The background of the cover features a vibrant, abstract composition. A large, bright red ink splatter dominates the upper half, with delicate, wispy tendrils extending across the frame. Below this, a collection of wooden letter blocks is scattered, some resting on a dark wooden surface. The blocks are white with black letters, and some are partially obscured by the ink. The overall color palette is a mix of red, white, and light blue, creating a dynamic and artistic visual.

VERBO-VISUALIDADE DE TEXTOS MULTIMODAIS DO ENEM

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva



VERBO-VISUALIDADE DE TEXTOS MULTIMODAIS DO ENEM

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

**VERBO-VISUALIDADE DE TEXTOS
MULTIMODAIS DO ENEM**

Copyright © do autor

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Verbo-visualidade de textos multimodais do ENEM. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 303p.

ISBN: 978-85-7993-657-9 (Ebook)

1. Letramento Visual Crítico. 2. Análise Multimodal Crítica. 3. Recontextualização. 4. Propostas de Redação do ENEM. 5. Redações Nota Mil. 6. Autor. I. Título.

CDD – 7993

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFS-Car/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

“Só se pode alcançar um grande êxito quando nos
mantemos fiéis a nós mesmos.”

(Friedrich Nietzsche)

Dedico este livro à minha esposa, Karine Paiva pelo carinho e apoio incondicionais, sobretudo nos momentos mais difíceis e, por me fazer entender o verdadeiro significado de ser feliz.

E, ao meu amado filho, Moisés Paiva, presente de Deus nas nossas vidas.

Lista de siglas e abreviatura

ADC	Análise de Discurso Crítica
ADTO	Análise do Discurso Textualmente Orientada
ADD	Análise de Discurso Dialógica
CF	Constituição Federal
CI	Competência I
CII	Competência II
CIII	Competência III
CIV	Competência IV
CV	Competência V
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DH	Direitos Humanos
EEM	Escola de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERG	Estudos Retóricos de Gêneros
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LC	Letramento Crítico
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
LV	Letramento Visual
LVC	Letramento Visual Crítico
MEC	Ministério da Educação
MIHL	Mestrado Interdisciplinar em História e Letras
NGL	<i>New London Group</i>
NLS	Novos Estudos de Letramento

NTDIC	Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCA	Professor Coordenador de Área
PCE	Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SS	Semiótica Social
TCAM	Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

Sumário

1	Imagens, discursos e textos verbais: algumas considerações iniciais.....	13
1.1	A escolha do objeto de pesquisa.....	20
1.2	A organização retórica.....	27
2	O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): como avaliação externa da Educação Básica no Brasil.....	30
2.1	A conjuntura social no ENEM: breve trajeto histórico e os impactos educacionais.....	31
2.2	O Novo ENEM: da avaliação da educação básica ao ingresso nos cursos de educação superior.....	38
2.2.1	A prova de redação no ENEM.....	40
2.2.2	Explicando a Matriz de Referência: o desempenho dos/as participantes na produção da redação.....	43
3	A perspectiva sobre o letramento visual/multimodal na formação de sujeitos críticos.....	56
3.1	Leitura, concepção de leitura e estratégias de leitura: uma abordagem de análise da compreensão leitora em textos verbos-visuais.....	57
3.1.1	Leitura, um ato multimodal de muitas facetas.....	58
3.2	Os elementos formais e linguísticos do gênero proposta de redação do ENEM, na perspectiva da Análise de Discurso Dialógica (ADD).....	69
3.2.1	Propósitos comunicativos.....	72
3.2.2	Conteúdo temático.....	73
3.2.3	Estrutura composicional.....	74
3.2.4	Aspectos do estilísticos.....	74
3.2.5	Audiência.....	75
3.3	Gêneros discursivos na perspectiva dos estudos retóricos de gêneros (ERG) e a multimodalidade à luz da semiótica social.....	76
3.4	A semiótica social, o letramento visual crítico e a multimodalidade.....	82

3.4.1	A Semiótica Social.....	83
3.4.1.1	<i>O letramento visual crítico (LVC): alguns apontamentos.....</i>	89
3.5	A Gramática do <i>Design</i> Visual (GDV): o percurso teórico-metodológico da semiótica social à análise multimodal do texto verbo-visual.....	94
3.5.1	Estrutura composicional dos textos verbo-visuais.....	102
3.5.1.1	<i>A metafunção composicional da GDV.....</i>	103
4	Per(cursos) metodológicos: a construção e as travessias da pesquisa.....	107
4.1	A natureza da pesquisa.....	110
4.2	A caracterização do <i>corpus</i>	116
4.3	Os procedimentos.....	117
4.3.1	Coleta de dados.....	117
4.3.2	Análise dos dados.....	119
4.3.2.1	<i>Abordagem multimodal para análise de textos verbo-visuais, baseada na GDV/LSF/ADC.....</i>	121
4.3.2.2	<i>Procedimentos de análise das propostas de redação do ENEM (2009-2016)</i>	123
5	Análise multimodal crítica dos textos verbo-visuais em propostas de redação do ENEM.....	128
5.1	Contextualizando e descrevendo o <i>corpus</i> da pesquisa.....	130
5.1.1	A organização retórico-composicional das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016)	138
5.1.1.1	<i>O design composicional das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016)</i>	143
5.1.2	A configuração dos textos verbo-visuais, a partir da aplicação do princípio da metafunção composicional da Gramática <i>Design</i> Visual.....	154
5.1.2.1	<i>Síntese dos resultados.....</i>	179
5.2	Da análise multimodal à categorização dos rearranjos e adições em redações com nota máxima.....	182

5.2.1	As estratégias de recontextualização como prática discursiva na perspectiva teórico-metodológica dos estudos da SS e da ADC.....	183
5.2.2	O uso das estratégias de recontextualização nas redações nota máxima.....	188
5.2.2.1	<i>Síntese dos resultados</i>	223
6	Tecendo algumas conclusões	229
	Referências	240
	Anexos.....	271
	Anexo A - Propostas de Redação do ENEM (2009-2016).....	272
	Anexo B - Redações-Modelo avaliadas com (nota máxima).....	280
	Sobre o autor	301

1

Imagens, discursos e textos verbais: algumas considerações iniciais¹

“A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

(BAKHTIN, 2010, p. 262).

No Brasil, apesar de vivenciarmos inúmeras transformações no cenário com pesquisas da área das Ciências Humanas, Letras e Linguística, sobretudo no campo da Semiótica Social (SS), Análise de Discurso Crítica (ADC) e dos Novos Estudos *de* Letramento (NLS), ainda se percebe a necessidade de outros estudos para as muitas outras multissemoses oriundas da comunicação multimodal contemporânea.

Este novo contexto, por certo, surgiu da imbricação e da operacionalização de diversas práticas de letramentos, consubstanciadas pela inserção das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (NTDICs) e pela necessidade de produção de mate-

¹ Optei em usar a 1ª pessoa do singular ao longo desta obra, pois, acredito que o/a pesquisador/a como sujeito social, inscrito discursivo e historicamente em um corpo, tem a liberdade de se expressar de várias formas, dependendo das necessidades sócio-comunicativas.

riais didáticos que demandaram muito mais atividades diversificadas com leitura, interpretação e produção de textos. Consequentemente, isso repercute no surgimento de inúmeros desafios devido as muitas dificuldades² em se ter uma prática docente, pautada no consumo, produção e disseminação de diversos gêneros discursivos em sala de aula.

Além do mais, o contexto sócio-comunicativo e discursivo de interação humana e tecnológica hodierno está procurando ser capaz de moldar os comportamentos dos sujeitos sociais, visando uma maior apreensão da multiplicidade de semioses, de recontextualizações discursivas, além do uso de estratégias de leituras, escrita e significações sociais, perceptíveis, nas múltiplas linguagens presentes em uma sociedade tecnologizada (BUZATO, 2016).

No âmbito escolar, os/as professores/as estão enfrentando o desafio de adequar às práticas de ensino e os instrumentos avaliativos da aprendizagem com base em uma pedagogia crítica (PENNYCOOK, 2007)³ e em uma pedagogia dos multiletramentos (*New Group London - NGL*, 1996) que possibilite a mediação e a adaptação pedagógica das aulas às práticas de letramentos visuais/multimodais críticos, objetivando a melhoria das estratégias de ensino com *atividades produtivas de leitura, escrita e produção de textos*⁴.

Neste estudo, compreendo que a Semiótica Social é uma ciência que tem como foco o processo de significação enquanto construção social. Nessa perspectiva, a escolha dos signos e a cons-

² Ribeiro (2016), em recente obra publicada, problematiza esse contexto do ensino/produção de textos multimodais na escola básica, evidenciando que “a maior parte das atividades apresentadas nos livros que adotamos nas escolas não aborda questões de leitura e produção textual que considerem, de um modo interessante, a imagem ou textos multimodais” (LUZIA (S/D) *apud* RIBEIRO, 2016, p. 31).

³ Uma pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 2007, p. 42).

⁴ Vale destacar que “a leitura e a escrita precisam ser compreendidas como processos cognitivo, histórico, cultural e social e serem desenvolvidas em torno de alternativas voltadas para a reflexão crítica capaz de levar os alunos a ter participação ativa nas diferentes situações de aprendizagem por meio da ação e interação” (MACHADO, 2014, [p.7], paginação minha).

trução dos discursos são motivadas por interesses específicos, de modo que, para se compreender os processos e estruturas da linguagem, é necessário levar em conta a dimensão social e considerá-la como ponto de partida para analisar os sistemas de significado (PAIVA; FREITAS, 2018). Por isso, acredito que se tornou consensual entre linguistas, semioticistas e analistas do discurso considerar que a “cultura contemporânea é sobretudo visual” (PELLEGRINI, 2003, p.15), ou seja, a inclusão da imagem e de outros modos semióticos às pesquisas linguísticas ainda encontram muita resistência em certas abordagens mais tradicionais.

Isso implica dizer que a ascensão de *status* dos gêneros discursivos multimodais como objeto dos estudos linguísticos só ocorreu recentemente (MOZDZENSKI, 2013), uma vez que a análise do discurso se restringiu a textos linguisticamente efetivados, valorizando-se a linguagem verbal nas modalidades oral e escrita, em razão de outros modos semióticos (KRESS, LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000).

Mozdzinski (2013) revela ainda que, em outras disciplinas, o exame dos signos já acontecesse desde os anos 1950/60, apenas nos últimos anos é que vem sendo realizado, no campo da Linguística, uma pesquisa mais sistemática sobre o texto multimodal, abarcando conjuntamente os recursos semióticos que o compõem e consideram a sua inserção na chamada *sociedade da imagem* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Na leitura de Petermann (2005), é preciso problematizar o papel das imagens na comunicação, posto que a leitura de textos visuais/multimodais é desprezada na escola, implicando e produzindo, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 1), “iletrados visuais”.

Vale destacar que a eclosão de práticas e de eventos de letramentos na escola têm demandado o desenvolvimento de *competências*⁵ e *habilidades*⁶ dos discentes e docentes quanto à leitu-

⁵ O MEC, em documento oficial, explica que o conceito de **competência** é assim considerado, são modalidades estruturais e estruturantes da inteligência, ou melhor, são ações e operações mentais (“saber aprender”) que realizamos ao estabelecer relações com objetos, situações, fenômenos e pessoas, assim como as relações entre eles (BRASIL, 1998).

⁶ O que pode ser medido ou avaliado se refere às **habilidades**, conceito que de acordo com o MEC são ações e operações práticas decorrentes dos saberes trans-

ra/escrita de textos verbo-visuais, pois os primeiros são sujeitos consumidores e produtores de textos, gêneros discursivos, necessitando apropriar-se das diversas estratégias em leitura e escrita multimodais em uma sociedade cujos processos de comunicação, produção e divulgação de conhecimentos, sobretudo, em espaços socioculturais, têm requerido muitas práticas de leitura e de escrita cada vez mais ubíquas e diversificadas diante da crescente inserção das tecnologias na educação básica (COSCARELLI *et al*, 2016).

Nesse sentido, considero o ENEM como um exame que avalia as competências leitoras dos/as estudantes, suas habilidades de interpretar textos e diversos gêneros e de refletir criticamente sobre os usos da língua e de outras linguagens, sobretudo pelos traços multimodais que moldam as múltiplas interações sociais, considerando também as várias esferas da vida em sociedade; nas quais os níveis de formalidade e as questões estilísticas mudam em consonância com os contextos (social, histórico, cultural, pragmático, interacional, situacional e sociocognitivo) nos quais os sujeitos concretizam ações de linguagem e constroem novas significações sociais.

Ainda no que se refere ao contexto educacional brasileiro, faz-se relevante perceber como o conceito de *competência*⁷ é conjecturado nas ideias de Perrenoud (1999), pois, para ele, essa discussão surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para a área educacional. Aliado a isso, Zabala e Arnau (2010) explicam que essa disseminação aconteceu de forma rápida e acarretou opiniões convergentes e outras divergentes no que se refere ao uso de habilidades e competências nas instituições escolares, porque esses termos-chave passaram a ser utilizados com

formado em competências. As habilidades demonstradas pelos alunos, isso sim, pode ser avaliado, a capacidade de recorrer a diversos conhecimentos, estabelecer relações entre eles para resolver problemas da vida real (COSTA, 2013, p. 30).

⁷ Conforme Perrenoud (1999, p. 7) **competência** é a “[c]apacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Ou ainda, a forma eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa (PERRENOUD, 1999).

a intenção de sobrepujar o ensino abalizado apenas na atividade de memorização, por consequência, foi necessário pensar e consolidar competências para a educação (PERRENOUD, 1999; PERRENOUD *et al*, 2000).

Para tanto, tornou-se necessário discutir a importância das competências e das habilidades que são requeridas no cerne das práticas sociais e discursivas nesse evento de letramento, o Exame Nacional do Ensino Médio. O ENEM notabilizou-se ao exigir dos/as sujeitos leitores/as e produtores/as de textos o desenvolvimento de práticas de letramentos críticos, sobretudo ligados aos textos verbo-visuais, por isso, deve-se atentar para a complexidade de conteúdos e a dimensão avaliativa das *provas*⁸ (cadernos) distribuídas em áreas de conhecimentos específicas⁹, conforme *Matriz de Referência ENEM*¹⁰ e documentos norteadores.

As provas do ENEM são permeadas multimodalmente por questões-problema (itens). Em particular, as propostas de redação aplicadas são constituídas e configuradas por textos multimodais que demandam estratégias de leitura e de escrita específicas para o uso produtivo da língua(gem) e na análise dos mecanismos linguísticos, discursivos e textuais, enfim, as provas e as propostas de re-

⁸ Entre 1998 e 2008, as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno. A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno (INEP, 2017, online). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 23 mar. 2018.

⁹ 1. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação; 2. *Matemática e suas tecnologias*; 3. *Ciências da Natureza e suas tecnologias*, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; e, por fim, 4. *Ciências Humanas e suas tecnologias*, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

¹⁰ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

dação são elaboradas baseadas em conhecimentos peculiares e recorrentes em cada área do conhecimento.

Os/as candidatos/as precisam fazer uma prova de redação, presente no *Caderno de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias*, que solicita dos/as participantes a produção de um texto em prosa, dissertativo-argumentativo sobre um assunto de ordem social, científica, cultural ou política, atividade no qual, é necessário considerar os aspectos constitutivos de um gênero discursivo: propósito comunicativo, estilo, estrutura composicional e audiência (BAKH-TIN, 1992).

A perspectiva do Círculo bakhtiniano sinaliza para a ideia de que os gêneros nascem e se desenvolvem em eventos concretos da vida e que “cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195). Nesse diapasão, Fairclough (2001) compreende o **gênero discursivo como ação social**, isto é, como categoria convencional do discurso que se constrói, modifica-se e transforma-se dentro de um contexto social. Logo, evidencio que as propostas de redação do ENEM, enquanto gêneros discursivos híbridos, se caracterizam por meio de um momento social particular na conjuntura social e histórica da reformulação de políticas públicas educacionais no Brasil e também na própria aplicação do exame a milhões de brasileiros/as.

O fato é que a produção de sentidos no ENEM se molda pela necessidade de os usuários da língua assumirem posições determinadas e articuladas pelos/as agentes redatores/as no ENEM, pois devem elaborar uma tese, construindo argumentos convincentes no sentido de tecer e apreciar criticamente os textos e os discursos constituintes dos textos motivadores do Exame, aplicando conceitos de várias áreas de conhecimento, tendo em vista que os/as estudantes precisam fazer a seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, construindo uma argumentação consistente e, finalmente, elaborando uma proposta de intervenção aos problemas abordados na prova de redação, respeitando os direitos humanos e propondo proposta(s) viáveis de solução(ções) para as dificuldades enfrentadas por todos/as.

As propostas de redação do ENEM constituíram-se como material de análise, porque compreendo, a partir da perspectiva

bakhtiniana, que esses gêneros são vistos como fenômenos contextualmente situados e construídos na interação comunicativa, entendidos a partir de sua natureza sócio-histórica e cultural. É de Bakhtin (1992) que temos a ideia de relação indissociável entre gênero discursivo e de esfera de linguagem nas atividades humanas em que os gêneros são recepcionados, produzidos e reconfigurados. Esse teórico entende que há gêneros padronizados e estereotipados, mas também outros gêneros maleáveis, plásticos e criativos. Sendo assim, os gêneros possuem a capacidade de reestruturarem-se criativamente de acordo com as habilidades e as competências acionadas e operacionalizadas pelos/as leitores/as, produtores/as de textos (BAKHTIN, 1992).

No contexto atual, as pesquisas no campo da Semiótica Social, do letramento visual crítico e da multimodalidade crescem de forma expressiva em nível internacional e no Brasil. Assim, procurei compreender como os diferentes recursos semióticos se integram à linguagem verbal e se inter-relacionam a textos considerados multimodais, fundamentando-se num aparato teórico que percebe a linguagem como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções e contextos, deixando evidente a necessidade de trabalhar multiletramentos na escola, e não apenas o verbal, porque é necessário se incluir também outras práticas de letramentos, pelo que se possa construir múltiplos significados (ROJO, 2012).

Dessa forma, no Brasil, alguns/mas pesquisadores/as (ALMEIDA, 2008, 2011; ALVES, 2016; BARBOSA e ARAÚJO, 2014; CARVALHO, 2012; COSTA, 2011; DIAS, 2015; DIONÍSIO, 2005, 2011; FERRAZ, 2011; GUALBERTO, 2016; HEMAIS, 2015; IRINEU e ABREU, 2016; LOPES-ROSSI, 2011; MENDONÇA, 2008, entre outros/as, que estudam(ram) multimodalidade, letramento visual/multimodal e gêneros discursivos, muitos dos quais ancorados na Linguística Aplicada, objetivando compreender como se efetivam as práticas discursivas mediadas pela leitura e escrita de textos multimodais na escola, na universidade e no cotidiano das atividades sociais humanas e não humanas.

Nesta pesquisa, entendo a ADC como: “[...] um recurso para a pesquisa social crítica que deve ser usado em combinação com recursos teóricos e analíticos de várias áreas da ciência social”

(FAIRCLOUGH, 2003, p. 210). Dessa forma, busco problematizar o processo de recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008) e as práticas discursivas do letramento visual crítico acionado para escrita de um gênero dissertativo-argumentativo e opinativo pelos/as participantes no ENEM, saliente, no entanto, que a ADC não visa debruçar-se apenas sobre questões teóricas, mas sim sobre um problema social particular, abordando-o *a priori* sob uma perspectiva semiótica, sintonizada com uma análise crítica inter e transdisciplinar das relações dialéticas do discurso com o contexto de conjuntura, as práticas sociais e a materialidade (SEIXAS, 2013).

Apesar disso, esses estudos ainda não são suficientes para termos compreensão das travessias, estratégias, processos linguístico-discursivos, para evidenciar como se dão as práticas de letramentos, no âmbito da educação pública, em relação às atividades com leitura, compreensão e produção de textos multimodais por jovens estudantes no ENEM, considerado aqui como um evento de letramento que tem requerido a efetivação do uso e do significado da escrita e da leitura para distintos grupos sociais, levando em conta às consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem (HEATH; STREET, 2008).

1.1 A escolha do objeto de pesquisa

Aproximei-me dos estudos de letramentos, multiletramentos, multimodalidade e gêneros discursivos, inicialmente, trabalhando com formação de professores como Professor Coordenador de Estudos e Apoio ao Trabalho Docente – PCE, no cerne das atividades pedagógicas das áreas de conhecimentos (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), da Escola de Ensino Médio Egídia Cavalcante Chagas e como professor da E.E.M. Maria Emília Rabelo, atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa e Redação da rede estadual, além de ministrar aulas de Língua Portuguesa em duas escolas públicas municipais.

O processo demandou dos alunos e professores com os quais trabalhei novas práticas de letramentos para se ler, escrever, analisar e compreender linguisticamente os textos verbo-visuais

(charges, gráficos, infográficos, cartuns, memes etc.), advindos da integração de diversos códigos semióticos interligados (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), e que socialmente moldam as práticas comunicativas dos sujeitos sociais influenciados pelas tecnologias da escrita e da leitura multimodais na *era do globalismo digital* (BUZATO, 2016).

O percurso pedagógico e acadêmico traçado me fez realizar pesquisas nessa área (PAIVA, 2013, 2016; PAIVA e CAVALCANTE, 2017; PAIVA e LIMA, 2017; PAIVA, LIMA, ALVES, 2017; PAIVA e LIMA, 2018, entre outros). Constatei mudanças nas práticas sociais e discursivas, tanto na aplicação de atividades de análise linguística e do uso de estratégias de leitura quanto na produção de textos dos estudantes, bem como na adequação das práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem por meio do trabalho docente cotidiano, afetado pela insurgência de múltiplos significados sociais produzidos pelos variados formatos de textos, discursos, linguagens, recursos didático-pedagógicos e pela inserção de novas tecnologias no ambiente escolar.

O recorte temporal para a análise de propostas de redação e redações-modelo de (2009 a 2016) foi motivado pela incidência de *redações anuladas*¹¹ ao longo deste período por cópia dos textos motivadores, o que nos levou a ponderar acerca da necessidade de fazer os professores refletirem sobre quais estratégias adotar para fazer os alunos adquirirem as competências e as habilidades letradas necessárias à leitura crítica e à compreensão dos múltiplos sentidos enunciados nos textos que constituem as temáticas das propostas de redação, bem como as orientações para produção de um texto dissertativo-argumentativo conforme os critérios avaliativos do exame.

Entre essas questões, inquietavam-me as relativas à investigação da articulação do modo verbal e do modo visual em múlti-

¹¹ Conforme os dados divulgados pelo MEC/INEP (2018, *online*), a última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) teve um número maior de redações com nota zero, apesar de menos candidatos terem realizado a prova em relação à edição de 2016. Já o total de redações que obtiveram nota máxima (mil) recuou dos 77 verificados em 2016 para apenas 53 em 2017. Disponível em: Último Segundo - iG @ <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2018-01-18/enem-2017-resultados.html>. Acesso em: 01 jan. 2018.

plas relações multimodais no campo do letramento visual crítico, em propostas de redação do ENEM, na perspectiva da análise sociossemiótica multimodal, construída a partir de Kress (2000); van Leeuwen (2005); Kress e van Leeuwen (1996, 2001, 2006); na abordagem da Análise do Discurso Crítica (ADC), de Fairclough (2001, 2003, 2006); objetivando à compreensão, verificação e análise desses fenômenos multimodais de língua(gem) em práticas sociais e discursivas institucionalizadas e sociorretoricamente situadas.

Em razão disso, emergiu a questão principal desta pesquisa que é: *Que articulações entre os textos verbo-visuais são flagradas na configuração verbo-visual das propostas de redação do ENEM (2009-2016) que contribuem nas práticas de recontextualização em redações nota máxima?*

A partir desse questionamento, outros problemas se seguiram, sempre relacionados a esta questão central. Desse modo, também nos inquietavam as seguintes questões:

- a. Como se organizam as modalidades (verbal) e (imagética) em *Propostas de Redação do ENEM* a partir da integração semiótica de textos verbo-visuais que se integram à estrutura composicional das *Propostas de Redação do ENEM*?
- b. Que relações de intergenericidade são operadas na composição dos enunciados de textos verbo-visuais, em relação aos textos motivadores usados para construir a argumentação persuasiva na produção escrita dos/as participantes?
- c. Que estratégias de recontextualização discursiva são adotadas pelos/as candidatos/as na leitura crítica de textos verbo-visuais para produção de significados composicionais, construídos em redações avaliadas com nota máxima?

Nesse sentido, como resposta provisória à questão central, tenho como pressuposição básica que *A configuração verbo-visual das propostas de redação no ENEM se dá pelo processo de recontextualização de textos verbo-visuais em textos verbais a partir da*

relações multimodais construídos nas práticas de leitura crítica e de escrita, caracterizadas pela integração dos elementos semióticos que se organizam nos textos verbo-visuais alimentados pelas práticas discursivas/sociais de linguagem e de produção sociosemiótica de novos significados interligados. Além disso, os estudos multimodais me possibilitaram encontrar algumas pressuposições que se seguem, relacionados às questões secundárias:

- a. É razoável caracterizar que a organização das modalidades, do modo e dos recursos semióticos são socialmente formatados e culturalmente determinados por meio da produção de novos significados que se ancoram na teoria da semiótica social, do letramento visual, da multimodalidade, o que pode evidenciar a relevância destes modos como recursos diferentes pelos quais os seres humanos constroem suas representações, valores, ideias e expectativas, além de codificarem e compartilharem significados múltiplos, advindos das situações comunicativas e dos usos efetivos da linguagem nos diversos espaços de comunicação hodiernos.
- b. Pode-se alegar que as relações de intergenericidade e de constituição linguística dos modos de representação se dão por composições com a linguagem verbal e a linguagem visual, visando letrar visual e criticamente os leitores e os produtores de textos a partir de informações apresentadas na construção da proposta de redação do ENEM, tendo em vista que os conteúdos imagéticos, assim como os textos verbais também possuem uma representação/sintaxe visual capaz de produzir uma multiplicidade de argumentos e novos significados, reconfigurando as práticas de linguagem em diversas atividades sociais da comunicação multimodal.
- c. Pode-se notar que o processo de recontextualização favorece a produção da argumentação persuasiva, pois a leitura crítica de textos verbo-visuais usados pelos/as participantes para produção de sentidos, em redações avaliadas com nota máxima, faz surgir a necessidade do uso estratégico da compreensão semiótica das modalidades, usando a

recontextualização como prática de letramento visual, porque o contato com o universo da leitura, escrita e língua(gem) ajuda o ser humano a compartilhar diversos significados com o mundo ao seu redor, fazendo-o exercer o seu poder de persuasão, influenciando ou sendo influenciado.

Os problemas e pressuposições aludidas acima, possibilitaram a elaboração do objetivo central desta pesquisa que é *investigar o processo de recontextualização de textos verbo-visuais em textos verbais a partir da composição multimodal do gênero redação do ENEM*. Esse objetivo se desmembra em três outros que se seguem e se fazem imprescindíveis para a implementação da pesquisa e que foram o eixo norteador para sua execução:

a. Descrever as modalidades (verbal) e (imagética) em *Propostas de Redação do ENEM*, a partir da articulação dos textos verbo-visuais, em consonância do princípio da Metafunção Composicional da *Gramática do Design Visual* (GDV) de Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006).

b. Analisar as relações de intergenericidade na organização composicional dos enunciados verbo-visuais em *redações avaliadas com notas máximas*, observando a convergência dos textos motivadores na construção de uma argumentação persuasiva na redação dos/as participantes.

c. Categorizar as modalidades e as estratégias de recontextualização na compreensão leitora de textos verbo-visuais usados pelos/as participantes para produção de sentidos em redações avaliadas com nota máxima¹².

¹² Para maior informação, ver a Cartilha do participante de (2016) que apresenta um *corpus* de redações, selecionadas e comentadas que receberam a pontuação máxima – 1.000 pontos – nas edições do ENEM de 2013, 2014 e 2015 por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências, sendo que cada competência avaliada pode ser avaliada com 200 pontos, ou seja, esses textos contêm uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Competência 5); apresentam as características textuais fundamentais, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras (Competências 2, 3 e 4); e demonstram domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Competência 1).

Esta pesquisa faz uma travessia sobre as concepções de leitura às estratégias de leitura em textos multimodais, bem como compreender as atividades sociais de leitura e escrita no ENEM como práticas de letramentos tipificadas e recorrentes na construção de uma argumentação consistente na produção escrita de um gênero, baseado em um repertório sociocultural diversificado e produtivo, no qual os participantes defendem seus posicionamentos a partir de um tema de grande relevância social, por isso é muito importante determinar a concepção de gêneros discursivos que adotei nesta pesquisa.

Desse modo, para atender a esses objetivos e responder às questões-problemas propostas neste estudo, notei que outros caminhos e procedimentos se fizeram necessários para o cometimento desta investigação. Esses procedimentos foram delineados e pensados com o intuito de flagrar os múltiplos letramentos visuais demandados na leitura crítica, compreensão e escrita do *gênero redação do ENEM*, bem como procurei analisar e categorizar o fenômeno da recontextualização e os aspectos da intertextualidade intergêneros (intergenericidade), porque acredito que o *corpus* de redações com nota máxima, avaliadas por especialistas e escritas pelos/as participantes do Exame, entre 2009 a 2016, trazidos ao processo de interpretação se reorganizam em uma perspectiva intertextual (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, para desprender alguns dos aspectos dessa investigação, compreendi que um estudo de natureza qualitativa, delineada pela técnica documental e descritivo-interpretativista, alinhada aos estudos multimodais da Linguística Aplicada com base na ADC de Fairclough (2001, 2003), busco avaliar a *conjuntura social no ENEM*, desde a gênese deste como avaliação de larga escala a fim de mensurar o desempenho dos estudantes brasileiros ao final do Ensino Médio, logo dimensiono também os impactos desse exame no acesso ao Ensino Superior.

Já na Semiótica Social com a GDV, de Kress e van Leeuwen ([1996], 2006), sobretudo, aplicando a metafunção composicional com seus respectivos sistemas: valor informacional, estruturação e saliência, seriam os enquadres metodológicos mais adequados para esse contexto de construção desta pesquisa, visto que me possibilitou verificar os diversos aspectos de constituição semiótico-

visual de textos verbo-visuais e de recontextualização discursiva das redações-modelo, objetos de análise deste estudo.

Neste estudo, defendo que “a redação do ENEM insere-se no gênero redação-exame, por se perceber que esse texto segue um padrão exigido pelo órgão organizador, ou seja, um plano de texto com dominância argumentativa” (OLIVEIRA, 2016, p. 26). Por isso, compreendo que a *proposta de redação do ENEM* apresenta em sua composição estrutural os elementos linguísticos formais e funcionais caracterizadores de um gênero discursivo, na perspectiva dialógica da língua(gem), defendida por Bakhtin (1997) e seu Círculo de autores.

Além do mais, os estudos retóricos de gêneros, de Bazerman (2004, 2006, 2011, 2015)¹³, ajudaram-me a compreender o gênero *redação do ENEM* como uma “ação retórica tipificada” (MILLER, [1984] 1994, p. 151), percebida também como uma atividade imbricada pelos múltiplos “fenômenos de reconhecimento psicossocial como parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN; HOFFNAGEL; DIONÍSIO, 2005, p. 31).

Enfim, utilizei-me também teórico-metodologicamente de uma abordagem sociosemiótica do *Letramento Visual Crítico* (LVC), a partir da aplicação da (GDV), de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), em especial, a metafunção composicional e seus respectivos sistemas (valor informacional, saliência e estruturação), visando a analisar a articulação dos modos/recursos semióticos da organização composicional e discursiva, bem como as relações semiótico-visuais, presentes em um *corpus* de propostas de redação já aplicadas, no período de 2009 a 2016, e em redações nota máxima avaliadas pela banca ENEM ou encontradas em sites especializados escritas pelos/as participantes, no sentido de analisar as práticas e estratégias de recontextualização, considerando as práticas de letramentos visuais e de estratégias de leitura e escrita multimodais requeridas atualmente pelo ENEM.

¹³ A aprendizagem de gêneros pressupõe o contato com formas genéricas de escrita, organização, conteúdo e léxico apropriados às práticas desenvolvidas em determinados campos de atuação. (BAZERMAN, 2015a; 2015b).

1.2 A organização retórica

Com o desígnio de elucidar uma construção teórica e metodológica adequada para apresentar a presente obra, estruturei esse trabalho em dois capítulos teóricos, um capítulo metodológico e um capítulo de discussão de resultados, além deste capítulo introdutório e do capítulo das considerações finais.

Neste capítulo *introdutório*, apresento inicialmente um panorama de alguns estudos multimodais, delineando conceitos-chave, teorias e abordagens metodológicas e analíticas adotadas. Além disso, delimito o tema desta pesquisa, o objeto de estudo, justifico a relevância da pesquisa e exponho os objetivos e questões além das pressuposições, apontando de forma geral, o quadro teórico que fundamenta esta pesquisa e ainda menciono alguns aspectos metodológicos utilizados.

No capítulo 2, intitulado *O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): como avaliação externa da educação básica no Brasil*, abordo o contexto histórico de surgimento do “Novo ENEM”, a partir da conjuntura social com base na ADC faircloughiana, bem como os impactos educacionais por ser uma importante avaliação externa necessária ao acesso ao Ensino Superior no Brasil. Dessa forma, esclareço sobre a prova de redação e suas respectivas competências de “correção” a partir da Matriz de Avaliação das Redações do ENEM e documentos norteadores correlatos.

No capítulo 3, *A perspectiva sobre o letramento visual/multimodal como prática social e discursiva na formação de sujeitos críticos*, apresento o quadro teórico principal desta pesquisa, para depois caracterizar as Propostas de Redação do ENEM à luz da Análise de Discurso Dialógica (ADD), focando também na compreensão sobre gêneros discursivos na ótica dos estudos retóricos de gêneros (ERG), em sua relação com os estudos multimodais, ancorados na perspectiva da Semiótica Social (SS). Ademais, procuro ainda conceituar e explicar alguns desdobramentos do Letramento Visual Crítico (LVC) e da Multimodalidade com base em abordagens baseadas na *Gramática do Design Visual* (GDV) que visem à análise e à descrição das estruturas visuais de textos verbo-

visuais, compreendendo, pois, como se dá a organização semiótico-visual dos significados composicionais nessas propostas.

No capítulo 4, *Metodologia: a construção e as travessias da pesquisa*, caracterizo a presente investigação como uma pesquisa documental de base qualitativo-interpretativista. Adoto, por isso, os critérios qualitativos adotados para coleta e análise de dados. Faço, ainda, a caracterização e análise temática das Propostas de Redação (2009 a 2016). Enfim, procuro trazer à discussão desta pesquisa Modelos de Análise Multimodal de imagens e/ou textos verbo-visuais construídos por alguns(mas) pesquisadores/as, com base em estudos da multimodalidade e da GDV/ADC, para, então, propor algumas categorias que operacionalizo no tratamento da análise do *corpus* de textos verbo-visuais, oriundos das Propostas de Redação do ENEM, bem como das redações-modelo escritas pelos/as participantes durante as edições do Exame.

No capítulo 5, *Análise composicional multimodal dos textos verbo-visuais das propostas de redação do ENEM*, discuto a conjuntura social do Novo ENEM, a partir da ADC faircloughiana, compreendendo as práticas discursivas e a presença de discursos hegemônicos neoliberais do Estado que determinam a forma de egresso aos cursos superiores. Além disso, analiso os resultados da pesquisa com base nos pressupostos da Metafunção Composicional da GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006), da Multimodalidade discursiva e da ADC, aplicando a metafunção composicional, a um *corpus* constituído de oito Propostas de Redação do ENEM (2009 a 2016) e dezesseis redações nota máxima, nas quais categorizo as estratégias de recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008) usadas pelos/as candidatos/as, a fim de apreender as práticas de letramento visual crítico por meio da construção da argumentação persuasiva, requerida pela Competência III da Matriz de Redação do ENEM.

Nas *Conclusões*, retomo as discussões dos resultados para indicar as implicações da análise multimodal crítica, em primeiro lugar na composição dos textos verbo-visuais, baseado na aplicação da Metafunção Composicional e, em segundo, nas estratégias de recontextualização em um *corpus* de redações nota máxima, visando a compreensão dos múltiplos significados oriundos das semioses, modos e recursos semióticos que constituíram as propostas e as redações-modelo analisadas. Enfim, aponto algumas lacunas nos

estudos multimodais críticos sobre o letramento visual crítico, multimodalidade e produção de significados composicionais, relacionando-os ao uso de materiais didáticos nas práticas discursivas de professores e alunos a serem respondidas em futuras pesquisas.

2

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): como avaliação externa da educação básica no Brasil

“Então, timidamente, para além da avaliação da aprendizagem, iniciamos a pensar e ensaiar práticas avaliativas que fossem para além da aprendizagem em sala de aulas, chegando, hoje, às práticas de avaliação institucional e de larga escala”.
(LUCKESI, 2013, *online*).

Qualquer tentativa de reflexão e de análise da importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) perpassa primeiramente por uma perspectiva crítica de entender as condições de produção/recepção, o espaço comunicativo demandado por esta política educacional de avaliação de larga escala, bem como perceber os crescentes investimentos público-privados, além dos impactos dos indicadores de desempenho e dos resultados obtidos ao longo dessas últimas edições do exame (2009-2016), tornando o ENEM em um instrumento valoroso para o acesso de estudantes às universidades públicas e privadas tanto no Brasil quanto em outros países que aceitam o desempenho no ENEM como forma de ingresso ao Ensino Superior¹⁴.

¹⁴ Para maiores informações, ver: <https://www.estudarfora.org.br/nota-do-enem-e-aceita-por-universidades-portuguesas/>. Acesso em: 15 mar. 2018. Veja que a aceitação do ENEM como método de seleção para instituições de ensino superior portuguesas começou em 2014, com a Universidade de Coimbra, que logo foi

Neste capítulo, abordo o contexto histórico de surgimento do “Novo ENEM”, seus impactos educacionais enquanto política pública, compreendendo-o como uma importante avaliação externa necessária tanto para avaliar o desempenho dos/as estudantes no final do Ensino Médio como também serve agora como importante mecanismo para admitir alunos/as ao Ensino Superior. Por isso, busco apresentar dados e esclarecer sobre a prova de redação e suas competências requeridas aos participantes do ENEM, especialmente, no que se refere a Matriz de Avaliação das Redações e seus documentos norteadores. Cabe destacar que partindo da conjuntura social das reformulações/reconfigurações de textos, discursos e gêneros no ENEM (2009 a 2016), percebe-se que a educação foi transferida do cerne político para a esfera de mercado, quer dizer, quando foi colonizada pela lógica mercantilista (FAIRCLOUGH, 2001), ela deixa de ser um direito inalienável para ser uma propriedade.

Por isso, nesse sentido, faço uma explanação sobre o desempenho almejado e o que é esperado, conforme direciona a Matriz de Referência, sobretudo em relação à Competência III, pelo fato nesta, se materializar o fenômeno de recontextualização de forma palpável e reconhecível, demarcando as estratégias e práticas discursivas de seleção e organização de argumentos utilizados pelos participantes na produção da redação no contexto situacional de produção textual no Novo ENEM.

2.1 A conjuntura social no ENEM: breve trajeto histórico e os impactos educacionais

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por se tratar de uma avaliação em larga escala representa um dos fatores que de certa maneira, condicionam a efetivação do currículo do Ensino Médio. Além do que se tornou desde sua criação em 1998, através

seguida pelas universidades do Algarve e da Beira Interior. “A decisão de usar as notas do ENEM aconteceu em razão da qualidade do exame, que já está bem estabelecido no Brasil”, afirmou Joaquim Ramos de Carvalho, vice-reitor da Universidade de Coimbra, por meio de sua assessoria de imprensa.

da portaria nº 438, de 28 de maio, uma das políticas públicas educacionais de maior envergadura no Brasil, ou seja, tornou-se o segundo maior exame educacional do mundo, colocando-se apenas atrás do que é realizado na China.

Almeida (2015) ressalta que o importante seria haver maiores reflexões acerca do ENEM no âmbito escolar, a fim de melhor promover e produzir aprendizados que realmente contribuam para desenvolver as competências e habilidades avaliadas no exame, bem como também discutir esta como uma avaliação de âmbito nacional de cunho mais geral, que não consegue abranger com propriedade as temáticas específicas de regiões com características particulares.

