

II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MULTIMODALIDADES E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

Maria Gorette Andrade Silva; Linduarte Pereira Rodrigues

Universidade Estadual da Paraíba
goretteandrade1@hotmail.com; linduarte.rodrigues@bol.com.br

Resumo: Este artigo aborda a necessidade de inserção da multimodalidade como um recurso metodológico nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista os sentidos que se podem depreender a partir da combinação dos múltiplos recursos semióticos empregados na diversidade de textos que circulam socialmente. É uma vez que essa pluralidade precisa integrar o currículo escolar, convém evidenciar os materiais didáticos utilizados em sala de aula, mais especificamente, o Livro Didático de Português (LDP); no sentido em que além de comportar uma multiplicidade de gêneros, ele ainda ocupa um lugar de destaque na sala de aula e na prática docente. Para tanto, parte da análise de dois Livros Didáticos (LD) utilizados em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande-PB, durante os anos letivos de 2014 e 2015, a saber: *Português: literatura, gramática, produção de texto*, dos autores Sarmiento & Tufano (2010); e *Português: contexto, interlocução e sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara (2013). Pautado nas metodologias da pesquisa exploratória, qualitativa, bibliográfica e documental; fundamenta-se nas orientações oficiais e nas reflexões de pesquisadores como Dionísio & Vasconcelos (2013), Rojo & Barbosa (2015), dentre outros. Com base nos resultados, verifica-se que a multimodalidade é uma característica essencial do LDP (em virtude do aspecto gráfico, da presença de imagens e textos multimodais diversos) e que, aos poucos, os aspectos verbais e visuais dos textos começam a ser explorados em algumas atividades.

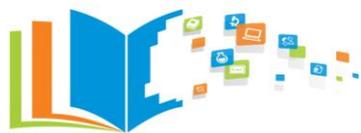
Palavras-chave: Multimodalidade, Aula de língua portuguesa, Livro Didático, Ensino Médio.

Introdução

Considera-se a multimodalidade como sendo um campo de estudos relativamente novo. A combinação da linguagem verbal e não verbal nos diferentes textos e linguagens, que fazem parte da contemporaneidade, vem se destacando cada vez mais. Essa nova perspectiva de abordagem das diversas semioses¹ que compõem os textos desafia o ensino de língua portuguesa, pelo fato de que o aluno de hoje faz parte de uma sociedade puramente visual, na qual os textos são produzidos para serem lidos pelos nossos sentidos (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Com a crescente notoriedade da imagem como forma de manifestação da linguagem, depreende-se que a mesma, quando inserida no contexto de sala de aula, desperta no leitor a

¹ Apesar de conhecer o conceito de semiose (processo de significação gerador de signos e de significados), que advém dos estudos semióticos peirceanos (norte-americanos); nesta pesquisa, tomaremos o significado semiose a partir dos horizontes teóricos dos estudos brasileiros da multimodalidade.



sua capacidade semântico-cognitiva. A imagem, sobretudo, a linguagem não verbal, está presente por todos os lados; em casa, na rua, no trabalho, nas mídias eletrônicas e analógicas; isto é, inevitavelmente, tais recursos fazem parte do cotidiano social dos próprios discentes.

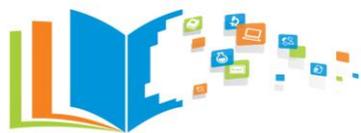
Com isso, adentramos nos materiais didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa, mais especificamente, no Livro Didático (LD), entendido como um relevante suporte que comporta uma diversidade de gêneros. Além disso, cabe salientar que apesar das novas perspectivas e orientações para o ensino de língua materna, o LD ainda ocupa um lugar de destaque na sala de aula e na prática docente, o que nos faz questionar se *os Livros Didáticos de Português do Ensino Médio (LDPEM) têm contemplado, significativamente, a multimodalidade textual*; bem como se *os recursos utilizados na relação verbal e não verbal têm sido abordados nos manuais didáticos de forma a contribuir para a apreensão de sentidos do aluno de nível médio*.

