

INTERAÇÕES VERBO-VISUAIS NA COMPOSIÇÃO MULTIMODAL DE EXERCÍCIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tainan Santana da Silva¹
Marília Costa de Souza²

RESUMO

Somos atraídos constantemente por uma infinidade de textos que mesclam mais de um modo semiótico. Os textos imagéticos aliados às palavras têm cada vez mais participado das nossas práticas comunicativas enquanto sujeitos que interagem socialmente. Sobre isso, o presente artigo objetiva analisar como os modos semióticos (verbal e visual) se relacionam nos exercícios de português em dois livros didáticos adotados por duas escolas estaduais públicas do ensino médio, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2018-2020. Para isso, montamos um aporte teórico necessário para subsidiar a investigação, assim, refletimos sobre o LD a partir das considerações de Gualberto e Pimenta (2016), Marcuschi e Cavalcante (2006); sobre multimodalidade discutimos com base em Dionísio e Vasconcelos (2013), entre outros. Para compor as análises, partimos do sistema de relação imagem-texto proposto por Martinec e Salway (2005), que apresentam algumas categorias analíticas para a descrição relacional entre imagem e o código escrito numa relação de igualdade ou de desigualdade. Portanto, o estudo revelou que as atividades que contêm gêneros multimodais como suporte para um exercício, ainda merecem um refinamento quanto à exploração da imagem como elemento dotado de sentido, que aliado à palavra se une para formar um todo coerente, essa não visão, implica na presença de exercícios e comandos de questões que anulam o potencial semiótico e de sentido que as imagens revelam, por isso, com base nos achados da pesquisa, concluímos que imagem desempenha um papel de subordinação com o texto escrito, cumprindo apenas um papel ilustrativo.

Palavras-chave: Ensino. Livro didático. Gêneros multimodais.

1. INTRODUÇÃO

Somos atraídos constantemente por uma infinidade de textos que mesclam mais de um modo semiótico. Os textos imagéticos aliados às palavras têm cada vez mais participado das nossas práticas comunicativas enquanto sujeitos que interagem socialmente. Nesse aspecto, as imagens têm assumido grande preponderância no ambiente escolar, sobre isso, basta olhar para os livros didáticos de língua portuguesa, especificamente, que veremos o quanto os gêneros multimodais têm ancorado atividades nesses LDS.

¹ Mestrando em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, tainansantana15@gmail.com;

² Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN – RN, Campus Pau dos Ferros, profmariliacosta@hotmail.com.

É notável uma infinidade de textos de natureza multimodal nos livros didáticos de língua portuguesa, servindo de base para a construção de questões, exigindo por sua vez, inúmeras habilidades da parte do aluno para que ele possa interagir com as semioses que podem congrega na questão que lhe é exposta. No entanto, muitas vezes, a imagem é apenas “um apêndice ilustrativo do texto” (SOARES, 2006, p.), ou seja, cumprindo naquele momento um papel de subordinação ao texto escrito, servindo apenas de pretexto, na maioria das vezes, para exploração de conhecimento gramatical, deixando de lado a potencialidade comunicativa que a imagem pode gerar naquele texto.

Nesse contexto, inquieta-nos saber como o verbal e o visual se relacionam em exercícios de língua portuguesa em dois livros didáticos de língua portuguesa, aprovados pelo PNLD 2018. Assim, objetivamos analisar como os modos semióticos (verbal e visual) se relacionam nos exercícios de português em dois livros didáticos adotados por duas escolas estaduais públicas, da 1ª série do Ensino Médio. Os livros que tratamos nesse estudo foram o *Português: Trilhas e tramas* (SILVA; SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2016) e *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem* (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2016). O *corpus* da pesquisa foi constituído por um exercício de cada livro, sendo eles pertencentes aos capítulos de gramática e linguagem. Para subsidiar as discussões teóricas na pesquisa, reportamo-nos a Dionísio e Vasconcelos (2013), Gualberto e Pimenta (2016), Marcuschi e Cavalcante (2006). Para as análises das atividades nos LDS, tomamos como aparato a proposta teórico-analítica sobre o *status* de relação texto-imagem proposto por Martinec e Salway (2005).