Em um percurso historiográfico da avaliação no Brasil, Beviláqua (2017) menciona que em 2017 o ENEM completou dezenove anos e, nesse período, desde a sua criação em 1998 no Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este último responsável pela regulamentação e promoção do processo avaliativo, pela elaboração de dados estatísticos, orientações e normas, objetivando o aprimoramento do ensino a partir de políticas públicas educacionais implementadas com base nos documentos oficiais (Leis, PCN, PCNEM¹⁵, OCEM¹⁶, PNLD¹⁷, entre outros.), maiormente, para o Ensino Médio brasileiro.

Segundo o Documento Básico do ENEM (MEC, 2002) independentemente da aceitação ou não das IFES de utilizar o ENEM como vestibular, este tem o foco em **cinco competências**, com base no Documento Básico, desde sua primeira formulação. São estas as competências na composição da prova objetiva:

¹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 04 fev. 2018.

¹⁶ Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

¹⁷ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 04 fev. 2018.

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (BRASIL, 2002, p. 11).

Todas essas competências, de acordo com o Documento Básico (2000), estão baseadas nos documentos de apoio para a formulação do ENEM e contemplam a questão do exercício da cidadania, como podemos ver na introdução do Documento Básico:

O ENEM será realizado anualmente, com o objetivo fundamental de **avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania**. Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos: a. oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; b. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; c. estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior (BRASIL, 2002, p. 7, *grifos meus*).

Lima (2017) ressalta que é preciso compreender o contexto de algumas reformulações ocorridas nas edições do ENEM, principalmente, quanto a produção de texto e a atribuição de signi-

ificação da Proposta de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para isso enfatizo que o

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o programa Ciência sem Fronteiras (BRASIL, 2013, S/P)¹⁸.

Ao encontro às assertivas acima, Santos (2011) explica que essas reformulações ocorreram pelo menos em 3 (três) momentos. A primeira delas aconteceu entre os anos de 1998 a 2003, ou seja, o Exame tinha como objetivo **avaliar o ensino médio brasileiro**, dessa forma, somente algumas instituições federais é que abrem a possibilidade de acesso ao ensino superior por esse sistema. Já na segunda reformulação, que se refere ao período de 2004 a 2008, o ENEM passa a funcionar como instrumento seletivo.

Além disso, o Estado passa a conceder bolsas parciais e integrais em IES privadas, através do ProUni. Por último, em 2009, o Exame é denominado com a reformulação de “*Novo ENEM*” (Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009), há, nesta fase, mudanças tanto nos objetivos como na estrutura organizacional da prova. A Portaria, afirma, assim, as seguintes fundamentações:

¹⁸

Disponível

em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2013/indicadores_consolidados_dados_nacionais_estados_enem_2013.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;

II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à Educação superior (BRASIL, PORTARIA MEC, nº 438, de 28 de maio de 1998).

Entendo que, com as alterações ocorridas, o ENEM se tornou uma prova “ultralonga”, o Exame Nacional do Ensino Médio manteve a prova de redação, exigindo do candidato um texto dissertativo-argumentativo coerente e coeso, com uso da norma padrão da língua portuguesa, e que contemple uma solução ao problema proposto, isto é, faça uma proposta de intervenção em consonância com a realidade social que nos rodeia. Esta intervenção é avaliada como a 5ª competência exigida pelo MEC na elaboração da redação do ENEM (SOARES, 2014).

O exame passou a ser dividido em quatro matrizes, correspondentes a cada área, e o número total de questões de múltipla escolha aumentou para 180, sendo 45 para cada área. Deste modo, a prova, antes aplicada em um único dia, passou a ser realizada em dois dias. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é avaliada por uma prova de Redação e 45 questões de múltipla escolha, das quais, desde 2010, 05 são destinadas especificamente à avaliação de Língua Estrangeira Moderna (Inglês ou Espanhol, a depender do idioma escolhido pelo candidato no ato da inscrição).

Dessa forma, a análise dos documentos publicados pelo INEP, possibilitou, inicialmente, não só caracterizar o ENEM no período de 1998 a 2016, mas também identificar a tendência de adesão, evidenciada na evolução do número de inscritos e a relação com as reformulações de ordem social, metodológica e curricular, ocorridas ao longo do período, conforme apresentados nos dados a seguir:

Tabela 1 – Evolução do número de inscritos no ENEM no período de (1998-2016)

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
157.221	346.953	90.180	1.624.131	1.829.170	1.882.393	1.552.316
2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
3.004.491	3.742.827	3.568.542	4.010.070	4.147.527	4.611.441	6.221.697
2012	2013	2014	2015	2016		
6.497.466	7.173.573	8.731.946	7.746.436	9.276.328		

Fonte: Elaborado a partir dos dados fornecidos pelo INEP (anos: 1998 a 2016).

É possível averiguar, na Tabela 1, o aumento da adesão ao ENEM ao longo dos anos, em virtude de uma gama de oportunidades¹⁹ que essa política pública possibilitou aos estudantes do Ensino Médio. Isto significa que depois da reformulação e vinculação ao SiSU, Proni, Pronatec, entre outros programas, o ENEM ganhou notoriedade, constituindo-se em uma política pública de Estado, que tem perpassado diversos governos, crescendo ao exame novas finalidades, em virtude da ampliação de seus usos, sobretudo

¹⁹ O ENEM permite ao candidato a participação em diferentes programas de acesso ao ensino: Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que oferece vagas em instituições públicas de Ensino Superior; Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec), que permite acesso gratuito à cursos técnicos; Programa Universidade para Todos (Proni), que concede bolsas parciais e integrais em instituições superiores privadas; Ciência sem Fronteiras, que dá bolsas para intercâmbio; benefício do Fundo de Financiamento (VILANI, 2015). Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/vestibular/noticia/2015/01/especialistas-apontam-pros-e-contras-do-enem-e-do-vestibular-4674470.html>. Acesso em: 16 mar. 2018.

no que se refere à unificação das provas, o exame tem tido expressivo número de inscritos.

Na perspectiva da conjuntura política, percebe-se que diante da importância desse exame como mecanismo de acesso às universidades, o ENEM passou por algumas reformulações e alguns eventos relacionados ao longo de sua aplicação. Em suma, cito a exemplo, que em 2016, nas duas aplicações, houve uma pequena modificação relativa à organização das partes da prova na página. A nova diagramação dispõe primeiramente as “Instruções da prova”, conferindo maior relevo aos aspectos normativos, seguidos dos “Textos motivadores”, os quais o candidato precisa comparar para inferir a ideia comum, dado que ainda não lhe foi apresentado o tema da prova, que aparece na última parte, do comando da “Proposta de Redação”.

Essa disposição da estrutura composicional anterior ao Novo ENEM, tornou-se didaticamente inadequada, tendo em vista não favorecer a correlação dos textos com a proposta temática, considerando-se uma *leitura linear, de cima para baixo*²⁰. Dessa forma, as provas de 2016 privilegiam as fontes governamentais e as vozes acadêmicas que as legitimam ou se respaldam naquelas, possivelmente pela própria natureza dos temas que toca em aspectos da cidadania de teor jurídico, mais precisamente em princípios e direitos assegurados pela legislação brasileira.

Tais mudanças culminaram com a reestruturação da prova e ampliaram os objetivos e finalidades do ENEM, pois tiveram grande repercussão na formatação desse exame e induziu à nomenclatura de Novo ENEM, uma vez que teve implicações também no currículo do ensino médio. Isso se deu em função das mudanças basearem-se nas orientações e nas diretrizes curriculares da educação básica e estas têm na sua doutrina a necessidade de reformulação curricular, uma vez que, até então não atendia as necessidades de intervenção da escola na preparação da formação do indivíduo para a sua inserção no mundo do trabalho e das práticas sociais para compreender a vida (CAMPOS, 2009; CLEMENTE; SOUZA, 2016).

²⁰ Ver: Freitas e Luna (2017, p. 270-271).

Compreendo, pois, que no primeiro processo seletivo de 2010 para ingresso às Instituições Federais de Ensino Superior realizado após criação do Sistema, participaram 51 instituições. Na seleção para provimento das vagas do primeiro semestre de 2016, contou-se com a adesão de 131 instituições, registrando-se um crescimento de aproximadamente 151%, com relação à primeira edição do Sistema (CLEMENTE; SOUZA, 2016).

Enfim, apreende-se que, a criação do ENEM e suas reformulações, tanto como política pública, quanto como parte das reformas educacionais, foram relevantes para que o ensino médio tivesse os seus objetivos e intuítos determinados. Desde a sua implantação, observa-se o quanto o ENEM é benéfico para a consolidação do pensamento do estado-avaliador e constitui-se de ferramenta que transporta o discurso pedagógico oficial. Suas últimas reformulações convergiram para mudanças na prática e no discurso pedagógico do ensino médio e solidificaram o discurso pedagógico oficial focado na necessidade de reformular, também o currículo desse nível de ensino básico.

2.2 O Novo ENEM²¹: da avaliação da educação básica ao ingresso nos cursos de educação superior

Neste subtópico, explico que o ENEM surgiu com o objetivo de **avaliar os concludentes e egressos do Ensino Médio, além de aferir a qualidade da educação básica no Brasil**. Para isso, a proposta desse exame se pautou em garantir um controle na qualidade da educação, então, a avaliação externa pode regular o processo educativo tornando-se um mecanismo de controle do trabalho docente, mas também, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem se as informações servirem de dados para reflexões sobre o trabalho realizado pelo professor e as dificuldades apresentadas pelos alunos (SAMPAIO, 2012, p. 37).

²¹ Adotei o termo *Novo ENEM*, considerando as mudanças significativas nas edições de (2009 a 2016) em atendimento às demandas sociais e pelo padrão de qualidade requerido pelas universidades ao ingresso de novos estudantes.

O ENEM foi instituído a partir da LDB (1996), com o objetivo de **possibilitar a todos os participantes uma referência para autoavaliação com base nas competências e habilidades que compõem a Matriz de Referência do Exame**, mas também para avaliar a qualidade da educação básica. Nesse sentido, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído e normatizado pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998, sendo da responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Menezes (2007) esclarece que o ENEM, tanto quanto os objetivos educacionais dos PCNs para o Ensino Médio foram propostos em consonância com a legislação oficial e de forma intencional, visando à convergência entre os objetivos de avaliação do ENEM e os objetivos formativos dos Parâmetros. De tal modo, o Exame foi organizado em torno de cinco qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas, designadas como competências e construído com questões estruturadas em **três pilares teóricos comuns** aos documentos oficiais da reforma educacional: **a interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de problemas**.

Como já mencionado, em 2009, o ENEM foi reformulado e com uma ampla divulgação e mudanças significativas nos aspectos social e pedagógico, foi denominado de o “Novo ENEM”. A matriz de referência do Novo ENEM explicita os cinco Eixos Cognitivos comuns a todas as **áreas de conhecimento** como: **dominar diferentes linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações problema, construir argumentação e elaborar proposições solidárias**. Assim, define para cada área de conhecimento as competências e habilidades que serão avaliadas. A partir dessa prova, associaram-se competências e habilidades a um referencial de conteúdos divulgados pelo MEC, designados **objetos de conhecimento**.

Com relação a esses aspectos do *Novo ENEM*, Alves (2009) acrescenta que

O instrumento de avaliação utilizado é interdisciplinar e contextualizado, colocando o avaliado diante de situações-problema, não querendo só saber dos conceitos que domina, e sim como aplica-los; não me-

dindo a capacidade de assimilar e acumular informações, mas incentivando-o a aprender a pensar, refletir e saber como fazer, valorizando sua autonomia para a hora de fazer escolhas e tomar decisões (ALVES, 2009, p. 51).

Pensar as provas do *Novo ENEM* por esse ponto de vista, requer o reconhecimento de que a avaliação de competências e habilidades potencializadas na resolução de situações-problemas pode implicar na reorganização do planejamento do trabalho do professor, no sentido de readaptar-se a essa nova realidade. Assim, buscase fazer o professor (re)pensar teórico-metodologicamente sobre as suas práticas pedagógicas e recursos didático-metodológicos, visando acompanhar as tendências das diretrizes educacionais dessa avaliação externa. E isso se faz necessário em função das implicações que o exame pode ter na reformulação do currículo (CLEMENTE; SOUZA, 2016).

Em suma, as provas no ENEM foram estruturadas a partir de um relacionamento com a Matriz de Referência com competências e habilidades em consonância com os conteúdos curriculares do Ensino Médio. A matriz abarca as competências e habilidades indispensáveis e próprias ao jovem adulto que se encontra na etapa de desenvolvimento sócio-cognitivo correspondente ao término do ciclo da escolaridade da educação básica. Ademais, o ENEM teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes do Conselho Nacional de educação sobre a Educação Básica (BRASIL, 2001).

2.2.1 A prova de redação no ENEM

Neste momento, elucidado que a Cartilha do Participante (BRASIL, 2017)²² retomou os critérios usados para a avaliação dos textos, no caso, nesta pesquisa, trabalhamos com gêneros discursi-

²² Vale destacar que a partir de 2016 o termo adotado a esse material produzido aos participantes foi denominado de **Cartilha do Participante**, antes era **Guia ou Manual do Participante** (2012, 2013, 2014 até 2015).

vos, na perspectiva da *Análise Dialógica de Discurso* (ADD)²³ do Círculo de Bakhtin, bem como na ótica dos Estudos da Nova Retórica (ENR) de Bazerman (2006, 2011, 2015a, 2015b) e Miller ([1984], 1994), a partir de textos escritos pelos/as candidatos/as desde a criação da primeira versão de Guia do Participante (2012), baseando-se em cinco competências, a saber:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. **Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. **Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. **Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. **Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (BRASIL, 2017, p. 8)²⁴.

Ainda consoante a essa publicação (BRASIL, 2017), fica claro que os/as avaliadores/as atribuem uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos resulta na nota total de cada avaliador/a, que pode chegar a 1000 (mil) pontos. Dessa forma, a nota final do participante é alcançada pela média aritmética das notas totais dadas pelos/as dois avaliadores/as, em outras palavras, cada uma das competências é delineada e particularizada no Guia do Participante (BRASIL, 2017).

Considerando que o ENEM é um processo que está em construção ao longo de 19 (dezenove) anos e que, desde a sua fun-

²³ Para mais informações, ver: PEREIRA; R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/12149/7543>. Acesso em: 20 mar. 2018.

²⁴ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

dação, abrange, a cada ano, um contingente maior de participantes implica no aparecimento de uma gama diversificada de situações e ocorrências nesses certames. Consequentemente, os instrumentos e orientações para avaliação ganha novos contornos e melhorias por processo de avaliação, um deles é a **Matriz de Referência** para a redação que está também em constante mudança e reconfiguração.

As pesquisadoras Paulinelli e Fortunato (2016) reforçam que

[a]o longo do tempo, ela vem passando por alterações, acréscimos ou alterações de termos, sempre levando em conta uma avaliação que consiga ser coerente, abrangente e justa, para que haja um mesmo peso e uma mesma medida para todos os participantes do evento (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016, p. 291).

Por isso, que durante esse *gigantesco evento de letramento*, as práticas sociais e discursivas efetivadas pelos sujeitos que participam dos certames podem e tem se (re)configurado tanto em relação a avaliação da produção de textos quanto em muitos outros comportamentos e escolhas linguísticas, demandando da instituição promotora e dos/as especialistas ligados ao MEC/INEP maior refinamento e qualidade ao exame. Partindo do fato de que o ENEM seja considerado um *evento de letramentos*, baseamo-nos em Street e Castanheira (2014), que ao citarem Heath e Street (2008) conceituam e caracterizam o *evento de letramento* como

[...] qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Essa noção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita (STREET; CASTANHEIRA, 2014, S/P).

Retomando esse contexto, vale salientar que ao longo das aplicações do *Exame Nacional do Ensino Médio* ocorreram reformulações e adequações no processo avaliativo das redações, buscando a qualidade na avaliação das redações produzidas pelos/as participantes, já que esse evento de letramento tem requerido con-

dições de produção situada em um determinado contexto sócio-histórico e discursivo determinado por práticas de letramento visual, mediadas por estratégias de leitura multimodal em propostas de redação (PAIVA; LIMA, 2018).

2.2.2 Explicando a Matriz de Referência: o desempenho dos/as participantes na produção da redação

Nesta subseção, apresento que os desafios enfrentados pelos/as participantes no ENEM são inúmeros, sobretudo em atividades de leitura, compreensão e produção escrita das propostas de redação, por isso o desempenho dos participantes, nas últimas edições, demonstrou esse contexto histórico no qual o Exame tem passado por investigações e mudanças constantes.

É patente que a avaliação de itens abertos, no caso redações – em avaliações de larga escala é cingida de dificuldades que são intrínsecas ao processo avaliativo, como advertem diferentes pesquisas em medidas educacionais (TOFFOLI *et al.*, 2016). Para esses/as pesquisadores/as

As avaliações em larga escala, dependendo da área na qual estão sendo aplicadas, são responsáveis por orientar decisões importantes. **Nos exames educacionais, os objetivos podem estar direcionados para as diferenças individuais, monitorando o desempenho dos estudantes em diversas situações, como também para a apreciação de programas ou de projetos educacionais, subsidiando ou justificando alguma ação na esfera política.** A validade das medidas e suas interpretações são de suma importância, com consequências que podem afetar a população envolvida e até mesmo a sociedade. **As questões consideradas fundamentais para uma avaliação em larga escala eficiente consistem em validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça** (TOFFOLI *et al.*, 2016, p. 343, *grifos meus*).

Nesse sentido, coaduno com Salvador (2016) ao esclarecer acerca das dificuldades enfrentadas pelos/as participantes na atividade de *Como escrever para o Enem – roteiro para uma redação nota 1000*, essa autora assegura que “não há escapatória para aque-

les 7 milhões de jovens no Enem – é escrever bem ou escrever bem” (SALVADOR, 2016, p. 7)²⁵, objetivando obter êxito entre os melhores resultados nas notas de redações no Exame.

Martins (2015) problematiza em *Redações do Enem 2014: seis possíveis causas do baixo desempenho dos participantes*²⁶ que o contexto educacional brasileiro tem se pautado em ensinar os/as estudantes apenas conhecimentos, calcados, em um currículo engessado conteudista, longe de ser a proposta fundamentada em competências/habilidades, assim como é a do ENEM, sobretudo quando falamos nas competências requeridas na produção do texto. Esse pesquisador ressalta que

O ensino-aprendizagem da linguagem escrita historicamente não recebeu a **atenção devida por parte das instituições de ensino**, sejam as de educação básica ou superior. Refiro-me não apenas ao Brasil, mas também às escolas europeias. Segundo Vieira (2005, p.79), a escola brasileira, mesmo com o advento da sociedade do conhecimento, não se ocupou muito de **ensinar aos seus alunos a produzir o texto escrito com o rigor que o processo textual exige dos que escrevem para serem avaliados por uma banca examinadora além dos muros da escola** (MARTINS, 2015, p. 2, *grifos meus*).

Reforço que em 2012, o Governo Federal elaborou “A redação no Enem 2012 - Guia do participante”²⁷, um material oferecido pela primeira vez ao candidato, desde a implantação do exame em 1998. Com o intuito de transmitir “tranquilidade, desde a inscrição até o momento do Exame e da divulgação dos resultados”, o

²⁵ A escolha de variedade linguística, na escrita da Redação no ENEM, dá-se pela norma padrão da Língua Portuguesa, uma vez que é a variedade de maior prestígio social, ditando normas e prescrevendo o que deve e não deve ser usado gramaticalmente, sobretudo a nível de formalidade na língua escrita.

²⁶ Disponível em: https://www.academia.edu/27207605/MARTINS_Vicente_de_Paula_da_Silva._Reda%C3%A7%C3%B5es_do_ENEM_2014_-_seis_poss%C3%ADveis_causas_do_baixo_desempenho_dos_alunos..pdf?auto=download. Acesso em: 20 mar. 2018.

²⁷ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

objetivo do Guia é tornar “o mais transparente possível a metodologia de correção da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (BRASIL, 2012, p. 5).

Em 2013, a versão do Guia do participante foi atualizada, com o objetivo de agregar informações para auxiliar nos estudos e na preparação do candidato para o Exame. A atualização ocorreu especialmente no item que apresenta o tema do ano anterior e as redações de candidatos, bem como a avaliação delas. Essa reformulação tem sido constante desde 2012. A finalidade da elaboração desse documento se norteou nos seguintes objetivos:

[...] esclarecer os critérios adotados no processo de avaliação das redações do Enem, responder às principais dúvidas dos participantes e mostrar exemplos de redações que obtiveram nota máxima. Além do guia, o Inep apresentou à vista pedagógica das redações, que permitiu ao participante a visualização da sua redação com informações da avaliação por competência, possibilitando reflexão pedagógica mais aprofundada sobre seu desempenho (BRASIL, 2013, p. 3).

Note-se que os objetivos traçados pelo exame ao longo das edições do ENEM certamente rotulam como a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – diferencia-se das provas de produção de texto dissertativo-argumentativo de outros exames porque estabelece a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema apresentado pelo tema. Essa proposição vai ao encontro do que apregoam a Constituição Federal - CF e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB no que converge aos seguintes objetivos da formação do estudante: *o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania* (BRASIL, 1988; 1996).

Diante desse contexto, Carvalho (2005, p. 112) evidencia que “[a] redação do ENEM, assim como a parte objetiva da prova, é uma avaliação de competências”, ressaltando, em seguida, que “a matriz de competências é devidamente adaptada, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual ele demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto”. Nesse sentido, reafirmo que essa produção se constituiu como objeto de estudo de pesquisadores/as das mais diversas áreas do conhecimen-

to, sobretudo, da Linguística Textual e da Análise do Discurso, que investigam, entre outras questões, as concepções teóricas de gênero subjacentes à referida proposta de produção textual (REINALDO, 2002; PAULINELLI; FORTUNATO, 2016).

Em outras palavras, Martins (2015), citando Vieira (2005, p. 79-97) nos mostra como “bons redatores não só planejam mais, como seus planos são mais flexíveis”, isso significa que a ação da planificação do texto é a possibilidade real de os redatores mudarem suas ideias, reescrevem os parágrafos e revisarem seus esquemas à medida que novas ideias e argumentos vão surgindo ao longo do desenvolvimento textual. Nesse percurso de escrita no ENEM, a atividade retórica e letrada de elaborar o rascunho tornou-se muito importante “como forma de aliviar a memória surpreendida com um tema inédito, aliviar a mente fatigada pelo peso das questões objetivas e atenuar o velho medo da redação como bicho-papão, o ogro da educação escolar no século XXI.” (MARTINS, 2015, p. 5). Martins (2015) avalia ainda que o ENEM, além de requerer que os/as participantes dominem a Língua Portuguesa, esses sujeitos terão que

[...] compreender a proposta de redação, aplicar conceitos interdisciplinares e seguir os limites rígidos da estrutura do texto dissertativo-argumentativo em prosa. Aqui, os alunos mais criativos, aqueles que poderiam desenvolver textos a partir de uma escrita mais livre em que pudessem explorar o domínio da imaginação com a elaboração de textos com muito senso de humor e originais, são simplesmente descartados, deixando de oferecer à comunidade acadêmica o quanto é revelador **ler um texto de um participante com ideias autônomas no campo cultural e, por vezes, com conceitos estranhos e curiosos, mas surpreendentes** (MARTINS, 2015, p. 4, *grifos meus*).

Afora o que foi mencionado antes, os objetivos traçados ao longo da aplicação do Exame, comprovam o quanto a prova de redação do ENEM tem assinalado para a necessidade de o/a participante respeitar os direitos humanos (DH). A partir de 2013, após a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – ocorrida em 2012 –, o edital do exame tornou obrigatório o respeito aos DH, sob pena de a redação receber nota zero.

Depois dessa determinação, os temas de redação passaram a propiciar maiores discussões sobre o assunto (BRASIL, 2017, p. 10). No intuito de esclarecer e entender como ocorre o processo avaliativo da redação do ENEM, sobretudo, abarcando como a capacidade escritora dos candidatos é avaliada, detalhamos em seguida as cinco competências linguísticas constantes na Matriz de competências e que norteia o trabalho da banca avaliadora. O desenvolvimento de toda essa “nova” cultura letrada proposta à educação linguística no Brasil, causou desde a elaboração do primeiro *Guia do Participante: A redação no Enem*²⁸ para orientação dos participantes, em 2012, apresentando aos candidatos do ENEM as *Cinco Competências e Habilidades avaliadas na Prova de Redação*, conforme ressaltado no quadro abaixo, atualizado na Cartilha do Participante (BRASIL, 2017, p. 13), que se propõe “explicitar os critérios de avaliação”, de maneira a auxiliar os/as candidatos/as a se prepararem para o exame.

Quadro 1 – Critérios de Avaliação com suas respectivas Competências e Habilidades do ENEM

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: BRASIL (2017, p. 8).

No quadro anterior, observo o quão necessária é a compreensão paulatina de cada competência a qual os/as candidatos/as têm suas redações avaliadas por dois ou mais avaliadores/as, que geralmente são licenciados/as ou bacharéis/bacharelas em Letras, capacitados/as para exercerem esse mister de forma analítica, criteriosa e crítica, primando pela qualidade da avaliação das redações, em conformidade com as temáticas trabalhadas, fundamentadas em orientações pedagógicas e normativas do MEC/INEP, sobretudo nas edições mais recentes de aplicação do Exame.

A Cartilha do Participante (BRASIL, 2017) apresenta algumas especificidades relevantes, uma vez que traz os seis níveis de desempenho que são utilizados para avaliar as Competências da Matriz²⁹ (C-I, C-II, C-III, C-IV e C-V) de maneira organizada e sistematicamente explicadas aos candidatos, instruindo-os e motivando-os a produzir a Proposta de Redação requerido no Exame, contando até com a análise de um *corpus* de redações nota máxima, como modelos de textos a serem tomados como exemplares de excelente qualidade que objetivam orientar o planejamento de escrita de um gênero potencial, o artigo de opinião. Até porque compreende-se aqui a concepção de texto por ser: “[...] uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para constituir a textualidade, a separação por competências, na Matriz, tem a finalidade de tornar a avaliação mais objetiva” (BRASIL, 2017, p. 13).

Na **competência I**, que consiste em demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa, avalia-se se o candidato demonstra consciência das diferenças entre oralidade e escrita. Logo, é desejável que não empregue marcas da modalidade oral em sua produção textual escrita. Desse modo, o avaliador corrigirá a redação do candidato, nessa competência, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular).

²⁹ Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor: ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL, 1999, p. 7).

É relevante observar que por se tratar de um contexto de escrita formal, o/a estudante deve ficar consciente da modalidade de escrita solicitada no ENEM para a escrita de textos dissertativo-argumentativos, logo tal exigência de usar essa escrita fica explícita para os participantes já nos enunciados introdutórios e nas instruções da Proposta de Redação. Em primeiro lugar, é preciso se analisar as redações, sendo atentado os seguintes aspectos: **construção sintática**³⁰ e presença de **desvios** (gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular).

Em relação à **competência II**, será avaliado se o/a candidato/a foi capaz de compreender a proposta de redação e de aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para *desenvolver o tema*³¹, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. A Cartilha do Participante (BRASIL, 2017, p. 15) ressalta que a C-II, trata-se de uma competência que “avalia as habilidades integradas de leitura e escrita”.

Inicialmente, é fundamental que o/a candidato/a saiba elaborar um texto que exponha um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese, e que apresente argumentos convincentes para justificar essa tese. Ao argumentar, o/a estudante deve lançar mão de um repertório variado, trabalhando relações de causa e consequência, dados estatísticos, provas concretas, exemplos, comparações entre realidades distintas, gerenciando vozes e opiniões de especialistas no assunto tratado.

Porque o texto dissertativo-argumentativo se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a sua dupla natureza: é argu-

³⁰ A construção sintática, deve-se observar de que forma o/a participante organiza as orações e os períodos de seu texto, verificando se eles estão completos, se contribuem para a fluidez da leitura, entre outras questões de ordem sintática.

³¹ O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza e é caracterizado por ser uma delimitação de um assunto mais abrangente. Por isso, é preciso atender ao recorte temático definido a fim de evitar tangenciá-lo ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta (BRASIL, 2017, p. 15).

mentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la (BRASIL, 2017).

A redação deve atender às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, combinando os dois princípios de estruturação, explicitados a seguir:

Quadro 2 – Dois Princípios de Estruturação

<p>I – Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar proposição, desenvolvimento e conclusão).</p>	<p>TESE – É a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação.</p> <p>ARGUMENTOS – É a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida.</p>
<p>II – Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados.</p>	<p>ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS – São recursos utilizados para desenvolver os argumentos, de modo a convencer o leitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemplos; • dados estatísticos; • pesquisas; • fatos comprováveis; • citações ou depoimentos de pessoas especializadas no assunto; • pequenas narrativas ilustrativas; • alusões históricas; e • comparações entre fatos, situações, épocas ou lugares distintos.

Fonte: BRASIL (2017, p. 18).

A **competência II** é a única em que o candidato é avaliado em duas situações diferentes: se ele soube identificar o tema e produzir sua redação de acordo com o que foi proposto e se construiu um texto dissertativo-argumentativo.

De acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 13), o tema constitui “o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza”. Em âmbito mais abrangente, o assunto recebe uma delimitação por meio do tema, ou seja, um assunto pode ser abordado por diferentes temas. Lembramos que a fuga ao tema é penalizada com a nota 0 (zero), assim como a produção de um texto que não tenha estrutura dissertativo-argumentativa (uma poesia, uma carta,

uma receita, por exemplo), apesar de ser aceita pequena sequência de outro tipo textual que tenha relação com a argumentação a ser desenvolvida – uma pequena narração para, por exemplo, introduzir ou explicar uma ideia a ser desenvolvida.

Em seguida, temos a **competência III** que avalia se o/a candidato/a é capaz de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Segundo a Cartilha do Participante (BRASIL, 2017) a competência III refere-se à inteligibilidade do texto, ou seja, além da coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um *projeto de texto*³². A **inteligibilidade** ainda segundo essas orientações depende da relação de sentido entre as partes do texto; da progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, revelando que a redação foi planejada e que as ideias são pouco a pouco apresentadas, em uma ordem lógica. Depende também da adequação entre o conteúdo do texto e o mundo real.

A **competência IV** avalia se o/a candidato/a demonstra obediência à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. De acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013), a organização textual envolve a relação lógica entre palavras, frases e parágrafos, de forma que seja garantida a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Normalmente, esse encadeamento é expresso por conjunções, advérbios e locuções adverbiais que estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Em outras palavras, a competência IV está relacionada aos conceitos de coesão e coerência.

Como os conceitos de coerência e coesão encontrados na literatura são amplos e diversos, optamos por utilizar os elementos

³² A noção de *projeto de texto* é acentuada por Abaurre e Abaurre (2012) como um esquema geral da estrutura de um texto, no qual se constituem os principais pontos pelos quais deve passar a argumentação a ser desenvolvida. Nele também precisam ser apontados os momentos de introduzir argumentos e a melhor ordem para apresentá-los, de maneira a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Configura-se como um planejamento precedente à escrita da redação, e que se apresenta subjacente no texto final.

que constituem um e outro de acordo com o que elencou Koch e Travaglia (2011). Para esses/as pesquisadores/as a

A coerência seria a possibilidade de estabelecer, no texto alguma forma de unidade ou relação. Essa unidade é sempre apresentada como uma unidade de sentido no texto, o que caracteriza a coerência como global, isto é, referente ao texto como um todo. A coerência é vista também como uma continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto [...]. (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 11).

O que quer dizer que, estando a coerência em um *nível semântico*³³, além do que se apresenta na superfície do texto, o participante, na redação do ENEM, necessita mobilizar seu conhecimento acerca do “mundo” (meio social, político e econômico em que vive), e do tema dentro deste mundo, e expressar-se de modo que possa fazer sentido para seu interlocutor. A coesão, por sua vez, é descrita por Koch e Travaglia (2011) como sendo

[...] a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, [sic] portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas é também semântica, pois, como afirma Halliday e Hasan (1976), a coesão é a relação semântica entre um elemento que é crucial para sua interpretação. A coesão é, então, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional (KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 12).

Esses linguistas mencionam que muitos/as autores/as não distinguem entre coesão e coerência, utilizando um termo ou outro para os dois fenômenos. Alguns fazem a distinção usando expres-

³³ De acordo com Fávero (1991), a coesão pode apresentar um viés semântico que diz respeito às relações de sentido que podem existir entre os enunciados componentes de um texto de tal forma que se estabeleça uma interpretação interdependente uma vez que a interpretação de um dado dependerá da interpretação de outro.

sões como “coerência microestrutural” ou “coerência local”, quando querem referir ao que foi definido na primeira citação anterior como “coesão” e expressões como “coerência macroestrutural” ou “coerência global”, quando desejam se referir ao que foi definido na última citação sobre coesão deste tópico como “coerência” (CHAROLLES, 2002; KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 12-13).

Pode-se entender que a coerência e a coesão promovem conjuntamente a inter-relação semântica entre os elementos do discurso. A coesão é a expressão formal, linguística e lexical da coerência, sua manifestação superficial. No entanto, o elemento imprescindível ao estabelecimento da textualidade é a coerência no plano das ideias. A coesão será um facilitador no cálculo da coerência muito embora não seja um seu pré-requisito (COSTA VAL, 1997).

Concluindo o ciclo de análise das competências da Redação, a **competência V** avalia se o/a candidato/a é capaz de elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os DHs. Essa intervenção deve relacionar-se com os argumentos desenvolvidos pelo candidato ao longo de seu texto. Ela deve ser viável, exequível, concreta, de forma a “permitir ao leitor o julgamento sobre sua exequibilidade, portanto, deve conter a exposição da intervenção sugerida e o detalhamento dos meios para realizá-la” (BRASIL, 2013, p. 22).

Finalmente, é essencial que a redação-produto respeite os direitos humanos, que não fira valores essenciais da sociedade, como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Dessa forma, com base nessa necessidade de gradação, na concepção da Matriz de uma proposta de intervenção muito bem elaborada e nos textos produzidos pelos participantes, admitiremos, para a avaliação dos textos, que a proposta de intervenção deve apresentar quatro elementos básicos: *a AÇÃO INTERVENTIVA; o AGENTE, o MODO/MEIO de execução dessa ação e seu EFEITO*³⁴, e ainda

³⁴ Segundo a coordenadora de Redação do Poliedro São Paulo, Gabriela de Araújo Carvalho, uma boa proposta de intervenção leva em consideração quatro pilares fundamentais esperados pela banca do ENEM. São eles: 1. *Agente*; 2. *Ação*; 3. *Modo ou meio*; e 4. *Finalidade*. Lembre-se: ação ou modo/meio precisam estar detalhados, por isso, evite propostas vagas. Explore ações concretas, específicas

um detalhamento da ação e/ou de seu modo/meio de execução. Nesse sentido, mesmo que o/a participante apresente muitas propostas de intervenção em seu texto, o objetivo é avaliar, dentre elas, a proposta mais completa a partir desses elementos na redação final.

Em suma, é possível observar hoje uma maior competitividade na corrida por notas excelentes no ENEM, já que o exame tem demandado uma leitura multimodal de vários textos verbo-visuais que constituem essas propostas de redação (2009-2016), visando a potencialização da capacidade de argumentação persuasiva. Esses textos verbo-visuais oriundos de muitas fontes/veículos de comunicação auxiliam os/as participantes a compreenderem as relações de poder e a hegemonia presente na estrutura social atual. O fato social é que os/as candidatos/as precisam obedecer a competências e habilidades impostas por um discurso legitimado pelo Estado que rege severamente o certame, por isso, entendo que “[a]s mudanças na prática social são manifestadas não só no plano da linguagem, nas mudanças no sistema de gêneros, mas são também em parte provocadas por tais mudanças (FAIRCLOUGH, 2001, p. 162).

Por fim, esse processo seletivo desgastante de acesso às vagas ofertadas por cursos de graduação de diversas instituições de ensino superior do Brasil e no exterior, tem feito especialistas, professores/as, enfim, a comunidade escolar refletirem acerca dos impactos educacionais deste exame, porque além de despertar o interesse dos/as estudantes, o ENEM tem influenciado as expectativas criadas sobre o sucesso escolar, nutridas por muitos estudantes do Ensino Médio.

Dessa forma, em uma sociedade em que o acesso aos cursos de graduação costuma ser altamente valorizado, por ser percebido como caminho necessário para conquistar melhores empregos

e consistentes com o desenvolvimento de suas ideias. Uma proposta de intervenção adequada deve ser composta de um conjunto: "QUEM" fará "O QUE" e "COMO". Além disso, é importante lembrar que a proposta de intervenção deve estar intimamente relacionada ao desenvolvimento do texto. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/como-fazer-uma-boa-proposta-de-intervencao-no-enem>. Acesso em: 22 mar. 2018.

e, assim, ascender socialmente; os/as estudantes muito associam o sucesso escolar na educação básica à conquista de uma vaga em um curso de graduação; algo que, na atualidade, costuma ser atingido por intermédio de um bom desempenho nas provas do ENEM (OLIVEIRA JÚNIOR, 2014, p. 4).

No próximo capítulo, apresento os fundamentos teóricos com base nos estudos sobre Letramento Visual Crítico (LVC) e Multimodalidade, buscando compreender como as estratégias de leitura estão atreladas à significação em textos verbo-visuais.

A perspectiva sobre o letramento visual na formação de sujeitos críticos

“Os estudos em multimodalidade e análise visual têm despertado interesse de estudiosos, principalmente da linguagem e comunicação, tanto no Brasil quanto ao redor do mundo”

(ARAÚJO, 2017 *apud* NASCIMENTO, 2017, p. 9).

Neste capítulo, apresento as teorias em que este livro se fundamenta. Dessa forma, em primeiro momento, enfatizo os principais enfoques epistemológicos sobre leitura, concepções e estratégias de leitura, para depois focar em gêneros discursivos e multimodalidade, ancorados na perspectiva da Semiótica Social (doravante SS), com base em estudos de autores/as e pesquisadores/as essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Conceituo e explico adiante alguns desdobramentos do Letramento Visual Crítico (LVC) e da Multimodalidade, visando compreender como as estratégias de leitura estão atreladas à significação em textos multimodais.

Por fim, discorro sobre a importância da *Gramática do Design Visual* (GDV), de Kress e van Leeuwen ([1996], 2006), no percurso teórico-metodológico da SS à análise multimodal do texto verbo-visual, objetivando a descrição e a análise semiótico-visual das estruturas verbo-visuais que compõem as propostas de redação do ENEM, a partir da aplicação da metafunção composicional e seus respectivos sistemas (valor informacional, saliência e enquadramento) no sentido de estudar a organização composicional e os

significados sociais vinculados aos vários textos, discursos e práticas discursivas multimodais no contexto de produção³⁵, recepção e circulação no Exame Nacional do Ensino Médio.

3.1 Leitura, concepção de leitura e estratégias de leitura: um modelo de análise da compreensão leitora em textos verbo-visuais

Diante das inúmeras transformações sociais e educacionais no Brasil, pensar o ensino de leitura na perspectiva do estudo de gêneros discursivos multimodais nas várias atividades da comunicação multimodal têm requerido de todos/as nós, sobretudo professores/as, uma reflexão acerca da “prática de letramento da escrita, do signo verbal [que] deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual” (DIONÍSIO, 2005, p. 160).

Por isso, a autora acrescenta que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral como do escrito e que a escrita tem oferecido *cada vez mais arranjos não-padrões* em razão do desenvolvimento tecnológico e digital em uma sociedade cada vez mais multimodal e globalizada, o que demanda dos/as leitores/as mudanças significativas em seus comportamentos e práticas de leitura e de escrita compartilhados por atividades retóricas em grupos ou instituições em um determinado ordenamento social (BAZERMAN, 2005a).

³⁵ Utilizei-me do termo *produção* em um sentido amplo que envolve a utilização de “recursos materiais e/ou simbólicos por pessoas em determinadas relações para alcançar certos efeitos” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 85). Como recursos materiais no contexto da educação básica estadual no Ceará, menciono a cobrança em demasia por resultados vinculados as avaliações em larga escala, o ENEM, por exemplo. Uso de simulados, fascículos e aulas planejadas com foco em resultados no referido exame. Em termos simbólicos, posso citar as práticas pedagógicas recorrentes na aplicação de provas internas com formato similar aos cadernos do ENEM, inclusive com prova de redação. Além de palestras motivacionais, viagens culturais e momentos de formação/orientação promovidas pela gestão escolar e CREDES para se trabalhar o ENEM na sala de aula.

