasts e vídeos indicam uma abertura para experiências de autoria que extrapolam o espaço do livro impresso. Essas práticas deslocam a responsabilidade do exercício linguístico tradicional para a expressão multimodal e criativa, situando o aluno como o sujeito da produção de sentidos. Kress e van Leeuwen (2001) enfatizam que a multimodalidade se fundamenta na articulação dinâmica entre modos e mídias, e, portanto, New Alive High implementa uma pedagogia do design e da participação, em que se constitui a linguagem como prática social mediada por tecnologias.

Segundo LIMA, D. C. (2020), o ensino de línguas na atualidade deve articular linguagens digitais, fomentando a autoria e a criticidade nos aprendizes. Essa relação entre práticas analógicas e digitais transforma o livro didático numa plataforma híbrida de aprendizagem, em que o aluno é produtor de conteúdo e leitor ativo dos discursos digitais. Ao sugerir que fossem criados podcasts e vídeos, o New Alive High ativou competências de leitura, escuta e performance, promovendo habilidades comunicativas que dialogam diretamente com as práticas reais de uso da língua inglesa na cultura digital. Rojo (2012) complementa que, aproximando a escola dos meios de comunicação cotidianos dos alunos, o ensino favorece o letramento crítico, possibilitando ao aprendiz compreender e reapresentar os discursos digitais sob uma perspectiva ética e criativa.

Lamberts (2015) assinala que a inserção de tecnologias digitais em materiais didáticos deve estar atrelada a um design pedagógico consistente, que conduza o aprendizado com base em desafios autorais e colaborativos. Os exemplos em questão ilustram esta proposta por meio de tarefas que articulam planejamento, expressive estética e pensata sobre o seu público-alvo — características que aprimoram o senso crítico e a consciência comunicativa dos estudantes. Tal proposta dialoga, em linha direta, com a BNCC (Brasil, 2018), a qual sugere que recursos tecnológicos sejam utilizados como uma forma de estimular a autoria, a interdisciplinaridade e a resolução criativa de problemas. New Alive high, sendo assim, concretiza a noção de aprendizagem expandida na prática pedagógica, em que os estudantes interagem, remixaram e produzem significados em esferas distintas.

Na opinião de Freitas (2023), cabe ao professor o papel de mediador desse processo, orientando os alunos no uso ético e crítico das tecnologias e ajudando a compreender seu espaço expondo o papel social da linguagem digital. A articulação dos recursos, como Voki e podcasts, amplia o repertório semiótico e provoca a autoria digital do aluno, consolidando na ótica de Lima (2020) o que denomina “cidadania digital crítica”, ou seja, a competência para comunicar-se, criar e posicionar-se de forma consciente nos meios virtuais. Portanto, as Figuras 21, 22 e

23 não recebem apenas o caráter ilustrativo da presença da tecnologia no ensino, mas representam também a transição do livro didático para um ecossistema híbrido de aprendizagem em que o aluno é reconhecido como sujeito ativo, tanto produtor quanto intérprete de discursos multimodais.

7.9 Ênfase pedagógica multimodal

O conceito de abordagem pedagógica multimodal se refere à capacidade de um material didático em envolver diversas formas de comunicação, como texto, imagens, sons e ferramentas digitais. Parte-se do princípio de que a produção textual contemporânea é, por natureza, multimodal, ajudando assim no aprendizado. Isso não se limita à simples presença desses elementos em uma página, mas envolve a forma como são interligados no conteúdo e nas atividades propostas. Quando essa integração é efetiva, os estudantes conseguem interpretar e criar significados que ultrapassam o discurso verbal, refletindo as práticas de comunicação que já utilizam fora do ambiente escolar. Nesse contexto, a multimodalidade se torna mais do que um mero enfeite gráfico, passando a ter um papel significativo no processo de aprendizagem.

Na obra *Interação*, reconhece-se uma postura predominantemente tradicional, que se concentra em atividades estruturais de vocabulário e gramática. Os exercícios priorizam a repetição e a fixação de conteúdos, deixando a desejar um uso da linguagem que possibilite o autorial ou o significado reflexivo em torno da formulação. As imagens, embora presentes, têm caráter ilustrativo, corroborando o texto verbal, mas não estabelecem com ele um diálogo crítico, nem oferecem a possibilidade de novas leituras. Essa configuração mostra uma concepção de ensino que ainda se volta para o domínio formal da língua, sem estimular e promover a experimentação multimodal e a criação de textos que articulem diferentes modos expressivos. Dessa forma, é um material coerente em sua proposta tradicional, mas extremamente pobre quanto à promoção de práticas comunicativas e criativas que corresponderem às exigências da cultura digital e a algumas orientações atuais em termos de letramento.

Em oposição, a obra *New Alive High* apresenta uma ênfase pedagógica que está mais próxima das ideias de letramento multimodal e de autoria crítica. O material apresenta atividades que convidam os estudantes a explorar gêneros de linguagem contemporâneos, bem como linguagens híbridas, tais como produções poéticas digitais, textos ilustrados e composições que juntam palavras e imagem. Essas propostas encorajam a criatividade, a autoria

e o engajamento, possibilitando que os aprendizes possam expressar sua identidade e desenvolver habilidades comunicativas em múltiplas dimensões. A concepção de linguagem adotada demonstra um maior entendimento da linguagem como prática social, seguindo os princípios defendidos por Kress e van Leeuwen (2001) e Rojo (2012), que salientam o papel da multimodalidade na educar sujeitos críticos e reflexivos.

A comparação das duas obras mostra visões pedagógicas muito diferentes. Enquanto *Interação* se baseia em um modelo propedêutico, caracterizado pela reprodução e controle da forma lingüística em um modelo transmissivo, *New Alive High* propõe um modelo dialógico e participativo, respeitando as diversas maneiras de significar e valorizando a experiência comunicativa dos alunos. Tal diferença é indicativa do grau de inovação e abertura das obras em relação aos modos de prática pedagógica contemporâneos: uma se mantém atrelada a um paradigma de ensino tradicional, enquanto a outra se aproxima de uma pedagogia multimodal, que pode favorecer a criticidade, a criatividade e a autonomia dos alunos.



For and since: other uses

- Define a period of time before now.

I have studied here for five years.

They have lived in that house for three weeks.

- Define when the action or event started. Action is not finished.

They have been married since April 5th, 2020.

He has lived here since 2019.

4. Complete the sentences with **since** or **for**.

- We have taught at this school a long time. **for**
- They have been married over a year now. **for**
- She has called over a hundred times I last saw her. **since**
- They have been at the hotel a week. **for**
- They have been at the hotel last week. **since**

5. Copy the sentences in your notebook and complete with the correct form of the present perfect.

- Irene for two years. (speak) **has not spoken**
- I seen it? (lose) **have lost**
- They that champagne bottle under lock and key. (keep) **have kept**
- I her in a dress since graduation. (see) **haven't seen**

6. Observe the sentences and the underlined words. Answer the questions in your notebook.

- She has already won a medal.
 - She has never won a medal.
 - Has she ever won a medal?
 - Has she already won a medal?
 - She hasn't won a medal yet.
- When can we use "already"?
 - Can "ever" be used in questions? **Yes.**
 - Do we use "yet" in the affirmative? **No.**
 - Which words are used in negative sentences?

6. a) Affirmative and interrogative sentences. **d)** Yet and never (and ever).

7. Complete the sentences with **ever**, **already**, **never** or **yet**.

- Have you broken any bone? **ever / already**
- He has swum a marathon. **already / never**
- She has used a credit card. **never / already**
- Have you made your bed? **yet**
- Has he seen you? Why hasn't he come round? **already / yet**

Figura 246 (p. 198– Interação) – Sequência de preenchimento de lacunas sem estímulo multimodal.

A sequência de espaços em branco discutida na Figura 24 reflete um modelo de ensino projetado em torno da forma e aliado à memorização de estruturas linguísticas, demonstrando uma perspectiva tradicional de aprendizagem que prioriza o domínio gramatical isolado em

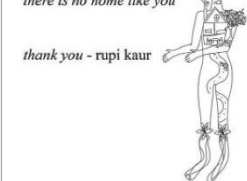
detrimento da construção de sentido. Tal caráter, comum a um paradigma estruturalista, mostra a disjunção entre a linguagem e seu uso social no qual a ênfase recai mais sobre a correção formal do que a respeito da produção de sentido socialmente pertinente. Para Kress e van Leeuwen (2001), o sentido é o resultado da articulação entre diferentes modos e contexto, pelo que um ensino focado apenas na forma verbal ignora a natureza multimodal e social da linguagem.

Examinar a condição visual da atividade evidencia um layout rígido, com textos dispostos em blocos uniformes e sem apoio de elementos visuais que favoreçam a leitura crítica. O exercício consiste no mero preenchimento de lacunas, sem outros apelos discursivos ou diálogo com práticas comunicativas do cotidiano. Para Freitas (2023), este tipo de prática docente tende a desmobilizar a formação crítica porque mantém o aluno em uma posição passiva, reproduzindo modelos prontos sem a possibilidade de construção do seu sentido. A falta de estímulos à autoria aponta para uma pedagogia transmissiva, de controle e previsibilidade, em detrimento da perspectiva da reflexão e da criação.