Portanto, o estudo aqui realizado é de total importância, pois revela que apesar de muitas discussões entorno da inserção de textos multimodais nos LDS, ainda cabe investigar como imagem e texto verbal se relacionam para formar um todo coerente, repleto de significados que devem ser lidos pelos alunos, muito embora, esses livros didáticos renegam ao segundo plano o valor informativo e semântico que as imagens carregam em sua composição.

2. METODOLOGIA

Quanto aos aspectos metodológicos adotados para a consecução desse estudo, convém, primeiramente, falar que o *corpus* da pesquisa se constitui por duas coletâneas do Livro didático de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD para o triênio 2018-2020, sendo esses utilizados por duas escolas de Ensino Médio no município de Aracati-Ce, a saber: *Português:*

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

Trilhas e tramas, escrito pelos autores Ivone Ribeiro Silva, Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros da editora Leya e *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem* organizado por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna.

Com base nisso, foram escolhidos dois exemplares da coletânea aprovada pelo PNLD 2018, sendo esses livros pertencentes da 1ª série do Ensino Médio. Para critério de escolha do manual, adotamos essa série porque é a base inicial que se trata dos estudos do gênero textual no próprio livro didático; analisamos apenas a seção de gramática. Feita a coleta do *corpus*, para uma análise que busque contemplar os objetivos gerais e específicos da pesquisa, fizemos uma investigação atenciosa das coletâneas escolhidas, buscando destacar como é realizada a relação entre texto e imagem nesses compêndios.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Os gêneros multimodais no livro didático de Língua Portuguesa: breves considerações

Segundo Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 23) “as interações humanas se realizam por meio de linguagens as mais diversas e não nos referimos aqui apenas às interações mediadas por enunciado linguístico falado ou escrito, mas sim qualquer artefato”. As autoras advogam que, ao nos comunicarmos, não usamos apenas um código, mas vários que, por sua vez, são linguagens, assim o olhar, gestos, expressões faciais e outros modos são linguagens, uma vez que, trazem em si semioses imbuídas de significações que certamente transmitem informação ao leitor, todavia, essa multiplicidade da linguagem só ganhou acentuação recentemente.

O assunto sobre multimodalidade deve parecer à primeira vista, algo novo para ser debatido em sala de aula, no entanto, a relação de imagens e pinturas é algo que está intrínseco ao homem desde os primórdios da humanidade, as pinturas rupestres ilustram esse dizer. Nesse sentido, não podemos renegar que, somente agora, o visual tem ganhado forte influência na sociedade, algo que se associa às transformações tecnológicas.

Assim, o livro didático de língua portuguesa, em resposta a essas transformações, passou a apresentar em seus conteúdos uma grande composição de textos que se imbricam pelo verbal e visual. Basta olhar o livro didático que já percebemos essas representações icônicas, a partir das tabelas, gráficos, charges, anúncios, tirinhas, contendo em seus *layouts* tamanhos e cores variadas, que unido em um gênero representam um todo significativo.

Nessa ótica, é inegável dizer que, no contexto escolar, o livro didático tem sido o principal instrumento pedagógico que viabiliza as ações docentes em sala de aula, no entanto, diante do digital, outros recursos têm surgido como apoio pedagógico do professor, tornando o livro não mais como o principal meio para desenvolver uma aula. Nesse sentido, o livro didático tem se tornado objeto de estudo para muitos pesquisadores, fazendo-nos entender que é um grande instrumento de análise, reflexões e considerações a fim de que se discutam melhorias para sua composição, ademais, “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade” (MARCUSCHI e CAVALCANTE, 2005, p. 238).

Isso implica dizer que cada vez mais se faz necessário os livros didáticos trazerem esses conteúdos programáticos, assuntos e gêneros que estejam intimamente ligados a uma sociedade cada vez mais semiotizada, é por isso que “os LD são multimodais, e, portanto, necessitam de análises as quais considerem todos os modos que os compõem e não apenas o verbal” (GUALBERTO; PIMENTA, 2016, p. 36).