3.1.1 Leitura, um ato multimodal de muitas facetas

A leitura pode se transformar na medida em que as semioses são organizadas e reorganizadas dentro dos textos. Além disso, é essencial que os alunos apreendam que os sentidos são produzidos num atrelamento entre o processo histórico, político, social e do contexto de produção desses textos. As práticas letradas dos sujeitos sociais estão em constante transformação, demandando outros estudos multimodais com foco na leitura e nas estratégias leitoras que os/as leitores/as necessitam aprimorar, potencializar e ressignificar para uma formação leitora crítica e emancipativa. Rojo (2009) constata que o modo de ensinar e aprender atualmente já não pode mais ser vista como antes, sobretudo no que se refere à leitura:

[...] trabalhar com leitura e escrita hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola (...) é focar os usos e práticas de linguagens (múltiplas semioses), para produzir, compreender e responder a efeitos de sentido, em diferentes contextos e mídias. Trata-se, então, de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de **uso das linguagens** (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) [...] Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que o aluno desenvolva certas **competências básicas** para o trato com **as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (ROJO, 2009, p.118-119, *grifos da autora*).

O fenômeno dos letramentos são vistos, tanto de forma individual como um conjunto de habilidades pessoais atrelados a leitura e a escrita, podendo ser percebido esses letramentos na perspectiva social, resultando no que as pessoas podem fazer efetivamente com tais habilidades em contextos específicos e como tais habilidades se relacionam com suas necessidades, valores e práticas sociais, porque são, na verdade, “um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em

seu contexto social” (SOARES, 2004, p. 72). Em relação às práticas de letramento em leitura e escrita, Lopes-Rossi (2011) explica que as atividades de leitura precisam orientar os alunos a compreender que a composição do gênero, em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que expõe ou omite, no realce que dá a algumas, mais que outras é esquematizada conforme com sua função social e seus propósitos comunicativos. Essa pesquisadora advoga que

Cabe ao professor, portanto, criar as condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Essa realidade requer uma nova configuração na formação de sujeitos-leitores/as, escritores/as de textos, uma vez que graças a uma multiplicidade de habilidades, estratégias de compreensão leitora a serem desenvolvidas, trazidas de nossas atividades diárias, escolares e profissionais resultaram em múltiplas construções discursivo-textuais e em novas significações com outros formatos multissemióticos, provenientes dos vários processos de comunicação multimodal na contemporaneidade, implicando em novas necessidades em desenvolver as habilidades leitoras e escritoras.

Nesse sentido, Lima (2015, p. 4) ao pesquisar *a multimodalidade e a leitura crítica em novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa* acentua que “a relação entre os modos semióticos verbais e não verbais presentes nos textos criaram outras possibilidades de leitura crítica, fazendo surgir a necessidade de uma abordagem multimodal”. Esta pesquisadora reforça que

Se a constituição dos textos mudou, a nossa maneira de ler precisa ser revista. O processo de leitura não deveria ser pautado apenas nos fatos verbais. O ato de ler precisa ampliar e considerar todos os elemen-

tos empregados pelo autor na construção do texto. As mudanças ocorridas nos textos geraram a necessidade da realização de novos estudos a respeito dos elementos multissemióticos que estão constituindo a comunicação na sociedade atual (LIMA, 2015, p. 14).

Isso significa dizer que, dentro do contexto de interação sócio-comunicativo em diferentes espaços sociais, muitas das habilidades de leitura são salutares para todos/as estudantes da educação básica, contudo tornou-se especialmente importante para os/as leitores/as em formação, pois eles/as devem adquirir conceitos e conhecimentos iniciais oferecidos em muitos dos conteúdos curriculares ensinados na escola, através de diversos suportes: jornais, livros, internet etc., objetivando o desenvolvimento da capacidade de compreensão com criticidade, de modo a construir de maneira significativa a competência leitora, uma vez que a leitura de textos não pode se reduzir à leitura no e para o contexto escolar, mas deve se expandir nas várias práticas sociais situadas em contextos de comunicação multimodal (PAIVA, 2013; 2016).

Nesse sentido, Petroni (2008) explica também que uma das grandes dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita, na escola, é a falta de domínio de recursos que possibilitem ao aluno não apenas identificar, mas assumir um diálogo com seu texto, e por meio dele, propiciar uma atitude dialógica, calcada na interação, na interlocução. Faltam-lhe recursos para a compreensão e a produção de um discurso dirigido a alguém, numa situação real de comunicação, que expresse intenção ou uma vontade discursiva. Em outro estudo sobre a leitura, Caracelli Scherma (2009) faz alguns questionamentos metodológicos sobre como

[...] o trabalho com a leitura deve deslocar os interlocutores envolvidos, o aluno, enquanto sujeito dessa atividade, passa a trabalhar com mais segurança a partir da autonomia assimilada gradativamente o que o torna capaz de agir no mundo, começando pela sala de aula e através da produção de seus próprios textos (CARACELLI SCHERMA, 2009, p. 16).

Em outras palavras, isso significa que no contexto de ensino escolar a leitura, “é um processo de interlocução entre lei-

tor/autor mediado pelo texto”, portanto, o/a leitor/a não é somente um receptor/a passivo, mas também um/a agente de letramento que procura suas significações; ele/a, o/a leitor/a, a partir do texto lido, deve ser capaz de comparar essa leitura compreensiva com outros textos atribuindo-lhe significação ao que leu. Vejamos, agora, o quadro a seguir:

Quadro 3 - As diferenças entre leitura crítica e letramento visual crítico

ÁREA	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO
Conhecimento (Epistemologia)	<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento é adquirido mediante a experiência do mundo através do pensamento racional; diferenciam-se os fatos, inferências e julgamentos do leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> O conhecimento não é natural ou neutro, é baseado no desenvolvimento de habilidades necessárias para que um indivíduo seja capaz de inferir significado e interpretar o conteúdo visual de uma imagem, de examinar o impacto social destas e de discutir o propósito, a audiência e a propriedade de cada uma delas. (BAMFORD, 2009).
Realidade (Ontologia)	<ul style="list-style-type: none"> A realidade é cognoscível diretamente e, por conseguinte, serve como referência para a interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> A realidade não pode ser conhecida com certeza e não pode ser captada pela linguagem apenas verbal, porque textos em linguagem não verbal, entre os quais se encontram as imagens, formam, hoje, uma parte integrante das discussões sobre novos letramentos, em que as pessoas precisam ler/ver, criticar e criar uma grande variedade de textos visuais, desde simples imagens estáticas em um livro ilustrado até imagens em movimento no cinema e na TV. (C'ALLOW, 2005, p. 7).
Práticas de Letramento Visual Crítico	<ul style="list-style-type: none"> Detectar as intenções do autor é a base dos níveis mais altos da interpretação textual. 	<ul style="list-style-type: none"> O significado verbo-visual é sempre múltiplo, contestado, situado cultural e historicamente construído através das diferentes relações de poder. ideacional=> função de representação das experiências do mundo exterior e interior, chamada de significado representacional na GDV; interpessoal=> função da linguagem capaz de representar as relações sociais entre o produtor, o espectador e o objeto representado, na GDV, significado interativo; textual=> expressão da estrutura e formato do texto, na GDV, significado composicional. (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 42-43).
Objetivos Educativos	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver habilidades de alto nível de compreensão e interpretação. Analisar os significados tácitos como também dos expressos no texto; Identificar as mensagens subjacentes ao que está explícito; questionamento sobre a procedência dos textos; Comparar a relevância dos fatos abordados pelo texto; previsão e antecipação de fatos; levantamento de hipóteses sobre o que se lê; Perceber as vozes presentes no texto; Reconhecer as tendenciosidades e os preconceitos; e, por fim, seus próprios julgamentos e conclusões, desde que a autoria tenha contemplado todos os fatos expostos (BOND & WAGNER, 1966; SPACHE, 1964). 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver "a habilidade de ler, interpretar e compreender informações presentes em imagens pictóricas ou gráficas" (WILEMAN, 1993, p. 114). Proporcionar ao professor instrumentos que o auxiliem a debater com os alunos a respeito das imagens; Conduzir as atividades a ela relacionadas, de forma a engajar a classe em uma discussão que questione e problematize as relações de poder e dominação presentes na sociedade; Avaliar as representações sociais e culturais feitas por meio da imagem e quais seriam as possíveis implicações que suas construções de sentido podem acarretar para os indivíduos de um determinado grupo social. (XAMIER, 2015, p. 55-56).

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em (NUNES, 2016).

Considerando o quadro anterior, concordo que é essencial ensinar os/as leitores/as a importância de assumirem-se como locutores/as, porque é preciso despertá-los para uma consciência de si mesmos como sujeitos capazes de interagir com os acontecimentos ao seu redor, criando neles uma vontade de dizer e estimular a capacidade de cada um/a transformar o mundo em que estão, ao mesmo tempo em que o mundo também os transformam enquanto sujeitos-leitores numa relação dialógica, intertextual e multimodal a partir uso constante de práticas de letramento visual crítico em face as muitas atividades da vida cotidiana.

Voltando às atividades de produção em sala de aula, segundo Caracelli Scherma (2009)

Os trabalhos de produção de textos escritos em sala de aula, especialmente nas aulas do Ensino Médio, de maneira tradicional são realizados por meio da leitura de pequenos trechos de diversos autores - especialistas nos assuntos propostos, jornalistas, políticos, analistas políticos, sociólogos, cidadãos comuns, entre outros - e determina-se o formato de cada texto que deverá ser escrito pelo aluno, atendendo às especificações de cada gênero textual (CARACELLI SCHERMA, 2009, p. 10).

Dessa forma, percebe-se como, de fato, é por meio da língua(gem) que os sujeitos pensam, inter(agem) e compartilham ideias e opiniões próprias, sobretudo, numa sociedade em que os sujeitos estão cada vez mais conectados a redes ilimitadas de textos e de discursos. Dessa forma, interagimos numa sociedade letrada em que é cada vez mais comum nos encontrar com diferentes situações nas quais precisamos usar a competência de compreensão leitora, sendo que essa habilidade é exercida não apenas em textos escritos, mas também, em ocorrências cotidianas que permite que compreendamos o mundo que nos rodeia (PAIVA, 2016).

Quanto às estratégias utilizadas durante a leitura, Solé (1998) apresenta as seguintes:

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave; busca de informação complementares; Construção do sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relações de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos (SOLE, 1998, p. 116-131).

Analisando as estratégias de leitura acima, entendo que “nessa concepção, o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma também na escola e, principalmente, fora dela” (MENEGASSI, 2010, p. 173). Compreende-se, porquanto, que o uso de tais estratégias faz com que a aquisição do significado de um texto se produza e se materialize sucessivamente por força do/a leitor/a e de seus conhecimentos prévios, ou seja, passam a auxiliar nas informações que o/a leitor/a tiver para o texto, não apenas as que o texto provê por meio de *rastros linguístico-discursivos* (MENEGASSI, 2010).

Dessa forma, observa-se a metacognição como cognição sobre os próprios processos cognitivos de leitura. Já nas últimas décadas, com o enfoque do processamento da informação pela Psicologia Cognitiva, Psicolinguística e a Linguística, entende-se que o sistema cognitivo possui um subsistema de controle que monitora, planeja e regulamenta os processos mentais. Sendo assim,

à medida que os processos cognitivos são mais exigidos por situações de vida mais complexas, os processos metacognitivos tornam-se mais conscientes, sendo a metacognição definida, então, como a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos (BROWN, 1997; LEFFA, 1996, *apud* JOU; SPERB, 2006, p. 178).

Para o desenvolvimento da leitura em *propostas de redação* é possível observar os objetivos e as condições específicas para o seu desenvolvimento, bem como as estratégias para o processamento de leitura no planejamento da escrita do texto na aplicação do Exame, através da apreensão dos textos multimodais que compõem o *gênero proposta de redação do ENEM*, porque a leitura é uma atividade cognitivo-social. Cognitiva, por requerer que sejam acionados modelos mentais, e também social porque esses modelos foram internalizados pelas práticas sociais que os moldaram (KATO, 1985). Nesse sentido, Solé (1998) explica ainda que o processo de leitura necessita garantir que o/a leitor/a compreenda os diversos textos que tenha acesso, ou seja,

[p]ara que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, dever poder fazer algumas provisões com relação ao texto; também vimos que algumas características do texto – a superestrutura ou tipo de texto, sua organização, algumas marcas, etc. – assim como os títulos, as ilustrações que as vezes os acompanham e as informações abordadas pelo professor, por outros alunos e pelo próprio leitor, constituam o ‘material’ que gerava essas hipóteses ou provisões. [...] Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Apreende-se, então, que essas atividades de leituras são relacionadas a procedimentos, o que Solé (1998) denomina de “estratégias em ação”, no qual uma situação significativa e funcional pode possibilitar uma exercitação compreensiva, por isso é preciso se fazer antes uma leitura multimodal na *proposta de redação do ENEM*, requerendo dos participantes a compreensão e o processamento textual dos significados construídos pelas relações multisemióticas que estão integradas aos textos verbo-visuais presentes nesses gêneros discursivos multimodais, invocando, portanto, dos sujeitos-produtores o uso de uma série de práticas de letramentos visuais críticos, favorecendo à produção de um texto de caráter argumentativo com recursos intertextuais e semióticos.

Nesse sentido, Neves (2007, p. 4), baseando-se em Pressley e Afflerbach (1995) aponta a identificação das atividades de sujeitos, durante o processamento textual, considerando as etapas que ocorrem antes, durante e após a leitura. Cada um desses momentos também se subdivide em subcategorias que possibilitam o estudo dos processos de leitura.

A seguir, esquematizo, a síntese desses procedimentos:

Quadro 4 - Síntese dos procedimentos de leitura, segundo Pressley e Afflerbach (1995)

ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	APÓS A LEITURA
Construção de metas para leitura Visão geral do texto (skimming)	Visão geral do texto do início ao fim (folhear) Reconhecimento de partes importantes	Releitura após a primeira leitura Recitação do texto para o aumento da memória
Decisão de ler partes do texto Decisão de eliminar partes da leitura do texto	Leitura em voz alta Repetição e reinício do texto	Listagem de porções informativas Construção de um resumo coeso
Ativação do conhecimento prévio e relacionado Resumo da previsão de ganhos	Anotações Pausa para reflexão	Auto-questionamento e auto-teste sobre o conteúdo Reflexão sobre as novas informações
Criação da hipótese inicial, a partir da visão geral	Paráfrase de parte do texto Busca por correlações: palavras, conceitos	Releitura das partes visando novo insight Avaliação da possibilidade de reconstrução
	Busca por padrões e modelo no texto	Teste de novas possibilidades de reconstrução
	Predição e construção de hipóteses	Reflexão ou recodificação mental do texto
	Reajuste do nível de compreensão da leitura	Reajuste do nível de compreensão da leitura

Fonte: NEVES (2007, p. 4-5).

A partir das informações anteriores, Neves (2007) salienta que as atividades dos/as sujeitos-leitores/as durante o processamento textual ocorrem em três momentos: antes, durante e após a leitura. Por isso, essa autora afirma que os/as leitores/as se envolvem ativamente na construção do significado do texto mediante suas ações cognitivas, seu conhecimento prévio e a supervisão de sua compreensão. Este último ponto remete às habilidades metacognitivas em geral e de leitura em particular.

Além do mais, muitas das práticas sociais que se utilizam de diferentes recursos e de diversas linguagens requerem novas práticas de letramentos. Isso reorganiza ou deveria reorganizar o

ensino de leitura e de escrita, evidenciando o quanto as competências de análise de textos verbo-visuais se mobilizam na leitura de textos diversos, em que essas distintas língua(gens) se fazem e se apresentam, segundo Paes de Barros (2009, p. 163) em gêneros discursivos que “combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, também compoem um conjunto integrado”. De tal modo, essa pesquisadora elucida que “um gênero discursivo multimodal se constitui pela linguagem visual em fotografias, gráficos, infográficos, que aliam a materialidade visual à escrita, à diagramação, ao tamanho e formato de tipos, constituindo-a em um gênero multimodal” (PAES DE BARROS, 2009, p. 163).

Pode-se observar que essas práticas de leitura, segundo Rojo (2009), se manifestam através da ação leitora, efetivada pelo uso de procedimentos e capacidades³⁶ perceptuais, cognitivas, motoras, discursivas, sociais, afetivas, linguísticas, dependendo da situação e de suas finalidades. A autora denomina “procedimentos como um conjunto mais amplo de fazeres e rituais que envolvem as práticas de leitura” (ROJO, 2009, p.75). Por conseguinte, esses são procedimentos que envolvem *as formas de leitura como ler da esquerda para a direita e de cima para baixo, como folhear, como proceder à leitura de gêneros multimodais*, como ocorre por exemplo no ENEM. Embora, tais procedimentos requeiram determinadas capacidades como as motoras e perceptuais, isto é, a autora pondera que não se trata de capacidades (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura, mas sim, de capacidades perceptivo-motoras.

Nessa discussão, aparece ainda a necessidade de compreender as estratégias de análise em atividades de leitura multimodal, por isso fazemos menção aos resultados de pesquisa da equipe de Richard E. Mayer (2001), da Universidade da Califórnia, cujos estudos desenvolvidos dentro desse grupo, se situam na psicologia cognitiva e educacional, relacionando-se à aprendizagem dos *multimedia*. Nessa perspectiva, Dionísio (2005, p. 173) explica que a

³⁶ Também denominadas estratégias por algumas teorias de leitura (cognitivas, metacognitivas).

“Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) de Mayer (2001)³⁷, pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem”.

Paes de Barros (2009), ao citar Mayer (2001) diz que a pesquisa dele efetivou uma cadeia de estudos com experiências que se fundamentaram em exames de fixação e de troca das informações, a partir da leitura ou do trabalho com textos da esfera instrucional. Essas avaliações foram aprimoradas em sete princípios e suas implicações comprovaram que possui especificidades na leitura de materiais digitais, escritos e visuais.

Dos resultados das pesquisas de Mayer (2001), assinalo três que valem ser sobrepostas por meio da aplicação da leitura de textos do domínio jornalístico:

- Princípio *multimídia* - os estudantes aprendem melhor através das palavras e das imagens do que apenas pelas palavras;
- Princípio da *contiguidade espacial* - os estudantes aprendem melhor quando as palavras estão perto das imagens correspondentes;
- Princípio da *contiguidade temporal*: os estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente (PAES DE BARROS, 2009, p. 165).

O autor delinea cada princípio, analisando a aprendizagem tanto em textos impressos, bem como aqueles produzidos ou veiculados por tecnologias digitais. Ele esboça também um arcabouço teórico-prático para uma epistemologia cognitiva, objetivando a aprendizagem multimídia³⁸, na qual o sistema humano de pro-

³⁷ Para mais informações, ver: MAYER, Richard E. Introduction to Multimedia Learning. In: MAYER, Richard E. **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/fd09/96d9b55901cecaf4427fc1f6837d1868b7a.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

³⁸ Para Mayer (2001) o conceito de *aprendizagem multimídia* (Multimedia Learning) é a aprendizagem por meio de palavras e imagens, então as palavras incluem o discurso falado e a parte escrita, enquanto as imagens podem ser estáticas

cessamento de conhecimentos/informações tem dois canais: um para compreender o material verbal (modo verbal) e outro para o material visual (modo visual).

Na tentativa de refletir e construir uma estrutura esquemática de ensino de leitura, é necessário que a produção dos significados na leitura multimodal desses textos acione outras competências cognitivas, além daquelas já expostas, ou seja, pode-se lembrar que os leitores têm de se apropriar ao que (PAES DE BARROS, 2005) intitulou de estratégias de análise da multimodalidade, essas estratégias são utilizadas na reconstrução dos significados dos textos multimodais (PAES DE BARROS, 2009).

Exponho, então, um esquema elaborado por esta pesquisadora, objetivando explicitar o procedimento cognitivo, construído na leitura dos textos que congregam a composição semiótica dos textos verbo-visuais:

1. Seleção e verificação das informações verbais – refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.

2. Organização das informações da sintaxe visual – trata-se da observação dos elementos pictográficos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.

3. Integração das informações verbais e não verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.

4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais – trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação (PAES DE BARROS, 2009, p. 166).

(ilustrações e fotos) ou dinâmicas (animações e vídeos), as quais devem cumprir com algumas condições de adição de palavras e imagens, para garantir a aprendizagem. Assim, o princípio multimídia enuncia que as pessoas aprendem mais com o uso de imagens e palavras, do que somente com o uso isolado de um ou de outro.

Dessa forma, conforme aos aspectos anteriores, as materialidades dos textos que incorporam a materialidade verbal à pictográfica determinam que o/a leitor/a obtenha tão-somente às estratégias para compreender e apreciar textos, mas também às estratégias peculiares de observação e análise multimodal que o induzem a escolher e examinar as informações verbais e estruturar as informações da sintaxe visual (PAES DE BARROS, 2009). Nesse sentido, Neves (2004, p. 42) ressalta que “os leitores proficientes se preparam antecipadamente para ler um texto, planejam *a priori* a abordagem a ser adotada na leitura do texto, visando à meta que querem atingir”.

Por isso, os sujeitos-leitores ajustam a relação dos modos verbais e visuais que, por sua vez, acarretam a percepção do todo unificado de sentido que se arranja por meio da integração dos materiais verbo-visuais. A apreensão desses procedimentos cognitivos abstrusos que se concretizam na leitura dos textos multissemióticos (de materiais impressos e digitais), nos possibilitou à reflexão sobre a importância do ensino e da aprendizagem da leitura de textos multimodais em diversos ambientes de interação sociocomunicativas na contemporaneidade.

Por fim, apreende-se que o/a leitor/a será sempre o/a operador/a do texto, aquele que, com seu esforço pessoal, realiza a leitura, pois o/a autor/a, por mais que planeje seu texto, jamais poderá prever o impacto que terá sobre o/a leitor/a, ou seja, “a leitura é também uma construção de sentidos na medida em que o autor dá à sua obra um direcionamento e espera que o leitor o recupere. Essas atividades retóricas de leitura possuem ainda aspectos multifacetados, incorporando um ato, uma reflexão, uma elaboração do pretendido pelo autor que, ao escrever o texto, direciona-o a um leitor-modelo (NEVES, 2004, p. 20).

3.2 os elementos do gênero *proposta de redação do ENEM*, na perspectiva da Análise de Discurso Dialógica (ADD)

Neste momento, assinalo os aspectos formais e linguísticos em relação as práticas discursivas e as relações dialógicas, constituídas a partir da análise de Oliveira (2016, p. 106), em redações do ENEM, quanto a seus aspectos externos e internos que caracterizam esses textos como gênero do discurso. A redação do ENEM adquire um acentuado significado, pois uma de suas finalidades é de verificar a produção textual de estudantes que finalizaram o ensino médio, instigando a elaboração de um texto com argumentos e *posicionamento*³⁹ sobre uma situação social, científica, cultural e política.

As propostas de redação como gêneros discursivos são considerados, neste estudo, como **híbridos** (pois a cada proposta se mesclam vários outros gêneros), sobretudo do domínio jornalístico e do arcabouço burocrático estatal e jurídico legalista, logo em tais propostas se encontra: charges, tirinhas, infográficos, gráficos, leis, estatutos, códigos, artigos etc. Bakhtin (1999) nos ensina sobre a natureza concreta da língua(gem) como fenômeno oriundo das relações humanas em sociedade, ao afirmar que

[...] a verdadeira **substância da língua** não é constituída por um **sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção**, mas pelo **fenômeno social da interação verbal**, realizada através da **enunciação ou das enunciações**. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p. 123, *grifos meus*).

Entendo, dessa forma, que como **gêneros discursivos híbridos**⁴⁰ (as Propostas de Redação do ENEM) são constituídas por

³⁹ Irineu e Abreu (2016, p. 92) compreendem por *posicionamento* “o trabalho que o sujeito realiza com a linguagem, na tentativa de dar cabo de sua intenção comunicativa no momento específico de enunciação, ou seja, o desejo de expressar ao outro seu ponto de vista, sua tomada de posição e, ainda, de convencê-lo da validade de seu pensamento”.

⁴⁰ A articulação dos modos semióticos (verbais, visuais, multimodais etc.) e seus recursos nas Propostas de Redação do ENEM nos faz compreender que o processo de recontextualização ou reconfiguração do gênero requerido no ENEM, pode ser compreendido “[c]omo hibridismo genérico ou intergenericidade ou até

mesclas de gêneros com textos verbais, verbo-visuais e/ou imagéticos, sendo caracterizados quanto às dimensões de estilo, conteúdo temático, forma composicional e audiência à luz dos postulados de Mikhail Bakhtin e de seu círculo de pesquisadores (OLIVEIRA, 2016).

Na visão de Fairclough (2001), os gêneros são estruturadores e carregadores de discursos que trazem naturalizações e ideologias que, às vezes, estão disfarçadas por meio do aspecto didático e institucional de determinado gênero. No caso, as propostas de redação do ENEM são marcadas por discursos que se naturalizam, em virtude das relações de poder e hegemonia pela busca dos melhores desempenhos a fim de ter acesso as vagas nas universidades públicas e particulares.

Considerando as propostas de redação (2009-2016) como instrumentos de avaliação em larga escala para aferir o desempenho de escrita do/a candidato/a, pode-se visualizar uma relação entre discursos e mudanças sociais no que se refere a configuração verbo-visual dos textos que as estruturam composicionalmente. Por isso, é visível uma ordem de discursos estabelecidas pelas instituições educacionais de Estado, pautado na *naturalização*⁴¹ de discursos sobre proficiência de resultados a serem alcançados pelos/as alunos/as da rede de ensino público.

Em suma, as propostas de redação (2009-2016), configuraram-se verbo-visualmente como “aspecto especificamente discursivo de ação e interação no decorrer dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 20013, p. 65), porque, a meu ver, foram formatadas pela integração multimodal de diversos textos verbo-visuais, vinculados a esfera social, política, econômica, educacional etc., demar-

mesmo intertextualidade intergêneros, entende-se a mescla de gêneros textuais distintos com a finalidade de criar um novo” (MARCUSCHI, 2002, p. 31).

⁴¹ Gonçalves-Segundo (2018, p.86) explica que “o termo naturalização aplica-se ao fato de determinado grupo social considerar os elementos de uma prática dada como corretos, verdadeiros, bons, legítimos e/ou suficientes, sem questionar se são, de fato, necessários ou desejáveis, condenando alternativas de ação, identificação e representação”.

cadadas ainda pelas exigências do próprio processo de avaliação, que é inconstante e sócio-discursivamente construído (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016; GOMES, 2016).

3.2.1 Propósitos comunicativos

No conjunto de propósitos comunicativos realizados por um gênero existem propósitos específicos ou “intenções particulares” de certos atores sociais, sejam eles os produtores do gênero ou os controladores de sua produção e circulação, como no caso dos textos verbo-visuais, gêneros discursivos multimodais que mesclam as propostas de redação (2009 a 2016) possuem propósitos “socialmente reconhecidos” (BEZERRA, 2006).

Saliento que o/a candidato/a tem como base para a produção da redação dois ou mais textos motivadores sobre o tema proposto e conhecimentos, anteriormente, adquiridos para desenvolver o conteúdo temático de seu texto. As condições em si, desfavorecem a produção de um texto consistente, uma vez que o/a candidato/a está sob pressão constante, por ser um processo avaliativo que demanda muito esforço. Dessa forma, segundo o *Guia do Participante* (2016) o/a candidato/a deve defender uma tese, uma opinião acerca do tema proposto, apoiada em argumentos coerentes e coesos que componham uma unidade textual e significativa.

Por fim, os/as candidatos/as necessitam elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. Ademais, o conceito de propósito comunicativo, em sua concepção original, é o critério privilegiado na definição de gênero, embasa o gênero e determina não somente a sua forma, mas também as escolhas relativas ao conteúdo e ao *estilo*. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica tipificada em virtude dos propósitos comunicativos (BIASI-RODRIGUES, 2002; 2007).

3.2.2 Conteúdo temático

É possível acentuar que o tema é um índice de valor social, compreende-se que ele pertence a uma *prática situada*⁴² de produção de um gênero, se levarmos em conta os estudos da pedagogia dos multiletramentos (NGL, [1996] 2006) como norte de orientação para o ensino e aprendizagem de gêneros. Ou seja, a prova de redação está imersa em práticas que são formas de vida social, o que possibilita dizer que elas são intrínsecas a todo e qualquer campo, seja ele econômico, social, político ou cultural (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Sabendo que as provas de redação são articuladas a uma rede de outras práticas de letramento visual, de maneira que as relações externas a determinada prática molda sua construção interna multimodal e híbrida. Por isso, essas propostas do ENEM expõem uma temática social de natureza interindividual em uma situação de uso “real”, inserida em um contexto histórico. Conforme a concepção de Bakhtin (2003), a construção do enunciado concreto tem um caráter ideológico e histórico-fenomenológico, portanto, na redação do ENEM, esse enunciado expressa-se através de elementos não verbais da situação histórica (OLIVEIRA, 2010, p. 114).

O conteúdo temático corresponde, então, a um conjunto de assuntos que um certo gênero abrange, ou seja, aquilo que pode ser dito numa dada forma típica de enunciado em determinado campo da comunicação discursiva. Os temas são determinados sócio-historicamente, assim, o conteúdo temático que faz parte de um determinado gênero não é inaugural: “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por

⁴² O GNL denomina de *prática situada*, quando há uma imersão na experiência e no uso dos projetos disponíveis de significação, incluindo aqueles advindos dos mundos da vida e da simulação de situações que podem ser encontradas nos espaços das vivências (NLG, [1996] 2006, p. 35). Por exemplo, quando o/a professor/a contextualiza uma proposta de redação com base em repertórios de leitura e experiências próprias, bem como com os fatos sociais da sua comunidade local.

consequente, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

3.2.3 Estrutura composicional

É necessário observar que a redação do ENEM apresenta uma estrutura composicional da redação escolar dissertativa com aspectos argumentativos e uma peculiaridade que consiste na proposta de intervenção (OLIVEIRA, 2016). A estrutura do texto a ser produzido, o qual se baseia no tema se constrói por ter uma tese e argumentos para comprová-la, posteriormente pede-se uma proposta de intervenção social para o problema apresentado durante o texto. A forma composicional compreende, segundo Rojo (2005, p.196), “os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. A construção composicional corresponde, então, à estrutura e à organização característica dos diferentes enunciados.

3.2.4 Aspectos do *estilísticos*⁴³

É plausível destacar que a redação do ENEM também apresenta um estilo que observamos através dos recursos, tais como: lexicais, fraseológicos e gramaticais. Identificamos que o gênero se constitui do uso da norma padrão, mas, na análise, há evidências da norma culta, o que não descaracteriza o texto (OLIVEIRA, 2016). A compreensão do estilo de um determinado enunciado individual está indissociavelmente relacionada ao gênero discursivo, no qual o enunciado se materializa.

⁴³ Entendo aqui por *estilo* “o modo através do qual o sujeito se constitui como enunciatador de seu próprio dizer, com o objetivo de atingir o outro e nesse causar um efeito específico que se pretende obter intencional e conscientemente” (IRINEU; ABREU, 2016, p. 93).

Para Bakhtin (2010), cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros que correspondem às especificidades de um dado campo, e a esses gêneros correspondem determinados estilos. Em suma, o estilo “está intimamente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 283), ou seja, o vínculo indissociável, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com muita clareza quando se trata do estilo linguístico ou funcional. O estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma esfera da atividade e da comunicação humanas.

3.2.5 Audiência

No contexto de recepção, a redação do ENEM tem como único leitor/a – os/as avaliadores/as do texto – mas pode chegar às mãos de pesquisadores/as. O texto, no entanto, é destinado aos “corretores/as”. Logo, o/a candidato/a ao produzir a redação, tem como foco construir um texto que atenda às exigências contempladas através das cinco competências requeridas pelo INEP/MEC. Além disso, o ponto principal é produzir um texto que atenda à percepção dos/as avaliadores/as de acordo com a proposta do exame, levando em consideração a construção dos argumentos na tentativa de persuadir o/a leitor/a, que é o/a próprio/a avaliador/a (OLIVEIRA, 2016, p. 110).

Ademais, os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa atividade, é preciso defender uma tese – uma opinião a respeito do tema proposto – apoiada em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. O texto escrito precisa ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, o/a candidato/a necessita elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (BRASIL, 2013).

3.3 Gêneros discursivos⁴⁴ na perspectiva dos estudos retóricos de gêneros (ERG) e a multimodalidade à luz da semiótica social

Na acepção de Marcuschi (2002, p. 19) os gêneros “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Nesse sentido, baseando-me em estudos retóricos de gêneros, de Bazerman (2006), defendo a ideia de que as ações sociais são concretizadas por meio da língua(gem), isto é, por meio do uso de diversos gêneros. Para esse autor, os gêneros são fatos sociais em que pessoas buscam compreender umas às outras satisfatoriamente bem, para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Dessa forma, aliado à noção de gênero como ação social, Bazerman (2006) entende que os gêneros são ambientes para aprendizagem, são os locais em que o sentido é construído, ou seja, compreende-se que toda interação humana, seja oral ou escrita ocorre diante da utilização dos gêneros discursivos, mais do que isso, fica patente como “os gêneros moldam o pensamento que formamos e as comunicações através dos quais interagimos” (BAZERMAN, 2006, p. 23).

Nesta pesquisa, apreende-se que as *propostas de redação do ENEM* são, portanto, tipificadas e recorrentemente escritas em eventos de letramento, em que os/as participantes são motivados a escreverem um texto dissertativo-argumentativo, tendo em vista a defesa de seus posicionamentos acerca de temas sociais, políticos, econômicos etc., oriundos das diversas atividades sociais que são determinadas pela necessidade da construção de intervenção(ões) ao problema(as) que lhes são apresentadas nas propostas.

⁴⁴ Para uma maior compreensão quanto as questões conceituais e metateóricas de estudos de gêneros no Brasil, ver: BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

Note-se que nessa atividade retórica e letrada de escrever no ENEM tem uma estreita relação entre a noção de gênero e seus usuários, além da tipificação, recorrência e identificação desses gêneros, sendo concebidos à luz da percepção dos usuários e da leitura crítica dos textos verbo-visuais que compõem essas *propostas de redação*. Pode-se, então, considerar que os textos escritos para esse exame, resultam em uma rede de entrelaçamentos entre gêneros e atividades propostas por Bazerman, sob três grupos crescentes, nos quais o último essencialmente abriga os dois primeiros: *o conjunto de gêneros, o sistema de gêneros e o sistema de atividades* (BAZERMAN, 2004, p. 32-34).

Bazerman (2015a) em sua *teoria da ação letrada* explica que a escrita

[...] transforma o uso mais imediato, situacional e visceralmente induzido da língua num objeto linguístico independente, que pode ser manipulado e administrado de modo mais fácil e reflexivo, sendo, portanto, estudado com mais facilidade e premência para fins de eficácia estratégica e precisa (BAZERMAN, 2015a, p. 40).

Isso significa dizer que a produção de textos para o Exame Nacional do Ensino Médio pelos/as participantes perpassa por esse meio de reflexão e autorregulação, podendo transformar as situações locais em relação as situações distantes, até porque as redações são escritas para atender a uma demanda imposta por uma seleção pública de ingresso ao ensino superior, sendo que esses sujeitos-produtores/as ao fazerem o ENEM, necessitam escrever um texto de caráter dissertativo-argumentativo, objetivando “criar novos lugares de participação simbólica que transformam os participantes e proporcionam novos espaços para formação do eu e da mente na interação com os outros participantes letrados” (BAZERMAN, 2015a, p. 40).

Segundo o autor, um *conjunto de gêneros* é composto pelas variedades de textos que uma pessoa tende a produzir ao exercer determinado papel, ao assumir determinada identidade social. O

sistema de gêneros abarca os conjuntos de gêneros reconhecidos, produzidos e utilizados por pessoas que trabalham juntas, que pertencem a uma mesma instituição e a relação entre esses conjuntos na dinamicidade do fluxo comunicativo entre esses usuários. Já o *sistema de atividades* envolve as atividades desenvolvidas rotineiramente por esse grupo de usuários socialmente organizado (BAZERMAN, 2004).

Por fim, os sujeitos-participantes têm papéis sociais muito importantes, já que além de proporem intervenções necessitam antes criarem uma argumentação consistente em fatos e opiniões, visando criticar(em) algum(uns) fatos/acontecimentos na sociedade, assim, qualquer formato de ação social reconhecível se realiza por um ou mais gêneros. Por isso, estes não podem ser determinantes apenas por seus contornos, porque os “gêneros são formas de vida, modos de ser” (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Mais adiante, pode-se ressaltar a importância que atualmente os estudos acerca da multimodalidade ou de textos multimodais têm ganhado no Brasil, Pinheiro (2016) explica ao citar van Leeuwen (2011) que esse conceito

[...] surgiu na década de 1920, associado ao campo da Psicologia da Percepção, denotando o efeito que diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras, mas o sentido do termo foi ampliado por linguistas e analistas do discurso, **para significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como a linguagem escrita, a imagem, o som e a música em textos multimodais e eventos comunicativos** (PINHEIRO, 2016, p. 577, *grifos meus*).

Essa pesquisadora considera que os textos são multimodais, para entendê-los, parece ser necessário que as pessoas tenham habilidades que ultrapassem às competências comunicativas de ler e escrever, mas também devem englobar a **habilidade de ler imagens**. Por isso, percebe-se como é indispensável que os/as alunos/as ampliem as práticas de letramento visual (ler, ver, visualizar, interpretar, comunicar etc.), envolvendo outros letramentos que possam convergir diretamente com a noção de multiletramentos, pois esta

se refere à “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de semiótica de constituição dos textos” (ROJO, 2012, p. 13).

Em à *Retórica da ação letrada*, Bazerman (2015b, p. 77), ao falar sobre *o mundo dos textos*, o autor percebe a intertextualidade tanto como um “recurso ativado nos textos quanto [pode ser formada] por um campo de ação no qual os textos podem afirmar seu lugar, significação e consequência”. Sendo assim Bazerman (2015b) observa que

Quanto mais profundamente entendemos os recursos intertextuais a que inevitavelmente recorreremos sempre que escrevemos, tanto mais capazes seremos de organizar, utilizar e posicionar nossa escrita com maior clareza e firmeza nessa história dos textos e de como os leitores podem perceber os textos precedentes. E quando mais entendemos como os textos que também lemos se apoiam em textos anteriores, tanto maior a clareza com que podemos entender o que estão tentando realizar, em que plano, e saber se nos satisfazemos com os tipos de intertextualidade que constroem (BAZERMAN, 2015b, p. 78).

Atualmente, a partir dessas ideias de Bazerman (2015b) e com base nos estudos da multimodalidade⁴⁵, entende-se que o aparecimento de pesquisas com textos verbo-visuais visam aproximar as muitas manifestações da língua(gem), sobretudo aquelas que estudam a imagem, os recursos e os textos verbo-visuais em comparação com as práticas de linguagem em um determinado contexto de interação sociocultural.

Para Kress e van Leeuwen (2006), assim como a língua possui uma gramática que descreve a combinação das palavras em orações, sentença e textos, as imagens possuem um modo, que eles chamam de gramática visual, de combinar pessoas, lugares e coisas, em frases de maior ou menor complexidade com extensões

⁴⁵ Os estudos acerca da *multimodalidade* são entendidos como implicação ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem texto verbal, imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668).

diversas. Em pesquisa de doutoramento, Alves (2016) parte da concepção de que a

[...] multimodalidade traz consigo algumas exigências conceituais que estão intrinsecamente ligadas à linguística. Por exemplo, a noção de texto não pode mais ser apenas relativa ao texto verbal, composto por palavras, frases e parágrafos. Entendemos do texto como materialização de discurso, independentemente de expressões de linguagem utilizada. **O conceito de multimodalidade aqui apropriado é o exposto por Kress e van Leeuwen (2006), autores que enunciam que os gêneros escritos combinam a língua, a imagem e as características gráficas para significar o texto como um todo.** (ALVES, 2016, p. 26, *grifos meus*).

Apropriando-se dos pressupostos conceituais acima, pode-se, assim, dizer que a *multimodalidade*⁴⁶ relaciona-se às mais diversificadas formas, recursos e modos de representação usados na construção linguística de uma determinada mensagem, tais como: palavras, imagens cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. (DIONÍSIO, 2005; 2011; SILVINO, 2012), em consonância da integração multissemiótica de diferentes textos e linguagens, que fazem parte da vida de todos/as na contemporaneidade, por isso a necessidade de estudos sobre esses fenômenos vem se destacando cada vez mais no contexto brasileiro.