Com base em tais questionamentos, destaca-se como objetivo geral: investigar a presença da multimodalidade no LDP, com vistas a verificar de que forma esse fenômeno tem sido abordado nos manuais do Ensino Médio, em seu aspecto verbal e não verbal, de modo que possa despertar no aluno seu lado crítico-reflexivo. Como objetivos específicos, buscou-se: investigar a presença da multimodalidade no LDPEM e quais os gêneros multimodais mais recorrentes; apresentar os LD utilizados (no período de 2014 e 2015) em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande – PB; observar se as atividades contidas em tais materiais contribuem para o desenvolvimento semântico-cognitivo dos discentes frente aos modos semióticos que constituem os textos.

Metodologia

Para a realização do presente estudo, utilizamo-nos de algumas perspectivas metodológicas específicas. Desse modo, do ponto de vista da classificação, trata-se de um estudo bibliográfico, em virtude do aporte teórico utilizado, condizente com a temática da multimodalidade textual.

Caracteriza-se também como uma pesquisa documental, uma vez que utilizamos para a coleta de dados a análise de dois LDP do Ensino Médio, utilizados na Escola Estadual de



Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, localizada em Campina Grande – PB. Tais LD, a saber: *Português: literatura, gramática e produção de textos* – Sarmento & Tufano (2010); e *Português: contexto, interlocução e sentido* – Abaurre, Abaurre & Pontara (2013); correspondem aos anos letivos de 2014 e 2015.

No tocante aos objetivos, depreende-se o seu caráter exploratório, tendo em vista o levantamento de informações acerca do fenômeno da multimodalidade e sua inserção em contexto escolar. Já no que se refere à forma de abordagem, considera-se como sendo de base qualitativa, visto que buscamos interpretar os dados provenientes da investigação multimodal nos materiais supracitados.

Resultados e discussão

Percebe-se que, nos últimos tempos, o ensino de língua tem buscado se adequar às inovações da contemporaneidade (incluindo-se as novas tecnologias – como, por exemplo, as atividades oriundas da *internet*; a evolução das mídias móveis etc.), embora as dificuldades para essa efetivação sejam notórias e envolvam aspectos diversificados. Tencionando contribuir para as reflexões relativas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em especial no que concerne às perspectivas atuais de ensino, destacamos a inserção da multimodalidade textual como recurso metodológico em sala de aula (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

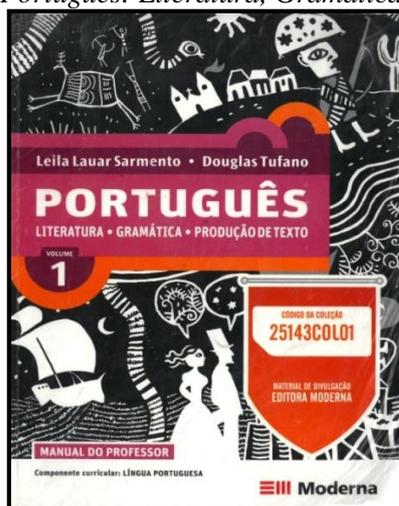
Parte-se do pressuposto de que nenhum texto é unimodal, uma vez que mesmo um texto tido como sendo essencialmente verbal apresenta aspectos multimodais (formatação, diagramação das páginas, tipografia, realces em negrito ou itálico, destaques de palavras e/ou letras em caixa alta, dentre outros); ou seja, além da escrita (manual/digitalizada), outros aspectos concorrem para que haja a significação do texto por parte do leitor. De acordo com Rojo & Barbosa (2015, p. 108), “Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem [verbal; gestual; sonora; e visual] ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”.

De posse de tais informações, buscamos verificar nos textos dos manuais didáticos de que forma a multimodalidade aparece e se os aspectos verbais e não verbais concorrem para a

apreensão de sentidos por parte do aluno, isto é, se as atividades propostas permitem que o discente desenvolva melhor o seu lado semântico-cognitivo frente aos textos multimodais.

O primeiro livro analisado (LD1), utilizado em 2014, trata-se de *Português: Literatura, Gramática e Produção de textos*, dos autores Leila Laugar Sarmiento & Douglas Tufano (2010) – (Figura 1).