Nesse contexto multimodal, percebemos nos livros didáticos a presença maciça de textos multimodais. Eles sempre estiveram ali presentes, no entanto, o que ainda se percebe é uma vaga abordagem da imagem como texto, mesmo diante da semiotização da sociedade e do ensino, a imagem ainda é vista de modo secundário, sua exploração em questões não vai além do que uma imagem pode apresentar de informações, às vezes, sua abordagem não contribui para que o aluno compreenda os recursos semióticos que configuram esses gêneros, levando-o a não compreensão dos enunciados, no que distancia os alunos das práticas dos multiletramentos.

Nesse aspecto, espera-se que os livros didáticos venham amparados por uma abordagem multimodal, no entanto, não basta somente inserir esses gêneros nas seções do livro, é preciso trabalhá-los com eficiência, pois, até então, o que ainda notamos é a imagem apenas como pretexto para exploração de conhecimentos gramaticais. Quando falamos que trabalhar o ensino a partir da égide da multimodalidade é um desafio, é porque, às vezes, algumas lacunas ainda são apresentadas, tanto no livro didático, bem como nas práticas metodológicas do professor, quando esses se distanciam de um olhar discursivo e híbrido.

3.2. A relação verbo-visual: apresentando a proposta de Martinec e Salway

É inegável a presença da imagem nas relações interativas, algo que acontece desde os primórdios da humanidade, no entanto, consideramos que com o advento da tecnologia, somos cada vez mais atraídos por textos visuais, como pontua Vieira (2007), tornando a comunicação dinâmica e complexa. Nesse sentido, a Semiótica Social de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006) ao lado da Multimodalidade têm servido de artefato teórico para fundamentar as pesquisas que se delineiam sobre a semiótica dos textos que nos cercam. A partir disso, outras propostas de análises vão surgindo, a fim de consolidar o estudo mais eficiente do texto-imagem como elemento comunicativo dotado de sentido.

Sobre isso, ressaltamos o sistema de relação texto-imagem elaborado por Martinec e Salway (2005), a partir dos estudos de Barthes (1984), primeiro pesquisador a tratar das relações que são estabelecidas entre o texto verbal e o imagético e das relações lógico-semânticas entre texto-imagem³. A proposta de Martinec e Salway (2005), a partir dos pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional, apresenta categorias analíticas viáveis para se compreender a relação entre texto e imagem numa composição multimodal, considerando que cada código pode ocupar um lugar específico dentro da superfície do texto. A seguir apresentamos o sistema proposto por Martinec e Salway (2005):

Quadro 01: A relação de *status* entre imagem e texto de Martinec e Salway

Relações de <i>status</i> entre imagem e texto	Igualdade	Relação de independência entre imagem e texto
		Relação de complementaridade entre imagem e texto
	Desigualdade	Relação de subordinação da imagem ao texto
		Relação de subordinação do texto à imagem

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Martinec e Salway (2005).

O primeiro subsistema da relação texto-imagem está dividido em dois *status*, igualdade e desigualdade. No *status* de igualdade, a relação de *independência* entre imagem e texto acontece quando podemos compreender esses dois modos isoladamente, visto que, “estão juntos em pé de igualdade e não há sinais de um modificando o outro” (MARTINEC, SALWAY, 2005, p. 343). Já a relação de *complementaridade* ocorre quando “uma imagem e um texto estão juntos em um estado de igualdade e um modifica o outro” (MARTINEC, SALWAY, 2005, p. 343), aqui se notará uma grande combinação dos recursos verbais e visuais, cada um completando o sentido do outro, em igualdade, no entanto, não podem ser

³ Para esta pesquisa, tratamos apenas de explanar sobre a relação de *status* entre imagem-texto, visto que, serviu de base para as análises do *corpus* da pesquisa.

analisados separadamente, dado o status de complementaridade que esses modos podem estar dentro da superfície do texto.

No *status* de desigualdade, comumente pode haver a presença de um modo semiótico agindo sobre o outro, ora numa ação de subordinação, ora sendo subordinado. Assim, a relação da subordinação da imagem ao texto ocorre quando ela só será passível de compreensão quando for tomada como base a leitura de um texto que o sustente, ou seja, o leitor deverá recorrer ao texto escrito para identificar algum elemento que explicita a imagem, nas palavras de Martinec e Salway (2005, p. 344) “a imagem está relacionada a apenas uma parte do texto”. Nesse aspecto, podemos afirmar que a leitura atenta do texto escrito será crucial para entender a imagem, principalmente quando elas se completam, já que aqui o texto não verbal detém a primazia sobre o texto imagético.