Dessa forma, tal interesse fez surgir outras perspectivas com abordagens multimodais, pautadas em diversas semioses que compõem os textos, imagens, discursos etc., trazendo consequentemente muitos desafios, a exemplo do ensino de língua portuguesa, pelo fato de que o/a aluno/a de hoje faz parte de uma sociedade

⁴⁶ Santos e Pimenta (2014, p. 302) salienta com base nas pesquisas de Cope e Kalantzis que a Multimodalidade se rege pelo princípio de que todos os textos são multimodais, que neles podem prevalecer determinadas modalidades, entretanto jamais terá somente uma. A classificação dos múltiplos modos semióticos (imagem, *layout*, fonte, cor etc.) é o que Kress (2010) designa de fenômeno multimodal.

acentuadamente visual, na qual os textos são produzidos para serem lidos pelos nossos vários sentidos (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013).

Isso significa, em suma, que “a multimodalidade diz respeito ao uso de vários modos semióticos no design de um produto semiótico ou evento, junto com formas particulares em que esses modos são combinados” (KRESS; VAN LEEUWEN (2001, p. 20). Aliado a essa discussão, Rojo e Barbosa (2015, p. 108) conceituam que o “[t]exto 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”.

Por essa razão, salienta-se que as propostas de redação do ENEM, além de terem uma organização composicional com mais de um modo semiótico, configuram-se ainda como gêneros discursivos híbridos por terem em sua formatação uma mescla de gêneros ou excertos de gêneros verbais e/ou verbo-visuais tipificados provenientes de um determinado contexto sócio-historicamente situado (PAIVA; LIMA, 2018).

Por fim, Carvalho (2013) acentua que em uma abordagem de análise de textos multimodais, Kress e van Leeuwen (1996) adotam essa noção teórica das metafunções – compreendidas como uma alta ordem de significado, superior à própria linguagem -, fazendo algumas alterações para melhor adequá-las ao modo semiótico visual das inúmeras representações da sociedade atual. Nesse sentido, os autores da Gramática do *Design Visual* ressaltam que a comunicação visual não só representa o mundo, mas também estabelece uma interação social, com ou sem o acompanhamento do texto escrito, constituindo-se, assim, como um tipo de texto reconhecível e dotado de uma unidade de significação multimodal.

3.4 A semiótica social, o letramento visual crítico e a multimodalidade

Devido ao caráter abrangente dos pressupostos teóricos da SS, este capítulo tem como objetivo principal apresentar uma síntese dos conceitos que se tornaram mais relacionados no contexto da análise registrada neste estudo. Por conseguinte, o recorte feito aqui preconiza a trajetória da evolução da Semiótica Social e da Multimodalidade (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010), discutindo os conceitos essenciais dessas teorias. De tal modo, abordo as noções de multimodalidade, texto e gênero discursivo, discurso, modo (*mode*) e recurso semiótico (*semiotic resource*), signo motivado (*motivated sign*), *design*, potenciais e limitações (*affordances*), interesse (*interest*), arranjo (*arrangement*) e trabalho semiótico (*semiotic work*).

Bamford (2003) assinala que o termo letramento visual foi empregado pela primeira vez pelo escritor John Debes (1968). Desde, então, o crescente uso orquestrado de textos verbais e não verbais (verbo-visuais) para estabelecer sentido tem estimulado os estudos sobre a comunicação visual na atualidade, Kress (2010); O'Halloran (2004); Sturkene e Cartwright, (2001). Para Williams e Hasan (1996), Kleiman e Baltar (2008), *The New London Group* (1996), Unsworth, (2001) e Kress (2003) o **letramento visual é uma prática social** de suma relevância para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus papéis sociais.

Nesse sentido, conceitua-se o letramento visual como a *capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar informações* em qualquer variedade de formas que envolvam o processamento cognitivo de uma imagem (CHAUVIN, 2003), pois combina teorias psicológicas da percepção com o aspectos socioculturais e críticos do *design* visual, semiótica social e estudos de mídias, além de mesclar teorias fisiológicas e cognitivas que enfocam a visão e percepção com os aspectos sociais e culturais do letramento e interpretação para permitir uma *abordagem analítica mais inclusiva e expansiva aos textos multimodais* (SERAFINI, 2010).

3.4.1 A Semiótica Social

A Linguística Aplicada (LA), Análise do Discurso Crítica (ADC) e a Semiótica Social colocam em cena, hoje, muitas das investigações semióticas com a GDV de Kress e van Leeuwen ([1996], 2001, 2006), fazendo surgir pesquisas com o intuito de suplantar algumas das dificuldades em se analisar sistematicamente estruturas visuais e outros códigos semióticos, posto que, até então, “os paradigmas de investigação dessas estruturas enfocavam exclusivamente o léxico das imagens, ou seja, não iam além da camada denotativa, conotativa e/ou iconográfica de seus níveis de significação” (ALMEIDA, 2011, p. 174). Nesse sentido, ressalta-se que

A Semiótica Social é uma instigante teoria que nos leva a refletir sobre textos e discursos, para além das palavras. Sem desmerecer o verbal, ela coloca os outros modos de comunicação no mesmo nível de importância, pois todos eles são responsáveis pela construção de sentidos. Tipos de letra, escrita, tamanho, cores, imagens, organização dos elementos dentro do espaço (*layout*), roupas, gestos, expressões faciais, movimentação corporal são apenas alguns da infinidade de modos que temos para constituir nossas mensagens (GUALBERTO, 2017, p. 7).

Não resta dúvida, que tanto a Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; HODGE e KRESS, 1988) quanto a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) nos oferecem ferramentas teórico-metodológicas para abordar as análises de diversos discurso visuais (MANGHI, 2017, p. 55). Ou seja, estes discursos se conceituam como práticas sociais e refletem as formas em que os criadores/as de significado selecionam discursos, gêneros, mídias e modos para combiná-los em uma criação de significados (KRESS, 2010).

Historicamente, de forma pioneira, Hodge e Kress (1988), em obra intitulada *Social Semiotics* marca o início dos estudos em SS aplicada a textos multimodais (verbo-visuais), ao considerar todos os demais modos semióticos que acompanham o modo verbal. Nesse contexto de ascensão das pesquisas semióticas, muitas

críticas foram lançadas à semiótica tradicional, quais sejam: a omissão dos usos e de funções sociais de vários outros *sistemas semióticos*⁴⁷ e a falta de uma prática analítica convincente que auxiliasse a descrição e a interpretação das estruturas e dos processos por meio dos quais os significados sociais fossem construídos sócio-historicamente.

Gualberto (2016) explica que Hodge e Kress (1988, p. 6)⁴⁸ concebem como “uma estrutura de mensagens ou de vestígios de mensagens que possuem uma unidade socialmente atribuída”. Os autores também se atentam em distinguir texto de discurso, “mantendo o ‘discurso’ para se referir ao processo social em que os textos estão inseridos, enquanto o texto é o objeto material concreto produzido no discurso” (HODGE; KRESS, 1988, p.6, *tradução nossa*⁴⁹).

Ressalte-se ainda que as obras *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* (HALLIDAY, 1978) e *Language as Ideology* (HODGE; KRESS, 1979) podem ser analisadas como inaugurais da Semiótica Social. Esses dois livros demonstram o início da utilização da expressão *Social Semiotic*, observando a produção de sentido multimodal em uma perspectiva cultural e suas implicações para as questões sociais.

Entretanto, foi a publicação de Hodge e Kress (1988) que assinalou “a formalização da proposta de uma teoria cujo principal objetivo seria abarcar não apenas a comunicação verbal, mas também os outros modos de produção de sentido” (GUALBERTO, 2016, p. 56-57). Essa pesquisadora examina também que, no contexto atual da comunicação multimodal, o/a leitor/a é um agente de

⁴⁷ Santos (2011, p. 3) explica que “[o]s modos semióticos, tanto os verbais quanto os não verbais, são as diversas formas de representação utilizadas para compor um texto – questão trabalhada pela abordagem da Multimodalidade”.

⁴⁸ No original: “structure of messages or message traces which has a socially ascribed unity” (HODGE; KRESS, 1988, p.6, *tradução minha*).

⁴⁹ No original: “[...] keeping discourse to refer to the social process in which texts are embedded, while text is the concrete material object produced in discourse” (HODGE; KRESS, 1988, p.6).

mudança, posto que interage com o texto, num processo interpretativo, construindo, assim, (novos) sentidos a partir dele (GUALBERTO, 2016). Quanto a essa produção de sentidos, Hodge e Kress (1988) asseguram que

[...] o sentido é sempre negociado no processo semiótico, nunca simplesmente imposto de forma inevitável vinda do alto por autor onipotente através de um código absoluto. A semiótica tradicional gosta de assumir que significados relevantes são congelados, fixos no texto, para ser extraídos e decodificados [...]. A Semiótica Social não pode assumir que os textos produzam exatamente os significados que seus autores esperam (HODGE e KRESS, 1988, p. 12, *tradução nossa*⁵⁰).

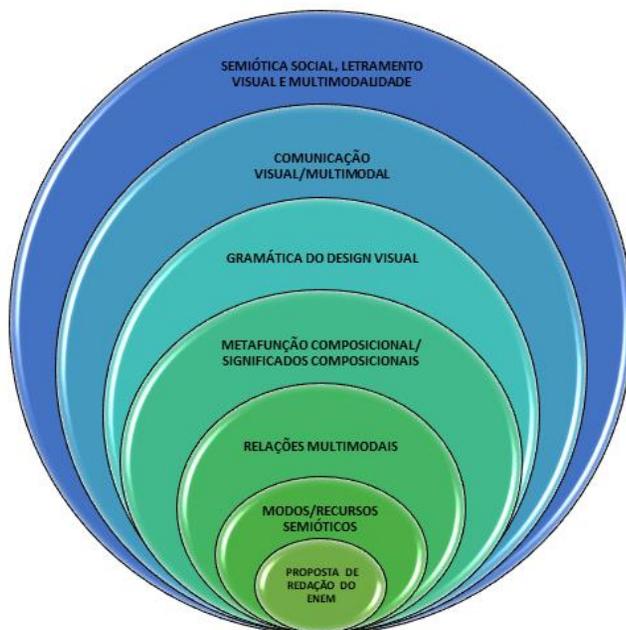
Essas transformações – realizadas tanto pelo/a produtor/a quanto pelo/a leitor/a – Bezemer e Kress (2015) dão o nome de *trabalho semiótico*. Isto é, o resultado da interação do/a produtor/a com diversos *recursos* e *modos semióticos* durante o processo de *design* (ou criação) da sua mensagem. Além disso, a forma com a qual outra pessoa se envolve com o texto também se configura como trabalho semiótico, já que a mensagem será interpretada, passando pelo processo de *redesign*, ou seja, de reelaboração (GUALBERTO, 2016), e, em especial de recontextualização discursiva (FAIRCLOUGH, 2006; VAN LEEUWEN, 2008).

Gualberto (2016) enfatiza que outro aspecto essencial da SS é o fato de que as escolhas feitas pelo produtor no *design* do texto são *motivadas* por diversos fatores, como, por exemplo, o público a que se destina bem como os potenciais e as limitações (*affordances*) de cada forma de materialização da mensagem. Em outras palavras, o termo *affordances*, é indispensável salientar que sua tradução para o português ainda não foi convencionalizada.

⁵⁰ No original: “meaning is always negotiated in a semiotic process, never simply imposed inexorably from above by an omnipotent author through an absolute coat. Traditional semiotics likes to assume that the relevant meanings are frozen and fixed in the text itself, to be extracted and decoded [...]. Social semiotics cannot assume that texts produce exactly the meanings and effects that their authors hope for” (HODGE; KRESS, 1988, p.12).

Assim, optou-se por traduzi-lo aqui como “possibilidades (ou potenciais) e limitações”, a partir da concepção de Kress (2003, p. 5), o qual caracteriza o termo como: “potenciais para as ações representacionais e comunicacionais feitas pelo produtor”. Pode-se observar, neste estudo, o **potencial semiótico** vinculado pelas propostas de redação do ENEM, a partir dos vários processos semióticos, desde o fenômeno da multissemiose e recontextualização discursiva aos enquadres teóricos que embasam a Semiótica Social e os estudos do Letramento Visual e da Multimodalidade no contexto atual da produção de pesquisas tanto a nível internacional quanto nacional. Logo, apresento a seguir o diagrama acerca da estrutura da sintaxe visual, baseado na proposta da semiótica visual e da multimodalidade em Propostas de Redação do ENEM (2009-2016):

Diagrama 1 - O enfoque da sintaxe visual na abordagem da Semiótica Social e da multimodalidade em propostas de redação do ENEM (2009-2016)



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado na Teoria da Semiótica Social e Multimodalidade, de (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996] 2006).

Observando os elementos-chave que compõem esse diagrama, demonstramos a perspectiva dos estudos críticos que nos ancoramos, tendo as propostas de redação do ENEM, como objetos de análise semiótica visual. Dessa forma, ressaltamos a importância da *Gramática do Design Visual* que segundo Ferraz (2011, p. 58) consiste em focar o **processo de produção signica**, abrangido como **uma ação social efetivada em determinado uso e contexto**, em que o empenho do/a produtor/a do signo decide a forma de representar o que almeja comunicar. Esse sujeito manifesta o significado esperado por meio do modo semiótico que dispõe da configuração mais adequada, o significante, e esse processo transporta a signos motivados a uma prática social de comunicação determinada.

Nesse sentido, o processo de construção do signo, os estratos significante e significado, objeto representado pode ser entendido como relativamente independentes um do outro (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006). Dessa forma, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser ‘extravisual’ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.46).

Por isso, Hodge e Kress (1988) propõem uma abordagem fundamentada pela concepção de Halliday (1978) de linguagem como Semiótica Social, com foco nas funções sociais da linguagem. A *Semiótica Social busca analisar a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos*. Até porque os significados sociais são construídos, segundo esta visão, por meio de uma série de formas, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da sociedade humana.

Ao estabelecer as premissas para uma teoria sociosemiótica sobre as relações entre comunicação e sociedade, Kress e van Leeuwen (1996), em *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, propõem o estudo da Semiótica Social para contemplar as formas de significação entendidas como atividades sociais marcadas pela política e pelas estruturas de poder que, nesse sentido, es-

tão submetidas às disputas que surgem em decorrência dos interesses específicos das instituições sociais cujos textos são produzidos, circulados e consumidos em contextos socialmente situados.

Carvalho (2012) explica que essa lógica dos estudos semióticos nos ajudou a inferir que a produção de signos está diretamente relacionada com os meios formais de comunicação e representação. Kress e van Leeuwen (1996) assinalam que

[a] comunicação exige que os participantes façam suas mensagens maximamente compreensíveis em um contexto particular. Eles, portanto, escolhem formas de expressão que eles acreditam ser máxima transparência para outros participantes. Por outro lado, a comunicação ocorre em estruturas que são inevitavelmente marcadas por diferenças de poder, e isso afeta como cada participante entende a noção de "compreensão máxima" [...]. A representação exige que os fabricantes de sinais escolham formulários para a expressão do que eles têm em mente, formas que eles consideram mais aptas e plausíveis no contexto dado. [...]. Isto aplica-se também ao interesse do social de instituições dentro das quais as mensagens são produzidas, e lá toma a forma das (histórias de) convenções e restrições (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 11, *tradução nossa*)⁵¹.

Enfim, os autores da *Gramática Design Visual*, citados por Carvalho (2012, 2013) esclarecem que a semiótica social concebe os textos a partir de uma perspectiva multimodal, incluindo a análise e a interpretação dos diferentes recursos semióticos através dos quais a linguagem é realizada. Para tanto, esses autores elaboraram

⁵¹ No original: Communication requires that participants make their messages maximally understandable in a particular context. They therefore choose forms of expression which they believe to be maximally transparent to other participants. On the other hand, communication takes place in social structures which are inevitably marked by power differences, and this affects how each participant understands the notion of 'maximal understanding' (...). Representation requires that sign-makers choose forms for the expression of what they have in mind, forms which they see as most apt and plausible in the given context. (...) This applies also to the interest of the social institutions within which messages are produced, and there it takes the form of the (histories of) conventions and constraints.

a GDV a fim de fornecer “inventários” das principais estruturas composicionais que têm se transformado em convenções ao longo da história da semiótica social da comunicação visual, investigando como tais estruturas são utilizadas por produtores/as contemporâneos de imagem para produzir múltiplos significados (CARVALHO, 2013, p. 14).

3.4.1.1 O Letramento Visual Crítico (LVC): alguns apontamentos

O desenvolvimento de práticas de letramento visual em atividades de escrita e leitura têm se tornado cada dia mais presentes em múltiplos processos de reconfiguração discursiva em que a linguagem visual e a multimodalidade estão integradas às práticas sociais nos vários processos de comunicação contemporânea, posto que “o letramento visual começará ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 3).

A partir de uma perspectiva histórica, Stokes (2002) lembrou que o letramento visual notabilizou-se pela “presença de elementos visuais no ensino e na aprendizagem, ampliando a integração de imagens e a presença de textos visuais em livros didáticos, manuais de instrução, exposições em sala de aula, ampliando uso de interfaces de computador” (BENSON, 1997; BRANTON, 1999; DWYER, *apud* KLEINMAN e DWYER, 1999, *tradução nossa*)⁵².

As práticas de letramentos visuais têm despontado grande importância nas atividades retóricas de escrita e de leitura, ou seja, tanto a produção, a recepção quanto o consumo de textos multimodais ganharam contornos linguísticos e semióticos integrados de significação social, percebidos dentro das instituições, sobretudo

⁵² No original: The presence of visual elements in today’s teaching and learning is increasing as the integration of images and visual presentations with text in textbooks, instructional manuals, classroom presentations, and computer interfaces broadens.

nas escolas, nas universidades, na publicidade, no jornalismo nas empresas, entre outros.

De outro modo, Stokes (2002, p. 12), ao citar Wileman (1993) entende claramente “o letramento visual como a capacidade de ler, interpretar e entender informação apresentada em imagens gráficas ou pictóricas”, precisa estar associado ao pensamento visual, exposto como “a capacidade de transformar informações de todos os tipos em imagens, gráficos, ou formas que ajudem a comunicar a informação” (WILEMAN, 1993, p. 114). Por fim, Stokes (2002, p. 13) explica que “estudantes desenvolvem suas habilidades visuais através do uso”.

Fica patente como tanto as habilidades letradas visuais são essências nas práticas pedagógicas em leitura e escrita nas atividades escolares, como também são perceptíveis em todas as práticas de comunicação, tendo em vista à inserção das NTDICs na sociedade, para as quais os textos multimodais participam dos materiais didáticos, das redes sociais, da internet, dos livros digitais etc.

Embora, haja um avanço tecnológico em curso, devemos também salientar que apesar do trabalho insurgido de se compreender a linguagem visual em decorrência das novas tecnologias, Dondis (2007) assinala que nosso conhecimento é ainda limitado em relação a esse assunto, posto que “[...] a expressão visual [...] é produto de uma inteligência humana de enorme complexidade, da qual temos, infelizmente, uma compreensão muito rudimentar” (DONDIS, [1973] 2007, p. 2).

Pinheiro (2013) ao estudar *os letramentos demandados em cursos on-line* revisitou a literatura, objetivando explicar que “[a]s imagens, desde os primórdios da escrita, são utilizadas para transmitir informações e se harmonizam com o texto verbal” (PINHEIRO, 2013, p. 113). De encontro a esse fenômeno de conjugação do verbal com o visual, saliento que o letramento visual se materializou em outros estudos como sendo “a leitura competente de imagens nas práticas sociais” (ROCHA, 2008), ou como “a habilidade de ver, compreender e, enfim, interpretar e comunicar o que foi decodificado por meio da visualização” (SILVINO, 2012, p. 3).

Em pesquisas mais recentes no campo da Linguística Aplicada, Barbosa e Araújo (2014, p. 22) percebem que “o letramento visual insere-se no conjunto de novos letramentos ora apresentados diante da necessidade de devolvermos à imagem o papel de produzir sentidos em eventos comunicativos, assim como o texto verbal”. Elas ainda esclarecem que o LV está relacionado à compreensão da informação verbal não somente como um adereço da informação verbal, mas como um artefato semiótico que adiciona sentido ao texto. As autoras concluem pela necessidade da promoção contínua desse tipo de letramento, ao dizerem que “seria um dos papéis da educação e, para tanto, deveria oferecer oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades” (BARBOSA; ARAÚJO, 2014, p. 23).

Nesse diapasão, Ferraz (2014) aponta que, com o advento das novas tecnologias, é preciso problematizar essas habilidades com os textos imagéticos, discutindo como elas podem influenciar e serem influenciadas pelo modo como a comunicação se estabelece, atualmente. O autor enfatiza que os/as educadores/as precisam estar atentos aos papéis atribuídos à fluência e às habilidades, sobretudo na língua portuguesa e inglesa, em virtude da importância que exerce na contemporaneidade e na necessidade de inclusão de meios multimodais e tecnológicos nas salas de aula.

Não resta dúvida que o Letramento Visual, segundo Ferraz (2014), é um importante campo de estudo dentro das novas demandas enfrentadas pelos/as educadores/as e pesquisadores/as, por ser

[u]m campo de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas), a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento (FERRAZ, 2014, p. 21).

O autor avalia que, o LV seria, portanto, um subcampo dos multiletramentos, pois aborda a imagem em suas múltiplas formas e considera, assim, a multimodalidade e o uso de diferentes mídias

e tecnologias no processo de significação. Sabe-se que a construção de significado pode se dar de maneira multimodal (ROJO, 2012) e neles os aspectos visuais passam a ser integrados.

Ferraz (2014) explica ainda que o LV pode se inserir nas perspectivas críticas por questionar o papel das imagens no cotidiano e tratá-las como construtoras da realidade e não apenas representação imagética, como postula Joly (1996), uma vez que se relacionam com o contexto histórico-social-cultural no qual se inserem e que podem, inclusive, ser usadas para a manipulação (BROWETT, 2002). Por todos esses fatores, atividades que abordem o LV são absolutamente bem-vindas às aulas de Língua Portuguesa e são bastante exploradas em aulas de Língua Inglesa e Espanhola.

Atualmente, na perspectiva dos multiletramentos, o saber ler e escrever já não bastam; na do LV, já não é suficiente a habilidade de se reconhecer ou descrever uma imagem. Finalmente, Ferraz (2014) aponta que o LV não considera a imagem apenas como uma representação da realidade, mas um processo de significação, que se relaciona com o seu contexto social, histórico e cultural. Xavier (2015) considera que a partir de uma perspectiva crítica da língua como artefato cultural que carrega ideologias, crenças, relações de poder e de dominação, o conceito de *Letramento Crítico* pode ser entendido como um meio de conscientização política e de mudança social, que forma a teoria basilar da definição de Letramento Visual Crítico (LVC).

Gee (1997, *apud* LANKSHEAR, 1997) conceitua que o *letramento crítico* é a habilidade de justapor discursos, e verificar como discursos competitivos formulam e reformulam elementos variados, que dão origem a perguntas e questões sobre os interesses, objetivos e relações de poder entre e dentro de discursos. Para o autor, devido à nova ordem global na qual vigora a diferença, o letramento crítico requer a criação de um *novo discurso*, com uma nova comunidade de elementos humanos, que tenha como seu objetivo a reformulação de elementos, em nome da justiça social, proporcionando um tratamento mais humano para todos.

Retomando, a pesquisa de Xavier (2015), concordo com a assertiva de que o Letramento Crítico (LC) e o Letramento Visual como o resultado da aplicação direta dessas teorias sobre os textos imagéticos, respeitando, discutindo e analisando as diferentes estruturas e componentes constitutivos de cada um. Portanto, existem algumas considerações que precisam ser feitas para que uma análise seja bem-sucedida a partir das perspectivas do LVC e possa apresentar resultados didático-metodologicamente satisfatórios à aprendizagem de leitura e à produção escrita de textos diversos.

A primeira consideração que deve ser feita para a prática eficiente do LVC no objeto aqui analisado é observar, atentamente, o item imagético e suas características ou materialidade (cores, ângulos, enquadramentos, entre outros). A desconstrução e a problematização de sua estrutura e produção deve ser o ponto de partida para que a análise seja feita, tornando-se, pois, fundamental para o aprofundamento nas possíveis construções de sentido que dele emergirão (XAVIER, 2015). A segunda questão é atentar para as articulações entre os textos verbo-visuais e os textos verbais em *propostas de redação do ENEM*, entendendo-os como constitutivo da significação global do texto.

A terceira questão diz respeito à natureza do texto. Segundo as perspectivas do LC, nenhum texto é considerado atemporal, universal ou não-tendencioso, logo no LVC mantém-se o mesmo princípio, ou seja, as imagens são tratadas como algo potencialmente produzido por alguém socialmente localizado, cujos interesses podem estar nela inseridos a fim de se alcançar ou reforçar alguma crença, ideologia ou preferência pessoal do autor/produtor no caso do ENEM, os sujeitos são instados a produzirem textos devido as orientações encontradas nas propostas que auxiliam no direcionamento e na construção do texto escrito requerido pelo exame.

Em suma, é preciso ainda observar os objetivos principais do LVC, que segundo Xavier (2015) são: proporcionar ao professor instrumentos que o auxiliem a debater com os alunos a respeito das imagens e a conduzir as atividades a ela relacionadas, de forma a engajar a classe em uma discussão que questione e problematize as

relações de poder e dominação presentes na sociedade; analisar as representações sociais e culturais feitas por meio da imagem e quais seriam as possíveis implicações que suas construções de sentido podem acarretar para os indivíduos de um determinado grupo social.

3.5 A *Gramática Do Design Visual* (GDV): o percurso teórico-metodológico da semiótica social à análise multimodal do texto verbo-visual

Kress e van Leeuwen (1996) argumentam que o termo *gramática* geralmente é associado à ideia de um conjunto de regras que devem ser obedecidas, posto que resultam como formas socialmente aceitáveis. Em outras palavras, ressaltamos que a gramática visual se propõe a descrever a forma pela qual indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido.

Esta pesquisa se fundamenta teórico-metodologicamente na análise do visual dos textos multimodais de *propostas de redação do ENEM* sob a ótica da *Gramática do Design Visual* (KRESS e van LEEUWEN, 1996, 2006), e do *Discurso Multimodal* (KRESS e van LEEUWEN, 2001) que têm como base a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994).

Paiva e Lima (2017) ressaltam que, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1997) trouxeram à baila alguns avanços à educação brasileira, mormente, quanto a uma nova direção do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), sobretudo com a emergência de trabalho docente com uma “variedade de formas textuais associadas às tecnologias multimidiáticas, tendo acesso às formas representacionais que permeiam o ambiente da comunicação” (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 334).

Nessa perspectiva, a acepção de letramento(s) produziu vários debates em função das variedades de contextos em que o fenômeno acontece, sendo, assim, os conceitos de letramento tornaram-se desiguais em espaços e/ou épocas diferentes, ou seja, demarcando a “necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais” (PINHEIRO, 2013, p. 16).

Alves (2016) acentua, por exemplo, que o livro didático (doravante LD) assume um alto valor na comunidade retórica escolar e passa a ser regulado por documentos específicos em função não só de seu valor social, mas também econômico. Os próprios documentos reguladores da produção e aquisição pela escola pública do LD enunciam a necessidade e a importância da multimodalidade em sua constituição. A presença de diversas manifestações da linguagem é explicitamente colocada como de grande importância na formação do aluno-leitor de Ensino Médio (EM).

Ainda conforme a análise de Alves (2016) observa-se que alguns estudos multimodais têm sido realizados tendo o livro didático como objeto de investigação, dessa forma

[o]utros professores pesquisadores brasileiros **têm proposto e desenvolvido estudos a respeito do LD**, da multimodalidade e de letramentos múltiplos e diversos no ambiente escolar ressaltando sua importância social e a presença das múltiplas manifestações da linguagem no EM (ALVES, 2016, p. 19, *grifos meus*).

Apreende-se que há também à contribuição de outras pesquisas interdisciplinares, que como apontadas por Sardelich (2006), esclarecem sobre a necessidade de a sociedade contemporânea promover uma *alfabetização visual*⁵³ para uma compreensão crítica

⁵³ Segundo Sardelich (2006, p. 452) “o crescente interesse pelo visual tem levado historiadoras/es, antropólogos/os, sociólogos/os, educadoras/es a discutirem so-

da *cultura visual*⁵⁴. Além da compreensão de que o conhecimento produzido nos chega pelos meios de informação e comunicação a fim de (re)significar a prática docente de ensino da leitura e da escrita no contexto escolar.

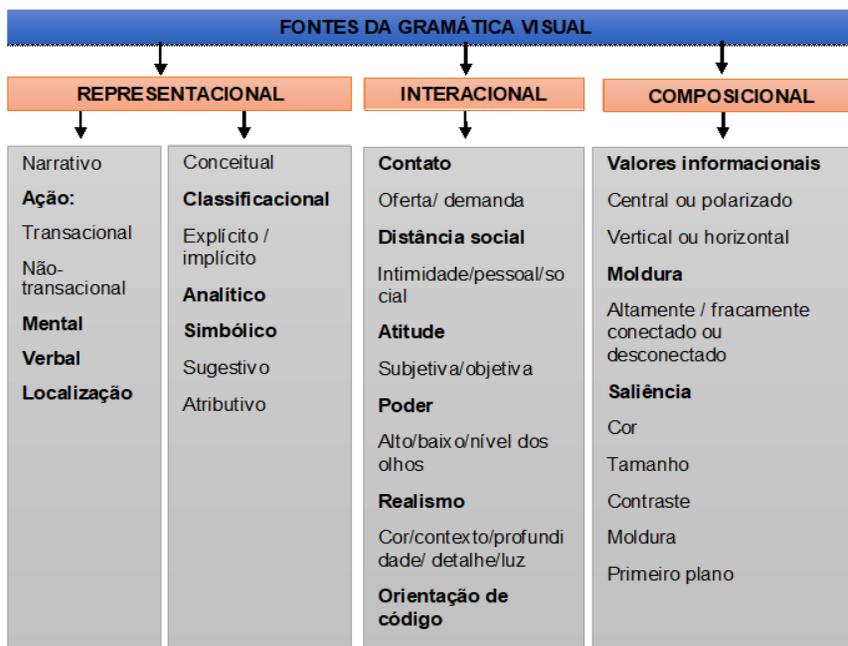
Por isso, Silveira (2008) amplia essa ótica, afirmando que o enfoque de gêneros discursivos, em livros de Língua Portuguesa abrangem hoje os variados textos multimodais com estudos de análise de gêneros. Sobre estes gêneros, em um dos livros analisados, a autora observou que “as atividades envolvendo gêneros discursivos multimodais são poucas, porém apresentam uma abordagem diferenciada, realçando o entrelaçamento de diversas linguagens” (SILVEIRA, 2008, p. 12) e voltam-se, sobretudo, para a linguagem publicitária.

Além disso, Santos (2003) considera que é de grande importância discutir e refletir criticamente o uso dos textos multimidiáticos e suas funções na e para a educação e atividade social. O autor afirma que é preciso questionar a funcionalidade dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação para estabelecer uma relação educativa centrada em uma pedagogia de projetos, a qual utilize essas tecnologias de forma contextualizada e integrada aos novos contextos sociais de práticas discursivas mediadas hoje por variados textos com múltiplos códigos semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Observe a estrutura teórica das metafunções da GDV no plano visual, sintetizada no diagrama a seguir:

bre as imagens e sobre a necessidade de uma alfabetização visual, que se expressa em diferentes designações, como leitura de imagens e cultura visual”.

⁵⁴ Forte-Ferreira e Lima-Neto (2013, p. 230) esclarecem que “não significa dizer que os elementos semióticos alheios à linguagem verbal são novos; pelo contrário, são, inclusive, anteriores à escrita, entretanto, apenas agora se tem dado um caráter científico àquilo que faz parte da essência do ser humano e de suas relações com o mundo”.

Diagrama 2 - As Metafunções no Plano Visual



Fonte: Adaptado de (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 309), baseado em (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006).

O diagrama acima se fundamenta na perspectiva funcionalista da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Kress e van Leeuwen (2006), ao mencionarem que a *Gramática do Design Visual*⁵⁵

⁵⁵ A partir das concepções da ADC, Kress e van Leeuwen expandiram a Semiótica Social e criaram a *Gramática do Design Visual* (GDV). Os autores discutiram no livro *The Grammar of Visual Design* o entrelaçamento entre Semiótica Social e multimodalidade. Em 2001, ampliaram o conceito de multimodalidade, colocando-o como um construto que considera todos os modos semióticos como produtores possíveis de mensagens e de comunicação (PIMENTA, 2007, p. 153). Esta gramática não é normativa como um conjunto de regras a serem seguidas, mas descreve possibilidades de elaboração e leitura de textos multimodais. Assim como as gramáticas de linguagem verbal suas categorias não devem ser tomadas como regras rígidas.

aparece como forma de estender à compreensão e à leitura das imagens, sistematizando seu estudo, já que ambos os autores encontram pontos consonantes entre o texto visual e o texto escrito. Para tanto, eles se apoiam na teoria do linguista inglês Michael Halliday cujo foco é estudar a língua enquanto escolha, com ênfase em seu uso como forma de interação entre os usuários da língua(gem).

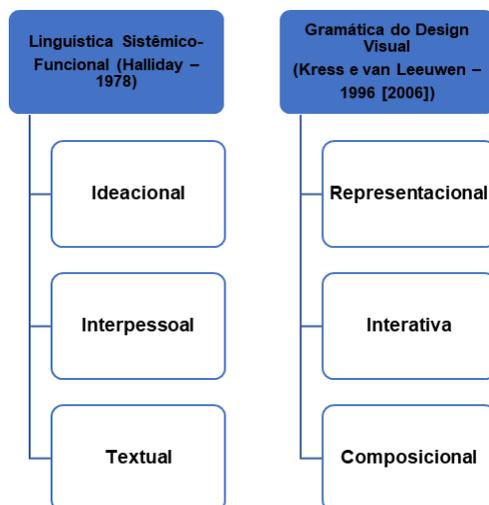
A partir dessas considerações propostas pela gramática visual, proponho a analisar a articulação dos *modos semióticos*⁵⁶ utilizados em textos verbais e imagéticos presentes em propostas de redação, aplicadas em 2009 a 2016, atendo-se aos significados representacionais e interativos, sobretudo os composicionais que são explorados nesses textos. Tanto o *visual* como outros *modos semióticos* verbais seguem propósitos comunicacionais, por isso Kress e van Leeuwen defendem que a linguística funcional de Halliday é apropriada pelo potencial e pela compatibilidade para descrever diferentes modos semióticos, não só o linguístico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.4). Para Halliday (1994), os componentes fundamentais do significado são as três metafunções linguísticas: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Kress e van Leeuwen (2006, p. 42-43) adaptaram e expuseram essas três metafunções da seguinte forma:

- **Ideacional** => função de representação das experiências do mundo exterior e interior, chamada de **significado representacional** na GDV;
- **Interpessoal** => função da linguagem capaz de representar as relações sociais entre o produtor, o espectador e o objeto representado, na GDV, **significado interativo**;
- **Textual** => expressão da estrutura e formato do texto, na GDV, **significado composicional**.

⁵⁶ Os semioticistas nomeiam o modo semiótico ou "recurso semiótico socialmente formatado e culturalmente dado para produzir significado" (KRESS, 2010, p.79). Dessa forma, à luz da multimodalidade, portanto, *os modos* são recursos diferentes pelos quais o ser humano pode representar suas experiências, além de codificar e compartilhar significados (LIMA-NETO; ARAÚJO, 2015, p. 46, *nossa tradução*).

Para a análise de imagens, os autores introduzem os termos ‘participantes representados’ (PR) e ‘participantes interativos’ (PI). Estes são os produtores do texto e os leitores, aqueles são as pessoas, objetos, lugares e outros retratados no texto. Na análise de Kress e van Leeuwen (2006), semelhante ao que ocorre com o texto verbal, as imagens também expressam significados através dessas três metafunções desenvolvidas por Halliday (1985,1994), renomeadas por eles como: *representacional*, *interacional* e *composicional*, respectivamente. Dessa forma, ao construirmos significados por meio das imagens, estamos realizando de forma similar as três metafunções da linguagem: estamos representando o mundo, as ideias e as experiências que temos do mundo (função representacional); estamos estabelecendo relações sociais com os observadores e com a própria imagem (função interacional) e organizamos os elementos dentro da imagem de forma intencional (função composicional). Logo a seguir, apresento a estrutura básica da GDV, de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006):

Diagrama 3 - Equivalência das metafunções da Linguística Sistêmica-Funcional para a Gramática de Design Visual



Fonte: Elaborado pelo autor.

No intuito de avaliar de que forma os modos com seus respectivos recursos semióticos são convencionados em *propostas de redação do ENEM*, construindo as relações multimodais e intertextuais, decidimos focalizar nossa análise no sistema de significados composicionais, posto que a forma pela qual os elementos das propostas são integrados conferem coerência à sintaxe visual destes gêneros. Portanto, no tópico seguinte, discorro mais detalhadamente sobre essa última função, a *composicional*, recorte deste estudo.

Ademais, no contexto em que os seres humanos constroem imagens mentais da realidade, daquilo que se passa ao seu redor e dentro deles é que a utilização da imagem tem apresentado um papel crescente na comunicação pública, Kress e van Leeuwen (2006) reconhecem a necessidade da limitação das imagens por regras, ao afirmarem que

Quando um **modo semiótico desempenha um papel dominante na comunicação pública** será inevitavelmente limitado por regras, **reforçado por meio da educação** [...]. Acreditamos que **a comunicação visual** está vindo a ser cada vez menos do domínio de especialistas, e mais importante nos **domínios da comunicação pública**. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras, e para o ensino mais formal, ensino normativo. Não ser "visualmente letrado" começará a atrair as sanções sociais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.2, *grifos e tradução minha*)⁵⁷.

Observa-se, então, que os autores reconhecem a importância dos vários modos semióticos, que vão muito além da linguagem verbal e de possibilidade de eles assumirem papel predominante na comunicação social. Quando um modo semiótico desempenha uma

⁵⁷ No original, "When a semiotic mod plays a dominant role in public communication its use will inevitable be constrained by rules, reinforced through education (...) We believe that visual communication is coming to be less the domain of specialists, and more crucial in the domains of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and to more formal, normative teaching. Not being "visually literate" will begin to attract social sanctions. "Visual literacy" will begin a matter of survival, especially in the work places." (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p.2).

função influente na comunicação pública, necessita de padronização para que se torne um sistema de signos socialmente reconhecido e acessível a todos os membros daquela sociedade.

Stokes (2002) acentua que o letramento visual reside na habilidade de ler, interpretar e compreender a informação apresentada em imagens, bem como a sua produção. Neste diapasão, Muffoletto, (2011, p. 10) diz que o letramento visual está além da produção e compreensão do recurso imagético, pois envolve “a conscientização acerca de si próprio e das representações, no tempo e no espaço, dentro de um contexto social, cultural, histórico e político [...]”.

As imagens [textos imagéticos] não se constituem apenas enquanto suportes para os textos verbais, estão tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2011), compõem com ele o sentido global anunciado pelo propósito do gênero, apontando para a necessidade de elaborar um modelo de leitura visual, pautado na teoria multimodal, elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para a eventual aplicação na sala de aula de língua portuguesa. Acrescido a isso, Shneiderman (1998) parece corroborar tal proposta, dizendo que

a utilização de uma ‘gramática visual’ que possa vir a dar tal sistematização buscaria **desenvolver no aluno um desempenho de leitura e análise** onde ele pudesse **fazer uso de qualidades lexicais** (ex. cores, saturação, nitidez); **qualidades sintáticas** (ex. aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas); **qualidades semânticas** (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados); **qualidades pragmáticas** (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função) com o propósito fundamental de **construir interpretações socialmente significativas** (SHNEIDERMAN, 1998, p. 16, *grifos meus*).

Diante de tal lacuna, é que nossa pesquisa se desenvolve, com o intuito de analisar as articulações dos textos verbo-visuais em *propostas de redação do ENEM*, a partir da integração do modo verbal e do modo visual nas relações semióticas, apreendidas pela

leitura crítica dos textos verbo-visuais nas propostas requeridas pelo ENEM, promovendo uma discussão acerca da compreensão e da produção de *textos multimodais*⁵⁸, sobretudo quanto a investigação das articulações entre os textos multimodais, presentes nas propostas de redação do ENEM (2009-2016), e as estratégias de recontextualização discursiva desses textos na produção das redações-modelo pelos participantes.