Rojó (2012) ressalta que o ensino de línguas e letramento crítico deve possibilitar ao aluno reconhecer a linguagem como prática social e ideológica, promovendo uma leitura crítica dos discursos. Contudo, não é isso que ocorre na atividade em análise, já que o conteúdo verbal é descontextualizado e sem relação com a realidade dos estudantes. O uso de imagens, cores e tipografias pode ampliar a compreensão e apoiar a aprendizagem quando esses elementos são integrados de forma intencional ao conteúdo. No caso analisado, porém, essa articulação não se concretiza: os recursos visuais aparecem de modo pontual ou decorativo, sem desempenhar função efetiva na construção dos sentidos ou no desenvolvimento das atividades propostas.

Assim sendo, a Figura 24 encerra um modelo de material didático que ainda se baseia em práticas tradicionais, não dialógicas e restritas ao aspecto linguístico. De acordo com Lamberts (2015), o ensino de línguas do século XXI requer abordagens que articulem diferentes modos e que possibilitem uma expressão criativa e reflexiva. A falta desses elementos no Interação apresenta um distanciamento da obra em relação às diretrizes contemporâneas para o ensino, e em relação aos princípios de autoria e de criticidade expressos na BNCC (Brasil, 2018), o que restringe o potencial formativo da experiência de aprendizagem.

4. Read three Rupi Kaur's instapoems posted on her Instagram profile and match them to their themes. In your notebook, write the correct numbers-letters combination. I-b, II-c, III-a.

I. it isn't what we left behind that breaks me it's what we could've built had we stayed - rupi kaur  a. Cultural identity	II. look down at your body whisper there is no home like you thank you - rupi kaur  b. Heartbreak	III. they have no idea what it's like to lose home at the risk of never finding home again to have your entire life split between two lands and become the bridge between two countries  c. Self-care
---	--	---

5. Which other characteristics mentioned in Rupi Kaur's biography can you find in her poems? Write the answer in your notebook.
The fact she is an immigrant, the text in lower case, no punctuation, simple drawings.
6. Is her drawing aesthetics coherent to her writing style? Justify your answer in your notebook.
Yes. Her drawings are simple, with a thin black line without any shading, color or fill. They are coherent to her writing style, because of their simplicity and equality.
7. 🗨️ Read the poem again and pay attention to the personal pronouns. What are the individuals addressed in each poem? 1: a former love partner; 2: people in general; 3: immigrants.
8. Rupi Kaur's poems are full of metaphors: a figure of speech which uses one idea to understand another one. By making use of drawings, the poet also creates multimodal metaphors (combining verbal and visual language). In your notebook, write in terms of what the following things are understood in the poems.
- | | |
|------------------------------|--|
| a. past experiences. | d. the human body. |
| b. to end of a relationship. | e. immigrants. |
| c. a love relationship. | a-things left behind; b-to break; c-a construction;
d-an organic environment which contains a house; e-bridges. |
9. 🗨️ In pairs, discuss what it means to understand the things above in such terms?
Personal answers.
10. Now it's your turn to create an instapoem! Follow the guidelines below.
- Think about the topic you are going to explore.
 - On a piece of paper, write down concepts related to this topic.
 - Reflect about the concepts and elaborate your point of view.
 - Choose one idea to write about.
 - Think about the fonts, colors, drawings and other visual elements that are coherent to your point of view.
 - Prepare a first draft and try to orchestrate verbal and visual language to convey your message.
 - Revise, revise, revise.
 - When you are ready, publish your instapoem!

Figura 75 (p. 208 – New Alive High) – Atividade baseada em instapoetry, incentivando autoria digital.

Segundo a proposta de instapoetry que aparece na Figura 25, ela é uma das experiências mais evidentes da multimodalidade contemporânea aplicada ao ensino de línguas. Nesta

atividade, o texto, a imagem e as hashtags se entrelaçam na construção do sentido, evidenciando a interdependência entre a linguagem verbal e os recursos visuais e digitais. Sua configuração inspirada na estética das redes sociais cria uma aproximação do livro didático com as práticas comunicativas dos jovens, constituindo-se em uma mediação entre a cultura escolar e a cultura digital. Kress e van Leeuwen (2001, p.24 apud MARTELOT, 2009) afirmam que, em situações multimodais, os diferentes modos semióticos não coexistem apenas, mas, antes, interagem de forma a gerar sentidos que não poderiam ser produzidos se fossem trabalhados separadamente. Por conseguinte, o instapoetry mostra a união entre o design visual e o discurso, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e conectada com as realidades dos estudantes.

Rojo (2012) enfatiza que os gêneros digitais, entre eles o instapoetry, funcionam como eficazes instrumentos de letramento crítico, pois colocam o aluno dentro das práticas discursivas reais e socialmente situadas. Através da exploração do universo das redes sociais, o material aproxima o ensino de línguas da vida cotidiana dos jovens, legitimando as mídias digitais como ambientes de produção e circulação de conhecimento. Essa proposta contraria a ideia de que o texto literário deve ser fixo ou canônico, priorizando, ao contrário, a autoria, a criatividade e a polifonia discursiva, que são indissociáveis da formação de leitores e produtores críticos.

Ainda, de acordo com Lamberts (2015), a inserção de gêneros digitais para o ensino de línguas colabora para o desenvolvimento de competências comunicativas mais complexas, abrangendo leitura multimodal, análise crítica e expressão autoral. O instapoetry, nesse sentido, força o aluno a pensar a relação entre forma e conteúdo, pensando nos efeitos de sentido das escolhas tipográficas e visuais e nos efeitos das mídias digitais na construção de subjetividades. O exercício propõe uma experiência estética e discursiva que supera a mera escrita: convida o estudante a pensar visualmente e a experienciar a linguagem como espaço de criação.

Por fim, a figura caracteriza uma pedagogia autoral sensível às linguagens juvenis, que reconhece as redes sociais como potenciais ambientes de letramento e de expressão crítica. Freitas (2023) aponta que o professor, neste tipo de proposta, deve desempenhar seu papel de mediador e coautor do processo de significação, orientando os alunos para a leitura ética e estética das mídias digitais. Ao propor a produção de instapoems, New Alive High oferece uma experiência formativa que articula arte, linguagem e tecnologia e, dessa forma, se consolida uma visão de ensino que valoriza a autoria, a diversidade de modos e a capacidade de atuação crítica nos espaços digitais.

7.10 Autenticidade dos materiais

A autenticidade textual é um dos elementos mais relevantes para o engajamento do aluno e para a inserção do ensino de línguas nas práticas sociais significativas. Materiais autênticos, isto é, textos que foram originalmente produzidos para contextos reais de comunicação, proporcionam a aproximação do aprendiz ao contato com a língua em uso, aproximando a sala de aula da dinâmica discursiva que circula na sociedade. Para Kress e van Leeuwen (2001), a autenticidade ajuda na construção do sentido porque ela diz respeito a um propósito comunicacional, a um contexto de enunciação e a relações sociais concretas, que são os pontos que devem ser trabalhados para que o aluno desenvolva sua competência discursiva e crítica.

Na obra *Interação*, nota-se a presença dos textos em maior parte adaptados, compostos para fins didáticos e sem referência a autores, datas ou fontes originais. Tal característica diminui a credibilidade e a importância dos conteúdos, dificultando a identificação do aluno em situações comunicativas reais. Os textos apresentados tendem a substituir modelos artificiais de uso da língua, com vocabulário e estruturas controladas, o que, mesmo facilitando a compreensão inicial, preconiza o empobrecimento da vivência de leitura e reduz o contato com as variedades e os gêneros que compõem o repertório linguístico genuíno. Essa opção metodológica revela, assim vista, uma perspectiva instrumental da linguagem, voltada para a forma e dissociada das práticas discursivas sociais.

Por outro lado, a obra *New Alive High* apresenta uma preocupação sistemática em integrar textos que dialogam com o universo comunicativo real. Tal material traz gêneros autênticos e simulados de forma contextualizada, bem como postagens de redes sociais, campanhas de conscientização, entrevistas e reportagens, abarcando, desse modo a linguagem contemporânea em sua dimensão multimodal. As propostas de leitura e produção textual fundamentam-se nas situações comunicativas que os estudantes reconhecem, o que contribui para a identificação, a motivação e o desenvolvimento de uma postura crítica em relação aos discursos midiáticos e sociais. Mais ainda, as atividades ligadas a esses textos estimulam a reflexão sobre motivos de comunicação, público alvo e intenção do autor, diversificando o horizonte de aprendizagem linguística para além do domínio da gramática.

Por conseguinte, a análise comparativa deixa evidenciado que a *Interação* tende a obstruir uma abordagem pedagógica voltada para textos artificiais e desconectado dos contextos sociais, enquanto a *New Alive High* avança para uma prática de ensino mais realista e engajada, que privilegia o contato com discursos autênticos e que têm relevância social. Neste sentido, a

autenticidade dos materiais não somente reforça a credibilidade dos textos utilizados, mas também favorece o desenvolvimento do letramento crítico, à medida que convida o aluno a refletir sobre a linguagem como modo de ação social. Dessa maneira, a presença ou não da autenticidade nas obras analisadas torna-se um indício do comprometimento de cada material com uma pedagogia de língua viva, significativa e situada culturalmente.