Já no que se refere à relação de subordinação do texto a imagem acontece quando o texto representa apenas uma parte da imagem, isto é, o leitor precisa entendê-la para depois compreender o texto escrito, essa análise precisa ser feita cuidadosamente a fim de que se compreenda esse *status* de relação, ou seja, “A indicação mais confiável de subordinação do texto é a presença de dispositivos implícitos que precisam ser decodificados por referência a uma imagem.” (MARTINEC E SALWAY, 2005, p. 345). Sobre isso, compreende-se que no texto escrito haverá referências que serão responsáveis por conduzir o leitor à leitura da imagem, assim, o texto escrito só se fará entendido, se o leitor se dirigir à imagem para compreender o que estava semioticamente representado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise da coleção 1- Português: Trilhas e tramas

Analisamos como o LD *Português Trilhas e tramas* concebe os gêneros multimodais em exercícios, a fim de perceber como a relação verbo-visual é considerada, se há uma relação de igualdade ou se umas das modalidades são postas em plano secundário. Para isso, analisamos um exercício que utiliza o gênero tirinha. A questão escolhida encontra-se no capítulo intitulado *Gramática e estudo da língua*, mais precisamente na seção que trata do estudo dos pronomes. Como podemos perceber na figura 01:

Figura 01: Exercício com gênero multimodal no livro didático Português: Trilhas e tramas

Nas trilhas do texto

O gato Garfield é o protagonista de uma das HQs mais publicadas em jornais no mundo. A história a seguir ironiza pessoas que tratam animais de estimação como se fossem seres humanos e donos da casa.

Leia:

Disponível em: <<http://tirinhasdogarfield.blogspot.com.br>>. Acesso em: 2 maio 2013.

1 Responda no caderno:

- O que demonstra a fala de Jon, o “dono” de Garfield, no primeiro quadrinho?
- Que características da personalidade de Garfield originam o conflito na tira? Explique.
- Que características de Jon podem ser inferidas nos quadrinhos?
- A quem ou a que se referem as palavras **você**, **eu**, **minha**, **ela** e **meu** empregadas na tira?
- Que termo a palavra **ela** retoma e com qual objetivo?

Fonte: Seção Gramática e estudo da língua no livro didático Português: Trilhas e tramas, 1º ano, 2016, p. 270.

A questão 01 proposta pelo LD solicita que o aluno interprete os efeitos de sentidos gerados na tirinha, a partir do diálogo de Jon e seu gato, Garfield. Além disso, o exercício sugere que o aluno note a presença de pronomes e quais referentes eles retomam a partir da resolução das questões “d” quando pergunta: “A quem ou a que se referem às palavras **você**, **eu**, **minha**, **ela** e **meu** empregados na tira? e “e” quando interroga: “Que termo a palavra **ela** retoma e com qual objetivo?”

Nesse sentido, podemos perceber que o gênero em destaque é usado como pretexto para exploração de conhecimentos gramaticais, embora estejamos analisando uma questão que pertence à seção de gramática, os recursos visuais não são colocados em evidência, no que nada contribui para o letramento visual e crítico do estudante, pois uma questão dessa natureza apenas possibilitará a interpretação do que está escrito, sem esforçá-lo a compreender os efeitos de sentido que podem ser gerados a partir de um *layout* de uma tirinha, como é o caso analisado.

Nesse sentido, tomando como base a proposta de Martinec e Salway (2005) e analisando a alternativa referente ao primeiro quadrinho, o aluno só conseguirá saber o que demonstra a fala do Jon se ele recorrer ao texto escrito, enfatizado pelo termo “fala” e depois disso associar à imagem, que por sua vez, demonstra que o Jon está furioso pelo fato de o Garfield ter comido as flores. Então, acreditamos em que a questão poderia ter explorado a relação de comportamento de Jon (furioso) com os textos escritos, isso permitiria que o aluno

fizesse a leitura com relação de igualdade, como sugerem os autores, principalmente, por existir um *status* de complementaridade dos modos verbo-visuais, que por sua vez, foi desconsiderado nas perguntas.