Assim, a utilização de textos verbo-visuais nas aulas de língua portuguesa como advogo neste estudo, refere-se à aplicação de uma abordagem multimodal que contemple de forma consciente e sistemática a leitura e a escrita de textos verbo-visuais, proporcionando tanto aos professores quanto aos alunos os subsídios necessários para construir uma reflexão mais crítica acerca do trabalho com textos multissemióticos que efetivamos diariamente, em uma perspectiva do letramento visual crítico, em práticas retóricas de leitura e escrita tanto gerais como para propósitos específicos, utilizando, portanto, o Exame Nacional do Ensino Médio como aplicação nesta atividade de leitura e escrita multimodais.

3.5.1 A Estrutura composicional dos textos verbo-visuais

O sistema de estruturação visual, elaborado por Kress e van Leeuwen (2006) na *Gramática de Design Visual* (GDV) parte das premissas teóricas proposta por Halliday e Matthiessen ([1985], 2004), com base três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. Contudo, na GDV, essas metafunções passam a ser chamadas de: representacional, interativa e composicional. Neste momento, enfatizamos a metafunção composicional que se delinea como estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, constituindo o valor hierárquico dos elementos

⁵⁸ Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 4) “os textos multimodais são produções de significados usando múltiplas articulações (língua, som, imagem, discurso, interatividade, *design*, produção e até distribuição)”.

na imagem e entre os diferentes modos de representação da informação (multimodalidade).

3.5.1.1 A metafunção composicional da GDV

A metafunção composicional invoca e faz convergir os significados representacionais e interativos para a organização do sentido da imagem/texto multimodal. Nesse sentido, para esses semioticistas:

As estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Dessa forma, Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) explicam que a composição alude ao modo como os elementos verbais e não verbais presentes na imagem precisam se relacionar uns com os outros e ao modo como eles estão integrados em um todo significativo, configurando a estrutura do signo verbo-visual. Para os autores, essa integração acontece por meio de três sistemas inter-relacionados, segundo pode se observar no quadro a seguir:

Quadro 5 - Sistemas da Metafunção Composicional

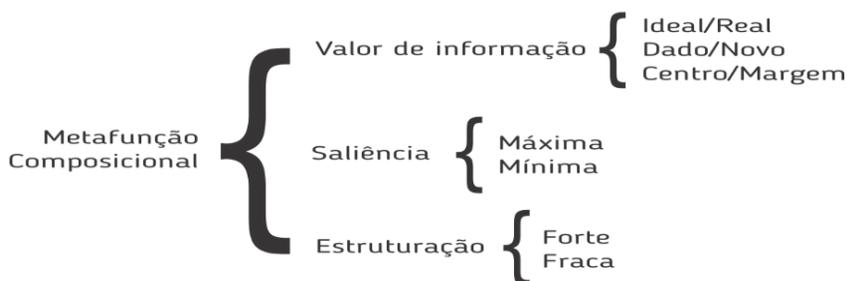
Valor de informação	Refere-se à localização dos elementos no interior da imagem que lhe confere determinados valores informativos.
Saliência	Elementos imagéticos que se destacam na imagem sendo, portanto, os que mais chamam a atenção do leitor.
Estruturação	Elementos que conectam ou desconectam outros elementos na imagem.

Fonte: Adaptado de (NASCIMENTO, 2012, p. 428).

O valor de informação estabelece o posicionamento dos elementos no interior da composição visual quando aplicamos tanto a textos mistos quanto a imagens, a primeira noção importante que discutimos é a de Dado e de Novo. A informação dada, ou velha, situa-se no lado esquerdo da imagem e representa o consenso da informação, que dispensa maiores esclarecimentos ou que é mais familiar ao leitor; todavia a informação nova, localizada à direita, traz o problemático, o contestável, a informação posta em debate (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996] 2006).

Nesse sentido, Gualberto (2016), ao citar van Leeuwen (2005) reforça que a definição dessas categorias contribui de forma significativa para especificar ainda mais as categorias de análise composicional e do *layout* de páginas. Uma vez que foi com esse “propósito de resumir as especificações da parte relacionada ao *layout* que estimulou Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) a elaborarem um esquema que expõe as principais formas de realização do *valor da informação*, da *saliência* e da *moldura*” (GUALBERTO, 2016, p. 70). Observe a figura a seguir, composta por categorias que permitem a visualização de como elas se inter-relacionam entre si.

Figura 01 - Os Significados Composicionais



Fonte: KRESS e van LEEUWEN (2006, p. 211).

Os autores da GDV esclarecem que essa estrutura é ideológica “no sentido de que pode não corresponder ao caso do produtor ou consumidor real da imagem ou do *layout*” e acrescentam que o importante é que a informação é apresentada “como se tivesse

esse *status*, esse valor para o leitor, e que os leitores devem lê-la dentro dessa estrutura, mesmo se depois, essa avaliação for rejeitada por um leitor em particular” (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996], 2006, p. 187).

Caso, em uma imagem, as semioses estejam situadas na parte superior (traçando-se uma linha imaginária) considera-se que o que se está sendo representado está na zona do Ideal e o que está presente na seção inferior o Real, que é, normalmente, a parte ideologicamente mais saliente, no qual consta a informação mais precisa sobre o que o produtor da imagem pretende passar ao leitor.

Dessa forma, pode-se afirmar que a posição dos elementos que compõem um texto visual reflete diretamente no modo como o leitor irá compreender o gênero que o texto está materializado. A última conceituação importante acerca do valor informativo é a estruturação da informação visual por meio do Centro e Margem.

O primeiro é definido como o núcleo da informação, a parte mais saliente, que mais atrai o olhar do leitor; o segundo são os elementos que estão presentes no entorno do Centro e são ligados ideologicamente a ele. Por fim, constato que Dado-Novo, Real-Irreal podem se combinar com Centro e Margem. O segundo sistema da metafunção composicional é a saliência que corresponde à ênfase que determinados elementos em relação a outros.

Ressalto que a escolha pelo destaque de determinado modo de representação não é desmotivado e representa grande peso semântico no que concerne ao modo de como a imagem será compreendida pelo observador. A identificação da saliência dos elementos ocorre mediante a intensificação ou suavização de cores, contraste, brilho, superposição, entre outros recursos semióticos. Como afirmamos, anteriormente, a saliência está intimamente ligada ao valor de informação e é responsável pelo direcionamento do olhar do leitor.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a estruturação refere-se à conexão ou desconexão entre elementos da imagem. De tal modo, quanto mais os elementos da composição espacial estão co-

nectados mais eles são apresentados como uma única unidade de informação, como se fossem parte um dos outros. Já a desconexão é marcada pela saliência de cores, imprimindo, portanto, um sentido de individualidade (ALMEIDA; FERNANDES, 2008).

Em suma, baseado nas teorias sociossemióticas, sistêmico-funcionais, psicolinguísticas e de análise crítica do discurso, entre outras, apresentadas neste estudo, é possível realizar uma efetiva análise multimodal de quaisquer gêneros discursivos, pois a multimodalidade discursiva é um traço inerente a todos os gêneros (DIONISIO, 2011). Em outras palavras, a imbricação de vários “modos semióticos compõe um novo discurso no qual a imagem se funde com o verbal e constrói novos sentidos discursivos, denominados de práticas textuais multimodais ou multissemióticas” (NASCIMENTO, 2012, p. 425).

Dessa forma, neste capítulo, adoto uma abordagem teórico-conceitual a fim de apresentar e compreender os enfoques epistemológicos da Semiótica Social, do Letramento Visual Crítico e da Multimodalidade na organização semiótico-visual dos significados composicionais em textos verbo-visuais oriundos das propostas de redação do ENEM (2009-2016).

No próximo capítulo, destinado à metodologia desta pesquisa, abordo os métodos e os enquadres metodológicos voltados à análise discursiva crítica de textos verbo-visuais e/ou imagéticos, tendo em vista a(s) concepção(ões) qualitativo-interpretativista e interdisciplinar adotadas.

4

Per(cursos) metodológicos: a construção e as travessias da pesquisa

“A multimodalidade é um campo de investigação bastante recente [*embora seja presente desde a gênese das atividades retóricas e comunicativas humanas e não humanas*]. Pesquisadores conduzindo estudos multimodais (Kress e van Leeuwen, 2006; Baldry e Thibault, 2006; Norris, 2004 e O’Halloran, 2004) se apoiam na sociossemiótica [*e nas bases da Linguística Sistêmico-Funcional*] vêm investigando de que forma os significados são produzidos e interpretados nos diferentes contextos social, situacional e cultural”.

(NOVELLINO, 2011, p. 115, *acrésimos nossos*).

Neste capítulo, discorro sobre a natureza da pesquisa, situando os pressupostos da Linguística Aplicada (LA), sobretudo quanto os métodos e os enquadres metodológicos voltados à análise discursiva crítica e à análise semiótico-visual, tendo em vista a concepção qualitativo-interpretativista e interdisciplinar, adotada nesta pesquisa com foco em abordagens multimodais e sociossemióticas, além de situar como se deu a escolha dos objetos de investigação, as propostas de redação do ENEM (2009-2016), aplica-

das no exame e as avaliações com nota máxima, selecionadas nos *Guias e/ou Cartilhas do Participante* (2012-2016), elaborados pelo MEC/INEP.

Neste capítulo, discorro sobre a natureza da presente pesquisa, situando os pressupostos da Linguística Aplicada (LA)⁵⁹, sobretudo quanto aos métodos e aos enquadres metodológicos voltados à análise discursiva crítica e à análise semiótico-visual, tendo em vista a concepção qualitativo-interpretativista e interdisciplinar, adotada nesta pesquisa com foco em abordagens multimodais e sociossemióticas, além de situar como se deu a escolha dos objetos de investigação, as propostas de redação do ENEM (2009-2016), aplicadas no exame e as avaliações com nota máxima, selecionadas nos *Guias e/ou Cartilhas do Participante* (2012-2016), elaborados pelo MEC/INEP.

Além disso, exponho as questões metodológicas deste estudo, a partir de uma revisão bibliográfica de algumas *abordagens multimodais* para análise de textos verbo-visuais e/ou imagéticos, baseados na abordagem da GDV e também na análise da conjuntura social do exame do ENEM, enquanto política pública com presença de discursos de naturalização de práticas discursivas na escrita da redação, na perspectiva da ADC faircloughiana. Utilizando-me também dos instrumentos da análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MEDEIROS, 2000), sendo, porquanto, caracterizado este estudo por seu caráter descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1996, 2006).

Adoto a Semiótica Social, de Kress e van Leeuwen (2006) e a ADC de Fairclough (2001; 2006), porque oferecem subsídios para operacionalização de teorias sociais na análise de discurso linguisticamente orientada, objetivando construir enquadres teórico-metodológicos pertinentes à perspectiva crítica de linguagem como prática social. Para alcançar esse objetivo, acredito que a ACD assenta-se, primeiro, em uma visão científica de crítica social;

⁵⁹ Segundo Menezes; Silva e Gomes (2009, s/p), “[a] linguística aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência”.

segundo, no campo da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia e, por último, na teoria e análise linguística e semiótica (RODRIGUES, 2008).

Adiante, esclareço como se realizou a seleção do *corpus* e, por último, os procedimentos de geração e análise na construção de procedimentos de análise do fenômeno de recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008; TEIXEIRA, 2013) em propostas de redação do ENEM, a partir da análise das estratégias argumentativas (BRASIL, 2017) e da leitura multimodal (NEVES, 2009; PAES DE BARROS, 2009; SERAFINI, 2010; PAIVA e LIMA, 2018) dos textos verbo-visuais e/ou imagéticos e das redações com nota máxima do ENEM, a partir da conjuntura social (FAIRCLOUGH, 2001) das configurações verbo-visuais, reformulações de *layout* das propostas e mudanças sociais que repercutem no sistema de avaliação da redação no ENEM (2009-2016). Observe, a seguir, o delineamento teórico-metodológico desta pesquisa:

Diagrama 4 - Delineamento teórico-metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 A natureza da pesquisa

A Linguística Aplicada é uma ciência social, cujo objetivo volta-se para compreensão de situações do “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Este campo de estudo procura refletir sobre situações reais de uso da língua(gem) para ser capaz de não somente teorizar sobre a vida social, mas também problematizá-la buscando compreender a sua complexidade.

Nesse sentido, pode-se entender a LA como: “[...] uma área de investigação que procura estabelecer a relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita” (WIDDOWSON, 1996, p. 125). Em outras palavras, Rojo (2007) explica que a atividade do linguista aplicado, na última década, concentrou-se no interesse em entender, explicar ou solucionar problemas, a fim de criar ou aprimorar as soluções para tais problemas, revestidos em sua contextualização, em sua importância social, o que confere às soluções categoria de epistemologias, métodos e abordagens aos participantes sociais. Ou seja, “[...] a orientação para o problema como abordagem dominante na LA substituiu gradualmente a orientação para a teoria” (ROJO, 2007, p. 1761).

Ademais, em um prisma teórico-metodológico, esta pesquisa se situa no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA) que tem contribuído na utilização de métodos de investigação de base qualitativo-interpretativista (ERICKSON, 1996; MOITA LOPES, 1994, 1996, 2006). Até porque a LA reveste-se de uma natureza inter e transdisciplinar, colocando-se em função de “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14). Esse linguista aplicado pondera ainda que uma perspectiva interpretativista possibilita ao investigador a interpretar inúmeras vezes seja necessário, de forma indireta, os múltiplos significados possíveis que sua pesquisa possa ter (MOITA LOPES, 1994).

A LA está fortemente envolvida com as práticas sociais da língua(gem), logo linguagem, cultura e sociedade são suas matérias primas. A linguagem só se realiza nas relações sociais e delas sofre influências o que causa suas constantes auto-organizações. Sem a linguagem não haveria vida social, pois é a linguagem que constitui o sujeito social em interação com o(s) outro(s) e ela própria é constituída pelo uso de uma coletividade. A linguagem sofre influência da sociedade onde circula e do contato com outras sociedades seja por dominação política ou cultural. Na seara dos estudos multimodais e semiótico-sociais na contemporaneidade, Novellino (2011) acentua que as

[d]iversas abordagens multimodais vêm sendo elaboradas nos últimos anos decorrentes sobretudo do interesse de diversos pesquisadores (KRESS, 2009, 2010; NORRIS, 2004, 2009; VAN LEEUWEN, 2005; LEMKE, 2006; BALDRY; THIBAUT, 2006) em relação à **a. produção e interpretação do significado** pelos indivíduos quando numa interação, **b. organização interna** de cada modo comunicacional, e **c. maneira como se dá a integração e a compressão dos modos nos textos multimodais** (NOVELLINO, 2011, p. 75, *grifos meus*).

Consoante às referências acima, muitos/as pesquisadoras/as, como Kress (2000, 2005, 2009, 2010), van Leeuwen (2004, 2005, 2009), Kress e van Leeuwen (1996, 2006), Christie (1999, 2007), Baldry e Thibault (2006), Lemke (1989, 1992), Jewitt e Oyama (2004), para citar apenas alguns, que atuam nos campos da educação, linguística aplicada, música, artes e *design*, desenvolvendo estudos e investigações ligadas à maneira como, por exemplo, textos verbo-visuais e/ou imagéticos se agregam com os textos verbais escritos, orais e multimodais na produção de significados variados na sociedade (NOVELLINO, 2011).

Com base em Van Leeuwen (2005), o trabalho do/a pesquisador/a em Semiótica Social compete em coletar, identificar e catalogar os modos usados na produção de significados em diversos documentos, investigar as condições históricas peculiares de produção e interpretação de significados de determinados artefatos multimodais; e, por fim, identificar outros recursos semióticos,

além de novos usos para recursos já existentes (VELOSO, 2014). Ainda na perspectiva deste autor, ressaltei como é necessário discutir essa *abordagem sociosemiótica*, tendo em vista que

Ao pesquisador em Semiótica Social cabe, portanto, **investigar e compreender os mecanismos de significação utilizados em documentos multimodais**, e entender exatamente o que é isso que sabemos que permite a **interpretação de significados em textos diversos** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). **Identificar os modos utilizados na produção de significados e os princípios de organização sistêmica** (BAULDRY; THIBAUT, 2006) desses modos em diferentes textos, mas também, ao **produzir um inventário de modos, compreender mudanças no uso e o potencial do sistema semiótico** (VELOSO, 2014, p. 160, *grifos meus*).

Em outras palavras, nesta pesquisa, a finalidade não era apenas a de investigar como cada modo semiótico (verbal e não-verbal) em propostas de redação e em redações com nota máxima, encontradas em Cartilhas de orientação, foram estabelecidas em atividades de leitura e escrita dos/as participantes, mas também perceber como se construíram os significados e como se reconfiguraram semioticamente tanto o textos verbais quanto não verbais, com base em estratégias de recontextualização discursiva, adotados(as) pelos(as) leitores(as)/produtores(as), mas perceber como o significado foi produzido, interpretado e reelaborado quando esses modos coexistem, no caso, se recontextualizaram em cada *proposta de redação* (2009-2016), considerando essa cadeia de gêneros discursivos de ordem argumentativa, informativa, didática e jornalística recorrentes e situadas no ENEM.

Na forma de abordagem do problema, esta pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio do delineamento em uma revisão bibliográfica, utilizando-se da tipologia de técnica documental, sendo, porquanto, caracterizada por seu caráter descritivo-interpretativista, cujas razões metodológicas se pautam pela investigação e análise da *composição multimodal de textos verbais e visuais*, baseado na *metafunção composicional e seus respectivos sistemas (valor informacional, saliência e enquadramento) da GDV, em propostas de redação do ENEM*, além de categorizar e

analisar as estratégias de recontextualização em um *corpus* de redação modelo nota máxima.

Partindo da visão de Fairclough (2001) sobre **conjuntura social**, esclareço que realizei também uma revisão bibliográfica com detalhamento sobre o histórico e fundamentação do ENEM, avaliando o contexto histórico no qual ocorreu a sua criação e evolução, até culminar no Novo ENEM, para melhor entendimento de como esse processo de avaliação se inseriu no atual panorama da educação brasileira em forma de avaliação de larga escala e como esse processo avaliativo tem sido usado para ingresso de estudantes nos cursos superiores no Brasil e em outras universidades estrangeiras.

Dessa forma, neste trabalho, não busquei quantificar traços identitários, mas sim identificá-los, discuti-los e analisá-los à luz das teorias sociossemióticas com base nos fundamentos sistêmico-funcionais apresentados. Além de esta pesquisa se inserir em um *paradigma qualitativo-interpretativista*, isto é, considerar também “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23). Em face dos enquadres metodológicos adotados, entende-se que

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; **artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais/registros de campo; históricos interativos e visuais** – **que descrevem momentos significativos rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos**. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Aliada à perspectiva metodológica enunciada acima, os objetivos e as questões-problema, traçados para esse estudo coadunam com o contexto de análise e compreensão dos aspectos composicionais, multimodais e semióticos nas *propostas de redação do*

ENEM, que são moldadas por uma conjunção de ideologias e forças hegemônicas institucionalizadas, entre as quais foram cruciais, para que os aspectos analisados e as nossas hipóteses pudessem contribuir para a escolha da pesquisa qualitativa com caráter descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 2006).

Ademais, optei pela caracterização desta pesquisa, como sendo, documental por constituir uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Lüdke e André (1986) afirmam que fazer *pesquisa documental* implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), conseqüentemente, tal fato ocorre também em pesquisas com documentos primários e oficiais, nosso caso, na área de letras/linguística aplicada.

Em outras palavras, Medeiros (2000) aponta que uma *pesquisa documental*

[...] compreende o **levantamento de documentos** que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. **Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos**, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias ou coleções de fotografias (MEDEIROS, 2000, p. 37-38, *grifos meus*).

Na dimensão exposta acima, ao passo que a pesquisa bibliográfica se desenvolveu, foi elaborada uma exaustiva pesquisa documental, que consistiu na análise da *Matriz de Referência* para Redação do ENEM e níveis de conhecimentos associados, publicada no Diário Oficial da União em 9 de maio de 2013 (nº 88, 3- Diário Oficial da União) e disponível no manual Redação no ENEM 2013: Guia do Participante (BRASIL, 2013, 2017). Essa matriz auxiliou na compreensão das competências/habilidades/níveis de letramentos analisados pela Banca Avaliadora nos exames, ocorridos ao longo das edições do ENEM (2009-2016).

Por isso, neste estudo, trabalhei com um *corpus*⁶⁰ de *documentos oficiais* (Guias, Provas de Redação ENEM, redações avaliadas etc.), constituído por *oito propostas de redação* e com mais *dezesseis redações avaliadas com nota máxima*, escolhidas aleatoriamente em sites educacionais especializados (2009 a 2010) e, sobretudo, em Guias (agora Cartilhas) do Participante, de 2012 a 2016, sendo coletadas (dois trechos das redações-modelo), referentes à CIII da Matriz de Redação do ENEM, avaliadas em cada um desses documentos compilados. Todo esse material constituiu o nosso *corpus* para a análise e a discussão empreendida, atendendo às questões-problema e aos objetivos dessa investigação científico-acadêmica.

Por fim, a análise teórico-metodológica na ótica dos estudos multimodais críticos aplicada às Propostas de Redação do ENEM, sobretudo em textos verbo-visuais que as constituem, nos forneceram certamente importantes instrumentos para entender o processo de recontextualização de discursos, textos e significações sociais através da análise das *estratégias de rearranjo e adição* (VAN LEEUWEN, 2008) em as redações-modelo.

No que se refere a **conjuntura social**, o processo avaliativo de seleção de candidatos/as para o acesso ao ensino superior, percebe-se a **naturalização de discursos** voltados a resultados escolares exitosos, requerendo conhecimento sociocultural produtivo e diversificado sobre as estruturas composicionais e seus significados, bem como seus propósitos comunicativos de compreensão e produção textuais, pois mudanças sociais são historicamente marcadas por práticas situadas com a língua(gem) em uso e por se moldarem a partir dos contextos reais de interação social (FAIRCLOUGH, 2001).

⁶⁰ Segundo Bidermann (2001, p. 79) *corpus* constitui “um conjunto homogêneo de amostras da língua de qualquer tipo (orais, escritos, literários, coloquiais, etc.). Tais amostras foram escolhidas como modelo de um estado ou nível de língua predeterminado. A análise dos dados linguísticos de um *corpus* deve permitir ampliar o conhecimento das estruturas linguísticas da língua que eles representam”.

4.2 A caracterização do *corpus*

A amostra deste estudo foi constituída de textos verbo-visuais, provenientes das oito propostas de redação do ENEM, aplicadas ao longo de 2009 a 2016 (ao todo doze textos verbo-visuais) e de dezesseis redações com nota máxima, escolhidas aleatoriamente em sites especializados e em cinco Guias/Cartilhas (2012 a 2016), retiradas desses documentos duas redações-modelo dos participantes, analisadas pela Banca de Avaliadores (UnB/Vunesp)⁶¹. Ressaltei que as práticas discursivas e as relações dialógicas constituídas a partir da análise de Oliveira (2016, p. 106), em redações do ENEM, em seus aspectos externos e internos caracterizam esse texto como um gênero discursivo de caráter predominantemente dissertativo-argumentativo e opinativo (CAVALCANTE, 2016).

Assim, a redação do ENEM adquiriu, assim, significado social e institucional de relevância educacional e no campos dos estudos dos (multi)letramentos, pois uma de suas finalidades é a *verificação da produção textual de estudantes que finalizaram o ensino médio*, instigando-os à elaboração de uma redação que preencha as competências para ser nota máxima, defendida, nesta pesquisa, como um gênero discursivo híbrido que cumpre um “conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovada” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

Além disso, o ENEM tem demandado dos/as participantes cada vez mais o uso de estratégias de leitura crítica, visando recontextualizar discursivamente (VAN LEEUWEN, 2008) argumentos, fatos, dados e opiniões para a elaboração de uma tese, argumentos e posicionamentos sobre uma situação social, científica, cultural, política, entre outros.

⁶¹ Vale salientar que até 2016, as avaliações das redações ficaram a cargo de elaboração e avaliação por especialista da Universidade de Brasília. Porém, em 2017 ficou esse processo sob a responsabilidade da Vunesp/Unesp.

4.3 Os procedimentos

Nesta subseção, apresento e explico como se deu a coleta das propostas de redação nos vários suportes de pesquisas encontrados ao longo da realização deste estudo. Além de explicitar as abordagens e modelos/instrumentos para análise do *corpus* de propostas de redação do ENEM (2009-2016) e redações nota máxima, selecionadas em sites, guias/cartilhas do participante, bem como em materiais e documentos, elaborados pelo MEC/INEP.

4.3.1 Coleta de dados

A amostra deste estudo foi constituída de textos verbo-visuais e/ou imagéticos (infográficos, gráficos, tirinhas, Charges, mapas, fotos, entre outros) provenientes de *oito propostas de redação do ENEM* e de *dezesseis redações com nota máxima*, escolhidas aleatoriamente em cinco Guias/Cartilhas (2012 a 2016), sendo retiradas desses documentos *duas redações dos/as participantes* para a análise multimodal proposta por este estudo. Além disso, coletei: manuais, cartilhas, orientações e matrizes de avaliação de redações, encontradas disponíveis em sites especializados e, sobretudo, o site oficial do INEP/MEC⁶².

Observe, a seguir, as propostas de redação, visualizando à recorrência de textos verbais e/ou verbo-visuais em cada uma das propostas:

⁶² Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cartilha-do-participante-na-redacao-do-enem-2016-ja-esta-disponivel-para-conferencia/21206. Acesso em: 10 set. 2017.

Tabela 2 - A caracterização e a análise temática das Propostas de Redação (2009-2016)

GÊNEROS/PROPOSTAS/TEMAS	ANO	Nº DE TEXTOS VERBAIS	Nº DE TEXTOS VERBO-VISUAIS
O INDIVÍDUO FRENTE À ÉTICA NACIONAL	2009	2	1
O TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA	2010	2	2
VIVER EM REDE NO SÉCULO 21: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO	2011	2	1
O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO 21	2012	2	1
EFEITOS DA IMPLANTAÇÃO DA LEI SECA NO BRASIL	2013	2	2
PUBLICIDADE INFANTIL EM QUESTÃO NO BRASIL	2014	2	1
A PERSISTÊNCIA DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA SOCIEDADE BRASILEIRA	2015	1	3
CAMINHOS PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL	2016	3	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, as propostas de redação aplicadas no ENEM (2009-2016), foram caracterizadas e avaliadas previamente, ao longo da compilação, verificação e análise dos Guias/Cartilhas, das propostas de redação, da busca em *sites* oficiais do MEC/INEP, em *sites* especializados, livros, artigos, dissertações, teses, entre outras fontes de pesquisa primárias/secundárias e oficiais sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, em especial, o exame de redação no ENEM.

4.3.2 Análise dos dados

Com fins de análise, ancorei-me, em um delineamento da pesquisa documental e descritivo-interpretativista de textos/fontes que podem ser encontrados em sites do INEP/MEC, nos repositórios que contenham as provas, os manuais/cartilhas de redação/INEP, as Matrizes de Referência do ENEM etc.).

Em relação à análise documental, Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) corroboram que

[q]uando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Nesse sentido, para pesquisar documentos/fontes foi crucial a utilização de métodos e de técnicas que nos levassem criteriosamente a resolver problemas, ou seja, “[...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148). Isso significa dizer que foi fundamental procurar elementos que possibilitassem compreender melhor o que aqui foi exposto sobre

método, técnica, análise e pesquisa e relacionando esses conceitos ao campo da pesquisa documental.

Dessa forma, Minayo (2008) ressalta que discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas isso implica, portanto, produzir um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2008, p. 22).

Além de compreender as propostas de redação como gêneros discursivos, na perspectiva da *Análise de Discurso Dialógica (ADD)*, de Bakhtin (1992, 1997, 2003) e seu Círculo, como também em outras leituras da perspectiva dos *Estudos Retóricos de Gêneros (ERG)*, de Bazerman (2004, 2015a, 2015b). Pautamo-nos, enfim, na perspectiva da *Análise de Discurso Crítica (ADC)*, de Fairclough ([1992] 2003), com base no conceito de recontextualização discursiva e busquei compreender os fenômenos multimodais de língua(gem) oriundos da leitura crítica dos textos verbo-visuais e/ou imagéticos, apropriados em práticas sociais e discursivas nas atividades de produção escrita no ENEM.

Nesta pesquisa, caracterizei as propostas de redação do ENEM (2009 a 2016) por apresentarem uma estrutura composicional multimodal relativamente estável, permeadas de múltiplas relações semióticas, por ser “um campo de trabalho, um domínio de pesquisa, uma descrição do espaço e dos recursos que entram em jogo no processo de produção de sentido” (KRESS, 2011, p. 242)⁶³. Assim, esta pesquisa objetivou apreender, a partir da escrita dos/as candidatos/as a composição multimodal desses gêneros discursivos na construção de uma gama de representações e de significações nesse importante evento de letramento, que se tornou o ENEM ao longo dos anos, possibilitando, pois, aos sujeitos participantes uma ação retórica e letrada situada em práticas de letramentos de forma a organizar as formas de vida e de pensamento em sociedade (BAZERMAN, 2015a).

⁶³ No original: “field in which semiotic work takes place, a domain for enquiry, a description of the space and of the resources that enter into meaning in some way or another. (KRESS, 2011, p. 38).

4.3.2.1 Abordagem multimodal para análise de textos verbo-visuais, baseado na GDV/LSF/ADC

Neste tópico, considero que o ensino e as práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos multimodais (visuais e verbo-visuais) se fazem dentro das atividades comunicativas. Dionísio (2011, p. 139) explica que “[n]a sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. Trabalhei, nesse sentido, o fenômeno da multimodalidade, observando-o e compreendendo-o a partir de um *corpus* de textos verbo-visuais nestas propostas de redação, selecionadas para esta análise.

Baseando-me em Costa (2011) e Paes Barros (2005, 2009) e, sobretudo nas abordagens da *análise sociossemiótica multimodal*, construída a partir de Kress (2000); Van Leeuwen (2005); Kress e Van Leeuwen (1996, 2001, 2006) busco analisar a configuração verbo-visual de textos que compõem as propostas de redação do ENEM (2009-2016). Em relação, a perspectiva da *Análise do Discurso Crítica* (ADC), de Fairclough (2001, 2003, 2006), analiso a conjuntura social do Novo ENEM, as práticas discursivas naturalizadas na imposição do poder estatal por resultados na rede de ensino público.

Enfim, expliquei apenas a metafunção composicional do *Plano Visual das Metafunções da GDV* (vide Diagrama 2), de Kress e Van Leeuwen (1996), baseado na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday ([1985] 1994), e em uma *Abordagem Multimodal com categorias analíticas*, visando a compreender às capacidades de compreensão leitora na recontextualização discursiva operadas em ações letradas e retóricas para avaliar a sintaxe visual e à relação multissemiótica dos textos verbais e não verbais em *propostas de redação do ENEM*, aplicadas em 2009 a 2016.

Para tanto, antes de apresentar nossa abordagem, analisei, primeiro, a abordagem construída por Pinto (2016) resultado de pesquisa de doutoramento, a qual ela instituiu uma *Abordagem Multimodal de Análise de imagens*, considerando a necessidade de um tratamento multimodal para os textos imagéticos, tendo em vista as relações de significado entre o texto verbal e não verbal, a

fim de *relacionar o letramento visual ao ensino de leitura e produção textual* em sala de aula, baseado em uma perspectiva de análise de gêneros discursivos que pode possibilitar a articulação entre a linguagem e as práticas sociais na contemporaneidade. Observe a abordagem de Pinto (2016), representado, a seguir:

Diagrama 5 – Abordagem Multimodal de Análise de Imagens, de Pinto (2016)

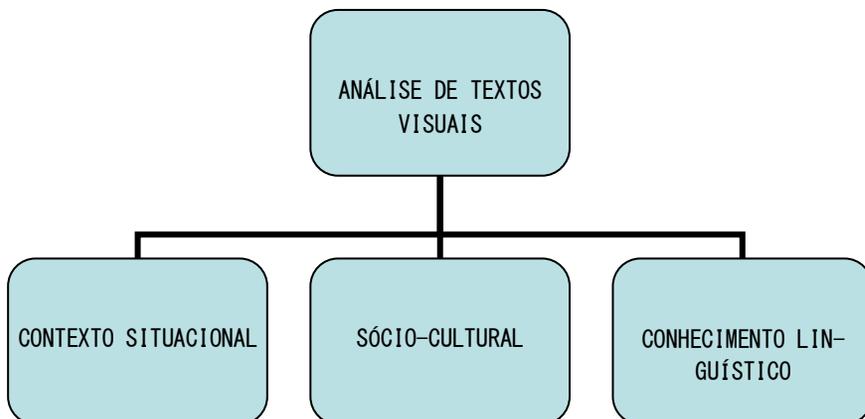


Fonte: Adaptado de (PINTO, 2016, p. 66).

Na defesa dessa abordagem, Pinto (2016) acrescentou que “[o]s textos contemporâneos exigem dos leitores o conhecimento ou o desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita em outras semioses que não somente o texto verbal escrito” (PINTO, 2016, p. 66). Por isso, ela retomou a abordagem de Almeida (2011) que sistematizou uma abordagem que leva em consideração outros modos semióticos em sala de aula, momento em que a análise e a leitura de imagens se tornem essenciais para analisar “de forma consciente e sistemática a leitura de textos imagéticos” (ALMEIDA, 2011, p.45).

A abordagem de Almeida sugeriu *três dimensões* para orientar a análise do texto visual, que correspondem ao *contexto situacional*, ao *sócio-cultural* e ao *conhecimento linguístico* (PINTO, 2016). Analise o esquema a seguir:

Diagrama 6– Abordagem multimodal de Análise de Textos Visuais, de Almeida (2011)



Fonte: Elaborado, a partir de (ALMEIDA, 2011, p. 51).

Considerando a abordagem acima, pode explicar que o *contexto situacional* abrange questões sobre aspectos inerentes ao processo de produção, circulação e consumo das imagens (FAIRCLOUGH, 2006). Em relação, ao contexto *sócio-cultural* a autora enfatiza a natureza interpessoal das imagens explorando os recursos visuais que estabelecem possibilidades de posicionamento crítico do leitor em relação à imagem e, por último, a dimensão textual que contempla o que a autora denominou de *conhecimento linguístico*, ou seja, uma linguagem específica – uma metalinguagem – para tratar dos elementos que organizam o texto imagético (PINTO, 2016).

4.3.2.2 Procedimentos de análise das propostas de redação do ENEM (2009-2016)

Vale lembrar que os procedimentos de análise da GDV, serviram sobremaneira para superar dificuldades que se interpu-

nam à análise sistemática de estruturas visuais. A GDV insurgiu, então, em um contexto de investigação linguística, sugerindo “um padrão de descrição estética das imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 174), fundamentado no entendimento de que os elementos internos dos textos imagéticos se combinam, formando um todo coerente, para expressar significados diferentes (ALMEIDA, 2009).

Em relação ao tratamento de análise dos textos verbo-visuais e/ou imagéticos, presentes nas oito propostas de redação do ENEM, determinei alguns procedimentos de análise, a partir da compreensão analítica apreendida dos modelos de análise de imagens/textos anteriormente discutidos, sobretudo, de Almeida (2011), Costa (2011), Paes Barros (2005; 2009), Pinto (2016), muitos dos quais, baseados na GDV, de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006). No quadro a seguir, procurei evidenciar os procedimentos a serem operacionalizados no tratamento da análise dos textos verbo-visuais e/ou imagéticos, encontrados nas propostas de redação do ENEM (2009 a 2016).

Quadro 6 – Procedimentos de análise multimodal em textos verbo-visuais em Propostas de Redação do ENEM (2009 – 2016)

(Cont inua)

ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DA MULTIMODALIDADE EM TEXTOS VERBO-VISUAIS	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS OBSERVADAS EM TEXTOS VERBO-VISUAIS NAS PROPOSTAS E REDAÇÕES DO ENEM
<i>UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO MULTIMODAL EM OITO (08) PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM</i>	1. estratégias de leituras necessárias à análise de textos verbo-visuais antes, durante e depois da leitura multimodal das propostas de redação.
	1. elementos lexicais; não somente para a verificação de um dado fato

<p><i>SELEÇÃO E VERIFICAÇÃO DE INFORMAÇÕES VERBAIS</i></p>	<p>morfológico, fonológico, sintático ou semântico, mas também;</p> <p>2. escolhas lexicais e discursivas, relacionando as ao contexto de produção e circulação do gênero;</p> <p>3. estilo do gênero (observar se certos elementos lexicais são tratados nas atividades como parte componente do estilo de um dado gênero, por exemplo, o uso de verbos no imperativo, característica do estilo do gênero propostas de redação do ENEM, bem como os textos verbo-visuais que as constituem.</p>
<p><i>ORGANIZAÇÃO DA SINTAXE VISUAL A PARTIR DAS METAFUNÇÕES (REPRESENTACIONAL, INTERATIVA E COMPOSICIONAL) DA GDV, EM ESPECIAL, A COMPOSICIONAL.</i></p>	<p>1. ações que levam os participantes a refletir sobre a escolha das cores, da disposição dos elementos, das peculiaridades das imagens como constituintes de significação verbal e não verbal.</p> <p>2. convergência dos significados representacionais e interativos para organização da estrutura visual das imagens/textos. (Metafunção Composicional).</p>
<p><i>INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES VERBAIS E NÃO VERBAIS</i></p>	<p>1. elementos do gênero (construção composicional, conteúdo temático e estilo), relacionando-os (imagens e texto verbal) entre si e ao seu contexto de produção e de circulação, por exemplo, na leitura crítica de infográficos, mapas, charges, os elementos pictóricos, sendo retomados não somente pelo texto, mas relacionando-a com o momento social em que foi produzida, com o veículo de circulação etc.</p>

<p><i>PERCEPÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DA ESTRUTURA COMPOSICIONAL E DA MULTIMODALIDADE NO GÊNERO PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. todos elementos e das relações multimodais; 2. estrutura composicional, conteúdo temático e estilo, relacionando-os com o contexto sócio-histórico, de modo a possibilitar a construção do todo do enunciado concreto, promovendo a leitura e escrita multimodais.
<p><i>IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS ARTICULAÇÕES DOS MODOS/RECURSOS SEMIÓTICOS NAS PROPOSTAS E DA RECONTEXTUALIZAÇÃO, CONSTRUÍDAS NA ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL DOS ENUNCIADOS DE REDAÇÕES COM NOTA MÁXIMA</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. sentidos nos textos que circulam na sociedade e nos diversos contextos de produção humana; 2. relações intertextuais presentes em dezesseis (16) redações escritas pelos produtores/escritores de textos no ENEM; 3. práticas de letramento visual na análise e compreensão de textos verbo-visuais são requeridas; 4. habilidades para dar significação visual a leitura; 5. textos verbo-visuais em práticas discursivas e sociais que auxiliem na completude da compreensão leitora de gêneros discursivos multimodais de forma crítica por parte dos participantes do ENEM.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de (PAES BARROS, 2005; 2009).

Enfim, a utilização metodológica da multimodalidade como conceito-chave, nesta pesquisa, possibilitou o entendimento de que o significado de um texto se encontra na variedade de relações semióticas entre os modos verbais e não verbais, bem como em seus respectivos recursos semióticos. Conseqüentemente, isso resultou em considerar os diferentes potenciais de significado oferecidos pelos modos e a seleção cometida pelos indivíduos, baseada

na capacidade que esses modos lhes oferecem para elaborar significados semióticos na sociedade nas diferentes culturas e situações (KRESS, 2005).

Neste capítulo, assinalo o percurso metodológico adotado, uma vez que os/as participantes no ENEM, ao escreverem seus textos, procuram, nessa atividade retórica, persuadir os/as interlocutores, no caso os/as avaliadores/as capacitados/as pelo INEP/MEC, a avaliarem o resultado final do texto produzido por esses escritores/as em consonância com a proposta temática indicada. Assim, a banca procurou, sobretudo, analisar na CIII a qualidade dos argumentos selecionados por esses sujeitos, tornando necessário que esses/as produtores/as construíssem uma consistente argumentação persuasiva articulada ao ponto de vista defendido ao longo da tese elaborada pelo/as autor/a.

Após o delineamento dessas escolhas metodológicas, encaminhei-me para a análise e discussão dos dados da pesquisa.