Think about it.

1. Read the text messages.

Family SAVE SHARE

Aunt Gina
Please share!
The government has no limits! Now they are planning END all public hospitals AND FREE hospital care within the next six months! THERE WILL BE NO MORE FREE HOSPITALS! Apparently, they say there is not enough money to pay senators and congressmen. According to José Figueira, a specialist from Harvard, the plan is to sell public hospitals across the country and be free from the "expense". Share if you don't agree with this atrocity!
1:41 PM

Julia
Can't believe people fall for this... SO FAKE.
1:42 PM

Aunt Gina
How do you know it's fake? I got it from my friend's sister. She got it from a man's cousin who knows José Figueira.
1:43 PM

Uncle Joe
Hum... I think it's fake news.
1:45 PM

Aunt Gina
I am doing my part. I think it's true. Sharing and helping.
1:48 PM

Thomas
Lol, this is ridiculous. Has anyone checked this?
1:52 PM

Uncle Joe
How do we do that?
1:53 PM

Thomas
U shouldn't pass it on if u DK it's real. Just sayin.
1:55 PM

Julia
Aunt Gina really has no clue, right? 🤔
1:57 PM

Thomas
I know 😊
She shares the craziest, most ridiculous fake news ever. Like the government can do that in six months
1:58 PM

Julia
Maybe we should do something.
1:59 PM

Thomas
🤔
2:01 PM

Julia
You know, like, make a manual to teach fact-checking.
2:03 PM

Thomas
🤔
2:08 PM

Julia
And share it with these folks.
2:10 PM

Thomas
Maybe they will share something useful for once.
2:11 PM

Julia
Totally, 🤔
2:15 PM

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDITORA DO BRASIL

- a) Identify the text in the first line. Do they help you understand the text better?
- b) Read the news in the first line. According to the text:
 • the government wants to make all hospitals free.
 • the government wants to end public hospitals. X
- c) In your opinion, do you think the news is true? Why? Personal answers.

2. Match the emojis with the sentences.

- a) 😂 b) 🤔 c) 🤔 d) 🤔 e) 😡 f) 😊

- (e) I am angry.
 (a) Laughing out loud.
 (c) This is stupid.
- (b) I don't know.
 (d) Let me think.
 (f) Yeah, right!

3. How many social media groups are you part of? Do you have a similar problem in your groups? Personal answers.

Moral Compass

Why is sharing texts from "unknown sources" a problem?

Figura 26 (p. 98 – Interação) – Texto adaptado sem referência a autores ou datas reais.

LET'S READ AND LISTEN!

BEFORE YOU READ... Personal answers.

- a. Do you like listening to music on the radio?
 - b. What kind of music do you like listening to?
 - c. Who do you like listening to?
1. Filmed in a single shot, *Vogue* presents a series of videos with interviews with celebs. The show, called *73 Questions*, is taped in the celebrities' homes and they have 10 minutes to answer rapid-fire questions. Read the beginning of an interview with the singer Taylor Swift and answer the questions in your notebook.

[T - Taylor] Hey.

[I - Interviewer] Hi.

[T] Come in.

[I] Thank you so much for fitting a 73-question interview into your busy schedule.

[T] Oh, it's all good.

[I] Alright, cool, let's do this.

So, what's keeping you busy these days?

[T] Uh... I'm just working out and getting ready for Grammys.

[I] What's the most exciting thing in life right now?

[T] Grammys.

[I] What is something that recently moved you?

[T] The movie *The Martian*.

[I] Okay.

What do you have goin' on over here?

[T] This is a room where I write a lot of songs.

[I] Nice piano.

How many guitars do you own?

[T] I lost track of that in... probably 2007.

[I] What song took you the least amount of time to write?

[T] Blank Space, 'cause I'd written a lot of the lines down already in the year preceding the session.

[I] Which one took you the longest?

[T] All Too Well, 'cause it's a really emotional song.

I kept putting it down for months on end.

[I] So, have you ever Googled yourself?

[T] Yeah.

[I] Taylor, what do you think when you Google yourself?

[T] I think... 'you should never Google yourself again'.

[I] If you had a superpower, what would it be?

[T] Healing people.

[I] If you were not a singer, what would you be doing?

[T] Might be in advertising.

[...]

Available at <https://www.youtube.com/watch?v=XnbCSboujF4>.
Accessed on May 21, 2020.



DID YOU KNOW?



Taylor Alison Swift (born December 13, 1989) is an American singer-songwriter. She is known for narrative songs about her personal life, which have received widespread media coverage.

Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Taylor_Swift. Accessed on May 21, 2020.

Figura 27 (p. 90 – New Alive High) – Postagem simulada de rede social com elementos autênticos.

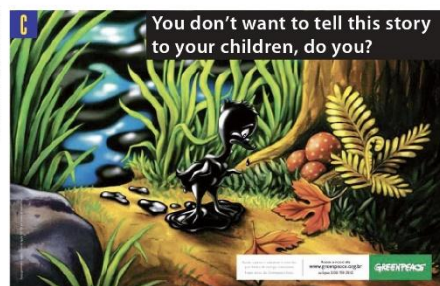
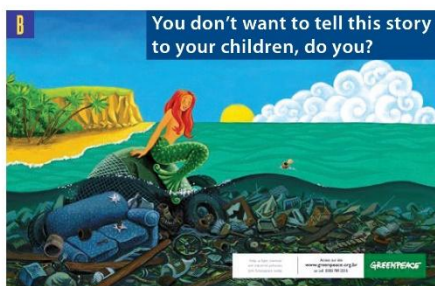
LET'S READ!

BEFORE YOU READ...

- Take a look at the campaign posters below. Who promoted this campaign? *Greenpeace*.
- Some environmental problems are oil spills, pollution, irresponsible consumerism, deforestation, animal testing, and global warming. What problems are denounced in each campaign?

A-deforestation; B-marine pollution; C-river pollution.

A You don't want to tell this story to your children, do you?



HINT

As imagens também podem ser lidas. Para isso, observe como seus **elementos estruturais** (linhas, cores, luz, formas, movimento, etc.) são organizados para **produzir sentido** e descubra as relações da imagem com o mundo.

Greenpeace is an independent campaigning organisation, which uses peaceful, creative confrontation to expose global environmental problems, and develop solutions for a green and peaceful future.

Available at <https://www.greenpeace.org/international/explore/about/values/>. Accessed on May 12, 2020.

- Read the three posters above and answer the following questions in your notebook.
 - The creator of these campaigns uses the images of classic fairy tales to create another text. What fairy tale is each campaign referring to? Write the correct combination of letters-numbers in your notebook. A-II; B-I; C-III.

I The Little Mermaid

II Little Red Riding Hood

III The Ugly Duckling

Figura 28 (p. 246 – New Alive High) – Campanha baseada em cartaz real, promovendo leitura multimodal.

As Figuras 26 a 28 mostram um contraste fundamental entre duas concepções pedagógicas: enquanto a Interação utiliza textos genéricos, adaptados e descontextualizados, a New Alive High parte de gêneros sociais autênticos, contextualizados nas situações de uso da

língua. Essa distinção não é apenas estética, mas diz respeito também ao epistemológico, pois expressa a maneira de cada obra entender a participação da linguagem na formação do sujeito. Em *Interação*, o texto é concebido como artefato neutro, fora do autor e sem relação de contexto, o que anula o potencial crítico da leitura. Em *New Alive High*, a linguagem aparece em ato nas redes sociais, nas campanhas, nas produções colaborativas, reafirmando o princípio de Kress e van Leeuwen (2001), segundo o qual a autenticidade é um valor multimodal, ou seja, um elo entre o texto e a prática social que a produz.

A Figura 26, retirado da *Interação*, exemplifica bem essa distância entre forma e contexto: um texto adaptado, sem autoria definida, sem referência temporal e sem relação com gêneros discursivos reais. Essa prática, comum nos materiais tradicionais, reduz o texto a um mero objeto de ensino gramatical, apagando sua historicidade e seu sentido de pertinência comunicativa. Segundo Rojo (2012), o letramento crítico exige que o aluno compreenda o texto como produto de relações sociais e ideológicas, e não apenas como sequência de estruturas linguísticas. Quando a materialidade discursiva é desconsiderada, o aprendizado torna-se artificial e descolado da realidade. Dessa forma, ausência de autenticidade compromete a capacidade de o aluno desenvolver uma leitura ética e crítica do mundo.

De forma distinta, as Figuras 27 e 28 de *New Alive High* revelam uma simulação de postagens de mídia social e uma campanha de conscientização veiculada via cartaz real. Esses exemplos fazem aproximar o estudante das práticas sociais de comunicação, garantindo que ele reconheça os elementos que asseguram os gêneros digitais - hashtags, perfis, ícones, slogans e propósitos persuasivos. Lima (2020) defende que a presença de textos autênticos ou verossímeis nos materiais didáticos é imprescindível para que o aluno enxergue a língua como ferramentas de ação social, não como sistema fechado de regras. Ao propor a leitura e a produção desses gêneros, *New Alive High* amplia o seu horizonte discursivo e propõe uma apropriação crítica da linguagem.