Assim, é perceptível afirmar que o texto imagético está subordinado ao escrito, essa subordinação é valorizada pelo próprio comando da alternativa que prima apenas pelo escrito, não estabelecendo uma relação de igualdade entre os dois modos semióticos, como apontam Martinec e Salway (2005). Além disso, o *status* de relação de subordinação entre imagem e texto continua sendo evidenciado na tirinha. Ainda em relação à questão proposta, os comandos das questões não são direcionados aos leitores a realizar uma leitura geral da composição multimodal dos quadros da tirinha, percebemos, então, que há uma fragmentação de um dos modos semióticos, nesse caso, o visual, dada a sua subordinação ao texto escrito sendo tudo isso reforçado pelas formas como o livro didático exige a compreensão da tirinha em estudo.

Portanto, compreendemos que a imagem ainda é apontada apenas como um apêndice ilustrativo, visto que, a composição multimodal (verbal e visual) embora apresente complementaridade, mas que não foi considerado para a compreensão geral da tirinha, já que se evidenciou uma primazia pelo escrito em detrimento do visual nas alternativas propostas.

4.2 Análise da coleção 02: *Se liga na língua: Literatura, Produção Textual e Linguagem*

A relação verbo-visual no livro *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem* foi apresentada a partir da análise da questão escolhida que se encontra no capítulo 20, intitulado *Os vários sentidos de um texto*, desse modo, o exercício trata sobre denotação e conotação, a partir do gênero cartaz, que por sua vez é multimodal. A questão expõe aos alunos um cartaz produzido pelo governo brasileiro, como forma de advertir a população sobre o perigo iminente da epidemia de dengue e *chikungunya* no Brasil. Para isso, a figura 02 ilustra o exercício que serviu de âncora para a análise.

Figura 02: Exercício com gênero multimodal no livro *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto e Linguagem*

Veja este cartaz produzido pelo governo brasileiro.



a) Que fato motivou a produção do cartaz?
 b) Justifique a escolha de um vaso de flores como ilustração principal.
 c) Explique por que o efeito do cartaz é obtido por meio de um jogo entre o plano denotativo e o conotativo.

Fonte: Seção Linguagem do livro didático *Se liga na língua: Literatura, Produção textual e Linguagem*, 1º ano, 2016, p. 304.

No contexto da questão 01, percebemos que o gênero dispõe de elementos imagéticos que se aliam ao escrito para conscientizar a população sobre riscos da dengue e *chikungunya* realçados na superfície do texto, com isso notamos que o cartaz é atraente pelo vaso de flores que é tomado como ilustração principal para provocar sentidos. Assim, observando o que se pede nas perguntas da atividade em destaque, vê-se que a letra “b” incita o aluno a refletir sobre a escolha do vaso no cartaz, com isso, é treinado para fazer uma interpretação que transcenda o código verbal, assim, para que o leitor entenda o sentido global do texto deve aliar os dois recursos usados na composição do cartaz para que a compreensão seja entendida em sua totalidade.

Desse modo, é esperado que o aluno interprete a presença do vaso como um dos meios em que pode haver a proliferação dos mosquitos. Mais adiante, percebe-se que metade do vaso é *desconfigurada* esteticamente por vários mosquitos, a direção que eles tomam indica a reprodução em virtude da água parada no vaso ilustrado no cartaz. Desse modo, na letra “c”, a questão solicita que os alunos expliquem o significado do cartaz a partir da denotação e conotação, assim, são incitados a não só entender os recursos verbais empregados no cartaz, mas ligá-los aos modos visuais disponibilizados para entender os sentidos provocados pelos sentidos literal e figurado que são dados as palavras. Visualmente, o estudante precisa compreender que a formação do vaso em mosquito é gerada pela construção conotativa, diferente dos outros modos que se dão pela denotação.