Figura 1: Capa do LDPEM *Português: Literatura, Gramática e Produção de texto* (1º ano)



No referido livro observamos que as seções que iniciam cada capítulo sempre começam com a “leitura” de uma imagem específica, como forma introdutória do conteúdo. Nas palavras dos idealizadores, o objetivo é “ajudar o aluno a ler o texto visual” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 11). Diante de tal postura, subentende-se que os autores se preocupam em possibilitar ao aluno o contato com textos visuais; contudo, cabe evidenciar algumas razões dessa inserção imagética nos materiais didáticos.

De acordo com Bezerra (2010), as imagens passam a integrar o material de apoio escolar com função puramente ilustrativa, para atender às inovações da época. Diante das reformulações no sistema educacional, a política de avaliação do LD passa a considerar o teor qualitativo dessas imagens, como também a finalidade de seu uso. Nesse sentido, no Guia do Livro Didático do PNLD (2014), nota-se a presença de alguns critérios relativos à adequação de cada aspecto disposto na obra didática, dentre os quais destacamos o projeto gráfico-editorial. Ao se considerar a organização gráfica do LD, percebe-se a sua essência multimodal, uma vez que para a sua confecção importam: o tamanho das letras; a localização



e destaque de blocos/boxes explicativos; as cores utilizadas para determinados realces; a disposição de ilustrações etc. No caso das ilustrações, exige-se que estas atendam às finalidades para as quais foram elaboradas (GLD, 2014), isto é, espera-se que haja uma relação com o conteúdo.

Nesse mesmo documento, um dos critérios de avaliação das obras para o ensino de português refere-se à abordagem efetiva dos “modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção” (GLD, 2014, p. 91). Diante de tais apontamentos, entende-se que a inserção visual no LD se torna uma exigência, tendo em vista o contato do discente com a diversidade de textos que circulam socialmente (PCNEM, 2000; RCEMPB, 2006).

Em Sarmiento & Tufano (2010), constata-se a presença de poucas imagens ilustrativas; e os gêneros não verbais/multimodais são empregados de duas formas, ora como exemplos (imersos no conteúdo), ora como constituintes das atividades. Percebe-se ainda que, embora a linguagem verbal e não verbal sejam destacadas, tais autores optam por não mencionar a existência de textos multimodais. A combinação dos diversos recursos semióticos na significação dos textos aparece, de maneira implícita, no conceito apresentado ao aluno acerca da “linguagem não verbal”. Desse modo, na perspectiva dos autores, a “linguagem não verbal é uma forma de interação por meio de outros elementos envolvidos na comunicação, tais como sons, imagens, cores, formas, gestos, olhares, expressões faciais, tons de voz, texturas, ou mesmo aromas e paladares” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 219).

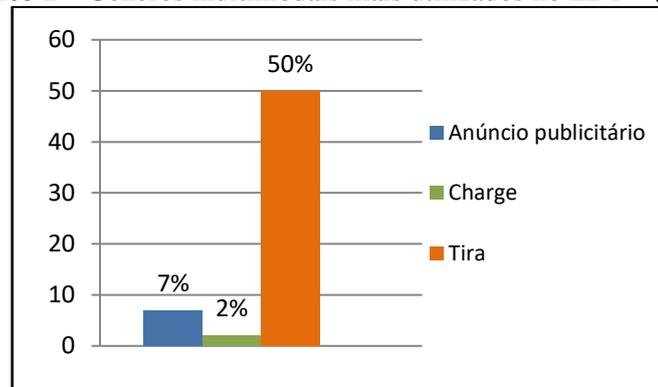
Em nosso estudo, buscamos verificar, quantitativamente, quais os gêneros multimodais² mais utilizados e como se dá a sua abordagem em algumas atividades propostas na coleção do 1º ano. Diante disso, certificamos, pois, que os gêneros multimodais mais recorrentes (em exemplos e atividades) no LD1 são: tira, charge e anúncio publicitário (gráfico 1). Como se vê, os autores buscam inserir textos de natureza verbal e não verbal. Contudo, enfatizamos que não basta encher o LD de imagens e textos multimodais, ambos devem fazer sentido e promover no aluno habilidades de interpretação e cognição. Como bem alertam Dionísio & Vasconcelos (2013)³, não deve haver redundância nos estímulos visuais, bem como nas informações.