Por outro lado, Lamberts (2015) enfatiza que o design gráfico desempenha um papel fundamental na construção da autenticidade textual. No *New Alive High*, a disposição das postagens e campanhas apresenta o mesmo ambiente visual das mídias digitais, evidenciando, assim, a coerência entre a forma e o conteúdo. Essa correspondência visual leva ao engajamento e à compreensão, pois o aluno visualiza no espaço da página uma forma igual à que vê em seu cotidiano digital. Freitas (2023) complementa que o professor deve lançar mão dessas aproximações para instigar a reflexão sobre a força das mídias e sobre a forma que a linguagem é utilizada para informar, persuadir e mobilizar.

Portanto, a análise das Figuras 26 a 28 revela que a autenticidade, enquanto valor multimodal e pedagógico, não está aquém da verossimilhança textual, mas entrelaça-se com a dinâmica da linguagem, design e, ainda, da prática social. Enquanto Interação assume uma herança escolar vinculada ao conceito de repetição, à função da neutralidade discursiva, o New Alive High se constitui em um conceito engajador, de caráter formativo e, portanto, sintonizado com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), que destaca a urgência no desenvolvimento da competência comunicativa nas situações reais de uso da língua. Então, ao simular postagens, ao trazer para as situações de sala de aula as campanhas reais, o New Alive High reforça o vínculo entre língua e a vida, instaurando uma pedagogia de autoria, adversidade e relevância social.

7.11 Discussão crítica

A capacidade que tem o material didático de estimular a discussão crítica é um dos principais indicadores do seu potencial formativo e do seu alinhamento com as práticas educativas contemporâneas. Essa dimensão vai além da mera transmissão dos conteúdos, empenhando-se na promoção da reflexão, do diálogo e na construção de sentidos em torno das questões culturais, sociais e éticas que envolvem os textos e as imagens. De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), a multimodalidade deve ser considerada como prática social e discursiva, capaz de mobilizar modos múltiplos de expressão, para induzir interpretações críticas e para estimular a participação do sujeito na produção de significados.

No livro Interação, nota-se um predomínio do modelo pedagógico transmissivo, no qual as atividades estão centradas na repetição e na reprodução das estruturas linguísticas. Os modos visual e verbal coexistem sem articulação crítica, exercendo funções essencialmente ilustrativas. A falta de questionamentos, debates ou de tarefas de autoria multimodal reforça uma disposição passiva do estudante frente ao conhecimento, limitando o desenvolvimento das habilidades argumentativas e interpretativas. Tal configuração mantém o foco na memorização dos conteúdos e afasta a obra das perspectivas contemporâneas de ensino, que valorizam o protagonismo do aluno e a construção coletiva dos sentidos.

Em contrapartida, a obra New Alive High apresenta um projeto gráfico e pedagógico mais alinhado às premissas da multimodalidade crítica e do letramento multimodal, cujas atividades convidam o aluno a analisar representações sociais, debater a cultura digital e refletir sobre o papel da linguagem no repertório identitário e da cidadania. O material sugere situações

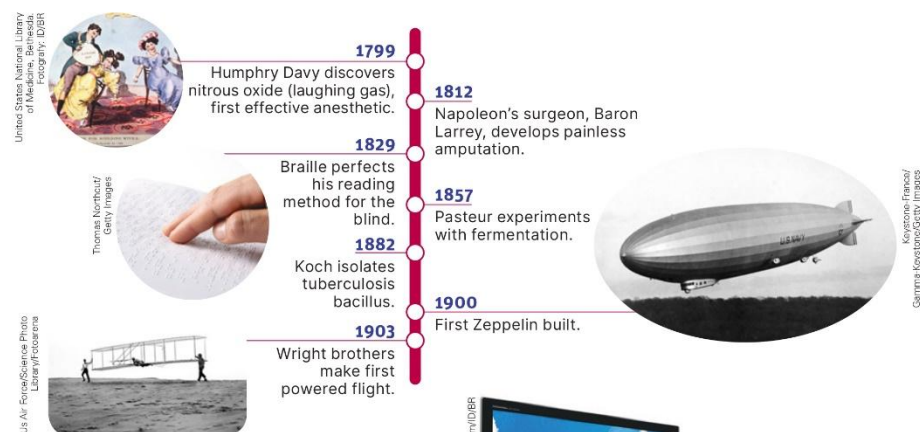
nas quais os estudantes são provocados a produzir, defender e se posicionar frente a assuntos relevantes, envolvendo diferentes modos semióticos como texto, imagem, som e vídeo para compor respostas autorais e contextualizadas. Essa maneira de ensinar se relaciona diretamente com os fundamentos do letramento crítico nas palavras de Rojo (2012) e Freire (1996) , que aponta a leitura do mundo, e não só da palavra, que instiga a consciência e a responsabilização social.

O contraste entre as duas obras permite, pois, vislumbrar diferentes ideias sobre a função do livro didático na educação para a formação de indivíduos críticos. De um lado, Interação confina-se a uma postura informativa que posiciona o aluno como o portador, que recebe passivamente os conteúdos dados, e New Alive High, por outro lado, adota um enfoque problematizador e dialógico, sendo um espaço para o engajamento e a autoria. Essa distinção evidencia o grau de compromisso de cada material às novas exigências postas pelo NEM que propõe a formação em interdisciplinaridade, pensamento crítico ou construção do conhecimento multimodal. Ao articular linguagens, contextos e práticas discursivas contemporâneas, New Alive High converge para uma proposta pedagógica emancipada que convida o estudante a ler, criar e transformar o mundo através da linguagem.

LET'S ACT WITH WORDS!

LET'S MAKE A MULTIMODAL TIMELINE

A multimodal timeline is a linear representation of important events, using figures, texts, and pictures or photographs. Make a multimodal timeline to illustrate the history of a chosen communication technology.



Suggested themes

- Radio
- Television
- Telephone
- Computer

WRITING STEPS

Organizing

- Select a topic for your timeline.
- Read about the history of the chosen technology.
- Find images to illustrate your timeline.
- Follow the steps listed in the previous section.

Preparing the first draft

- Make a first draft.

Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish your timeline on social media.
- You can also make a digital timeline. Read more about timelines at http://dohistory.org/on_your_own/toolkit/timeline.html (accessed on June 16, 2020).

Não escreva no livro.

267

Figura 29 (p. 267 New Alive High) – Tarefa que propõe debate sobre cultura digital e representações sociais.

A tarefa sobre cultura digital, proposta na Figura 29 de New Alive High, representa o ápice da multimodalidade pedagógica, ao articular debate, reflexão e autoria em uma única

proposta didática. A atividade convida o estudante a refletir sobre a função das tecnologias na sociedade contemporânea, articulando linguagem, ética e cidadania digital. Tal prática traduz o ideal de um ensino de línguas que não objetiva somente a aquisição de competências linguísticas, mas que também procura formar uma consciência crítica acerca das formas de comunicação e de representação do mundo. Kress e van Leeuwen (2001) defendem que a multimodalidade é antes de tudo uma pedagogia social, pois, ensinar ler e produzir imagens, sons e textos implica formar sujeitos capazes de agir criticamente nos diversos espaços discursivos que compõem a vida em sociedade.

A proposta da New Alive High materializa o letramento crítico defendido por Rojo, (2012), que tem o ato de ler e escrever com prática social situada, permeada pelas relações de poder, ideologia e cultura. Ao propor um debate acerca da cultura digital, a obra rompe com a transmissão e valoriza a voz do aluno enquanto seu espaço de produção de conhecimento. A tarefa mobiliza o posicionamento argumentativo e reflexões acerca das mídias, promovendo a leitura crítica das tecnologias. O estudante é instigado a analisar como os discursos circulam nas plataformas digitais, como são construídas as identidades nas redes e quais os impactos éticos dessas práticas comunicativas. Assim, a multimodalidade, nesse caso, não é apenas uma característica estética do material, mas uma estratégia epistemológica que favorece o pensamento crítico e a ação cidadã.

Além de proporcionar reflexão, a proposta propõe a autoria multimodal, uma vez que o aluno é convidado a criar produções digitais dele mesmo, articuladas com o uso de imagem, texto e outras modalidades expressivas. Essa prática realiza o princípio de Kress e van Leeuwen (2001) de que o ensino deve desenvolver a competência de “redesign”, ou seja, a capacidade de reciclar sentidos e resignificar a realidade a partir de outros modos semióticos. Lamberts (2015) complementa que o envolvimento do aluno em tarefas de criação do próprio material didático potencializa as formas de engajamento cognitivo e afetivo, sendo então a estratégia de uma aprendizagem ativa e colaborativa. Nesse sentido, New Alive High propõe uma educação que une linguagem, tecnologia e ética, enquanto reconhece o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Em oposição, Interação permanece atrelada ao modelo de ensino transmissivo e não dialógico, onde os modos não se comunicam e a voz do aluno é extinta. As imagens assumem função ilustrativa, sem relação crítica com os textos ou às práticas sociais que poderiam constituir-se do trabalho com a linguagem. Essa postura distanciam a obra das demandas formativas contemporâneas, expressas no PNLD 2021 e na BNCC (Brasil, 2018), que requerem o protagonismo juvenil, a interdisciplinaridade e o trabalho crítico com as linguagens. De acordo

com Freitas (2023), a “prática reflexiva docente” implica refletir sobre o sentido do professor enquanto mediador de sentidos e do aluno enquanto sujeito ativo na significação. Desta forma, ao dar primazia ao diálogo, à autoria e à leitura crítica, New Alive High apresenta uma didática em conformidade com os desafios do século XXI enquanto Interação entorpece-se em paradigmas de ensino que pouco dialogam com as novas exigências da formação humana e da cidadania.