5

Análise multimodal crítica dos textos verbo-visuais em propostas de redação do ENEM

“Ao semioticista social cabe, portanto, interpretar processos comunicativos diversos, tais como filmes, histórias em quadrinhos, comerciais de TV e impressos, considerando o contexto de produção e consumo de tais artefatos. Sugerimos que estudos que examinam aspectos do processo comunicativo multimodal devem considerar o contexto de produção e as forças sociais, políticas e/ou econômicas que agem sobre a produção e consumo de determinado texto, na análise e discussão dos dados. Estudos em Semiótica Social devem considerar, portanto, aquilo que se pode fazer com a linguagem, mas também aquilo que a linguagem pode fazer conosco, enquanto sociedade, ao considerarmos que textos nos oferecem versões da realidade”.

(VELOSO, 2014, p. 159).

Apresento, neste capítulo, a análise e a discussão dos resultados da pesquisa com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica Social e da Multimodalidade (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e VAN LEEUWEN, [1996] 2006; KRESS, 2010), da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006) aplicados ao estudo da metafunção composicio-

nal e seus respectivos sistemas (valor informacional, saliência e enquadramento) da GDV, assim como explicado nos capítulos anteriores. O *corpus* constituiu-se de um total de oito propostas de redação do ENEM (2009 a 2016), com doze textos verbo-visuais extraídos dessas propostas, além de dezesseis redações nota máxima, coletadas de *sites* especializados e, sobretudo, dos manuais dos participantes, elaborados por especialistas do INEP/MEC, conforme apontei no capítulo metodológico.

Na seção 5.1, busco inicialmente retomar a contextualização e a descrição do nosso *corpus*, mostrando a distribuição dos textos verbo-visuais analisados, conforme as edições do exame de 2009 a 2016, evidenciando que de um total de vinte e nove textos que compõem a composição retórico-discursiva das propostas de redação do ENEM, observou-se à incidência de dezessete textos (cerca de 59%), caracterizados pelo modo semiótico verbal tão comum ao longo das edições anteriores.

No entanto, considero outros dados que demonstraram um aumento considerável de textos verbo-visuais nessas edições. Cerca de doze textos verbo-visuais (41%) passaram a constituir retórico e multimodalmente a seção dos textos motivadores⁶⁴, além das mudanças na organização dos enunciados verbais e visuais e no próprio *design* das propostas de redação aplicadas ao longo desse período do Novo ENEM.

Mais adiante, na seção 5.2, em uma perspectiva dos estudos multimodais da GDV e da ADC, analiso as categorias e as estratégias de recontextualização em dezesseis redações com nota máxima (redações-modelo), porque ficou comprovado que compreender a recontextualização (BERNSTEIN, 1990; VAN LEEUWEN, 2008) e a conjuntura social (FAIRCLOUGH, 2001), em práticas de letramento no ENEM, foi essencial à produção final das redações avaliadas com nota máxima (redações-modelo), já que esses textos seguiram as orientações da Matriz de Competências de Redação do ENEM. Nesta mesma seção, explico algumas categorias, baseado na perspectiva da Análise de Discurso Crítica, trabalhada por Van Leeuwen (2008) e aplicada por Teixeira (2013, p. 16), os seguintes elementos que podem ser analisados na *recontex-*

⁶⁴ Ver: Quadro 7.

tualização de uma forma geral: *substituição, anulação, rearranjo e adição*.

Fazendo ainda referência à seção anterior, no item 5.2.2, empreendo a descrição e a análise composicional dos textos verbais retirados das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016), aplicando os sistemas (*valor de informação, saliência e estruturação*) da metafunção composicional da Gramática Design Visual, por isso, pude entender os muitos significados composicionais internos emanados dos textos verbo-visuais e/ou imagéticos dessas propostas.

Por fim, no último tópico desta seção 5.2.3, analiso à luz das teorias da multimodalidade e da Análise de Discurso Crítica (ADC), as principais estratégias de recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008), adotadas pelos/as candidatos/as em um *corpus* de redações-modelo, o que nos levou a compreender os vários rearranjos e adições de ideias, opiniões, fatos, informações, dados apropriados pelos/as candidatos/as e que foram utilizados na construção redacional da competência III⁶⁵.

5.1 Contextualizando e descrevendo o *corpus* da pesquisa

A política de avaliação educacional tem passado por um processo contumaz de debates, em efeito a necessidade de melhoria da qualidade do ensino ofertado pelas escolas da educação básica. Em uma *análise da conjuntura*⁶⁶, pode-se verificar que essa intensi-

⁶⁵ CIII - selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

⁶⁶ Na “análise da conjuntura” investiga-se as redes de práticas em que se localiza o problema em estudo; na “análise da prática particular”, investigamos aspectos da prática específica pesquisada, o que inclui mapeamento de relações dialéticas entre discurso e outros momentos da prática. As análises da conjuntura e da prática particular garantem a contextualização da análise discursiva, ou seja, garantem que os textos analisados sejam relacionados a suas causas mais amplas e a seu contexto particular, o que está de acordo com o princípio da profundidade ontológica da crítica explanatória. Na etapa da “análise do discurso”, investigamos textos, como material empírico, em busca de conexões entre mecanismos discursivos e o problema em foco (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 159).

ficação de discussões na América Latina sucedeu no final da década de 80 e início da década de 90, alastrando-se em países como México, Argentina, Chile, Colômbia e Brasil, quando desenvolveram estudos concernentes à avaliação de sistemas de ensino ou avaliações em larga escala (CARVALHO, 2017).

Coube-me nesta pesquisa, descrever e analisar as práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2003), as práticas de letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e as estratégias de recontextualização (VAN LEEUWEUN, 2008) nas propostas de redação do ENEM, constituída hibridamente por textos verbo-visuais e em redações-modelo escritas por estudantes do EM que são, a meu ver, entrelaçadas por relações de poder, opressão e agentividade⁶⁷.

De um lado, note-se que os gestores/as, coordenadores/as, superintendentes, enfim, a Secretaria de Educação do Ceará vêm trabalhando arduamente para a consecução de resultados satisfatórios como pilastra de uma boa gestão pública da educação básica, por meio da *estabilização*⁶⁸ de um projeto institucional hegemônico da “educação para resultados”, visando aumentar o número de aprovados nas universidades públicas e particulares, de outro, ressaltei que os alunos/as e professores/as são os atores imbuídos, nesse processo, a uma sobrecarga de responsabilidades, atividades e/ou ações pedagógicas a fim de se saírem exitosos nesse desgastante certame.

⁶⁷ Relaciona-se à maneira como representam as pessoas e como as coisas contribuem para essa agentividade, ou seja, Fairclough (2003) compreende agência como sendo uma forma criativa e inovadora com que os agentes sociais realizam suas ações na sociedade, interagem socialmente, mudam as coisas na sociedade.

⁶⁸ Adotei o termo *estabilização* no sentido de perceber a produção, recepção e reconhecimento do gênero por parte dos/as leitores/as, considerando os níveis: baixo, médio e alto (BESSA; SATO, 2018). Pode-se notar que nas propostas de redação (2009-2016) ocorre uma *alta estabilização* em sua configuração verbo-visual em confluência da integração multimodal dos modos semióticos e respectivos recursos semióticos, disponíveis em sua composição semiótico-visual (PAIVA, 2018).

A abordagem analítica de Chouliaraki e Fairclough (1999) fundamentou-se na crítica de Bhaskar (1989)⁶⁹, partindo da observação de um problema e da análise de sua conjuntura, o que demonstra a importância da abordagem das práticas nesse enquadre para ADC. Em análises amplas que consideram conjunturas e estruturas percebe-se a construção de redes de práticas integradas (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 42). Ademais, considero que a abordagem faircloughiana pauta-se na realização de uma análise encorpada em aspectos semióticos e discursivos de sustentação argumentativa, com ênfase em análise de práticas, construindo, porquanto, um novo sentido para as ideologias naturalizadas, no intuito de desvelar manifestações de poder (BESSA; SATO, 2018).

Nessa seara do discurso naturalizado e legitimado nos documentos oficiais da educação, Lima (2010) esclarece que a ADC tem por propósito analisar discursos, relações de poder e ideologia, articulando a Linguística com a sociedade para desvelar as estruturas que subjazem no discurso e nas estruturas sociais. Por isso, tratando das práticas discursivas no ENEM, é preciso levar em consideração que apenas fazer os/as candidatos/as colocarem os olhos (decodificarem) durante a atividade de leitura de forma perceptivo-visual, tão-somente nos limites dos textos/enunciados, ainda é pouco, porque é crucial se levar em conta a relação funcional depreendida entre linguagem verbal e visual/imagética, multimodal ou, até mesmo, as relações semióticas que compõem os gêneros considerados verbo-visuais.

Debruçando-me sobre a perspectiva da ADC, compreendi que a ideologia⁷⁰ é uma dimensão analítica do estudo do discurso como prática social, ao lado da hegemonia, por isso Fairclough (2001) esclarece que a ideologia constrói-se e materializa-se nas práticas discursivas, pois ela é concebida como categoria da prática social, sendo que sua investigação tem o objetivo geral de especificar a “natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma

⁶⁹ BHASKAR, R. **The Possibility of Naturalism**: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hcmcl Hempstead: Harvescer Wheatshcaf, 1989.

⁷⁰ Bakhtin (1997) entende a *ideologia* como constituinte das práticas sociais fundamentadas em perspectivas particulares que suprimem contradições em virtude de seus interesses e projetos de subordinação ou dominação.

parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é, e os seus efeitos sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289).

Concordo ainda com Fairclough (1989, p. 85), quando ele afirma que a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos aparente, então, o direcionamento da ADC está sendo fornecer enquadres científicos para apontar e desvelar sentidos ideológicos naturalizados ou legitimados, considerando a possibilidade da superação de relações desiguais de poder e emancipação daqueles/as que se situam em desvantagem social (RAMALHO, 2010).

Vale destacar que o processo de leitura e escrita multimodais no ENEM, vem mostrando a situação enunciativa que é intrínseca ao discurso, envolvendo *texto*, *prática social* e *prática discursiva* (FAIRCLOUGH, 2003), posto que os textos que são produzidos – são partes essenciais da forma como os/as alunos pensam e vivem na sociedade – não apenas são resultados das situações sociais corriqueiras em que ocorrem, mas também têm implicações sobre elas (RESENDE, 2017).

Fairclough ([1992] 2001) propôs uma *Análise do Discurso Textualmente Orientada* (ADTO) com fulcro na *Teoria Social do Discurso*, compreendendo que todo *evento discursivo* pode ser avaliado como práticas de linguagem, caracterizado pelos seguintes elementos: *prática textual*, voltado para a análise dos mecanismos linguístico-discursivos de construção textual; *prática discursiva*, relacionado a análise do processo de produção, distribuição e consumo dos textos; e *prática social*, ligado a análise de questões de ideologia, poder e hegemonia provenientes das diversas posições adotadas frente às partes do mundo representadas nos textos como materialidades discursivas.

Em relação a análise das práticas discursivas no ENEM, observei que dessemelhantes discursos estão ligados nas interações, conjugando os aspectos semióticos das práticas sociais (gênero, discurso e estilo). Nesse sentido, acredito que a análise do *gênero situado*⁷¹ proposta de redação (2009-2016) mantém relação com

⁷¹ Compreendo que um *gênero situado* se caracteriza dentro de práticas sociais particulares, por isso Fairclough (2003) pensa os gêneros como maneiras relati-

ações e atividades inerentes a uma prática de recontextualização verbo-visual específica, isto é, ao *significado acional*⁷² do discurso, porque segundo Fairclough (2003) os aspectos semióticos se relacionam aos modos de agir e interagir em sociedade pelo fato de os gêneros serem “uma forma de ação em seu aspecto discursivo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 216).

Entendi também que o contexto conjuntural do Novo ENEM culminou no aparecimento de “novas” relações semióticas que afetaram a construção da significação multimodal pelo uso de textos verbo-visuais que foram recontextualizados, criando novos discursos devido à integração a vários outros discursos (interdiscursividade)⁷³, valores, crenças e relações em sociedade que incidiram e moldaram o comportamento linguístico, semiótico-visual de cada um/a dos/as consumidores/as e/ou produtores/as de textos no certame.

Dessa forma, as atividades retóricas de leitura e de compreensão multimodais das propostas de redação do ENEM (2009-2016) objetivaram à escrita de um *gênero dissertativo-argumentativo e opinativo* ao longo da aplicação do exame, perpassando por um contexto sociodiscursivo e por condições de produção/consumo, fazendo surgir outros gêneros, novas relações semióticas e diversificadas práticas de ensino/aprendizagem que foram construídas socialmente e se fizeram indispensáveis para a categorização e a significação dos vários textos que apresentaram hibridização e/ou intercalação de linguagens nessas propostas (GOMES; NOGUEIRA, 2017).

vamente estáveis de agir e relacionar-se em práticas sociais, que implicam relações com os outros e ação sobre os outros (RAMALHO, 2012, p. 147).

⁷² O significado acional em Fairclough (2003) relaciona-se à concepção de gênero discursivo e de *agentividade* nas práticas sociais. A análise desse significado se dá em termos de atividade (o que as pessoas estão fazendo discursivamente), de relação social (qual a relação entre as pessoas que fazem parte desse evento) e de tecnologia comunicativa, quando, se envolve no evento.

⁷³ Pode-se dizer que a interdiscursividade e a intertextualidade manifesta possibilitam constituir novos âmbitos de ação, os quais podem ser caracterizados como fragmentos das práticas sociais que contribuem para constituir e configurar o marco social do discurso (PÉREZ, 2012, p. 136).

Além do mais, os/as candidatos/as tomaram como estratégia principal: a *recontextualização dos significados composicionais* do que leram/visualizaram e as manifestaram criticamente em argumentos persuasivos na escrita, pois esses estão carregados de significados para serem utilizados em contextos de comunicação legítimos, já que se originaram dessa intercalação de linguagens, discursos e textos na constituição multimodal das propostas de redação como forma de avaliação externa e acesso ao Ensino Superior.

Constatei que seguindo as orientações do *Guia do Participante* (2016) os/as candidatos/as defenderam uma tese, uma opinião acerca do tema proposto, apoiada em argumentos coerentes e coesos que construíram uma unidade textual e, portanto, uma unidade de significação multimodal através do emprego de uma série de estratégias de leitura multimodal crítica dos textos, integrados à proposta de redação com condições e fins de produção sociossemioticamente determinados (PAIVA; LIMA, 2018).

Outra questão relevante centrou-se nos temas que foram explorados no “Novo ENEM”, pois são de caráter social, tratando de assuntos diversificados que remetem a questões contemporâneas como: ética e corrupção; trabalho escravo e precarização do trabalho; ajuda humanitária; uso abusivo da internet; migração; impactos da legislação contra o uso do álcool no trânsito; publicidade infantil; violência contra a mulher; a (des)valorização do professor; a intolerância religiosa; e o racismo no Brasil etc. Tratou-se de assuntos que foram repercutidos na mídia e no Congresso, pois todos retrataram problemas que se ressignificaram historicamente ao longo dos tempos no Brasil (FREITAS; LUNA, 2017).

Dessa forma, o contexto situado de comunicação, produção, consumo e circulação de textos/gêneros discursivos influenciaram no comportamento dos sujeitos sociais, já que estes têm suas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2006) moldadas pela anuência a um ordenamento social e retoricamente determinado pelo uso da língua(gem) em múltiplas atividades da vida humana (BAZERMAN, 2005a, 2005b). Sob esta ótica, entendi que a recontextualização produz um efeito de apropriação de determinados elementos de práticas sociais em outras, em que determinadas práticas ganham outros sentidos e produzem novas ideologias na vida social

(FAIRCLOUGH, 2006; ORMUNDO, 2007). Dessa forma, as ideologias são componente basilar do estabelecimento da “hegemonia por consenso, sustentando relações de poder que legitimam um mundo ‘legitimado’ (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p.88).

A seguir, trago a mensuração de quais os textos foram recorrentemente contemplados nas edições (2009 a 2016) do Exame Nacional do Ensino Médio, quanto à elaboração retórico-composicional da prova de redação. A tabela 3 mostrou detalhadamente a distribuição dos textos verbo-visuais analisados, conforme as edições do exame:

Tabela 3 – Distribuição dos textos verbo-visuais nas Propostas de Redação do ENEM

QUANTITATIVO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA								
Proposta de Redação do ENEM	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total de gêneros/textos	3	4	3	4	4	3	4	4
Textos verbo-visuais analisados	1	2	1	1	2	1	3	1
Percentual ⁷⁴	34%	50%	34%	25%	50%	34%	75%	25%

Total de textos verbo-visuais analisados: 12 (41%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de 29 (textos) que integraram a composição retórico-discursiva das propostas de redação do ENEM, aplicadas de 2009 a 2016, observei a incidência de 17 textos (cerca de 59%), caracterizados apenas pelo modo semiótico verbal tão comum ao longo das edições anteriores. Por outro lado, considerando o “novo ENEM” e os atuais arranjos socioculturais de comunicação multimodal e de produção/consumo de textos verbo-visuais em contextos diversos com fins determinados, além do histórico de uma série de ocorrências quanto à cópia de textos verbais e, conseqüentemente, o surgimento de inúmeros casos de redações anuladas, foi ne-

⁷⁴ Taxa de percentual aproximada.

cessário por parte dos especialistas do INEP/MEC, a reformulação do processo de aplicação do exame, bem como a reestruturação da organização composicional das Propostas de Redação (Ver: Capítulo II).

Essa nova reconfiguração no Exame requereu dos/as participantes o desenvolvimento de práticas de letramento(s) visual(is) crítico(s) em decorrência da necessidade de integrar os vários modos (verbal, não-verbal, visual, multimodal etc.). Foi possível obter uma maior compreensão do processo de recontextualização discursiva do tema em argumentos consistentes e integrados entre si, baseado em uma proficiente seleção dos fatos, opiniões e informações fornecidos pelos textos motivadores, objetivando à escrita competente de um gênero de predominância dissertativo-argumentativa e opinativo (CAVALCANTE, 2016).

Por fim, notei a importância de como essas atividades retóricas de leitura/escrita visual/multimodal empreendidas na seleção e na organização de informações/fatos para a construção de argumentos na produção escrita no ENEM (PAIVA; LIMA, 2018) foram necessariamente exigidas a elaboração de proposta(s) de intervenção(ões) adequadas ao tema de cada proposta de redação, devido a um conjunto de textos motivadores que acionaram práticas de letramento visual/multimodal crítico por parte dos/as candidatos/as, primando pela construção de um texto, ou melhor, um gênero de opinião escrito de modo coerente, coeso e organizado em argumentos produtivos e eficazes desenvolvidos para satisfazer a tese elaborada pelo/a candidato/a com argumentos e contra-argumentos produzidos de forma autoral e produtiva.

Dessa forma, foi peremptório considerar que a atividade de produção de textos, por intermédio da leitura crítica, compreensão e escrita de gêneros discursivos, precisou levar em conta o contexto da comunicação multimodal das relações humanas na pós-modernidade, permitindo, portanto, aos produtores/as - *o conhecimento e o domínio da natureza/estrutura composicional dos enunciados/gêneros* (BAKHTIN, 2003, p. 265).

5.1.1 A organização retórico-composicional das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016): a constituição multimodal dos textos motivadores

O Novo ENEM se consolidou pela prova de produção escrita da “Proposta de Redação” por ter sua organização retórico-composicional relativamente estável, constituindo-se, a grosso modo, em três partes: a) **Enunciado introdutório** que traz a proposta temática, o texto solicitado e os encaminhamentos gerais para a sua realização; b) **textos de apoio** (dois a três, sendo que, na maioria das vezes, um deles possui linguagem verbo-visual, como tira, charge, anúncio ou infográfico); c) **as instruções**, informando todos os comandos para a elaboração do texto (FREITAS; LUNA, 2017).

Apreendo, então, que até 2015, o ENEM oferecia tais elementos constitutivos na ordem antecedente, entretanto, a partir da edição de 2016, houve uma anástrofe e uma maior organização multimodal nessa organização e tais partes surgiram bem segmentadas por linhas e títulos em caixa alta: inicialmente, as “Instruções para redação”, em seguida, os “Textos motivadores” e, finalmente, a “Proposta de redação”, ou seja, o enunciado introdutório mencionado (BRASIL, 2016, p. 2). Tendo em vista, às concepções teóricas da multimodalidade, na Semiótica Social de Kress e van Leeuwen (2006) e van Leeuwen (2008), reforço que esses foram os elementos semiótico-composicionais recorrentes na construção da significação das propostas de redação como **gêneros discursivos de natureza híbrida, multimodal e intergenérica** (PAIVA; LIMA, 2018).

Nesse sentido, considere as propostas de redação como gêneros híbridos (PAIVA; LIMA, 2018), constituídas por textos específicos e retoricamente situados em vários contextos de comunicação multimodal com significados interligados, a exemplo: reportagens, cartazes publicitários, infográficos, tirinha, artigo, crônica, cartum, leis, notícias, textos informativos etc., ajudando, assim, a produzir diversas semioses que integraram à composição semiótico-visual das Propostas de Redação do ENEM.

Foi necessário enfatizar ainda que esses textos foram extraídos de veículos midiáticos (fontes) de larga circulação e/ou de endereços eletrônicos conhecidos, como: provedores de internet (UOL e Terra); jornais e revistas (Folha de São Paulo, Gazeta do Povo, Isto é, Veja e Galileu); páginas de internet (Repórter Brasil e Museu da Imigração); livros, *blogs* e também *sites* governamentais (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Departamento da Polícia Rodoviária Federal, Departamento da Polícia Federal e Secretaria de Política para Mulheres), com informações, documentos e fatos pertinentes ao tema e imprescindíveis ao desenvolvimento da *argumentação* (FREITAS; LUNA, 2017, p. 263). A seguir, observei como se distribuiu anualmente esses gêneros/textos na constituição retórico-composicional das propostas de redação do ENEM:

Quadro 7 - Textos Motivadores por Edição do Novo ENEM (2009-2016)

(Cont inua)

ANO	TÍTULOS DOS TEXTOS	GÊNERO, AUTORIA E/OU SUPORTE
2009	Sem título	Sem título Cartum de Millôr Fernandes, publicado no provedor UOL, com acesso em 14 de julho de 2009.
	Sem título	Trecho da crônica “Ponto de Vista” de Lia Luft, publicada na revista Veja, em 27 dez. 2006.
	Qual o efeito em nós do “eles serem todos corruptos”?	Trecho adaptado de artigo de C. Calligaris, publicado no provedor da UOL, com o título original “A armadilha da corrupção”.
2010.1	O que é trabalho escravo	Trecho de matéria da página do Repórter Brasil, com acesso em 02 set. 2010.
	O futuro do trabalho	Trecho de matéria da página da revista Galileu, com acesso em 02 set. 2010.
2011	Liberdade sem fio	Trecho de matéria publicada na revista Galileu, n. 240, em 30 jun. 2011.
	A internet tem ouvidos e memória	Matéria adaptada e publicada no provedor Terra, com acesso em 30 jun. 2011.
	Quadrinhos dos anos 10	Tirinha de Dahmer publicada na página www.malvados.wordpress.com , com acesso em 30 jun. 2011.
2012	Sem título	Texto informativo adaptado e publicado na página virtual do Museu da Imigração, com acesso em 19 jul. 2012.
	Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti.	Matéria adaptada e publicada na página virtual do Departamento da Polícia Federal, com acesso em 19 jul. 2012.
	Trilha da costura	Artigo de Oliveira adaptado e publicado na página do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com acesso em 19 jul. 2012.

(Contínua)

2013	Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?	Texto informativo publicado na <i>página virtual do Departamento da Polícia Rodoviária Federal</i> , com acesso em 30 jun. 2013.
	Não deixe a bebida mudar o seu destino (<i>slogan</i>)	Texto publicitário disponível na <i>página virtual Brasil do Governo Federal</i> , com acesso em 20 jun. 2013.
	Lei Seca em números	Infográfico adaptado, disponível na <i>página virtual Operação Lei Seca do Rio de Janeiro</i> , com acesso em 20 jun. 2013.
	Repulsão magnética a beber e dirigir	Texto informativo adaptado da <i>página virtual Operação Lei Seca do Rio de Janeiro</i> , com acesso em 20 jun. 2013.
2014	Sem título	Trecho adaptado do artigo “A publicidade infantil deve ser proibida”, escrito por Idoeto e Barba e publicado na página virtual da BBC, com acesso em 23 mai. 2014.
	A publicidade para crianças no mundo	Infográfico adaptado da versão veiculada na <i>página virtual da Folha de São Paulo</i> , com acesso em 24 jun. 2014.
	Sem título	Trecho adaptado do livro “A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil”, de autoria de Silva e Vasconcelos, publicado em 2012 pela editora Summus.
2015.1	Sem título	Trecho do estudo “Mapa da violência 2012” de Walselisz, disponível na <i>página Mapa da Violência</i> , com acesso em 8 jun. 2015.
	Tipo de violência relatada	Gráfico adaptado do estudo “Balanço 2014”, realizado pela <i>Secretaria de Política para Mulheres</i> e disponível na página www.spm.gov.br , com acesso em 24 jun. 2015.
	Feminicídio basta (<i>slogan</i>)	Cartaz de campanha adaptado e extraído da página www.compromissoeatitude.org.br , com acesso em 24 jun. 2015.
	O impacto em números	Infográfico construído com base nas informações fornecidas pelo <i>Conselho Nacional de Justiça</i> , pelo <i>Departamento Penitenciário Nacional</i> e pela <i>Secretaria de Políticas para as Mulheres</i> , divulgado na página www.istoe.com.br , com acesso em 24 jun. 2015.

(Conclusão)

2016.1	Sem título	Fragmento de texto retirado da <i>página</i> www.mprj.mp.br , com acesso em 21 mai. 2016.
	Sem título	Fragmento retirado do artigo “Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade.”, de autoria de J. Steck, publicado no <i>Jornal do Senado</i> e acessado em 21 mai. 2016.
	Capítulo 1 - Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso	Trecho do Código Penal Brasileiro, publicado na <i>página</i> www.planalto.gov.br e acessado em 21 mai. 2016.
	Intolerância religiosa no Brasil	Infográfico acerca dos casos de denúncias de preconceito religioso entre 2011 a julho de 2014, divulgado pela <i>Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República</i> , adaptado e divulgado na <i>página</i> “ www1.folha.uol.com.br ” e acessado em 21 mai. 2016.

Fonte: Adaptado de FREITAS e LUNA (2017, p. 263-265).

Analisando a composição multimodal das propostas de redação, percebi que a cada edição (2009 a 2016) houve uma maior diversidade de escolha dos gêneros e suportes na distribuição dos textos motivadores que constituíram a estrutura retórico-composicional das propostas de redação do ENEM, porque esses textos são oferecidos como estímulo ao desenvolvimento da temática estando articulados ou desarticulados na **construção de intertextos das propostas de redação** para um mesmo ponto de vista, para uma mesma **orientação discursiva de produção textual**, ou seja, colaboraram para que os/as candidatos/as usassem estratégias de recontextualização necessárias para construção dos significados integrados, a partir do acesso a diferentes informações/fatos, argumentos, vozes, discursos e perspectivas/concepções ideológicas sobre a temática planejada e escrita pelos/as participantes do certame.

Em síntese, destaquei que, durante as edições do Novo ENEM de 2009 a 2016, permaneceram os seguintes aspectos:

a) a exigência do gênero dissertativo-argumentativo; a proposição de temas sociais; a solicitação de propostas de intervenção que respeitem os direitos humanos; e as partes constitutivas da prova de redação.

b) Por outro lado, houve as seguintes mudanças: as instruções para o design da proposta de redação que se tornou mais estável relativamente quanto à estrutura retórico-composicional, a exemplo, dos critérios de eliminação dos candidatos; do tipo de registro linguístico requerido no exame, que se tornou mais maleável e apropriado a uma concepção sociointeracionista de língua; e

c) além da organização e disposição das partes da prova, sobretudo nas edições de 2016, em que a localização da prova; as fontes dos textos de apoio que, nas edições de 2009 a 2011, apresentavam diferentes pontos de vista acerca do tema, em seguida, nas edições de 2012, de 2013 e 2016, permaneceram ligadas à esfera jurídica e governamental, e, nas edições de 2014 e 2015, tornaram-se mais variadas, ainda que não fundamentalmente apresentem desiguais perspectivas sobre a temática.

5.1.1.1 O design composicional das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016)

Com base em Kress e Van Leeuwen ([1996] 2001), Gomes e Silva (2018) assinalaram que os significados dos textos estão ligados às escolhas na organização dos modos/ recursos multimodais que os interligam. Dessa forma, os autores da GDV postularam que existem três domínios, os quais esses *significados* se organizam, são eles:

1. *o design* (que no âmbito da multimodalidade, trata das escolhas dos próprios recursos semióticos que constituem o texto, ou seja, o tamanho, a cor e o estilo da letra nos textos verbais escritos, além da utilização e disposição de imagens e outros recursos gráficos, assim como a utilização de luz, de imagens em movimento, de cenários e de músicas nos textos audiovisuais. A presença ou ausência de qualquer um desses elementos naturalmente afeta a mensagem que se quer comunicar para o leitor);

2. *a produção* (que pode ser considerada como um trabalho físico de articulação e construção da materialidade do texto. Ela é a concretização das escolhas e dos modos de execução que foram elaborados no *design*. Ela também afeta os sentidos atribuídos ao texto pelo leitor. Dessa forma, um texto escrito à mão e um texto redigido por meio de um processador eletrônico, por mais que tragam os mesmos enunciados, levarão o autor a fazer escolhas diferentes durante o processo de produção textual, afetando, inevitavelmente os sentidos atribuídos pelo leitor); e

3. *a distribuição* (que é a forma como o texto é divulgado, seja em revistas, na televisão, em jornais, na Internet ou em outros suportes. Ela também exerce grande influência nas etapas anteriores (*design* e produção), assim como na leitura que o leitor faz do texto. Nesse sentido, dois textos praticamente idênticos, mas distribuídos em suportes diferentes, não só refletem escolhas de *design* e de produção distintas como também não conduzirão às mesmas leituras.

Considerando esses significados, analisei a relevância de cada domínio na construção da significação social de um dado gênero discursivo, texto ou discurso, ou seja, as categorias *design*, produção e distribuição (GOMES; SILVA, 2018) que corroboraram na escolha dos elementos em um texto verbo-visual, pois não foram selecionados aleatoriamente, contudo o objetivo foi a comunicação e a promoção de: “ações e reações, de modo que, para se compreender os mecanismos de funcionamento da linguagem humana, é preciso ir além da visão tradicional de texto como manifestação monomodal, ou seja, como um produto isolado realizado por meio somente da linguagem escrita ou da linguagem oral” (GOMES; SILVA, 2018, p. 59).

Nesse diapasão, atentei ainda ao fato de que a estrutura retórico-composicional das propostas de redação do ENEM ganhou outros formatos ao longo de suas edições, como se pode verificar na análise visual multimodal das propostas de 2009 e 2016, o *design* composicional necessitou se ajustar as necessidades comunicativas e discursivas dos/as leitores/as. Dessa forma, quando se analisa um gênero discursivo, o objetivo é verificar como ele se configura na (inter)ação social e como contribui ela como evento social palpável (RESENDE; RAMALHO, 2006). No caso das propostas

de redação, observa-se que são gêneros mesclados por categorias genéricas e são definidos pelas práticas sociais a eles relacionadas e pelas formas como estas práticas são (re)articuladas na sociedade.

Analisando a materialidade discursiva e multimodal, ressaltei, que o *enunciado introdutório* e o *propósito de produção de texto* passou a se localizar ao final do gênero híbrido em questão, demandando à atenção por uma leitura visual crítica, primeiramente das instruções, dos textos verbais e verbo-visuais que implicaram no estímulo à leitura de dados/informações recontextualizados no *projeto de texto*⁷⁵ do/a participante, culminando na produção da *redação final* (gênero discursivo dissertativo-argumentativo requerido pela banca examinadora), considerando os propósitos enunciativos para planejamento de escrita da redação que deveria atender as exigências do exame.

Em relação a verbo-visualidade, observei as ocorrências na *organização retórico-composicional das propostas* a seguir:

⁷⁵ Para maiores informações, ver Capítulo II.

Figura 2 – Tema de redação ENEM 2009



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Journal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso

Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso;

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV

Intolerância Religiosa no Brasil

Féias de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação

Número de denúncias por religião (2011 a 2014*)

Afrobasiânica	75	1 denúncia a cada 3 dias	213 denúncias com religião não listada
Evangélica	58		
Espírita	27		
Católica	22		
Ateu	8		
Judaica	6		
Islâmica	5		
Outras	15	20% dos episódios relatados em 2013 envolvem violência física	12% dos episódios relatados até jul 2014 envolvem violência física

*até jul 2014

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e do Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 31 maio 2016 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 2ª dia | Caderno 6 - CINZA - Página 2

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 – Tema de redação ENEM 2016

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Milloz Fernandes
Disponível em <http://www2.uol.com.br/milloz>. Acesso em 14 jul.2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se. Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloqüente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFF, L. Ponto de vista. Veja. Ed. 1988. 27 dez. 2006 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. A armadilha da corrupção. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

INSTRUÇÕES

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

RD – 2º dia
CADERNO 7 – AZUL – PÁGINA 1
ENEM 2009

Fonte: Arquivo pessoal.

Notei, verbo-visualmente, que as propostas de redação como gêneros discursivos foram organizados estruturalmente de forma semelhante, porque foram configuradas sociossemioticamente em razão das necessidades e das práticas sociais/discursivas dos sujeitos, logo os gêneros constituem “o aspecto especificamente discursivo de ação e interação no decorrer dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161). Por isso, é na performance do gênero redação do ENEM, na sua instrumentalização em sala de aula e em outras práticas sociais advindas da sua aplicação no exame, que são geradas pelas atividades socialmente aprovadas, que se pode refletir a questão dos gêneros sob a ótica da Análise de Discurso Crítica e da Semiótica Social.

Nesse sentido, os gêneros propostas de redação do ENEM são (re)configurados em práticas sociais particulares, que podem também modificar sua constituição multimodal por meio de uma nova combinação de elementos verbo-visuais. Como foi possível verificar, a princípio, no *design* composicional dos *enunciados introdutórios* das propostas de 2009 a 2016, analisados, mais adiante.

Além das instruções que seguiram a padronização acima, existem também indicação de que o texto foi produzido *a partir da leitura dos textos motivadores e dos conhecimentos que o/a candidato/a adquiriu ao longo de sua formação*, referência quanto à redação de um texto dissertativo-argumentativo e em norma padrão da língua portuguesa, especificação do tema, organização do texto de forma coesa e coerente com argumentos consistentes, além de ter solicitado intervenção(ões) plausíveis, conforme orientação da Competência V – (*Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos*).

Além disso, foi necessário respeitar os *direitos humanos* (DHs) ao proporem a proposta de intervenção e, por fim, se requereu à obediência aos aspectos organizacionais para produção de texto a partir dos verbos de comando da (Competência III - *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*), ou seja, essas habilidades foram mobilizadas cognitivamente de forma simultânea pelos/as participantes ao fazerem o planejamento de seu texto, por-

que não se desejou uma hierarquia entre elas, mas sim, um *projeto de texto*⁷⁶ bem-sucedido e estruturado.

Considerarei os trechos, a seguir, como enunciados em uma concepção bakhtiniana, posto que o enunciado tem sido a unidade real da comunicação discursiva e “[...] um elo na corrente completamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Em outras palavras, os enunciados foram estruturados socialmente e determinados pela situação de comunicação e por seu auditório (BAKHTIN, 2010, p. 129).

A seguir, analisei os *enunciados introdutórios* de cada proposta:

Figura 4 – Tema de redação ENEM 2009



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 5 – Tema de redação ENEM 2010





PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O Trabalho na Construção da Dignidade Humana**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Arquivo pessoal.

⁷⁶ Lembrando que *projeto de texto* é o planejamento prévio à escrita da redação, e que se mostra subjacente no texto final. É um esquema que se deixa perceber pela organização dos argumentos presentes no texto (ABAURRE; ABAURRE, 2012).

Figura 6 – Tema de redação ENEM 2011




PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 – Tema de redação ENEM 2012




PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Tema de redação ENEM 2013




PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 9 – Tema de redação ENEM 2014



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 10 – Tema de redação ENEM 2015



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Tema de redação ENEM 2016

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Arquivo pessoal.

Percebi que os *enunciados introdutórios* dos trechos acima objetivaram oferecer comandos de leitura/escrita à produção textual, demandando dos/as participantes uma análise visual/multimodal crítica das informações/fatos, o que solicitou também a efetivação de estratégias de leitura para compreensão da temática que foi desenvolvida com argumentos produtivos recontextualizados de um contexto social para outro contexto institucionalizado pela proposta de redação do ENEM, que culminou na escrita de um gênero a partir dos textos motivadores e do repertório sociocultural de cada sujeito participante.

Analisando esses *enunciados introdutórios*, o que chamou a percepção verbo-visual além dos modos verbais e visuais foram os recursos semióticos de *uso de negrito, letras em maiúsculas, aspas* e, sobretudo, a *estrutura composicional do enunciado* de forma relativamente estável de cada proposta, a exemplo: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto-dissertativo argumentativo [...]” que está presente recorrentemente em todas as propostas avaliadas, no entanto, nota-se que há uma flexibilidade do uso da expressão: “norma culta escrita da língua portuguesa” (proposta de 2009, 2010), “norma padrão da língua portuguesa” (proposta de 2011, 2012 e 2014), “modalidade escrita formal da língua portuguesa” (proposta de 2013, 2015 e 2016), o que demonstrou a necessidade de um conhecimento linguístico sobre qual variedade linguística, o ENEM requereu dos/as usuários/as da língua.

Em outras palavras, entendi que essas propostas de redação aplicadas, durante 2009 a 2016) buscaram orientar os/as produtores/as a reverem seus conhecimentos prévios, tanto de ordem linguística (modalidade escrita formal da língua portuguesa) quanto socioculturais (temáticas), além dos aspectos discursivo-semióticos e composicionais (discursos, textos verbais e verbo-visuais, leiaute etc.) necessários a escrita multimodal competente de um texto dissertativo-argumentativo.

Devido a essa diversidade de orientações no ENEM, aos participantes foram exigidos **práticas de letramento visual crítico (ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da pró-**

pria imagem) levando em conta que esses sujeitos precisaram construir argumentos consistentes advindos de vários processos semióticos (ex. leitura crítica e a recontextualização das informações dos textos motivadores na elaboração de um gênero escrito no final do exame). Portanto, foi preciso situar socialmente o gênero a ser produzido a aspectos que “servem de base ao desenvolvimento de uma produção argumentativa que objetiva ser persuasiva relativamente à opinião que defende, tendo claro, ainda, que seu produtor será avaliado por seu texto” (OLIVEIRA; CABRAL, 2015, p. 70).

Destaquei, ainda, a flexibilidade de terminologias adotadas anteriormente, pois se verificou que as demais estruturas são estáveis na composição das propostas ao longo das edições, já que direcionaram o/a participante a apresentação de “uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos”, que, após o desenvolvimento do texto, outros aspectos linguísticos desses comandos remeteram para um enunciado elaborado dentro da **ordem textual injuntiva**, pedindo que o/a participante *selecione, organize e relacione argumentos e fatos*, de forma coerente e coesa, utilizando-as na defesa de seu posto de vista.

Enfim, a materialidade linguística e semiótico visual dos textos nas propostas de redação se manifestaram pela presença da *verbo-visualidade*⁷⁷ que se concretizou como fator colaborador ao processo de produção de texto, além de ter sido crucial para a compreensão discursiva, dialógica e multimodal mais específica à produção textual de forma determinada e orientada. Assim, constatei que os enunciados introdutórios com seus modos/recursos semióticos possibilitaram que o/a candidato/a fosse instruído acerca de: *o que, como* e a partir *de que* ele/ela deve escrever, configurando-se, portanto, uma prática de ensino consolidada na e pela escola - a de tentar controlar a prática de escrita dos/as candidatos/as.

⁷⁷ Brait (2013, p. 51) explica que a *verbo-visualidade* pode ser entendida como fenômeno em que: “[...] o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada [...]”.