² Na verificação dos gêneros multimodais mais recorrentes nos LD em questão, optamos por não incluir as imagens ilustrativas, mas apenas textos/gêneros que combinem verbal e não verbal (ou apenas o visual) na apreensão de sentidos.

³ Tendo em vista os efeitos de sentido que o verbal e o visual denotam nos aprendizes, tais autoras destacam a Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimodal (TCAM), de Richard Mayer, segundo a qual “existe uma dupla capacidade de processamento de informação, a verbal e a visual, e que o aluno, em uma situação de



Gráfico 1 – Gêneros multimodais mais utilizados no LD1 – (1º ano)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme o gráfico 1, percebemos que o gênero tira ocupa maior destaque na obra, em detrimento dos demais. Essa desproporcionalidade pode ser constatada nos dados obtidos, revelando a predominância da tira (50%) sobre o anúncio publicitário (7%) e a charge (2%). Podemos questionar se esse resultado é reflexo da qualidade/eficácia do gênero dominante ou se existe uma negligência com relação à inserção de outros textos. De acordo com Ramos (2013), textos verbais e não verbais são utilizados em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 1999, por meio dos gêneros dos quadrinhos (tiras, cartuns, charges), o que nos permite levantar a hipótese de que a inserção desses gêneros nos materiais do EM torna-se indispensável.

No que concerne às atividades contidas no LD1, destacamos um exercício (Figura 2) extraído da página 221, que traz uma tira do personagem Garfield. O enunciado sugere, de imediato, que o leitor deve voltar-se para a linguagem verbal e não verbal, exigindo uma leitura mais atenta. Respaldados em Dionísio & Vasconcelos (2013), quando afirmam que a sociedade faz parte de um grande “mosaico semiótico”, resultante da combinação simultânea de palavras, imagens, sons, cores, músicas, movimentos, dentre inúmeras possibilidades de diálogo entre as linguagens existentes; depreende-se que as perguntas da atividade relacionadas à interpretação do gênero tira preocupam-se com os significados decorrentes dessa combinação de modos semióticos (questiona-se acerca do verbal, dos sinais gráficos, dos movimentos dos personagens etc.). Observe a figura:

aprendizagem, poderá ter melhor êxito se estes dois canais forem utilizados de forma eficaz” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 20). Apontam ainda que, segundo Mayer (2009), tais canais não devem ser sobrecarregados, de forma que não haja redundância nos estímulos visuais, ressaltando que é preciso que se tenha consciência dos efeitos da utilização desses métodos no aparato neuropsicológico dos discentes, mesmo porque cada indivíduo aprende de maneira particular.



Figura 2: Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais do texto (LD1)

APLICAÇÃO

1 As histórias em quadrinhos geralmente associam linguagem verbal e não verbal. Leia a tira a seguir.

a) Nessa tira de Garfield, em que momento o autor usou a linguagem verbal?

b) No primeiro quadrinho, aparecem estes sinais gráficos: . O que eles representam?

c) Ainda no primeiro quadrinho, o autor utilizou certos recursos para indicar o estado de espírito do gato e o movimento de seu corpo. Quais foram esses recursos e o que eles significam?

d) No segundo quadrinho, também percebemos que o gato está em movimento. Explique por quê.

e) No último quadrinho, no qual se concentra o humor da tira, como o quadrinista usou a linguagem não verbal para narrar o que ocorreu?

f) O carro de sorvete mencionado por Jon (o dono de Garfield) no último quadrinho também foi representado por uma linguagem não verbal. Qual era ela e qual a finalidade do seu uso?

Fonte: Extraído do LD de Sarmiento e Tufano (2010, p. 221)

A dependência entre as duas linguagens pode ser percebida no último quadrinho, em que a inserção do texto verbal define o sentido (e humor) pretendido. Depreende-se que apenas as imagens sugerem variadas pressuposições, tendo em vista que os elementos composicionais do gênero apontam para a percepção da reação do Garfield (expressões faciais, gestos) e todo o cenário da tira (imagens utilizadas, notas musicais). Contudo e, a partir da representação narrativa proposta pela Gramática Visual⁴, ao revelar-se o motivo pelo qual Garfield sai correndo e esvazia os bolsos do seu dono (isto é, pratica uma ação sobre o outro), aciona-se também no leitor o seu conhecimento de mundo: a ideia de que a maioria das pessoas aprecia um bom sorvete. Sendo assim, o aluno deve perceber que o verbal e o não verbal se complementam e significam pela relação dos valores semióticos que ambos negociam no plano sociocultural em que a linguagem opera sentidos.