Diante disso, tomando como base as categorias analíticas de Martinec e Salway (2005) sobre o *status* de relação entre imagem e texto, fica claro que a imagem analisada trabalha os dois, ou seja, tanto há relação de igualdade, bem como a de desigualdade. A relação de igualdade é dada por complementaridade quando o vaso principal se relaciona aos vasos menores, que são colocados em enquadramento. Isso faz com que o leitor ao olhar as três imagens pequenas se dirijam para o vaso grande, uma vez que, elas orientam como se deve fazer para evitar a criação de mosquitos.

No cartaz analisado, em algumas partes, nota-se uma subordinação do texto escrito à imagem, isso pode ser constatado pelos termos “Dengue” e “*Chikungunya*” e “*O perigo aumentou*”. Essas expressões só são compreendidas quando o leitor se dirige à imagem do vaso e compreende que o perigo aumentou tanto pelo fato de agora existir além da dengue a *chikungunya*, a ideia de proliferação dos dois mosquitos são evidenciadas na parte esquerda da imagem, diante da desfiguração do vaso em vários mosquitos, que se infere que sejam os citados no próprio texto. Por outro lado, há também o *status* de subordinação da imagem ao texto. Isso acontece porque se o leitor ao desconsiderar o modo escrito do texto e analisar apenas o vaso, ele pode não compreender que os mosquitos tratam-se da dengue e *chikungunya* foco central do cartaz, assim, para que o leitor compreenda a composição da imagem e o sentido provocado por ela, será necessário que se faça uma leitura do escrito a fim de compreender a composição multimodal do cartaz.

5. CONCLUSÃO

Após a análise, retornamos ao objetivo do artigo em analisar como acontece a relação verbo-visual em exercícios em livros didáticos de língua portuguesa, em dois livros aprovados pelo PNLD 2018-2020.

Nesse sentido, tomando como base a proposta de Martinec e Salway (2005) acerca do *status* de relação entre texto-imagem (igualdade e desigualdade), ficou evidente com as análises realizadas que a imagem, na maioria das vezes, assume uma relação de subordinação ao texto escrito e impede que o leitor, nesse caso o aluno, não desenvolva uma compreensão leitura crítica, com o intuito de possibilitar o próprio letramento visual.

Isso porque, como apontado na figura 01, a imagem assume apenas um caráter ilustrativo na questão, isso é reforçado pelos próprios comandos das alternativas que não exploram aspectos de sentido na composição multimodal da tirinha. Já na figura 02, ficou

evidente que há um imbricamento tanto da reação de igualdade e desigualdade, conforme proposto Martinec e Salway (2005), dessa forma, é perceptível uma complexidade nos comandos da questão, isso porque para entender o cartaz e associá-lo ao que a questão pede, o aluno precisa inferir os vários sentidos que são construídos na composição multimodal do cartaz, bem como realizar leitura integrada aos modos semióticos, a fim de que seja compreendida a questão proposta.

De forma geral, embora os livros didáticos atendam aos padrões definidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fica evidente que a imagem ainda precisa ocupar um lugar de centralidade em questões dessa natureza, pois alguns materiais de consulta e de questões ainda persistem em considerá-la apenas como ilustração do escrito, que por sua vez, não é provocadora de sentido. Ao contrário disso, como apontado pelos estudos da Multimodalidade e Semiótica Social, a imagem, assim como o texto escrito, é possuidora de sentido e sua composição deve ser considerada como um todo coerente.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **The Rustle of Language**, B.Blackwell:Oxford. 1984.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. de O. **Capas de livros didáticos sob as perspectivas da semiótica social e da abordagem multimodal**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 05, n. 01, p. 31-50, jul./dez. 2016.

MARCUSCHI, B. CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, B. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 237-261.

MARTINEC R. & SALWAY.A. **A system for image-text relations in new (and old) media. Visual Communication**. SAGE Publications: London,Thousand Oaks,CA and New Delhi: [http://vc.sagepub.com/Vol4\(3\)](http://vc.sagepub.com/Vol4(3)), p.337-371.2005.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. In: Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun. 2006.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: Literatura, Produção Textual e Linguagem**. São Paulo: Moderna, 2016.

SILVA, R.I; SETTE, L.G.M; TRAVALHA, A.M; BARROS, S.R.M. **Português: Trilhas e tramas**. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016.

VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In. VIEIRA, J.A *et al.* **Reflexões sobre a Língua Portuguesa:** uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.