5.1.2 A configuração dos textos verbo-visuais, a partir da aplicação do princípio da metafunção composicional da Gramática *Design Visual*

O uso de estratégias na produção do texto dissertativo-argumentativo objetivou, analiticamente, convencer o/a leitor/a de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é adequado e relevante. Para tanto, foi fulcral mobilizar informações, fatos e opiniões à luz de um raciocínio coerente e consistente, logo foi fundamentado com argumentos, para influenciar a opinião do/a leitor/a, tentando convencê-lo/a de que a ideia defendida se adéqua ao tema. Foi preciso, portanto, expor e explicar as ideias. Daí a sua dupla natureza: tanto é *argumentativo* porque defende uma tese, uma opinião, quanto é *dissertativo* porque se utiliza de explicações para justificá-la (BRASIL, 2017, p. 18).

Pautando-me na perspectiva dos estudos semióticos quanto à descrição e à análise da composição visual dos textos verbo-visuais extraídos das propostas de redação do ENEM (2000 a 2016), verifiquei como os elementos e os recursos dos modos semióticos são organizados e articulados para construir *significados composicionais*⁷⁸. Ademais, Kress e van Leeuwen (1996, p. 183), autores da Gramática do *Design Visual* trataram essa metafunção como elemento indispensável às relações constituídas por meio dos textos imagéticos: a composição do todo, isto é, o modo como os elementos visuais se relacionaram e o modo como eles se agregaram para formar um todo significativo.

Esses autores explicaram que a metafunção composicional compreende três sistemas de composição⁷⁹, os quais são inter-relacionados: *o valor informativo, a saliência e a estruturação*. Ou

⁷⁸ Por significado composicional, Kress e van Leeuwen (2006, p. 176) aduzem que é a “a composição do todo, a maneira na qual os elementos representacionais e interativos são construídos para relacionarem-se entre si, a maneira que eles se integram dentro do um todo significativo”.

⁷⁹ Para maior aprofundamento ver: Cap. III, seção 3.4.1.1 - “A metafunção composicional da GDV”

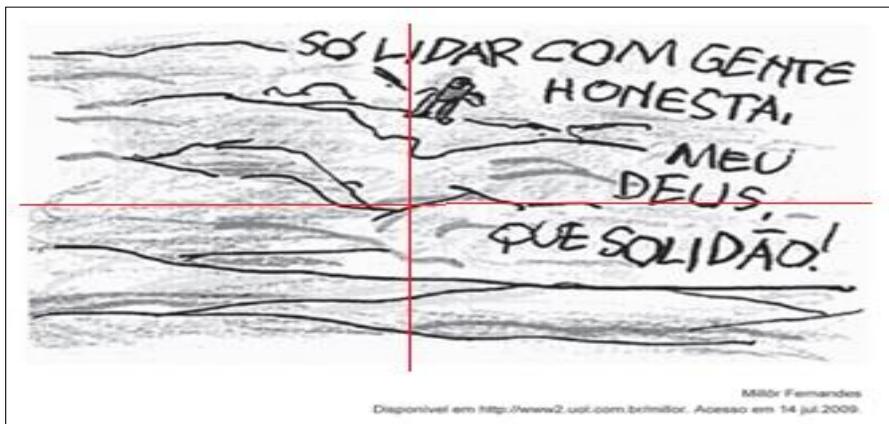
seja, esses três princípios não se aplicaram tão-somente a textos imagéticos mais simples, como uma foto ou um quadro, “mas também a materiais visuais complexos que combinam texto e imagem – e talvez outros elementos gráficos –, e que estejam numa página ou na televisão ou ainda na tela do computador” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 183).

Isso possibilitou averiguar que, em uma composição multimodal, foi necessário se levar em conta todos os elementos, até mesmo linguísticos, discursivos e ideológicos como participantes da construção dos significados composicionais visuais, assim como foi proposto neste estudo, com as propostas de redação do ENEM. Nesse momento, ficou evidente que os textos verbo-visuais que estruturaram as propostas de redação foram permeados por relações semiótico-visuais em que “[...] os modos semióticos da escrita e da comunicação visual têm cada um seus próprios meios muito particulares de realizar relações semânticas os quais podem ser muito similares, [...]” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 46).

Ademais, verifiquei, de certa forma, que, apesar de a maioria dos textos verbais e verbo-visuais constituintes das propostas de redação estarem ligadas à esfera governamental, acadêmica e jornalística, isso não significou fundamentalmente que os fatos, informações, opiniões foram estanques, sem passar pelo crivo da crítica dos/as leitores/as que precisou recontextualizá-los em forma de argumentos persuasivos e contra-argumentos em textos dissertativo-argumentativos escritos aos interlocutores/as (Banca de Avaliadores/as do ENEM).

Considere, portanto, que a abordagem funcionalista teórico-metodológica dos autores da GDV foi capaz de comprovar que “uma teoria semiótica social da verdade não pode ter a pretensão de estabelecer a verdade ou a inverdade absoluta das representações. Ela só pode mostrar se uma dada proposição (visual, verbal ou de outro tipo) é representada como verdade ou não” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 154). Adiante, trago a análise composicional dos textos verbo-visuais realizada em cada proposta de redação, referente as edições de 2009 a 2016.

Figura 12 – Tema de redação ENEM 2009



Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira análise se aplicou à charge (figura 12) anterior, esse gênero multimodal cumpriu uma função essencial à constituição composicional desse tema de 2009, pois levantou questões sobre ética nacional, desonestidade, solidão etc., ou seja, a integração entre o modo verbal (palavras) e o modo visual (desenho de um homem solitário) com respectivos recursos semióticos (*design*, linhas, fonte e negritos de letras), contribuindo na construção dos significados sociais, uma vez que os textos imagéticos estão além de apenas representar a realidade, eles “produzem imagens da realidade” (KRÉSS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 32).

Em relação ao *valor da informação*, Kress e van Leeuwen (1996, p.187) elucidaram que “quando as imagens ou os *layouts* fazem uso significativo do eixo horizontal, posicionando alguns dos seus elementos à esquerda e outros à direita do centro [...], então os elementos localizados à esquerda são apresentados como Dado e os elementos à direita, como Novo”. Avaliando a composição da charge (figura 12) se constatou que o Dado está relacionado a um cenário desértico, caracterizado visualmente a partir da complexidade do comportamento de cada um de nós frente à ética nacional, sobretudo quanto à desonestidade que tem alimentado a corrupção, narrativa essa evidenciada pela informação do Novo, a representação visual de uma pessoa solitária, reforçada pela indignação de

encontrar-se sozinha, enunciada pela expressão: “só lidar com gente honesta, meu Deus, que solidão!”, o que demonstra claramente a perspectiva crítica do chargista.

Os autores da GDV ensinam que os *valores informativos* do Centro, referente aos elementos, que apareceram no meio da composição, passam a ganhar realce de significância, e da Margem, referente aos participantes que ocuparam posições periféricas e tinha baixo valor informativo. No caso particular dessa charge (figura 12), observei que os modos verbais e visuais (imagem) se concentraram na Margem superior e a inferior se encontrou pouquíssima informação apenas a assinatura do chargista Millôr Fernandes e a fonte de onde ela foi retirada. Outro aspecto *informacional* evidente foi que a ilustração de uma pessoa solitária praticamente se concentrou no Centro ou, melhor dizendo, para que algo seja reconhecido como Centro, necessitou que fosse apresentada como núcleo da informação ao qual todos os elementos estivessem de alguma forma subordinados. As Margens foram esses elementos auxiliares e dependentes (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

No que se referiu a *saliência*⁸⁰, na figura 12 foram posicionados elementos que se destacaram dos modos, pois foram dispostos para criarem uma hierarquia de importância, ou seja, esses elementos foram capazes de chamar maior atenção dos/as leitores/as por seu maior ou menor grau de *saliência*. Nesse gênero verbo-visual, uma pessoa se manifestou perplexa em meio ao deserto por estar cada vez mais raro encontrar pessoas honestas, isso comprovou que se pode dar maior ou menor *grau de saliência* a um participante “através de certos fatores como o posicionamento em primeiro ou em segundo plano, o tamanho relativo, os contrastes quanto ao tom (ou à cor), diferenças quanto à nitidez etc.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 183).

Por fim, infelizmente, nenhum dos textos verbo-visuais das propostas de redação apresentou modulação de cores, pois essas foram saturadas apenas de preto e branco, o que consequente-

⁸⁰ Para Moraes (2011) a *saliência* diz respeito ao peso que certos elementos possuem no texto, estabelecendo uma certa hierarquia, isso é construído por meio de recursos como foco, nitidez, contraste, bordas, zoom, entre outros tantos efeitos atribuídos às imagens.

mente, causou uma fraca *estruturação* e afetou a atração aos textos pelos/as leitores/as, pois “a presença ou ausência de estratégias de estruturação [...] desconecta ou conecta elementos da imagem, indicando que, em algum sentido, eles dependem ou não uns dos outros” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 183).

Nesse sentido, a ausência de uma *forte estruturação*⁸¹ na charge indicou uma identidade particular, um fosso de solidão entre quem seria honesto diante de tanta corrupção e falta de ética moral na sociedade, o que no caso, individualizou e diferenciou honestidade de corrupção. Assim, as *linhas divisórias horizontais* que delimitaram bem a posição da pessoa quanto ao destaque dado texto verbal (mensagem), estabelecendo uma *estruturação fraca*, pois restringiu pouco os dois acontecimentos. No entanto, ficou compreensível que muitas *linhas* demarcaram o contexto da solidão de uma pessoa na charge, corroborando, pois, com a complexidade da situação com a qual cada vez mais pessoas éticas são raras no Brasil.

Analisando, agora, textos imagéticos que estruturaram a proposta de 2010, a primeira uma *foto* diferente do caso anterior, porque este texto se integrou ao texto verbal de um trecho de matéria da página do *Repórter Brasil* sobre *o que é o trabalho escravo*, assim como a outra imagem, no caso uma *fórmula* que estava diretamente associada a um texto verbal sobre *o futuro do trabalho*.

⁸¹ Para deixar bem explícito, Kress e van Leeuwen (2006) afirma que a relação entre *conexão* ou *desconexão* e *estruturação fraca* ou *forte* dos elementos componentes da imagem pode ser assim definida: 1. A **conexão** ocorre quando não há linhas divisórias separando os elementos representados no todo imagético, o que dá ao observador a impressão de que esses elementos estão interligados, ou mesmo mesclados, em um tipo de fluxo contínuo caracterizado, por exemplo, por cores, brilho, formas etc., semelhantes. A presença de conexão na imagem denota uma **estruturação fraca** já que, como dito anteriormente, não há linhas divisórias – linhas de estruturação – que separem os elementos; e 2. A **desconexão**, por sua vez, ocorre quando há linhas divisórias que marcam uma espécie de diferenciação entre os elementos representados na imagem; assim, o observador percebe um contraste de cores, brilho, formas etc., além de um contraste de planos dentro do todo imagético que cria a impressão de descontinuidade e, por consequência, de afastamento entre os elementos componentes da imagem. Ao contrário da conexão, a desconexão denota uma **estruturação forte**, pois, como já dissemos, há linhas de estruturação presentes na imagem.

Dessa forma, foi possível acreditar que tanto as modalidades visual e verbal foram essencialmente diferentes em suas possibilidades de representação do mundo, e mesmo distintas em relação à estrutura de composição, foram, de certa forma, complementares, posto que o visual colaborou para a composição textual de um todo significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

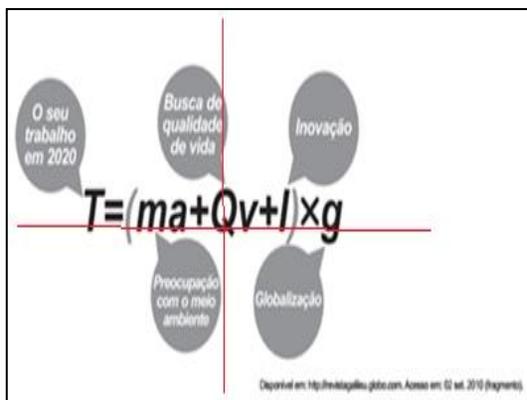
Enfim, observei que muitas das relações construídas nas semioses entre imagens e palavras preponderam em *complementaridade*, assim como ocorreu nas imagens a seguir. Ou melhor, as mensagens foram arranjadas de modo que o visual fosse capaz de veicular tanta informação quanto lhe foi plausível, incumbindo ao verbal confirmar informações que já passaram visualmente e acrescentar informações específicas que o visual não conseguiu ser capaz de transmitir (SANTAELLA, 2005, p. 53).

Figura 13 – Tema de redação ENEM 2010



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14 – Tema de redação ENEM 2010



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação ao *valor de informação*, a foto (figura 13) bem centralizada ao meio, referiu-se a um homem vestido com uma camiseta despedaçada, remetendo ao dia-a-dia de exploração e de vida sofrida de muitas pessoas, percebi isso nas marcas de seu pescoço, já a *fórmula* (figura 14) criada sobre o futuro do trabalho

mostrou os ingredientes em forma de palavras e letras correspondentes (T - trabalho, MA - meio ambiente etc.) foram necessariamente colocados em balões explicativos para fazer os/as leitores/as refletirem sobre as exigências e a tendência futura global de como será a forma dos postos de trabalho em 2020.

Em uma perspectiva de análise visual/multimodal, pude inferir que a figura 13 se trata de um senhor marcado pelo trabalho duro em condições deletérias, associado ao texto verbal conseguiu refletir o “poder semiótico” dessa proposta de redação, pois segundo Kress (2003, p. 39) “[t]anto na escrita quanto na leitura, o sentido é resultado do trabalho semiótico”. Nessa linha, Ribeiro (2018, p. 77) detendo-se ainda ao trabalho desse semioticista, concordou que “[e]nsinar a escrever satisfatoriamente é, já, ampliar o ‘poder semiótico’ (Kress, 2003) de uma pessoa, uma comunidade, uma população de forma importante”, ou até mesmo, isso também serve para ensinar a ler e, ainda, de forma mais geral, ajuda na produção de sentidos.

Outro aspecto *saliente* que se demonstrou na análise foi o fato desse trabalhador (figura 13) em situação aviltante posiciona-se de costas, mesmo que os traços de cor fosse apenas o preto e o branco, foi possível ainda evidenciar informações que chamaram à atenção, por trata-se de um homem com cabelos grisalhos vestidos em “trapos”. Por outro lado, a criatividade da *fórmula* (figura 14) chamou à atenção dos/as participantes através de uma percepção visual e verbal, elementos em *balões* (preocupação com o meio ambiente, qualidade de vida e inovação) foram cruciais à constituição profissional de quem irá trabalhar em 2020, dessa forma, essa fórmula precisou ser levada em conta, fazendo pensar criticamente quem a leu em *conexão* com as informações trazidas pelo texto verbal. Por fim, quanto à *estruturação* das imagens mesmo sendo *fraca* por não ter diversidade de cores, observei que muitos dos recursos semióticos foram usados de desiguais formas e podem levar à construção de sentidos específicos, todas essas informações estão postas em apenas um plano visual em que um homem encontra-se de costas, disposição visual essa que exemplificou o apagamento social e o descaso causado pelo trabalho escravo em pleno século XXI.

Já a *fórmula* (figura 14) traz elementos que se conectaram, os balões que em detrimento das letras representaram e materializaram as ideias/conceitos que se almejava transmitir, por isso, foi necessário se considerar tanto o texto, discurso, gênero ou suporte que se integram e, sobretudo aos *modalizadores*⁸² presentes no discurso/texto verbal e não verbal envolvidos na composicional dos significados sociais da *foto* e da *fórmula* que foram analisados à luz da metafunção composicional e seus respectivos sistemas. O próximo texto verbo-visual, analisado, tratou-se de uma *tirinha* (figura 15), denominada de *quadrinhos dos anos 10*, de autoria do cartunista André Dahmer também serviu de apoio para a redação. Esta *tirinha* ilustrou bem os limites entre o público e o privado trazidos pela proposta de redação de 2011, os diálogos mostraram inicialmente um homem consciente por estar sendo vigiado falando com uma câmera. Depois surgiu um policial assistindo a este mesmo homem falando, logo ele dizia que não gosta de ser filmado e que, se o policial concordasse, os dois poderiam se juntar para acabar com o sistema de controle de vigilância.

Figura 15 – Tema de redação ENEM 2011



Fonte: Arquivo pessoal.

⁸² Na linguagem visual, também há marcadores de modalização, sistematizados por Kress e van Leeuwen (2006) em seis tipos: cor, contextualização, profundidade, abstração, iluminação e brilho. Segundo Hendges e Marques (2018, p. 173) “variações no uso desses marcadores indicarão se o conteúdo em uma imagem está representado como mais ou menos factual/fictício ou possível/provável, mas essa interpretação está necessariamente condicionada pelo contexto de uso de cada imagem”.

Apreendi que, em cada quadrante da *tirinha* (figura 15), há uma gradação de informações verbo-visuais, no tocante ao *valor informacional* se apresentou na margem inferior os personagens e na superior os textos verbais, com ausência verbal no 3^a quadrante. Outro aspecto da GDV que foi destacado, o *Real/Ideal* nos possibilitou fazer analogia ao fato de o desejo do homem deixar de ser vigiado e se tornar livre daquela interferência em sua vida, porém quem o monitora também é vigiado. Acrescentou-se a essa análise, o Dado/Novo, pois as imagens dadas por si já informaram bastante sobre esse tema de redação de 2011, o como foi difícil viver sendo monitorado, entretanto o comportamento linguístico do homem trouxe o Novo que se tornou revolta de ter sua privacidade invadida, buscando persuadir a quem o vigiava a juntar-se a ele nessa luta contra o sistema.

A *localização* e a disposição dos quadrantes se deram de forma *horizontal*. Aspectos da *saliência* foram máximos na medida do possível, por exemplo, a forma como o título “Quadrinhos dos anos 10” se encontra de forma vertical. No primeiro, observei um *homem bem vestido*, olhando e falando diretamente para a câmera que por trás havia um policial vigiando-o, chamou-nos à atenção ao fato dele se posicionar contra essa vigilância de *braços fechados*, no outro momento, já procurou propor a quem o vigiava, a lutar contra essa violência à privacidade imposta pelas relações sociais contemporâneas.

E, por último, posicionado à tela e bem sentado, *o policial* ficou atento ao que esse homem disse, porém, não passou de outra vítima por também estar conectado à rede em pleno século XXI. Ficou evidente que a integração entre linguagem verbal e linguagem não verbal faz com que estas possam atuar na operação dos significados. Ao se ler e compreender essa *tirinha em quadrinhos*, pude me deparar com um processo interpretativo que ativou recursos linguísticos, cognitivos e interacionais na construção dos significados composicionais desse gênero.

Em relação à *estruturação*, compreendi as estratégias mais fortes, porque além de singelos espaços em cinza entre os elementos imagéticos e verbais, os quadros foram divididos por barras verticais, demarcando a posição exata de cada personagem da tirinha, transmitindo informações verbo-visuais que foram postas a

significar à maneira de pensar do cartunista André Dahmer sobre o tema em questão.

Dessa forma, a *tirinha* (figura 15) por possuir textos curtos e usar mais de uma modalidade de linguagem trouxe à baila ainda recursos (fontes, linhas, ícones, cores, layout etc.) que não agiram de modo separado, pois foram capazes de ativar construções de significados multimodais, impulsionando a produção do conhecimento ao capturar o maior número plausível de pistas verbais e não verbais, constituindo, assim, a composição deste gênero multimodal (VIEIRA, 2014).

Até porque o conhecimento da construção e da articulação dos diferentes recursos semióticos de um texto, tornou-se basilar no sentido de motivar e qualificar o entendimento desses recursos nos diversos gêneros, dada a sua natureza multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Ademais, os recursos semióticos na *tirinha* (figura 15) trabalharam integrados em um texto na forma como foram ajustados, porque existiu acordo entre as semioses verbal e não verbal, ou seja, “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais, integrada” (DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2005, p. 159).

Passando para outro texto verbo-visual, analisei um *gráfico* análogo a um *mapa*, extraído da proposta de 2012, no qual foi exposto uma rota migratória dos haitianos para o Brasil. Essa cena vinculou-se ao texto verbal “Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti”, o que permitiu lê-lo criticamente e fazer associações entre a imagem e o texto verbal que teve como tema o povo haitiano.

Figura 16 – Tema de redação ENEM 2012



Fonte: Arquivo pessoal.

Avaliando, primeiramente, a composição do *gráfico* (figura 16), adverti que essa seguiu a estrutura diferente do Centro-Margem, proposta por Kress e van Leeuwen (1996), porque os autores defenderam que ao analisar os *valores informativos* do Centro (referente aos elementos que aparecem no meio da composição), esses ganharam destaque de significância, e da Margem (referente aos participantes que ocupam posições periféricas), esses tiveram baixo valor informativo.

Observei que a imagem ora em análise, não seguiu esse padrão da GDV, uma vez que o trajeto da rota de imigrantes foi iniciado da Margem superior da imagem e de forma vertical à esquerda, encerrando-se na Margem inferior com setas em evidência à direita, onde se ressaltou um pequeno quadro com nomes de estados brasileiros, demonstrando uma micro-rota dos haitianos que chegaram ao Brasil. Desse modo, o/a produtor/a da imagem desejou dar mais evidência e despertou a sensibilidade de explicar aos leitores/as sobre o sofrível percurso internacional e nacional dos

haitianos ao Brasil, deixando em segundo plano os impactos consequentes desse fenômeno migratório.

Apesar de não haver *modulação de cores*, encontrei uma saturação do cinza, branco e negrito como forma de minimamente chamar o olhar crítico dos participantes, por exemplo, alguns recursos semióticos se fizeram saliente, sobretudo o título “Novo Lar”, em destaque e negrito, bem como a ênfase dada as capitais dos países em que ocorreu a rota de imigrantes do Haiti ao Brasil, além de um *quadro* explicando os principais estados brasileiros as quais os haitianos transitaram nesse percurso migratório no Brasil do século XXI.

Levei em consideração ainda que a *saliência* dada aos títulos “Novo Lar” (convitativo) e “Rota de migração de haitianos ao Brasil” (explicativo) influenciou verbo-visualmente a decisão dos/as leitores/as em prosseguir o processamento do tema, incentivando o letramento visual crítico, razão pela qual eles devem ser bem chamativos visualmente. Quanto à *estruturação*, observei que as principais estratégias da (figura 16) se contornaram a demarcação da rota de migração ao Brasil através de setas, embora o acesso as informações estivessem desconectas devido as margens estarem distante do centro da imagem, apesar disso, foi possível avaliar algumas conexões sobre essa rota de países com as capitais brasileiras por onde os haitianos percorreram durante esse fluxo migratório ao Brasil.

Por fim, pude compreender que a partir da análise dos *significados composicionais* foi possível se produzir outros sentidos, argumentos e opiniões sobre um determinado assunto, uma vez que a leitura crítica de textos verbo-visuais se tornou cada vez mais integrativa, visando à compreensão da multimodalidade do todo significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), posto que “o verbal e o visual se complementam, e potencializam os efeitos de sentido para o leitor” (HEMAIS, 2015, p. 32).

Seguindo à análise visual multimodal, deparei-me com dois textos verbo-visuais, primeiro uma *campanha governamental* (figura 17) sobre a Lei Seca, representada visualmente por *um copo de cerveja e um carro*, já o outro texto por um *infográfico* (figura 18) com dados oriundos sobre a implementação da lei, explicando

como ocorreu a diminuição da quantidade de atendimentos hospitalares, de mortes e de vítimas de acidentes na Grande Rio e a aceitação quase total da utilização dos bafômetros.

O tema de 2013 também refletiu a preocupação do Estado quanto ao bem-estar social das pessoas, mesmo que pelo uso da força das leis, estatutos, campanhas governamentais etc. Nesta proposta, observei uma constituição por textos, provenientes de reportagens jornalísticas em jornais impressos e televisivos, de páginas na internet e de inúmeros debates sobre o que pode ou não influenciar no teste do bafômetro, o que pode ou não acontecer com o motorista alcoolizado e se as medidas (multas e prisão), de fato, podem mudar esse cenário, ou até mesmo, problematizar e conscientizar sobre a questão de burlar *blitz* policiais por meio de redes sociais.

Figura 17 Tema de redação ENEM 2013



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 18 – Tema de redação ENEM 2013



Fonte: Arquivo pessoal.

Verificando a composição da *campanha governamental* (figura 17), verifiquei que o *valor informacional* foi bastante articulado, pois a representação criada pelo grande copo de cerveja, significando a barreira acidental em que o carro se “choca”, expressou ainda a especificidade do discurso da campanha, visando impactar os que a leram criticamente, sobretudo seu público-alvo, pessoas que desrespeitam a Lei Seca podem ter seus destinos relegados à cadeia, ao cemitério ou pode resultar em crimes contra inocentes no

trânsito. Ao Centro da imagem (figura 17) se constatou o carro “quebrado” pelo impacto, abaixo dela se ressaltou os órgãos envolvidos nesta campanha.

Em epítome, a informação dada visualmente foi que beber dirigindo gera acidentes, já a informação Nova refletiu as consequências da aplicação da Lei Seca, porque “dirigir alcoolizado é crime e pode dar cadeia”, além disso, a informação Ideal manifestou a alusão dada pelo carro colidido ao corpo de cerveja, e a mais prática/Real se evidenciou pelo texto verbal, alertando o público-alvo das penalidades de dirigir bêbedo.

A saturação *saliente* do copo e do próprio carro atraiu à atenção dos/as interlocutores/as, sendo agregados ao peso do grau de saliência do texto verbal: “NÃO DEIXE A BEBIDA MUDAR SUA VIDA”, posto tipograficamente com letras “eretas” com tonalidade branca⁸³, além de ser um discurso de apelação a quem bebe e desobedece a lei é também a voz dos próprios órgãos governamentais (Polícia Rodoviária Federal, Ministério da Justiça e o Governo Federal) envolvidos nesta campanha. Enfim, quanto à *estruturação* da campanha (figura 17) os elementos que se conectaram as próprias *metáforas visuais*⁸⁴, o *copo de cerveja* (causa) e o *carro “quebrado”* (consequência) foram o espaço colocados, um lugar nebuloso e desértico, maximizado pela gravidade pelas consequên-

⁸³ Segundo Carvalho (2009) a escala de valor abrange desde a “luminosidade máxima” (branco) até a “luminosidade mínima” (preto). Esta escala corresponde aos significados simbólicos e sistemas de valores construídos a partir da experiência dos elementos - claro *versus* escuro em cada cultura.

⁸⁴ Adotamos neste estudo, a perspectiva dos estudos multimodais e da ADC quanto as metáforas visuais, pois as compreendemos como “realidades discursivas tangíveis do discurso contemporâneo e que é hora de focarmos nossa atenção nas metáforas visuais, representadas nos textos multimodais ou multissemióticos” (VIEIRA, 2010, p. 63- 64). Ou seja, com esse entendimento, podemos então falar de metáforas visuais, as quais podem associar imagem e palavras, assim como combinações de imagens e outros modos semióticos, que por meio da ocorrência de similaridades na aparência das imagens, traçam um paralelo entre o domínio do signo representado, o seu significado e algo que lhe é diferente. Nas combinações dessas diversas semioses é, então, que são construídos, metaforicamente, novos significados (VIEIRA, 2010).

cias de dirigir ao alcoolizado, advertindo-lhes das penalidades legais.

Em seguida, analisei o *infográfico* (figura 18), pautando-se no *valor da informação* apreendidos pelos números do quadro, em porcentagem com seus respectivos símbolos, as informações Dada foram: redução no número de atendimentos hospitalares, de vítimas de acidente no Grande Rio e de vítimas fatais. Ao mesmo tempo, 97% aprovam o uso dos bafômetros. Com isso, pude aferir que a Lei Seca agiu como um catalisador da conscientização no trânsito. Mesmo sendo um infográfico dos mais simples (diferente dos encontrados nas propostas de 2015 e 2016), os significados compositionais da (figura 18) tornaram-se salientes em primeiro plano, pois foram organizados e se integraram aos diferentes modos/recursos semióticos presentes no *layout* desse gênero multimodal, associando-se, inclusive ao título: “LEI SECA EM NÚMEROS” do infográfico, apresentando maior grau de tonalidade (negrito) e de angularidade usadas nas letras/fontes.

Para tanto, as disposições gráficas/símbolos e os dados informativos do infográfico se estruturaram e se conectaram verbo-visualmente devido às similaridades de cor, mesmo sendo de baixa luminosidade (preto), assim, como no *título* (figura 18), o que ocorreu diferente do título da *campanha* (figura 17) da mesma proposta de 2013, pois tem luminosidade máxima (branco), colocando em destaque o discurso hegemônico e as relações de poder (FAIRCLOUGH, 2003), construídas em práticas sociais/discursivas sócio-historicamente determinadas pelos valores, leis, estatutos e dispositivos do Estado no combate aos crimes e abusos cometidos por quem dirige alcoolizado.

Seguindo à análise do nosso *corpus*, examinei que a compreensão da complexidade e da integração dos recursos semióticos visuais na proposta de 2014, perpassaram as semioses criadas pela articulação do infográfico com os textos verbais. Ademais, esse gênero foi o único texto verbo-visual dessa edição e foi publicado pelo jornal **Folha de São Paulo**, apresentando muitas informações, sobretudo de como alguns países, inclusive o Brasil, lidaram com a questão da publicidade infantil.

Cabe ainda mencionar que tanto os textos verbo-visuais já analisados quanto esse *infográfico* (figura 19) possuíam mensagens

estruturadas e organizadas, unidas ao texto verbal, mas não dependentes dele como se imaginava no passado; desse modo, o mesmo tratamento que devia ser dado ao texto verbal precisou ser empregado também ao texto visual, já que ambos se complementaram (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Figura 19 – Tema de redação ENEM 2014



Fonte: Arquivo pessoal.

À primeira vista, retomei o fato de muitos governos e órgãos (OMS e Conanda) estarem preocupados com o rumo com que a publicidade infantil vem sendo tratada no Brasil e em outros países, dessa forma as informações foram distribuídas de acordo com a realidade de cada nação⁸⁵.

⁸⁵ Estados Unidos, Brasil e Austrália não possuem leis nacionais específicas para este fim, mas têm normas e acordos com o governo; Canadá e Noruega proíbem totalmente a publicidade infantil; a França apenas emite alertas e recomenda o consumo moderado e a alimentação saudável, já que quando falamos em publicidade infantil não estamos nos remetendo, apenas, a brinquedos, mas também a alimentos como lanches vendidos por redes de **fast foods** que criam kits especiais para crianças, inclusive com brinquedos; o Chile também emite estes alertas e

Quanto ao *valor informacional*, o que está Dado foram estes nomes de cada país na parte superior do que seria o *mapa-múndi*, no entanto, para esclarecer cada caso foram usados símbolos que à Margem inferior estão bem especificados, a exemplo, verifiquei um símbolo que representa a proibição da exibição de personagens infantis em alimentos que é o Mickey, o personagem mais famoso das empresas Disney. Referindo-nos à *saliência*, observei que existem elementos postos para se chamar à atenção dos/as leitores/as, por exemplo, tonalidade baixa, título em negrito “A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO”, discurso de origem governamental, uso de símbolos e legendas para explicar a situação da resolução do Conanda contra os abusos da publicidade infantil em muitos países, isso demandou dos/as candidatos/as uma leitura crítica e posicionamento sobre o *layout* e dos elementos gráficos disponíveis (símbolos, letras negritadas com angularidade no título do infográfico etc.).

Houve, portanto, nesse aspecto visual multimodal um determinado arranjo dos elementos escolhidos para a composição, envolvendo um *design* na elaboração da mensagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 9). Quer dizer, ao produzir textos, os/as candidatos/as fizeram uma seleção de elementos ou informações que foram orquestrados e organizados, para construir sentidos, na forma que o/as produtor/as preferiu(ram) comunicar o que necessitavam. Quanto à *estruturação* do *infográfico* (figura 19), se percebe que é Fraca e com escala de valor com luminosidade máxima (branco), com descontinuidades no formatos visuais dos países e de tonalidade de cor acinzentada, além de setas/linhas indicando geograficamente a localização de cada país, exemplificados por medidas que podem ser tomadas, isto é, sugeri ideias para a intervenção social do/a candidato/a que se posicionou a favor ou contra a resolução do Conanda que tratou da publicidade infantil.

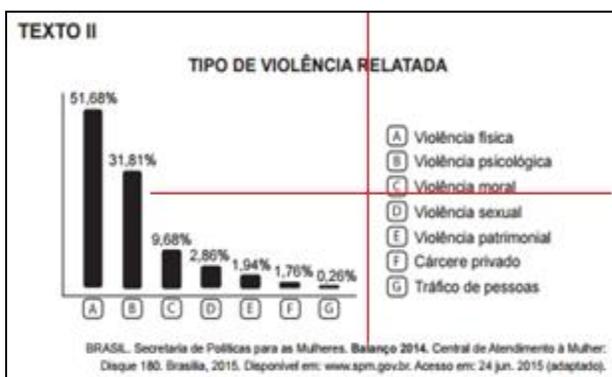
Partindo, assim, do gênero multimodal em questão (figura 19) destaquei que “[p]or ser um texto multimodal, o infográfico

proíbe parcialmente a publicidade infantil, já que estabelece regras como horários proibidos; Reino Unido e Suécia proíbem parcialmente também e, além disso, proíbem que imagens de personagens infantil apareçam em anúncios de alimentos para crianças; enfim, Irlanda, Itália, Dinamarca, Bélgica e Coréia do Sul proíbem parcialmente.

apresenta desafios para análise, porque não é coerente analisá-lo sem integrar suas modalidades. No entanto, a leitura não é um fenômeno diretamente observável” (PAIVA, 2009, p. 2). Esse autor esclareceu ainda que por ser um texto da esfera jornalística foi preciso considerar, em consonância com a GDV, de Kress e Van Leeuwen (1996), a existência de uma intencionalidade na leitura/uso de imagens por parte dos produtores de textos, logo como existiu intencionalidade ao se utilizar as palavras na sintaxe (PAIVA, 2009), isto é, as imagens [textos imagéticos] também se organizaram como signos visuais em uma *sintaxe de significação visual* (PAIVA; LIMA, 2018).

O interessante que a proposta de 2015, a seguir, possuía apenas um texto verbal e os demais verbo-visuais, confirmando uma tendência em propiciar maior integração às múltiplas semioses e linguagens na composição dessas propostas de redação, com as quais os/as candidatos/as ao se apropriarem delas, passaram à escrita final de *um texto de caráter dissertativo-argumentativo e opinativo*, ou melhor, de *um gênero discursivo de opinião* (PAIVA; LIMA, 2018). Vale salientar também que este tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” teve um impacto social colossal, porque foi uma edição bastante libertária com participação de mais de 7 milhões de candidatos/as que puderam refletir sobre o feminismo e a violência contra as mulheres.

Figura 20 – Tema de redação ENEM 2015



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 21 – Tema de redação ENEM 2015



Fonte: Arquivo pessoal.

Prosseguindo à análise visual multimodal crítica dos textos verbo-visuais, comprovei que o valor informacional da GDV no *gráfico* (figura 20), em formato de barras representou como Dado, os números de cada tipo de violência contra as mulheres à esquerda, mas correspondendo a essas informações, se percebeu como elemento Novo uma sequência dos vários crimes à Margem direita, relacionando-os a cada tipo de violência à mulher, por exemplo, violência física (51,68%), violência psicológica (31,81%), violência moral (9,68%), violência sexual (1,94%) e, assim, por diante. Como informação periférica, temos a fonte de onde esses dados foram retirados.

A figura 21, quanto ao *valor de informação*, tratou-se de um *cartaz de campanha*, cujo *slogan*: “FEMINICÍDIO BASTA” procurou conscientizar sobre os assassinatos de vítimas mulheres, por elas serem o que são, mulheres, posto que existem homens que as odeiam e as matam simplesmente por esta razão, influenciados por uma cultura patriarcal e senhorial. A imagem (de uma mão com formato de tiro ao alvo) foi posicionada ao Centro com o texto “FEMINICÍDIO” à Margem superior e outro com “BASTA” à Margem inferior com aspectos tipográficos específicos, demonstrando a real importância da campanha ao causar tal impacto semiótico visual de significação integrada multimodalmente.

No que se referiu à *saliência*, tanto a (figura 20) quanto a (figura 21) possuem uma organização gráfica peculiar, embora a *escala de saturação máxima* esteja presente no título “TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA”, nas barras do gráfico e também no *slogan* aspectos tipográficos⁸⁶ como: espessura das letras em negrito da campanha, mostrando angularidade de ambos.

No entanto, além do *título* da (figura 20), destaquei o uso de letras que deram uma organização da sequência de tipos de violência relacionadas as porcentagens em cada barra do gráfico. Enfim, na (figura 21) o que atraiu foram o formato e a angularidade das fontes usadas no *slogan* da campanha: “FEMINICÍDIO BASTA”, associado a uma mão com o centro em formato de tiro ao alvo, conclamando os/as interlocutores/as para a luta e a resistência necessárias ao enfrentamento deste tipo de crime.

⁸⁶ Sob a perspectiva da GDV, van Leeuwen (2006) traz categorias específicas para análise da tipografia, complementando o estudo sobre análise de imagens. Reconhecendo o caráter visual das letras / dos caracteres, o autor descreve nove aspectos observáveis nas diferentes fontes, os quais produzem efeitos diversos. O primeiro deles é a *espessura*, que, se mostra comumente por meio da ferramenta “negrito”, aumentando a espessura da letra, tornando-a mais “cheia”, “pesada”. A esse respeito, o autor afirma que o aumento do peso pode ser utilizado para: “aumentar a *saliência*, mas, ao mesmo tempo, pode ser utilizado metaforicamente [...] para indicar “atrevimento”, “agressividade” ou “consistência”, “substancialidade” [...] “dominante”, “autoritário” (VAN LEEUWEN, 2006, p. 148). Outro aspecto é *expansão*, que se relaciona com o espaço ocupado pelo caractere. Por exemplo, os que são largos se espalham, como se estivessem num espaço ilimitado; eles podem ser vistos com uma conotação mais positiva “promovendo espaço para respirar e transitar. [...] enquanto os condensados podem ser vistos como apertados, superlotados, limitadores de movimento” (p.148). *Formato* é outra característica abordada e se apresenta na inclinação dos caracteres. Em resumo, as letras mais inclinadas, remetem à escrita manual, dando a ideia de pessoal, íntimo. Em contrapartida, quanto mais verticais, os caracteres retomam a “letra de forma”, tipográfica, indicando a produção em massa, o impessoal, o objetivo. Em seguida, van Leeuwen (2006) cita a *curvatura*, ou seja, caracteres mais arredondados ou mais retos podem trazer diferentes sentidos, como fluidez, naturalidade, suavidade (arredondados) ou técnica e objetividade (retos). A *conectividade* entre os caracteres também é abordada pelo autor, a qual pode ser constituída pelo uso do itálico e por tipografias com serifas, ou seja, caracteres com extremidades marcadas (GUALBERTO, 2016, p. 74-75).

Por último, à *estruturação* de ambos os textos (gráfico e cartaz) foram separados por uma linha de emolduramento, evidenciando, que o primeiro texto apresenta dados oficiais sobre o tipo de violência mais incidente contra as mulheres, já o outro tentou convencer os interlocutores sobre a urgência de se lutar contra o feminicídio.

Aplicando os princípios da *metafunção composicional da GDV*, agora, em um conjunto de *infográficos* (figura 22) sobre o impacto em números da lei Maria da Penha, notei a engenhosidade semiótica dos dados que foram apresentados, fazendo relação direta com o tema de redação de 2015.

Figura 22 – Tema de redação ENEM 2015



Fonte: Arquivo pessoal.

Por serem números oficiais, esse gênero multimodal carregou um papel importante na reflexão a ser feita pelos/as candidatos/as, sobre as intervenções sociais adotadas por cada um em suas redações, considerando que esta lei ofereceu um avanço no combate à violência contra as mulheres no Brasil, contudo não a extirpou da sociedade, fora os muitos casos que não foram registrados oficialmente em órgãos competentes do governo.

Os *valores informacionais* na (figura 22) seguiram uma gradação de dados (em três quadrantes) que foram apresentados sobre a lei Maria da Penha, intitulado de “IMPACTO EM NÚMEROS”, no primeiro quadrante, analisei os números de processos

(332.216), relacionados a esta lei, os que foram julgados, as prisões em flagrante e prisões preventivas realizadas durante o período de 2006 a 2011 em juízos e varas especializadas. Depois em outro quadrante, observei a quantidade de mulheres e homens presos até 2010, enquadrados nesta lei e, por fim, no último quadrante o que é Dado é o número de relatos de violência fornecidos ao Ligue 180, bem como mostrou a proporção de mulheres vítimas que ligaram para denunciar a agressão dos companheiros. A maioria das informações verbais foram centradas ao Meio, integradas aos números, símbolos e desenhos referente a cada dado apresentado nesses textos verbo-visuais.