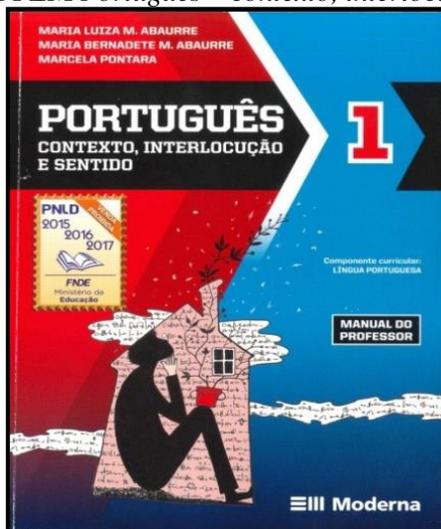
⁴ A Gramática Visual parte do pressuposto de que não se expressa somente a partir de palavras e/ou frases, estruturas sintáticas, mas pelas diferentes estruturas que compõem o texto visual. Para tanto, se utiliza de algumas categorias/funções, com vistas a sistematizar o estudo dos aspectos visuais, tais como: função representacional, interacional e composicional. Em síntese, a função representacional diz respeito às representações dos participantes (não necessariamente humanos) em processos de ação (isto é, são aqueles a quem ou a que se está referindo na imagem); a função interacional pressupõe que existe uma inter-relação entre a imagem, os participantes e o leitor; ou seja, remete à relação que se estabelece entre o produtor e os receptores da mensagem; e a função composicional é a responsável pela descrição e organização de todos os elementos contidos na imagem, combinação que resulta em significados (em uma relação interna – com os elementos – e externa – com o leitor) (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011).



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O segundo livro analisado (LD2) trata-se de *Português: contexto, interlocução e sentido*, das autoras Maria Luiza M. Abaurre; Maria Bernadete M. Abaurre & Marcela Pontara (2013) – (Figura 3).

Figura 3: Capa do LDPEM *Português – contexto, interlocução e sentido* (1º ano)



Na obra, é nítido observar a presença de imagens, bem como o indicativo de unidades temáticas por meio de cores, compondo o seu aspecto gráfico. Também percebemos que similar ao LD1, a introdução de cada capítulo sempre começa com a “leitura” de uma imagem. Todavia, se no LD1 a multimodalidade aparece intrinsecamente relacionada ao conceito de linguagem não verbal, no LD2 esse conceito sequer é apresentado. Em determinado momento⁵ até se menciona que a pintura, a dança, os sistemas gestuais, os quadrinhos, dentre outros, são exemplos de diferentes linguagens; no entanto, não há aprofundamento.

Sabe-se que no contexto multimodal, a imagem é um elemento significativo. Para Dondis (2003, p. 47), “os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que vemos”, o que nos faz reforçar a ideia de visualidade presente na sociedade contemporânea. No LD2, em capítulo referente a textos publicitários, no qual se propõe a produção do gênero anúncio, encontramos o seguinte parecer das autoras: “as imagens têm grande importância para a persuasão e são exploradas em todo o seu potencial (cor, movimento, luz, textura, etc.) sempre que o contexto de circulação dos textos permitir” (ABAURRE; ABAURRE;

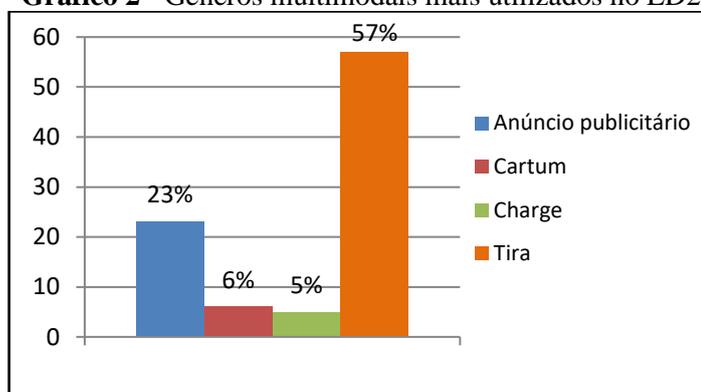
⁵ Em capítulo intitulado “Linguagem e variação linguística” (Capítulo 12, p. 169).