Tabela 2 – Imagens Analisadas nas Coleções Didáticas

Figura	Coleção	Página	Critério Avaliado	Legenda da Figura
5	Interação	p. 94	Função comunicativa dos modos	Campanha contra fake news sem diversidade cultural evidente.
6	New Alive High	p. 202	Função comunicativa dos modos	Colagem digital promovendo autoria e expressão criativa.
7	New Alive High	p. 207	Função comunicativa dos modos	Uso do gênero instapoetry para engajamento crítico.
8	New Alive High	p. 26-27	Função comunicativa dos modos	Adolescentes em diálogo escolar, reforçando contexto comunicativo.
9	Interação	p. 26	Coesão entre texto e imagem	Tirinha de humor ilustrando conceito gramatical.
10	New Alive High	p. 42	Coesão entre texto e imagem	Aula de dança como suporte visual para compreensão textual.
11	New Alive High	p. 80	Coesão entre texto e imagem	Imagens reais de obras de Michelangelo.

12	New Alive High	p. 216	Coesão entre texto e imagem	Fotografias de influenciadores digitais de lugares diversos.
13	Interação	p. 124	Clareza e legibilidade	Layout limpo, com espaçamento entre parágrafos e uso de fontes adequadas.
14	New Alive High	p. 40	Clareza e legibilidade	Uso de balões de fala e blocos coloridos.
15	Interação	p. 148	Representatividade sociocultural	Comemoração cultural indiana.
16	New Alive High	p. 124	Representatividade sociocultural	Cenas com pessoas de diferentes etnias e gêneros.
17	Interação	p. 192	Estímulo à interação multimodal	Atividade tradicional com imagem associada ao texto.
18	New Alive High	p. 135	Estímulo à interação multimodal	Atividade de colagem digital que exige do aluno escolhas semióticas.
19	Interação	p. 137	Acessibilidade visual	Bom contraste entre fundo e texto, mas sem indicação de acessibilidade alternativa.

20	New Alive High	p. 46	Acessibilidade visual	Contraste bem marcado entre blocos de cor e tipografia.
21	New Alive High	p. 41	Integração com recursos digitais	Referência ao Voki para criação de avatares animados.
22	New Alive High	p. 135	Integração com recursos digitais	Produção de podcasts e vídeos para autoria digital.
23	New Alive High	p. 225	Integração com recursos digitais	Produção de podcasts e vídeos para autoria digital.
24	Interação	p. 198	Ênfase pedagógica multimodal	Sequência de preenchimento de lacunas sem estímulo multimodal.
25	New Alive High	p. 208	Ênfase pedagógica multimodal	Atividade baseada em instapoetry, incentivando autoria digital.
26	Interação	p. 98	Autenticidade dos materiais	Texto adaptado sem referência a autores ou datas reais.
27	New Alive High	p. 90	Autenticidade dos materiais	Postagem simulada de rede social com elementos autênticos.
28	New Alive High	p. 246	Autenticidade dos materiais	Campanha baseada em cartaz real,

				promovendo leitura multimodal.
29	New Alive High	p. 267	Discussão crítica	Tarefa que propõe debate sobre cultura digital e representações sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Tabela 3 - Quadro Comparativo das Coleções Didáticas

Critério	Interação	New Alive High
Design visual e navegabilidade	Estrutura estável, mas pouco variada.	Organização em blocos funcionais que facilitam a navegação.
Função comunicativa dos modos	Imagens decorativas, uso pouco intencional (Fig. 5, p. 94).	Integração entre imagem e texto com finalidade didática clara (Fig. 6, p. 202; Fig. 7, p. 207).
Coesão entre texto e imagem	Conexões pontuais e inconsistentes (Fig. 9, p. 26).	Articulação coesa entre modos ao longo das unidades (Fig. 10, p. 42; Fig. 12, p. 216).
Clareza e legibilidade	Design limpo, tipografia clara, navegação simples (Fig. 13, p. 124).	Design dinâmico com elementos visuais hierarquizados (Fig. 14, p. 40).
Representatividade sociocultural	Temas relevantes, mas pouca diversidade visual (Fig. 15, p. 148).	Inclusão de sujeitos diversos em contextos culturais distintos (Fig. 16, p. 124).
Interação multimodal	Poucas atividades com autoria, exploração limitada (Fig. 17, p. 192).	Propostas criativas com uso de mídias e múltiplos modos (Fig. 18, p. 135).
Acessibilidade visual	Contrastes adequados, sem recursos para deficiência visual (Fig. 19, p. 137).	Uso funcional de cores e ícones; ainda sem textos alternativos (Fig. 20, p. 46).
Integração digital		

	Sem links, QR Codes ou referências digitais.	Sugestões de ferramentas e produção digital dos alunos (Fig. 21, p. 41; Fig. 22, p. 135; Fig. 23, p. 225).
Ênfase pedagógica multimodal	Predomínio de exercícios tradicionais (Fig. 24, p. 198).	Incentivo à criação com gêneros digitais e linguagem expandida (Fig. 25, p. 208).
Autenticidade dos materiais	Textos adaptados e artificiais (Fig. 26, p. 98).	Gêneros reais e socialmente situados (Fig. 27, p. 90; Fig. 28, p. 246).
Discussão crítica	Postura transmissiva e unidirecional.	Incentiva reflexão crítica, autoria e colaboração (Fig. 29, p. 267).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

8 CONCLUSÃO

“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade.”

Raul Seixas, “Prelúdio” (1974)

A investigação realizada teve como proposta examinar a qualidade da multimodalidade nos materiais didáticos de Língua Inglesa do PNLD 2021, com ênfase nas obras *Interação* e *New Alive High*. Embora o estudo tenha se concentrado nessa área específica, a discussão se estende a um contexto mais amplo, envolvendo educação, políticas públicas e a relevância do livro didático como uma ferramenta que guia, organiza e impacta o trabalho pedagógico nas instituições de ensino do Brasil. Assim, os resultados evidenciam aspectos formativos mais amplos, que englobam o currículo, o projeto pedagógico e a função social da escola.

A investigação visou explorar a conexão entre diversos modos semióticos, tais como verbal, visual, digital e sonoro na formação de significados e suas consequências pedagógicas, considerando o livro didático como um objeto cultural e político. Fundamentado em autores como Kress e van Leeuwen (2001), Rojo (2012) e Freire (1996), o trabalho revela que a multimodalidade transcende uma mera opção estética, refletindo concepções relacionadas ao ensino, à linguagem e ao desenvolvimento humano. Dessa forma, ao examinar a multimodalidade nos livros didáticos, é necessário também analisar a perspectiva do Estado brasileiro sobre os processos educacionais e como o PNLD influencia as práticas dos educadores.

O método utilizado incluiu a descrição e a seleção de categorias analíticas, como o papel comunicativo dos modos, a coesão entre texto e imagem, a clareza e a legibilidade, a representatividade sociocultural, a acessibilidade visual, a integração com o digital e a ênfase na pedagogia multimodal. Essas categorias permitiram investigar de que forma cada obra incorpora ou não os princípios da multimodalidade pedagógica e do letramento crítico, oferecendo indícios sobre a qualidade dos recursos destinados às escolas públicas e suas potencialidades na prática educativa.

A obra *Interação* destacou a predominância de métodos tradicionais, centrados na utilização de textos escritos e na transmissão de informações. Em grande parte, as imagens funcionam apenas como elementos visuais complementares, sem estabelecer uma ligação

significativa com o conteúdo verbal. Essa abordagem metodológica não apenas indica uma postura específica em relação ao ensino de línguas, mas também expressa uma compreensão mais ampla da educação, alicerçada na linearidade, na repetição e na pouca exploração dos diferentes modos de significação. Essa visão limita a criatividade dos alunos, a capacidade crítica e o crescimento de indivíduos pensantes.

Em contraste, o New Alive High demonstrou uma conexão mais eficaz entre várias formas de expressão, encorajando os alunos a se tornarem coautores de seu processo de aprendizagem. Os gêneros textuais que utiliza, como postagens em redes sociais, podcasts e narrativas digitais, refletem práticas de comunicação contemporâneas, evidenciando a relevância de uma aprendizagem integrada, multimodal e alinhada com as culturas juvenis. Essa abordagem transcende o mero ensino de uma língua, promovendo uma visão educacional abrangente que valoriza a diversidade das linguagens como essenciais para o desenvolvimento pessoal e a convivência social.

As informações indicam que o New Alive High se destaca na sua representação sociocultural e na diversidade identitária, ao passo que o Interação enfrenta limitações nesse aspecto. Essa diferença abrange não apenas a forma como a linguagem é utilizada, mas também a promoção de equidade, inclusão e justiça social, que são fundamentais nas políticas curriculares e educacionais contemporâneas. Em relação à acessibilidade, ambas as coleções ainda precisam de maior atenção às tecnologias assistivas, evidenciando os obstáculos estruturais existentes dentro do próprio PNLD e na indústria editorial.