PONTARA, 2013, p. 375). Como se vê, a multimodalidade aparece implicitamente.

Do ponto de vista quantitativo, depreende-se que os gêneros multimodais mais utilizados (seja em atividades, a título de exemplificação ou como proposta de produção textual) no LD2 são: anúncio, tira, cartum e charge (Gráfico 2). Observando os dados do gráfico 1, verifica-se nesta obra um aumento considerável de gêneros multimodais. O anúncio publicitário, por exemplo, passa de 7 ocorrências (LD1) para 23 (LD2). Acrescente-se ao LD2 a abordagem do cartum, irrelevante no LD1. No tocante ao gênero tira, percebe-se que nas duas obras a sua abordagem se destaca notoriamente, sendo que no LD2 aumenta para 57% dos casos.

Gráfico 2 - Gêneros multimodais mais utilizados no LD2



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em virtude da predominância da tira nos dois LD, pressupõe-se (além da hipótese anterior) a relevância desse gênero. Por esta ótica, e considerando o fato de que a tira é um gênero multimodal que apresenta simultaneamente humor e crítica social, mediante a junção da linguagem verbal e não verbal; depreende-se que os elementos icônicos que o constitui não assumem caráter puramente ilustrativo, devendo ser enfatizados na leitura, atividades e discussões em sala. Em contrapartida, os demais gêneros ocupam menor espaço (Ver gráficos 1 e 2) e, nesse sentido, a ocupação demasiada do gênero tira acaba por limitar a abordagem de outros textos (também) significativos. Não se trata da desvalorização do referido gênero, o que procuramos enfatizar é que textos como o anúncio e a charge poderiam ter um espaço maior, por serem oportunos no trabalho com a linguagem argumentativa e na percepção dos sentidos decorrentes dos recursos semióticos que os constituem.

Passando às atividades, destaca-se o exercício⁶ da figura 4 que, de modo geral, objetiva

⁶ A atividade introduz o capítulo 16, denominado “Efeitos de sentido” (página 207).



possibilitar um primeiro contato com a noção de duplo sentido, estendendo-se à percepção da contribuição de tais efeitos para a compreensão do anúncio publicitário em destaque.

Figura 4: Atividade – explorando os aspectos verbais e não verbais (LD2)

Observe atentamente o anúncio reproduzido abaixo.



5 de junho é o Dia Mundial do Meio Ambiente. É uma grande oportunidade para você mostrar que não é um filho **desnaturado**. acesse www.sosmatatlantica.org.br ou ligue (11) 3055 7888, conheça nossos projetos e afilie-se. A mãe natureza será eternamente grata.

[Desnaturado: perverso, cruel, desumano.

1. Uma expressão, neste anúncio, foi usada para provocar uma reação de estranhamento no leitor. Qual é ela?
▶ Explique por que o leitor provavelmente reagiria dessa forma.
2. Como deve ser entendida essa expressão, no contexto do anúncio? Justifique.
3. No caderno, transcreva, do anúncio, a passagem em que se faz uma alusão ao sentido pejorativo da expressão em questão.
▶ Que função essa passagem cumpre no contexto do anúncio?
4. Podemos afirmar que o anúncio foi criado para explorar o duplo sentido da expressão filho da mãe. Por quê?