Um aspecto importante a ser considerado são os recursos digitais. O livro Interação continua limitada ao formato impresso, afastando-se das exigências da cultura digital e das aprendizagens em múltiplas linguagens. O New Alive High, mesmo de forma cautelosa, admite a relevância das tecnologias e sugere atividades que se alinham com práticas digitais, apresentando uma alternativa para incorporar o digital como uma abordagem independente e não apenas como um complemento. Essa abordagem está intrinsecamente ligada às políticas de inovação na educação e à urgência de capacitar indivíduos para um mundo cada vez mais digitalizado.

Em resumo, as obras examinadas ocupam diferentes locais em um mesmo espectro: de um lado, Interação se caracteriza como um exemplo de livro didático convencional, linear e pouco adaptável às mudanças socioculturais; por outro lado, New Alive High propõe um modelo pedagógico mais ativo, criativo e multimodal. Essa diferença vai além do aspecto metodológico, englobando também questões políticas, pois expõe visões variadas sobre educação, cidadania e desenvolvimento humano.

A análise dos dados empíricos e do referencial teórico indica que, apesar de a multimodalidade estar presente nas obras, sua aplicação no contexto educacional ainda é restrita em relação às diretrizes da BNCC e aos princípios do PNLD 2021. A principal conclusão deste estudo é que, embora a multimodalidade esteja presente nos livros didáticos, sua abordagem crítica, organização e profundidade não satisfazem completamente as necessidades de formação atuais.

Dessa forma, a pesquisa agrega valor ao campo educacional ao demonstrar que a multimodalidade vai além da mera presença de textos e imagens, funcionando como um elemento fundamental para o desenvolvimento completo do indivíduo.

Observa-se, a partir da análise documental realizada, uma tensão recorrente entre os princípios de letramento crítico enunciados nos documentos orientadores e as formas como esses princípios se materializam nos materiais didáticos analisados, o que aponta para desafios estruturais na transposição das diretrizes curriculares para o contexto editorial do PNLD.

Assim, pode-se afirmar que o livro didático multimodal deve ser visto como um elemento de discurso, educativo e político, com a capacidade de impactar práticas de ensino, valores, representações e possibilidades de aprendizado. A multimodalidade, em sua essência crítica, possui o potencial de converter a experiência educativa em um processo diversificado, inovador e socialmente engajado, desempenhando um papel de destaque na promoção de uma educação pública de qualidade, democrática e que valorize a humanização.

Em síntese, as obras examinadas ocupam diferentes posições em um mesmo espectro pedagógico: de um lado, *Interação* caracteriza-se como um livro didático de orientação mais convencional, linear e pouco adaptável às transformações socioculturais; de outro, *New Alive High* apresenta uma proposta mais ativa, criativa e multimodal. Essa distinção extrapola o plano metodológico, revelando concepções distintas de educação, cidadania e desenvolvimento humano inscritas nos materiais.

A análise dos dados empíricos, articulada ao referencial teórico mobilizado, indica que, embora a multimodalidade esteja presente nos livros didáticos de Língua Inglesa aprovados no PNLD 2021, sua organização, profundidade e abordagem crítica ainda se mostram restritas quando confrontadas com as diretrizes da BNCC e com os princípios do próprio programa. Observa-se, assim, uma tensão recorrente entre o discurso oficial que orienta as políticas curriculares e as formas como essas diretrizes se materializam nos materiais didáticos analisados.

Dessa forma, a pesquisa contribui para o campo educacional ao evidenciar que a multimodalidade vai além da mera coexistência de textos e imagens, configurando-se como um

elemento discursivo, educativo e político que impacta práticas de ensino, valores, representações e possibilidades de aprendizagem. O livro didático multimodal, nesse sentido, deve ser compreendido como um artefato central na escolarização contemporânea, cujo potencial crítico e formativo depende das condições editoriais, institucionais e políticas que orientam sua produção e circulação, desempenhando papel relevante na promoção de uma educação pública de qualidade, democrática e comprometida com a humanização.

8.1 Educação, multimodalidade e ensino de línguas: desafios e soluções da multimodalidade nos materiais didáticos de Língua Inglesa.

Concluir este trabalho é, em certo modo, voltar ao início: querer entender como a educação e o ensino de línguas podem dialogar com as novas formas de expressão que organizam o mundo contemporâneo. A multimodalidade não é só uma teoria, mas uma realidade que atravessa o cotidiano, a sala de aula e os modos de ser e de comunicar. Ao longo destas páginas, observou-se que educar, hoje, é ensinar a ler e a escrever o mundo em múltiplas linguagens, preparar os estudantes para ler e intervir numa sociedade cada vez mais visual, digital e interativa.

A educação, sob esse ângulo, está em um lugar de emancipação. Inspirada nos princípios de Freire (1996), a prática pedagógica precisa ir além da mera transmissão de conteúdos, e se tornar um ato de liberdade, de escuta e de construção coletiva de sentidos. O professor, mais que um mediador, se torna um coautor da aprendizagem, conduzindo os estudantes a descobrir que o conhecimento se constrói na encontro entre modos, vozes e olhares diversos. A multimodalidade, neste sentido, não se reduz apenas ao uso de imagens e ou de tecnologias, mas uma postura ética e estética diante do ensino.

Refletir sobre o ensino da Língua Inglesa à luz da multimodalidade significa tomar consciência tanto dos desafios quanto das potências de um campo em constante mutação. Os livros didáticos aqui analisados são espelhos de um tempo que oscila entre o impresso e o digital, entre a tradição e a inovação. O desafio que se coloca para os professores é o desafio de reinventar suas práticas, fazendo da sala de aula um espaço de experiência multimodal, onde o aprender se constrói de modo interativo, através do entrecruzamento de linguagens, culturas e tecnologias.

A vivência desta pesquisa reitera a crença de que a multimodalidade é uma possível via para humanizar o ensino e tornar possível o encontro entre saberes, identidades e afetos. Cada imagem e texto analisado foi um convite à escuta e à interpretação do outro. Nessa perspectiva,

o letramento multimodal transforma-se em uma maneira de acolher a diversidade e de construir pontes entre o local e o global, entre o singular e o coletivo.

Em grande medida, a experiência acadêmica e profissional que de alguma forma sustentou esta tese me permitiu compreender mais sobre o papel social do professor de línguas: ensinar Inglês é mais do que ensinar estruturas, é reunir mundos. Cada sala de aula, com suas vozes, ritmos, silêncios, é um espaço de resistência e de reinvenção. E, a esse respeito, o professor é um leitor de linguagens, um curador de sentidos, um agente de transformação social.

Contudo, os desafios que a multimodalidade nos traz não se restringem à produção de materiais didáticos mais atrativos, mas, ao contrário, exigem a formação de uma mentalidade educacional capaz de dar conta da complexidade dessas linguagens contemporâneas. Isso envolve investir em políticas públicas para a formação docente, em revisão curricular e em incentivo à pesquisa que explore os potenciais das mídias e das tecnologias no fazer do conhecimento.

A multimodalidade, quando incorporada de forma apropriada e crítica, pode ser uma ponte entre o saber e a vida. Ela dá ao aluno a capacidade de se reconhecer como autor, como produtor de sentidos, e não apenas como receptor de informações. Esse reconhecimento é também um gesto político, pois autentica a voz do sujeito no processo educativo e o convida a participar ativamente da transformação do mundo que o cerca.

Ao concluir esta trajetória, reafirma-se a convicção de que a educação multimodal é uma necessidade e uma possibilidade. Necessidade, porque a escola não pode mais ignorar as linguagens que estruturam a comunicação atual, e possibilidade, porque nelas está a força de reinvenção do ensino e, conseqüentemente, o restituir à educação seu caráter humano, criativo e transformador. A multimodalidade, assim, não é simplesmente um conceito técnico, mas uma escolha pedagógica e política: ensinar a ver, ler e agir sobre o mundo com criticidade, sensibilidade e esperança.

Encerrar este trabalho é também continuar. A cada leitura, a cada sala de aula e a cada olhar sobre os textos e imagens do cotidiano, a pesquisa se renova. A multimodalidade, nesse sentido, não se esgota, mas se transforma em caminho e compromisso: o de construir, pela educação, um mundo mais plural, sensível e consciente de suas múltiplas formas de dizer e de ser.

REFERÊNCIAS

- A CONSTRUÇÃO do livro *didático* no Brasil: uso e transformações. Laboratório de *Ensino e Material Didático* (LEMAD), Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/5279>. Acesso em: 21 ago. 2024.
- ALVES, G. O trabalho *didático* na escola moderna. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais *didáticos*. Campinas: Autores Associados, 2015.
- ALVES, Aline Rezende Belo. Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea. 2016. 197 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5803>. Acesso em: 05 07 2024.belo
- ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na *formação* e na prática dos professores. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ANIECEVSKI, C.; PASSONI, J. O *ensino* de *língua* inglesa e a BNCC: desafios e possibilidades no contexto do *PNLD* 2021. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 21, n. 4, p. 1105–1128, 2021. DOI: 10.1590/1984-6398202117446. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla>. Acesso em: 29 out. 2025.
- ANIECEVSKI, C.; PASSONI, J. O novo *ensino* médio e a *língua* inglesa: uma análise sobre o *ensino* de oralidade em um material *didático* sob a perspectiva do inglês como *língua* franca. *LínguaTec*, Bento Gonçalves, v. 6, n. 1, p. 141–159, 2021. DOI: 10.35819/linguatec.v6.n1.a4324.
- APPLE, M. W. Ideology and curriculum. 3. ed. New York: Routledge, 2004.
- ARANHA, S. D. G.; SOUZA, F. M. (Ed.). Práticas de *ensino* e tecnologias digitais. Campina Grande: EDUEPB, 2018. 417 p. (Coleção *Ensino e Aprendizagem*, v. 3). ISBN 978-85-7879-526-9. DOI: 10.7476/9786586221657. Disponível em: <https://eduepb.uepb.edu.br/ebooks/praticas-de-ensino-e-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 2021.
- ARNT, J. T. Representações da *língua* inglesa e da *multimodalidade* no *ensino* médio integrado: implicações para uma *pedagogia* de multiletramentos. 2018. Tese (Doutorado em Letras) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- ARROYO, M. E. *Currículo: tradição e transformação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma *educação* inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em:
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BARBOSA, Isaltino. Documento Referência *Curricular* é encaminhado ao Conselho de Educação para análise - o Estado de Mato Grosso. 2020. Disponível em:
<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/15572411-documento-referencia-curricular-e-encaminhado-ao-conselho-de-educacao-para-analise>. Acesso em: 2021.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATEMAN, John; WILDFEUER, Janina; HIIPALA, Tuomo. Multimodality: foundations, research and analysis: a problem-oriented introduction. Berlin: Walter de Gruyter, 2017. ISBN 9783110479898. OCLC 984637967. Disponível em:
<https://www.seducacao.com.br/category/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 2021.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologias ativas e a promoção da *autonomia* de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro *didático* e *conhecimento* histórico: uma *história* do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Livro *didático* e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em *educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Victor Henrique Rodrigues de. Curso online de *língua* inglesa no Instituto Federal de Brasília: uma proposta didática à luz do interacionismo sociodiscursivo, dos multiletramentos e da *multimodalidade*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BORBA, Victor Henrique Rodrigues; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Sugestões de práticas de *ensino* da oralidade em *língua* inglesa no formato remoto. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre *Ensino* Tecnológico, v. 9, n. jan./dez., p. e219323-e219323, 2023.

BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. O livro *didático* de língua estrangeira: uma proposta de *avaliação*. *Entretextos*, Londrina, v. 13, n. 1, p. 231-256, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163526/000900493.pdf>. Acesso em: 2021.

BRASIL. Ministério da *Educação*. Base Nacional Comum *Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da *Educação*. Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e *avaliação* de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material *Didático* - *PNLD* 2021. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da *Educação*. Edital do Programa Nacional do Livro e do Material *Didático* – *PNLD* 2021: *Língua* Inglesa. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da *Educação*, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnld>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da *Educação*. Secretaria de *Educação* Básica. Guia digital: *PNLD* 2021: obras didáticas por áreas do *conhecimento* e específicas. *Ensino* Médio. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso em: 2021.

CANDAU, Vera Maria. *Educação* em direitos humanos, *interculturalidade* e diversidade *cultural*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, p. 39-57, 2012.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural* e diversidade *cultural*: desafios para a prática pedagógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 207-222, 2011.

CARDOSO, Juliana Souza. *Ensino* de inglês para crianças: aliando o letramento sociointeracional crítico aos materiais *didáticos* voltados ao *ensino* de *língua* inglesa na *educação* infantil pública no contexto do PIBID inglês/UFRJ. 2023.

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.

CAVALCANTI, T. F. S.; SILVA, A. Os processos e critérios de escolha de livros *didáticos* de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Org.). *Interculturalidade, linguagens e formação* de professores. Campina Grande: EDUEPB, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-06.pdf>. Acesso em: 2021.

CELLARD, V. A análise documental. In: SOUZA, M. L.; BAPTISTA, R. J. (Orgs.). Métodos de pesquisa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008. p. 293-312.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and *educational* goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001.

COELHO, Gabriel Jefte do Nascimento et al. O lúdico no *ensino de língua* inglesa: uma proposta de atividade didática na perspectiva dos multiletramentos. 2023.

COMENIUS, Jan Amos. *Didáctica magna*. Madrid: Ediciones Akal, 1986.

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.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Towards *education* justice: the *multiliteracies* project revisited. In: *Multiliteracies* in international *educational* contexts. London: Routledge, 2023. p. 1-33.

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.

DA SILVA QUEIROZ, Anita Cristina; CAPUCHINHO, Adriana Carvalho. Multiletramentos e ubiquidade em grupos de aprendizagem de *língua* inglesa no Facebook: possibilidades e limitações. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 9, p. 166-183, 2020.

DE ARAUJO, Paula Carina; CHAVES GUIMARÃES, José Augusto; TENNIS, Joseph T. A concepção de epistemologia da organização do *conhecimento*. 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. Biblos, Pittsburgh, n. 69, p. 21-40, out. 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.

DEWEY, John. Democracy and *education*. New York: Macmillan, 1916.

FAIRCLOUGH, Norman. Language and *Power*. 2. ed. London: Longman, 2001.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Lucas Eduardo Bezerra. A produção oral no livro *didático* de *língua* inglesa do PNL D. 2022. 54 f. Monografia (Licenciatura em Letras-Inglês) — Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento *social*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, jul. 2020.

FERREIRA, Lúcia Helena. A oralidade no *ensino* de *línguas* estrangeiras: práticas e desafios contemporâneos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 23, n. 1, p. s.n.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os processos de *avaliação* de livros *didáticos* no Brasil: (1938-1984). 2011. 263 f. Tese (Doutorado em *Educação*) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FNDE. Programa Nacional do Livro e do Material *Didático*. Brasília, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 04 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação* como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação* e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, Ana Paula. Autenticidade e diversidade *cultural* em materiais *didáticos* de *língua* inglesa: uma análise crítica. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, v. 39, n. 2, p. 91-108, 2023. DOI: 10.14393/LL63-a2023-54190. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 29 out. 2025.

FREITAS, Claudivan Alexandre de. *BNCC e a língua inglesa: abordagens de ensino em livros didáticos do ensino médio*. 2023. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro *didático* ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *DAPesquisa*, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008.

GATTI, Bernardete A. A construção da pesquisa em *educação* no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GIMENO SACRISTÁN, José. O *currículo*: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUALBERTO, Clarice Lage. *Multimodalidade* em livros *didáticos* de *língua* portuguesa: uma análise a partir da semiótica *social* e da gramática do design visual. 2016. Manuscrito.

HALL, Stuart. A identidade *cultural* na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASHIMOTO, Michelle Rie. 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.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação* docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JANKS, Hilary. *Literacy and Power*. Language, Culture, and Teaching Series. 1. ed. **Routledge**, 2009. ISBN 978-0415999632.

JEWITT, C. (Ed.). The Routledge handbook of multimodal analysis. London: Routledge, 2009.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classroom. *Review of Research in Education*, v. 32, p. 241–267, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. Multimodality: a *social* semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LAGO, K. et al. Multiletramentos no ensino de *língua* inglesa: gêneros discursivos multimodais e práticas leitoras. *Entretextos*, v. 20, n. 2, p. 5–22, 2020.

LAJOLO, M. Livro *didático*: um (quase) manual de usuário. Em *Aberto*, v. 16, n. 69, p. 4, jan./mar. 1996. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24187. Acesso em: 19 out. 2018.

LAMBERTS, D.; SARMENTO, S. O Programa Nacional do Livro e do Material *Didático* (PNLD) de Língua Inglesa: análise das mudanças. Caderno Seminal, n. 44, 2023.

LAMBERTS, Denise von der Heyde. *O livro didático de língua inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no Programa Idiomas sem Fronteiras – Inglês*. 2015. 235 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LAMBERTS, D. *Multimodalidade e leitura crítica em livros didáticos de inglês*. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *Escol@s de futuro: multiletramentos, letramentos digitais e educação*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 137–156.

LESNIESKI, M. S.; TREVISOL, M. G. Estado do *conhecimento* da *educação* superior no Brasil: temas e questões – 2017–2020. *Revista Internacional de Educação Superior*, 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.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. M. B. de. *Ver para ler? Tradução e multimodalidade em tarefas de leitura de livros didáticos de língua inglesa do PNLD 2017*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

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

LIMA, A. P. R. F. B.; SOUZA NETO, S. de. Base Nacional Comum *Curricular* e a lacuna no *ensino* de inglês para crianças no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, n. 1, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334408350_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_E_A_LACUNA_NO_ENSINO_DE_INGLES_PARA_CRIANCAS_NO_BRASIL. Acesso em: 2021.