Fonte: Abaurre, Abaurre & Pontara (2013, p. 207)

A princípio, como se pode perceber na figura 4, o que chama mais atenção nesse gênero multimodal é a sua função composicional (segundo a GV), isto é, de que maneira os elementos se apresentam no texto. Desse modo, temos no referido anúncio a técnica da saliência⁷, a partir da qual o enunciado “seja mais um filho da mãe” aparece estrategicamente em destaque (primeiro plano), a fim de chamar atenção do leitor; em segundo plano, tem-se uma paisagem representativa da natureza (alusão à “mãe natureza”). Nesse contexto, o leitor ativa seu conhecimento prévio antes mesmo da leitura do complemento posto abaixo, embora tal acréscimo contribua para o entendimento global do gênero, revelando tratar-se de uma campanha da “Fundação S.O.S. Mata Atlântica”. Diante disso, como se pode constatar nas perguntas que compõem a atividade (figura 4), o aluno deveria ser induzido a observar mais atentamente o verbal e o imagético, com vistas à compreensão dos efeitos de sentido da expressão, associada ao seu contexto de uso (embora a observação desses aspectos seja indispensável no momento da leitura e isso esteja implícito na atividade).

⁷ Diz respeito às “estratégias utilizadas para dar menor ou maior destaque a certos elementos no texto visual” (NASCIMENTO; BEZERRA; HERBELE, 2011, p. 545).

Diante do exposto, constata-se nos LD mencionados um avanço positivo (comparando-se há décadas atrás) quanto à presença de imagens e, de maneira especial, no tocante ao trabalho com os aspectos verbais e visuais dos textos. Contudo, percebe-se que embora se procure enfatizar os elementos não verbais da linguagem, às vezes, essa abordagem aparece limitada.

Considerações finais

Neste estudo, procuramos evidenciar a inserção da multimodalidade em contexto escolar, tendo em vista que os discursos proferidos pelos sujeitos não se manifestam apenas por meio da fala e/ou da escrita. Nesse sentido, destacamos a visualidade presente na sociedade contemporânea, bem como os modos semióticos que constituem os textos que circulam socialmente, manifestados por meio das diversas linguagens existentes.

Uma vez que se procura destacar a percepção imagética dos textos como forma de apreensão de sentidos por parte dos alunos, ressalta-se a relevância em se examinar o material que lhes é disponibilizado, tendo em vista que estes também precisam se adequar a essa realidade, com vistas a contribuir para uma percepção mais crítica e reflexiva do cotidiano por parte dos sujeitos escolares.

Relembrando as inquietações iniciais desta pesquisa, de modo geral, propusemo-nos a verificar a multimodalidade textual no LDP do Ensino Médio (na obra como um todo e nas atividades). Os resultados apontam que o livro didático pode ser entendido como uma “rede textual multimodal” (BUNZEN, 2007 *apud* LEMES, 2009), por seu aspecto gráfico, bem como pela maneira como os conteúdos são dispostos em cada página (tamanho da fonte; margens das páginas; destaque de cores; inserção de quadros, gráficos, figuras e textos diversos etc.).

No tocante às atividades, em alguns momentos verificamos a exploração positiva dos aspectos verbais e visuais dos textos, no sentido em que as perguntas de tais atividades direcionam o aluno a se voltar não somente para a linguagem verbal, mas, sobretudo, para o não verbal. Em contrapartida, observamos em outras atividades que tais aspectos poderiam receber maior ênfase.



Referências

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido (1º ano)**. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *In: Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015: Língua portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *In: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Línguas, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In: Gêneros textuais e ensino*. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-49.

DIONÍSIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In: Múltiplas linguagens para o ensino médio*. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DONDIS, Dondis A. Sintaxe da linguagem visual. CAMARGO, Jefherson Luiz (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LEMES, Lezinete Regina. **O discurso autoral nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio: análise linguística**. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem/ Universidade Federal de Mato Grosso, 2009. (Dissertação de mestrado)

NASCIMENTO, Roseli Gonçalves do; BEZERRA, Fabio Alexandre Silva; HERBELE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *In: Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

PARAÍBA. Secretaria do Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria do Ensino Médio. *In: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: línguas, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa: [s.n], 2006.

RAMOS, Paulo. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. *In: Múltiplas linguagens para o ensino médio*. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 103-118.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SARMENTO, Leila Lauar; TUFANO, Douglas. **Português: literatura, gramática, produção de texto (1º ano)**. São Paulo: Moderna, 2010.