LOIOLA, M. G. Adoção da acessibilidade na web: desafios e práticas dos profissionais de TI frente às diretrizes WCAG 2.2. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Software) — Universidade Federal do Ceará, Quixadá, 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Further notes on the four resources model. *Reading Online*, v. 3, n. 6, 1999.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, P. T. F.; OLIVEIRA, E. A. G. A BNCC de 2018 e o *PNLD* 2021: uma análise a partir da interdisciplinaridade e contextualização. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2023, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

MARTELLI, J. M. Os desafios da prática pedagógica do *ensino* de ciências biológicas frente às mudanças de paradigmas. 2004. Dissertação (Mestrado em *Educação*) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

MATUOKA, I.; PAIVA, T. 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.

MEDEIROS, K. M. de. Acessibilidade e inclusão na *educação*: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 60, p. 621–636, set./dez. 2017. DOI: 10.5902/1984686X28884.

MELLO, G. N. de. O espaço das políticas educativas na *sociedade do conhecimento*: em busca da *sociedade do saber*. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/gulbenkianfinal.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.

BRASIL. Ministério da *Educação*; Fundo Nacional de Desenvolvimento da *Educação*. Guia de livros *didáticos* – *ensino médio*. Brasília, DF: FNDE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/pnld-2024-2013-objeto-1/pnld-2024-2013-objeto-1>. Acesso em: 21 ago. 2024.

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.

MOITA LOPES, L. P. Oficina de linguística aplicada: a natureza *social* e educacional dos processos de *ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, C. R. F. 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 em Letras) — Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). Metodologias ativas para uma *educação* inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 25–45.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento *social* ao isolamento *curricular*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1–10, jul. 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, M. Estado do *conhecimento* e questões do campo científico. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 11, p. 101–116, 2015.

MÜLLER, T. M. P. As pesquisas sobre o “estado do *conhecimento*” em relações étnico-raciais. 2015. Dissertação (Mestrado em *Educação*) — Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

MUNAKATA, K. Produzindo livros *didáticos* e *paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em *Educação*) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cwYpSWdmxxpLjK7ZRGfxhmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2021.

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.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da *educação*: 1870–1920–1970–2020. *Revista História da Educação*, v. 25, p. 1–19, 2021. DOI: 10.1590/2236-3459/110616.

NÓVOA, A. Os professores e a sua *formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA NASCIMENTO, A. K.; ANDRADE, C. E. A.; FAÇANHA, M. A. V. Letramentos digitais e *multimodalidade* em materiais *didáticos* de *língua* inglesa: análise das propostas da SEDUC-SE. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, v. 17, n. 36, p. 246–265, 2023.

OLIVEIRA, L. C. de. Análise de materiais *didáticos* de *língua* inglesa elaborados por professores em *formação* inicial sob a ótica da *multimodalidade*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, R. H. A.; COSTA, M. E. C.; SILVA, M. Z. V. *Multimodalidade* e letramento visual crítico no *ensino* de *língua* inglesa: investigando as propostas de atividade de produção

de texto do livro *didático* Time to Share. Revista Linguagem em Foco, v. 12, n. 2, p. 269–291, 2020.

PÁDUA, E. M. M. de. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PAIVA, F. J. de O. *Multimodalidade* e a construção de identidades no livro *didático* de inglês. Form@re: Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, v. 6, n. 2, p. 108–123, jul./dez. 2018.

PEIXOTO, S. F. Gestos na aquisição da *língua* inglesa em contexto bilíngue: uma perspectiva multimodal. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) — Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

PEREIRA, S. C. da C. A imagem no livro *didático* de *língua* inglesa: refletindo sobre *multimodalidade* no ensino bilíngue. 2023.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. *Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero*. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/jrLCYsxKddhrRDzcxKh8cNH/?lang=pt>. Acesso em: 2021.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C. Manual de metodologia científica. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2006.

ROCHA SILVEIRA, F. V.; DOS SANTOS BATISTA, M. M. Decolonialidade e letramento crítico em uma unidade de um livro *didático* para o ensino de *língua* inglesa. The ESpecialist, v. 45, n. 3, p. 22–45, 2024.

ROJO, R. H. R. et al. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, v. 8, p. e199822, 2022.

ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2010. v. 19, p. 15–36.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13–36.

ROJO, R. H. R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R. H. R. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11–30.

ROJO, R. H. R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTANA, L. L. de S.; MACIEL, C. E. “Estado do *conhecimento*” sobre acesso e permanência na *educação* superior e o programa Incluir. 2020. Dissertação (Mestrado em *Educação*) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, M. E. S.; BARBOSA, V. S. Quando os modos verbal e visual se encontram: uma análise das relações de status em atividades de *leitura em língua* inglesa. *Texto Digital*, v. 17, n. 1, p. 22–45, 2021.

SANTOS, P. K.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do *conhecimento* para além de uma revisão bibliográfica. *Revista Panorâmica*, v. 33, maio/ago. 2021.

SANTOS, Z. B. dos; PUTTIN, A. B. 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.

SARTORI, A. C. *Letramentos: espaços de afinidade e aprendizado informal de língua* inglesa. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SAWADA, B. D. V.; BRAWERMAN-ALBINI, A. A visão de professores de *língua* inglesa no ensino fundamental I sobre sua *formação* inicial. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/article/downloadSuppFile>. Acesso em: 2021.

SCHIRMANN, A. L. et al. Análise crítica de livros *didáticos* de *língua* inglesa do ensino médio: que representações de letramentos emergem desses textos?. 2024.

SERAFINI, F. *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. New York: Teachers College Press, 2014.

SILVA, A. P. P. N. da; SOUZA, R. T. de; VASCONCELLOS, V. M. R. 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. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, C. A.; SILVA, R. C. da. Análise das atividades de produção escrita em livros *didáticos* de inglês do PNLD à luz do sistema de transitividade: que abordagem predomina?. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 1, p. 1–23, 2020.

- SILVA, Carolina de Ribamar e; PORTO, Luana Teixeira. *A multimodalidade em obras didáticas de língua inglesa do PNLD*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 5, p. 1–13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-037>. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/issue/view/98>. Acesso em: 15 jan. 2025
- SILVA, Carolina de Ribamar e; PORTO, Luana Teixeira. *A multimodalidade aplicada ao ensino de língua inglesa*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 17, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n1-005>. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/issue/view/115>. Acesso em: 15 jun. 2025.
- SILVA, Carolina de Ribamar e; PORTO, Luana Teixeira. A multimodalidade em livros didáticos de língua inglesa do PNLD do novo ensino médio: da análise crítica à proposta de sequência didática. In: SILVA, Carolina de Ribamar e et al. (org.). *Estado do conhecimento [recurso eletrônico]: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação*. Frederico Westphalen: URI Frederico Westphalen, 2023. p. 38–64. DOI: 10.31512/9786589066385-2.
- SILVA, I. F. da. *Multimodalidade em aulas de língua inglesa no contexto EJA: desafios na aplicação de uma sequência didática*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.
- SILVA, M. Z. V. 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. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- SILVA, M. de S. da. O neoliberalismo, o trabalho e o livro didático de inglês: investigando os atravessamentos de ideologias neoliberais em unidades que discutem o trabalho de um livro didático de inglês para o ensino médio aprovado pelo PNLD 2021. 2023.
- SILVA, R. C. et al. Avaliação e escolha de livros didáticos de inglês. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 355–377, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15286>.
- SILVA, S. F. S. Versões de Chapeuzinho Vermelho e a multimodalidade no ensino de língua inglesa. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) — Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2024.
- SILVA, T. T. da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SOUSA, J. B. F. de. O livro didático de língua inglesa: percepções e implicações no exercício da docência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOUZA, A. P. R.; STEFANELLO, C. A.; SPILMANN, I. A. A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro *didático*. Educ@: Revista Eletrônica do Centro de Educação da Universidade Estadual de Campinas, v. 10, n. 1, 2010.

SOARES, M. B. Um olhar sobre o livro *didático*. Presença Pedagógica, v. 2, n. 12, nov./dez. 2002.

SZUNDY, P. T. C. et al. Nota de repúdio à MP 746. 2016. Disponível em: <https://alab.org.br/blog/2016/10/05/nota-de-repudio-a-mp-746/>. Acesso em: 9 nov. 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e *formação* profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of *multiliteracies*: designing *social* futures. Harvard *Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

TIBURTINO, V. et al. A *multimodalidade* no livro *didático* de *língua* inglesa: diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno. 2022.

TIBURTINO, V. 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 em Linguística Aplicada) — Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

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

TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. Metodologia de investigação em ciências sociais da educação. Minho: Edições Húmus, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2014.

VAN LEEUWEN, T. Introducing *social* semiotics. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). The Routledge handbook of *applied linguistics*. London; New York: Routledge, 2011. p. 668–682.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: TANNEN, D.; HAMILTON, H.; SCHIFFRIN, D. (Ed.). The handbook of *discourse* analysis. 2. ed. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2015.

VIEGAS, A. BNCC – Base Nacional Comum Curricular e o ensino de inglês. 2017. Disponível em: <https://www.englishstars.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular-ensino-de-ingles/>. Acesso em: 2021.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. Introdução à *multimodalidade*: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica e semiótica *social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

VIAN JR, O.; COSTA, J. de O. *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.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZAMONER, D.; FREITAS, E. C. de. *Multimodalidade* na ação de ensinar *língua* inglesa para crianças como ferramenta didática na coconstrução do sentido. *Entretextos*, v. 23, n. 4, p. 68–89, 2023.