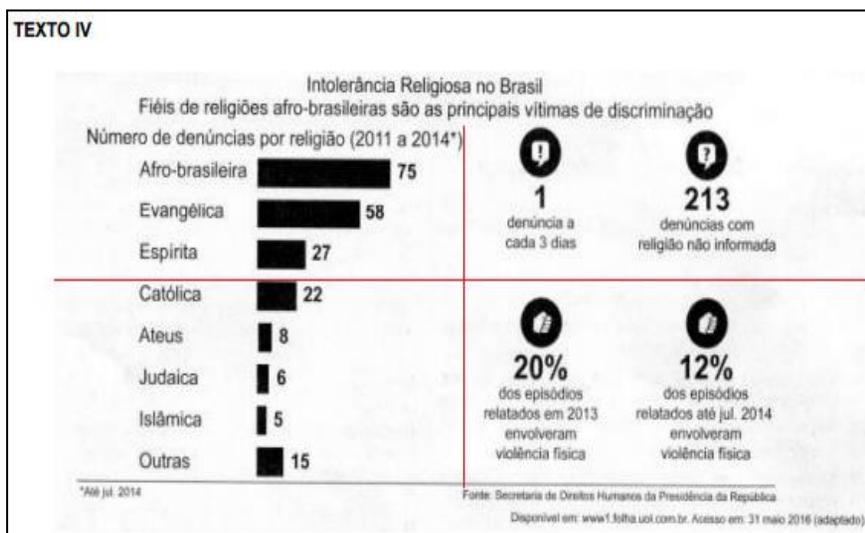
Em relação à *saliência*, as multissemiões foram construídas por recursos semióticos, no primeiro quadrante temos um pequeno gráfico de pizza com o percentual negrito, mostrando o volume enorme de processos ainda não julgados e, sobretudo com apenas praticamente 33% de processos julgados, em seguida, se observou a imagem de uma *algema*, representando as prisões em flagrante e depois um *martelo* sendo batido, salientando as prisões que foram decretadas. No segundo quadrante se notou inicialmente, uma imagem de *uma pessoa com uma marca de tiro ao alvo* ao Meio, bem ao Centro do conteúdo imagético, exemplificando o número de mulheres e homens enquadrados na Lei Maria da Penha em dezembro de 2010. No último, deparei-me com uma imagem à direita na Margem superior de um *telefone* com respectivos relatos de mulheres que ligaram ao disque 180, abaixo na Margem inferior, examinei uma *fileira de mulheres*, sete com realce e espessura de negrito, indicando as que relataram terem sido agredidas e três acinzentadas representando as que ligaram, mas não informaram terem sido agredidas de pronto.

Finalmente, à *estruturação* se deu pela desconexão e presença de linhas de emolduramento, objetivando oferecer muitos dados aos leitores/as de forma a ajudar na argumentação e no desenvolvimento da tese dos/as produtores/as, embora a temática fosse sobre a lei Maria da Penha muitas informações específicas foram intertextual e intergenericamente condensadas e relacionadas à violência contra as mulheres, materializadas em enunciados verbais, símbolos, imagens dos infográficos com base em dados oficiais do próprio governo.

Apreendi, portanto, que na sociedade atual, ao se executar atividades com textos cada vez mais multifacetados, necessitou, lê-los nas entrelinhas, interrogando as possibilidades de sentidos de um texto multimodal, ou melhor, por mais que a GDV possa apresentar uma *teorização complexa*, maiormente para os/as leitores iniciantes, a interpretação das imagens exigiu do/a leitor/a um complemento teórico da parte deles, pois suas próprias experiências socioculturais (DIAS, 2015, p. 311) objetivaram à construção de sentidos mais coerentes para os textos, discursos e gêneros em uso constante nas várias atividades cotidianas.

Chagando à análise composicional do último texto verbo-visual, da proposta de redação de 2016, um *infográfico* (figura 23), apliquei o princípio da metafunção composicional da GDV, de Kress e van Leeuwen ([1996], 2001, 2006), confirmando por meio da leitura crítica das estruturas que compõem os signos verbo-visuais, as quais os temas escolhidos nas edições de 2009 a 2016, favoreceram bastante a presença semiótico-visual de uma maior integração multimodal dos sentidos dos textos verbais e não verbais de modo a promover o letramento visual crítico.

Figura 23 – Tema de redação ENEM 2016



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi perceptível que o tema de redação do ENEM 2016, intitulado: “*Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*” trouxe à baila um assunto de caráter ético, de importância coletiva, com particularidades nacionais. Esse tema direcionou a problematização da tese, argumentos e da própria intervenção social necessária, requerendo acessos a dados, opiniões e fatos que sustentassem a argumentação pretendida por cada candidato/a, essa proposta se notabilizou pela presença de um infográfico (gênero multimodal constituído mediante imbricação de imagem, linguagem verbal e outros recursos semióticos), em regra, encontrados na esfera jornalística, científica, *design* e recentemente na área educacional etc. Enfim, esse gênero multimodal foi bem caracterizado pela união do texto verbal e imagético, objetivando: “explicar fatos, processos, fenômenos, objetos e estratégias” (MENDONÇA, 2008, p. 221).

Verificando a composição desse gênero (figura 23), em específico, o *valor informacional*, foi visível que o/a infografista procurou realçar tanto no enunciado verbal quanto nos dados visuais, o fato dos fiéis de religiões afro-brasileiras serem os mais discriminados e violentados devido as crenças que professam ter, por isso a proposta necessitou oferecer mais informações sobre este assunto na (figura 23), objetivando, assim, esclarecer e citar dados aos participantes sobre *os caminhos para se combater essa intolerância religiosa*, vale dizer que os recursos semióticos mais salientes em uma composição de textos verbo-visuais normalmente indicaram o caminho da leitura, já que parte dos recursos apresentaram maior grau de saliência para os menos salientes, geralmente, foram os mais visualmente atrativos.

No que tange à *saliência*, notei uma seção à esquerda das religiões em escala conforme índice de denúncias por religião de 2011 a 2014, informação Dada, à direita observa-se informações novas sobre os casos de denúncias relatadas e não informadas, o primeiro recurso semiótico usado foi a *exclamação* para chamar à atenção sobre o fato de a cada três dias, uma denúncia é realizada, adiante com uma *interrogação* se ressaltou numericamente os casos de denunciados com a religião não informada.

Enfim, acreditando que os recursos semióticos são “produtos de histórias culturais” e “foram inventados em contextos de interesses e propósitos específicos” (JEWITT; OYAMA, 2004, p.

136), pude analisar que os últimos recursos semióticos usados, nessa parte, são as duas “mãos fechadas”, demonstrando os episódios relatados que envolvem violência física em 2013 e 2014, respectivamente alinhados de forma *vertical*. Em relação à Margem superior se percebeu a presença de um título “Intolerância Religiosa no Brasil” com um subtítulo “fiéis de religiões afro-brasileiras são as principais vítimas de discriminação”, especificando o gênero multimodal em análise, porém, não tão destacado como em outros infográficos de propostas já analisadas anteriormente, por fim, à Margem inferior da (figura 23) temos a fonte em que esses dados foram retirados para compor a estrutura deste infográfico.

Cabe ressaltar que a escolha pela intensificação ou suavização de cores, entre outros recursos semióticos fez com que tais elementos fossem dotados de maior ou menor “importância informativa” na totalidade da imagem, porque “alguns serão mais ou menos realçados, aumentando ou diminuindo assim seu valor na composição” (ALMEIDA; FERNANDES, 2008, p. 24). Para tanto, pude concordar que outro fator importante dos recursos semióticos disponíveis nas propostas de redação do ENEM, foram importantes para nossa análise, porque eles não possuem um sentido único e inalienável, mas um *potencial semiótico*, ou seja, uma série limitada de significados que podem ser ativados pelos interlocutores em contextos sociais específicos (JEWITT; OYAMA, 2004, p. 135).

Analisando, porquanto, os aspectos da *estruturação* do infográfico (figura 23), que apesar de ser *fraca* por não ter modulação de cores, se observou uma configuração multimodal pela conexão e ausência de linhas de emolduramento, atrelando-se as informações verbo-visuais em um todo significativo, pois possibilitou uma argumentação consistente, desenvolvimento da tese e direcionamento as intervenções sociais que foram adotadas pelos/as candidatos/as ao longo da escrita, necessitando, assim, relacionar e organizar fatos, opiniões e informações sobre um determinado assunto para construção de um texto coeso, coerente e parametrizado às competências redacionais do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

5.1.2.1 Síntese conclusiva dos resultados

Nesta seção, foi possível descrever a constituição multimodal de textos verbo-visuais à luz da metafunção composicional da Gramática do *Design Visual*, de Kress & van Leeuwen ([1996] 2006), se bem que a perspectiva principal da GDV foi o estudo e a compreensão dos elementos visuais internos que estruturaram o texto verbo-visual e/ou imagético, pois foram eles responsáveis por seus *significados composicionais*.

Em primeiro lugar, isso ocorreu por associar os participantes internos a uma dada composição visual (metafunção representacional) às relações colocadas entre as imagens e seus leitores/observadores (metafunção interativa), e, portanto, construiu o denominado ‘todo coerente’ (ALMEIDA, 2012, p. 312). Então, ao me basear, em um *corpus* de textos verbo-visuais, consegui atingir tal desígnio, aplicando os três recursos/sistemas básicos das estruturas composicionais: *valor de informação, saliência e estruturação* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Analisando os textos verbo-visuais das edições de 2009 a 2016, constatei a presença das relações semióticas visuais, consolidadas a cada ano pela escolha dos temas de grande impacto social propostos. Além do mais, deparei-me com um conjunto de textos verbo-visuais e/ou imagéticos (cartum, tirinha, infográficos, mapas, cartaz de campanha, charges, gráficos etc.) que possibilitaram uma maior integração e acesso as múltiplas linguagens de fontes diversas, sobretudo de informações, opiniões, dados, pesquisas oriundas da esfera jornalística, acadêmica, publicitária e educacional, propiciando aos candidatos um cabedal de conhecimentos que culminou no desenvolvimento de práticas de letramento visual crítico, a partir das múltiplas semioses construídas pela integração dos enunciados verbais e visuais de cada proposta de redação aplicada.

Ademais, muitos discursos, textos e gêneros que constituíram a composição dessas propostas de redação, foram veiculados e moldados pelos valores, leis, estatutos, crenças, relações de poder etc., emanados do convívio em sociedade e pelos interesses ideológicos/hegemônicos do próprio Estado. Cabe mencionar que a leitura crítica de muitos desses textos verbo-visuais, bem como a análise

da composição de seus elementos semiótico-visuais, fez-se necessário na tentativa de entender que a sociedade tem se mostrado cada dia mais sensível ao apelo da imagem. Além de ter dinamizado o processo de leitura, as imagens interferem na interpretação dos sentidos de um texto que passa a ser explorado por meio das *semioses multimodais* (VIEIRA, 2015, p. 90).

Em uma perspectiva visual/multimodal crítica, pautando-me em estudos da Linguística Aplicada, Semiótica Social e Multimodalidade, em que os princípios da GDV (valor de informação, saliência e estruturação) se aplicaram bem, ao *corpus* analisado, de forma positiva e satisfatória aos objetivos dessa pesquisa, levando em conta a diversidade de textos verbo-visuais que encontrei em cada proposta de redação analisada, mesmo muito desses textos serem provenientes de domínios discursivos bem específicos (jornalístico, acadêmico, educacional etc.), logo essa integração semiótica em sua composição temática favoreceu, de fato, o letramento visual e a escrita no ENEM devido ao acesso a elementos visuais e informações oficiais de cunho mais elaborado e hegemonicamente vinculado ao poder ideológico estatal (FAIRCLOUGH, 2003).

Partindo à análise da metafunção composicional em nível mais abrangente, ou melhor, considerando o *layout* e o *design* das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016) como um todo composicional e de significação multimodal (ver ANEXOS), compreendi que mais uma vez, por aspectos informacionais e semiótico-visuais, essas propostas apresentaram acentuadamente, informações novas que favoreceram à argumentação pelo requinte de dados, opiniões, pesquisas atrelados a elementos visuais para explicar, discutir e ampliar informações; quanto à categoria de recursos semióticos mais salientes, focou-se, nesse momento, na análise do: tamanho, espessura, saturação e luminosidade máxima (branco)/luminosidade mínima (preto) encontrados nessas propostas.

Além do uso constante de *formas tipográficas*⁸⁷ do grau de uso de negrito nas letras e em títulos etc., enfim, em relação aos

⁸⁷ Para maior informação sobre o sistema distintivo das *formas tipográficas*, ver: Van Leeuwen (2006) que as sistematizou nas seguintes variantes “peso”, “expansão”, “inclinação”, “curvatura”, “conectividade”, “orientação”, e “regularidade” a fim de serem aplicadas à análise das formas das letras. Por exemplo, o peso

aspectos de estruturação, observei em muitos textos verbo-visuais, uma presença ou ausência de linhas de emolduramento, além de (des)continuidades nos formatos visuais e o uso de setas/linhas para ligar ideias, metáforas visuais, dados e informações que se estruturaram e se conectaram verbo-visualmente para fornecer subsídios a compreensão multimodal no desenvolvimento de práticas de letramento visual/multimodal desses sujeitos produtores/as de textos.

Não resta dúvida de que muitas foram as contribuições da GDV, sobretudo as que se referem à aplicação da metafunção composicional com suas respectivas categorias, mesmo que para analisar um *corpus* de textos verbo-visuais, subtraídos de propostas de redação, não tão marcadas pela modulação de cores, mas com muitos recursos semióticos (negrito, pontuações, desenhos, ícones, linhas etc.) que foram identificados, descritos e analisados em cada proposta de redação. Dessa forma, consegui cumprir, de certa forma, pela diversidade de discursos, argumentos e textos encontrados nessas propostas, a missão basilar da GDV que tem sido: *sistematizar uma análise de estruturas visuais por um conjunto de regras e*

corresponde ao grau de negrito (*bold*) empregado na letra. O aumento do peso é frequentemente utilizado para aumentar a saliência, o que pode engendrar significados ideacionais e interpessoais tanto positivos quanto negativos. A expansão está relacionada com a experiência de espaço entre os tipos gráficos, podendo ser próxima e condensada, ou ampla e expandida. Este recurso influencia diretamente na questão da legibilidade da página, bem como na oferta de espaço para a sistematização e reflexão acerca das informações. A inclinação refere-se à diferença entre a tipografia “cursiva” e a tipografia “ereta” e, em alguns casos, com a inclinação das letras para a direita ou para a esquerda. Dependendo do contexto, o efeito de contraste propiciado por este recurso pode significar a diferença entre “orgânico” e “mecânico”, “pessoal” e “impessoal”, “formal” e “informal”, “novo” e “antigo”, “produzido em massa” e “artesanal”. A curvatura está relacionada com a ênfase à angularidade ou curvatura das formas das letras. Em geral, as letras negritadas fornecem mais angularidade, enquanto a curvatura pode ser realizada pela diferença entre letras arredondadas e circulares ou predominantemente retas. Ao passo que a circularidade pode sugerir suavidade, naturalidade, fluidez e feminilidade; a angularidade pode ensejar abrasividade, técnica, controle e masculinidade. A conectividade refere-se ao grau em que as formas das letras se encontram conectadas ou desconectadas umas às outras. A conexão entre as letras pode sugerir plenitude ou integração; já a desconexão entre as letras pode sugerir atomização ou fragmentação (CARVALHO, 2009, p. 3).

normas formais que, apesar disso, se restringiu “a relativa liberdade usufruída até então por outras análises visuais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 3).

Ademais, consegui, portanto, ir além da simples descrição do que os/as linguistas chamam de “léxico” das imagens e, nesse sentido, foi possível ultrapassar a camada “denotativa” e “conotativa” do vocabulário de uma dada representação visual, buscando contemplar a inter-relação posta entre a gramática da língua(gem) e a do textos verbo-visuais em consonância dos estudos multimodais críticos (ALMEIDA, 2013, p. 315).

Enfim, no ENEM a análise semiótico-visual da integração multimodal dos textos verbo-visuais, ajudou-me a comprovar que às práticas de letramentos da escrita, associam-se às práticas de letramentos do texto imagético (letramento visual crítico), consequentemente, esta análise dos dados pôde comprovar muito bem essa realidade, uma relação indissociável construída entre estrutura genérica e o *design* visual das propostas de redação (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

5.2 Da análise multimodal à categorização dos rearranjos e adições em *redações com nota máxima*⁸⁸

Neste momento, considerando que o ENEM solicita do/a participante a produção de um texto dissertativo-argumentativo, resultado da leitura, compreensão e planejamento textual (construção de um projeto de texto) durante o exame. O contexto do ensino no Brasil tem mostrado que a atividade de *argumentar* na produção de textos dissertativo-argumentativos atualmente é um investimento constante (POSSENTI, 2017), principalmente, nas instituições educacionais.

Ainda de acordo com a leitura feita por Possenti (2017) as avaliações públicas (vestibulares, ENEM, entre outros) requereram dos/das candidatos o desenvolvimento de habilidades ligadas à

⁸⁸ Adotei também ao longo desta seção a terminologia *Redações-modelo* em deferência as redações com nota máxima, selecionadas ao *corpus* desta pesquisa.

construção da *coerência textual* do texto: *relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*, demarcando, pois, a capacidade autoral de produzir argumentos, baseado nos textos motivadores e, sobretudo, extrapolando essas informações, textos e gêneros verbo-visuais encontrados na Proposta de Redação.

Além do mais, os/as escritores/as no ENEM precisaram também *demonstrar conhecimento de uso dos mecanismos linguísticos* necessários para a *construção de uma argumentação consistente e produtiva* (ver: Competências III e IV da Matriz de Avaliação de Redação - ENEM), a partir de *estratégias argumentativas* (recursos utilizados para desenvolver os argumentos⁸⁹ de modo a convencer o/a leitor/a) que necessitam ser mobilizadas pelos/as candidatos/as para construção de um texto que possua um repertório de uso de recursos coesivos diversificados na argumentação produzida pelo/a candidato/a do certame.

Nesse sentido, ampliando à compreensão do que seja *argumentação*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) entendem que esta pode ser desenvolvida mediante um processo de persuasão⁹⁰ ou de convencimento, trazendo, pois, para o contexto de produção no ENEM, isso significa dizer que o/a candidato/a necessitou desenvolver estratégias argumentativas com o objetivo de persuadir o/a leitor/a do texto.

5.2.1 As estratégias de recontextualização como prática discursiva na perspectiva teórico-metodológica dos estudos da SS e da ADC

O fenômeno de recontextualização discursiva abrangueu adequações e escolhas de elementos mais relacionados para assen-

⁸⁹ Possenti (2017, p. 110) explica que “a palavra ‘argumento’ tem dois sentidos básicos: 1) refere-se a uma totalidade que inclui tanto as premissas quanto a conclusão ou tese; ou 2) refere-se apenas ao enunciado ou aos enunciados que sustentam a conclusão ou tese”.

⁹⁰ Esses autores aludem que “[p]ersuadir é abalar a alma para que o ouvinte aja em conformidade com a convicção que lhe foi comunicada” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 29).

tada prática que os agentes procuram representar. Van Leeuwen (2008) distingue os seguintes elementos, que podem ser analisados na recontextualização de uma forma geral: *substituição, anulação, rearranjo e adição* (TEIXEIRA, 2013, p. 16). Em suma, os procedimentos discursivos de *adição*, enredados no processo de recontextualização, e, sobretudo do *rearranjo*⁹¹, um procedimento destacado, apenas, em Van Leeuwen (2003) demonstraram como os discursos, textos, gêneros puderam ser multimodalmente (re)arranjados em práticas sociais diversificadas e vinculadas aos propósitos específicos de comunicação multimodal na dita *sociedade da imagem* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

No contexto sociossemioticamente situado de produção escrita e de leitura no Exame Nacional do Ensino Médio, os gêneros discursivos também passaram por transformações, adaptações e rearranjos no processo de recontextualização discursiva dos textos verbo-visuais (multimodais) na construção retórico-composicional das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016), precisamente por estarem submersos em práticas sociais e fazerem as multissemoses entre estas e os textos motivadores, sobretudo da esfera de língua(gem) jornalística, didática e da área jurídico-institucional, isso trouxe a significação de que “um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 161).

No quadro, a seguir, com base no estudo de Van Leeuwen (2008) e de outros/as pesquisadores/as, categorizei as principais **estratégias de recontextualização**:

⁹¹ Metodologicamente, optei em analisar apenas essas duas categorias da recontextualização (adição e rearranjo) devido à análise-piloto, feita por Paiva e Lima (2018) que evidenciou estes estarem mais associados à construção da competência III que avalia se o/a candidato/a foi capaz de (*selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*).

Quadro 8 – Categorização das estratégias de recontextualização em redações-modelo

(Continua)

SIGNIFICADOS DA RE-CONTEXTUALIZAÇÃO	CARACTERÍSTICAS DAS ESTRATÉGIAS APLICADAS	OCORRÊNCIAS NAS REDAÇÕES-MODELO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>O processo de recontextualização</i> em práticas de letramento em leitura e escrita no Enem é um conceito relevante para entendermos a produção final das redações avaliadas com nota máxima (redações-modelo), seguindo o rigor das orientações da <i>matriz de competências de redação do ENEM</i>, além de tornar evidente as estratégias de recontextualização adotadas pelos/as candidatos/as do exame quando necessitam acionar práticas de letramento visual crítico para compreender os muitos textos (gêneros) produzidos e situados das muitas esferas da língua(gem) e da comunicação, sobretudo da esfera: jornalística, publicitária, didática, oficial, entre outros. ▪ A ação retórica e estratégica de recontextualização incidiu fundamentalmente na articulação/integração de textos e de práticas de um contexto primário de produção discursiva para um contexto secundário de reprodução discursiva, como defende Bernstein (1990) são, de certa forma, “regidos por princípios recontextualizadores que, de forma seletiva, se apropriam, reorganizam, alteram o foco e se relacionam com outros discursos para constituir sua própria ordem e ordenamentos” (BERNSTEIN, 1990, p. 184). 	<p>1. Rearranjo - tratou da própria disposição do texto, a ordem de importância das informações que foram recontextualizadas para atingir determinadas funções, como, inclusive, argumentar/persuadir/convencer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Além disso, a mobilização deve agir na direção de quem mais necessita, ajudando, educando e oferecendo oportunidades para excluídos, que vivem à margem da vida social, abaixo da linha da humanidade” [3]. (Trecho da redação 2 de 2009). ✓ “No Brasil, a lei Áurea foi assinada em 1888 [1], porém são vários os casos em que proprietários de terras se aproveitam da situação financeira precária do indivíduo para explorá-lo, pagando-lhe um salário medíocre.” (Trecho da redação 1 de 2010). ✓ “Por isso, diversas empresas e personalidades se valem da criação de perfis próprios [2], atraindo diversos seguidores, aos quais impõe sua maneira de agir e pensar”. (Trecho da redação 1 de 2011). ✓ “Como mostra o passado, os imigrantes podem favorecer o desenvolvimento e o futuro promete ainda mais pessoas vindo para o Brasil” [5]. (Trecho da redação 2 de 2012). ✓ “As estatísticas explicitam a queda brusca na ocorrência de óbitos decorrentes de acidentes de trânsito depois da entrada da Lei Seca em vigor” [1]. (Trecho da redação 1 de 2013). ✓ “Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo” [2]. (Trecho da redação 1 de 2014). ✓ “De acordo com o Mapa da Violência de 2012, entre 1980 e 2010 houve um aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinato no país” [1]. (Trecho da redação 2 de 2015). ✓ “No entanto, não é razoável que ainda haja uma religião que subjugue as outras, o que deve, pois, ser repudiado em um Estado laico, a fim de que se combata a intolerância de crença”. [3]. (Trecho da redação 1 de 2016).

(Conclusão)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Van Leeuwen (2008) explicita que essa circulação de textos se acondiciona graças aos agentes/consumidores/produtores que, por sua vez, estão inseridos em específicas práticas sociais. Dessa forma, a prática recontextualizadora (por ex., as estratégias usadas pelos/as participantes ao lerem os textos verbo-visuais das propostas de redação que norteiam a prática de leitura visual e escrita textual), de fato, é articulada por uma sequência de atividades linguísticas e/ou semióticas, isto é, trata-se sempre de um ou mais gêneros, textos, discursos que muitas vezes partem de uma cadeia, sistema de gêneros ou domínio discursivo, fazendo com que as práticas sociais são recontextualizadas, ressignificadas e postas em circulação social. ▪ O fenômeno de recontextualização ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio, evento em que os participantes são instados a escreverem, tendo em vista o contexto social, político, econômico etc., que estão integrados, tendo ainda suas práticas discursivas moldadas a partir do que é requerido no exame em conformidade da proposta a ser produzida (PAIVA; LIMA, 2018). 	<p>2. Adição - definiu como informações adicionais que foram incorporadas nas práticas que passaram pela recontextualização. A adição realizou-se por meio de mecanismos como legitimação, em que se utilizou da fala/discurso de autoridades que se consolidou prática social específica; e avaliação, quando, a partir de julgamentos, ações foram qualificadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “[...] isso faz com que seja necessária a criação de corporações militares – como é o caso das UPPs na cidade do Rio de Janeiro [2], que buscam pacificar as regiões das favelas da cidade através do combate ao tráfico de drogas – ou leis que buscam amenizar crimes”. (Trecho da redação 1 de 2009). ✓ “Além disso, a mídia deveria procurar casos em que o trabalhador é explorado e noticiá-los, para que, assim, a população se sensibilize e procure denunciar, aos órgãos governamentais locais, esse tipo de situação degradante” [4]. (Trecho da redação 1 de 2010). ✓ “Crimes virtuais, processos jurídicos, disseminação de ideias, organização de manifestações são apenas alguns exemplos da integração que se faz entre o real e o virtual” [5]. (Trecho da redação 2 de 2011). ✓ “Um dos grandes responsáveis por esse cenário é o papel de liderança e representatividade que o Brasil assume em órgãos como o Mercosul, o FMI e a ONU” [3]. (Trecho da redação 1 de 2012). ✓ “Por ter penalizações reais e duras, a lei trouxe resultados visíveis, beneficiando o sistema de saúde (pela diminuição nos índices de vítimas de acidentes) e a segurança no trânsito (pelo menor número de alcoolizados no volante)” [4]. (Trecho da redação 2 de 2013). ✓ “De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, é na infância que os indivíduos passam pelo processo de socialização, ou seja, adquirem os valores morais e éticos da sociedade em que se encontram” [1]. (Trecho da redação 2 de 2014). ✓ “Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas” [4]. (Trecho da redação 1 de 2015). ✓ “Em primeiro plano, é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala” [1]. (Trecho da redação 1 de 2016).
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta pesquisa, busquei aplicar os elementos de recontextualização mais perceptíveis na argumentação persuasiva e na constituição composicional das propostas de redação do ENEM (PAIVA; LIMA, 2018), entre eles, os de **rearranjo** e **adição** em consonância com à Competência III da Matriz de Redação do ENEM. Tal questão teórico-metodológica foi maiormente estudada, em Van Leeuwen (2008) que explicitou que essa circulação de textos se condiciona por agentes/consumidores(as)/produtores(as) que, por sua vez, estão inseridos em específicas práticas sociais⁹².

Dessa forma, compreendi que a **prática de recontextualização** se materializou em estratégias, entre as quais:

- verbo-visualizar as informações das imagens e de seus elementos socioculturais;
- compreender a inter-relação entre o texto verbal e visual ou verbo-visual e seus elementos socioculturais;
- desenvolver a consciência crítica e emancipativa dos/as leitores/as sobre o potencial semiótico de um texto;
- interpretar os valores informativos, saliência e enquadramento [*framing*] de um texto imagético;
- refletir sobre o contexto histórico em que um texto verbo-visual foi culturalmente situado; e
- analisar os recursos semióticos usados para prender a atenção dos leitores/as, negrito, fonte, modulação e saturação de cores, uso de ícones, símbolos e sinais, disposição das informações etc.

Por fim, associando essas **estratégias de recontextualização** às modalidades verbais e não-verbais, bem como a seus respectivos recursos semióticos vinculados a essas propostas, os/as participantes agiram estrategicamente, visando ler, interpretar e compreender os textos verbo-visuais dessas mesmas propostas, porque

⁹² Fairclough (2003) assinala que as práticas sociais podem ser compreendidas como formas de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e excluir outras em determinadas situações particulares. Dessa maneira, as práticas são responsáveis por articular as estruturas sociais (linguagem) e os eventos sociais (textos).

ajudaram e nortearam à prática de leitura visual e à produção escrita no ENEM.

Dessa forma, tais atividades foram articuladas por uma sequência de mecanismos linguísticos e/ou semióticos, resultando na operacionalização do uso de um ou mais gêneros, textos, discursos, muitas vezes, provenientes de uma cadeia, sistema de gêneros ou domínio discursivo, fazendo com que as práticas sociais, discursivas e textuais fossem recontextualizadas, ressignificadas e materializadas no contexto social em que cada sujeito estava inserido e atuando ativamente.

5.2.2 O uso das estratégias de recontextualização nas redações nota máxima

Na última seção de análise deste estudo, procurei categorizar quais as estratégias de recontextualização foram utilizadas pelos/as candidatos/as, buscando identificar e analisar as que foram encontradas nas redações nota máxima, publicadas nos Manuais/Guias do Participante⁹³, produzidos pelo MEC/INEP e em sites educacionais especializados.

O *corpus* em que me debrucei foi composto por 16 excertos de redações-modelo avaliadas por bancas de professores/as e receberam a pontuação máxima – 1.000 pontos – nas edições do ENEM de 2009 a 2016 por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências cognitivas avaliadas no ENEM. Isso significa que esses textos apresentam uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Competência 5); apresentam as características textuais fundamentais, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras (Competências 2, 3 e 4); e demonstram

⁹³ Ressalto que a iniciativa de elaboração de um Guia ou Manual do Participante surgiu apenas em 2012, objetivando oferecer orientações sobre o processo de escrita e avaliação da redação, além de possuir um *corpus* de redações de participantes de 2011, avaliadas com nota máxima, disponíveis como suporte pedagógico.

domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Competência 1). (BRASIL, 2016, p. 27).

Reforcei que o enfoque dessa análise, centrou-se na **categorização de estratégias de recontextualização**, a partir da compreensão dos textos verbo-visuais, retomados e expandidos em forma de argumentos na Competência III (que avalia se o/a candidato/a foi capaz de: *selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*, ou seja, a CIII referiu-se à inteligibilidade do texto, além da coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que foi garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um projeto de texto)⁹⁴.

Ademais, a Competência III abrangeu todas as estratégias usadas pelos/as candidatos/as com a intenção de persuadir os/as leitores/as, ou seja, “persuadir é tentar induzir o interlocutor para um dado posicionamento, procurando engajá-lo em determinado ponto de vista sobre o mundo” (CAVALCANTE, 2016, p. 130).

Na primeira edição, inaugurando o “Novo ENEM” foi proposto, em 2009, o tema: **“O indivíduo frente à ética nacional”**, assunto muito atual e que demandou muita autocrítica, em razão do fato de que como cidadãos brasileiros constantemente estavam, por exemplo, reclamando dos políticos corruptos, dos “embargos infringentes”, do voto secreto e do “jeitinho” brasileiro, ou seja, estas são questões que fizeram os/as candidatos/as refletirem sobre a postura ética de cada um diante da sociedade que se almeja construir.

Logo, esse tema indagou como os indivíduos brasileiros deveriam se portar, se comportar frente à ética nacional; como deveriam pedi-la e fazê-la, porque ela não dependia apenas dos políticos. Apesar de a proposta de redação de 2009 ter apresentado apenas um texto verbo-visual (uma *charge* do saudoso Millôr Fernandes) em que ele expôs a solidão de uma pessoa honesta em meio a tantas pessoas desonestas, posto que honestidade se tornou algo que

⁹⁴ Para mais informações ver: Cap. II - “O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): COMO AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL”.

parece estar em extinção. A seguir, uma das redações nota máxima de 2009 que articulou o uso da *charge* e de outros textos no desenvolvimento da argumentação do/a candidato/a:

Figura 24 – Trecho da redação 1 de 2009⁹⁵

Os reflexos das **atitudes individuais e políticas** que não cumprem o **padrão da ética** são facilmente notados tanto nas grandes metrópoles quanto nas pequenas vilas; [1] isso faz com que seja necessária a **criação de corporações militares** – como é o caso das **UPPs na cidade do Rio de Janeiro** [2], que buscam pacificar as regiões das favelas da cidade através do combate ao tráfico de drogas – ou **leis que buscam amenizar crimes** [3]. A **participação política** na criação de meios para **evitar e combater as infrações** em geral depende da população, no entanto, poucas pessoas que se indignam demonstram insatisfação enquanto as outras não fazem questão de **propor soluções e colocá-las em prática**. [4]

Nos argumentos 1 e 4 da figura 24 foi visível perceber a *recontextualização* feita por *rearranjo*, já no argumento 2 e 3 se verificou uma estratégia de *adição* pelo/a candidato/a, visando desenvolver a argumentatividade da redação de forma sensível e crítica com o uso de modos/meios para se solucionar e/ou amenizar tal problemática de ética nacional, por exemplo: “UPPs”, “leis” e “participação política” advindos da realidade social a qual nós estamos inseridos. Em outras palavras, ao retomarem as ideias da *charge* atreladas aos textos verbais, o/a produtor/a dessa redação visualizou o contexto enunciativo em que materializou esse sentimento de solidão em meio a um deserto, no qual pessoas honestas estavam em extinção, por consequência disso, pude entender que as multissemioses construídas pela integração multimodal desses textos se

⁹⁵ Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/analise-da-redacao-o-individuo-frente-a-etica-nacional-proposta-de-redacao-enem-2009/>. Acesso em: 12 out. 2018.

remeteram a várias reflexões, levando-nos a enfrentar essa dramática crise ética que afetou drasticamente as relações humanas no Brasil.

Observe, a seguir, outro exemplo de análise de redação-modelo:

Figura 25 – Trecho da redação 2 de 2009⁹⁶

Para que o indivíduo não se dispa de sua **cidadania**, é preciso honrar o **sistema democrático** do país [1]. Nesse contexto, o **povo deve ir às ruas**, de modo pacífico, para exigir uma **mudança de postura do poder público** [2]. Além disso, a mobilização deve agir na direção de quem mais necessita, ajudando, educando e oferecendo oportunidades para **excluídos, que vivem à margem da vida social, abaixo da linha da humanidade** [3]. Para tudo isso, **entretanto**, é preciso uma **mudança prévia de mentalidade**, uma retomada de **valores humanos esquecidos**, que só será possível com a ajuda da **família**, das **escolas** e até mesmo da **mídia**. [4]

Em relação a figura 25, notei que os argumentos 1 e 3, foram resultado do *rearranjo* das ideias interpretadas do gênero *charge*, retomadas por palavras/expressões ideologicamente ligadas a esse texto “cidadania”, “sistema democrático”, “excluídos”, “mudança prévia da mentalidade” e “valores humanos esquecidos”, no entanto, nos argumentos 2 e 4, outro fenômeno de recontextualização ocorreu, o de *adição*, ao se propor encaminhamento ao tema “povo de ir as ruas”, “mudança de postura do poder público” e “ajuda da família, das escolas e até mesmo da mídia”.

Em suma, nesses dois excertos de redação-modelo (figura 24 e 25), verifiquei a construção de uma argumentação oriunda da multissemiose trazida dos elementos dos textos verbais e visual, por exemplo, no uso de construções voltadas às práticas sociais e

⁹⁶ Disponível em: <http://blogs.ibahia.com/a/blogs/portugues/2013/09/18/analise-das-melhores-redacoes-enem-2009/>. Acesso em: 13 out. 2018.

posicionamentos ideológicos como: “os reflexos das atitudes individuais e políticas...”, “mudança de postura do poder público”, direcionando, pois, ambos autores/as a implementarem estratégias de recontextualização de *rearranjo* e *adição*, respectivamente (VAN LEEUWEN, 2008).

A *experiência visual crítica/multimodal* com a leitura dos vários modos/recursos semióticos disponíveis, nessa proposta de 2009, possibilitou que os/as participantes desenvolvessem uma consciência mais crítica e ativa sobre os significados (BROWETT, 2002), tanto da *charge de Millôr Fernandes* (Disponível em: <http://www2.uol.com.br/millor>. Acesso em 16 de setembro de 2013, às 13h10), quanto do *texto de Lya Luft*, retirado da revista *Veja*, e outro de Contardo Calligares, publicado no site <http://www1.folha.uol.com.br>, ambos refletiam sobre indignação e corrupção, contribuindo, dessa forma, para construção consistente e produtiva da tese, argumentos e contra-argumentos dos/as candidatos/as.

Por consequência, foi possível destacar os ***rearranjos (organização do texto, a ordem de importância das informações que foram recontextualizadas para atingir determinadas funções, como, inclusive, persuadir)*** e, principalmente, as ***adições (como informações adicionais que foram incorporadas nas práticas que passaram pela recontextualização)*** de informações advindas do repertório dos/as candidatos/as necessárias na argumentação persuasiva, visando alertar e persuadir o interlocutor à compressão da dimensão da problemática social em que o indivíduo encontra-se inserido e, portanto, precisa reagir e posicionar-se de forma ética, mesmo propondo soluções imperiosas, a exemplo: “criações de UPPs”, “leis”, formuladas com base em dados/informações, exemplos, pesquisas (c.f. Estratégias Argumentativas no Manual do Participante, 2017, p. 50).

Constatei, portanto, que recontextualizar ideias, textos e argumentos de textos verbo-visuais das propostas de redação do ENEM, usando *rearranjos* e *adições* (VAN LEEUWEN, 2008) de discursos/textos do âmbito institucional e jornalística colaborou na

*argumentação persuasiva*⁹⁷ posta aos interlocutores, pois se fez necessário levar em conta que "qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) foi considerado simultaneamente um **texto**, um exemplo de **prática discursiva** e um exemplo de **prática social**" (FAIRCLOUGH, 1992, p. 22, *destaques meus*).

Ou melhor, entendi que os discursos não apenas reproduzem entidades e relações sociais, mas também as constroem de diferentes modos, cada uma das quais posicionando os sujeitos sociais também de diferentes formas (FAIRCLOUGH, 1992). Enfim, concebi que a produção de texto como *prática social* induziu a um exame dos pontos de vista, formas de pensamento e crenças presentes nas articulações textuais, construídas pelos/as participantes, trazendo à baila uma série de informações e conhecimentos dos vários campos da sociedade global, que foram recontextualizadas, ao longo da composição do texto no ENEM, revelando estratégias e pistas deixadas na superfície textual, de forma que propiciou uma análise mais intensa desse evento de letramento com suas respectivas práticas.

Seguindo a análise, verifiquei que a proposta de 2010, intitulada: "**O trabalho na construção da dignidade humana**", segundo a crítica especializada de professores/as de escolas particulares foi bastante complicada de ser escrita, por isso o uso de *estratégias de leitura crítica* (Ver: Quadro 3 - As diferenças entre leitura crítica e letramento visual crítico), quanto aos significados verbo-visuais estruturados essa proposta, contribuiu bastante para recontextualização das informações mais pertinentes, auxiliando, de fato, na seleção e organização dos fatos e opiniões que forma-

⁹⁷ "Só se pode afirmar que 'todo texto é argumentativo' dentro desta acepção de *argumentação* como persuasão, pois, com efeito, toda ação comunicativa visa atingir o interlocutor, a fim de persuadi-lo de algum modo. Por outro lado, dentro da acepção de *argumentação* como estrutura composicional, nem todo texto é argumentativo, pois, para que o fosse, deveria privilegiar a estrutura constitutiva do raciocínio, aquela em que se constroem argumentos com o objetivo de provar para o interlocutor uma certa tese ou opinião central. O texto cobrado na prova de redação do ENEM deve apresentar, obrigatoriamente, tal estrutura, ou seja, deve ser um texto argumentativo-opinativo" (CAVALCANTE, 2016, p. 130, *destaques da autora*).

ram os argumentos e os contra-argumentos do projeto de texto final.

Nessa proposta, foram fornecidos textos com perspectivas completamente diferentes. O primeiro foi a imagem de um escravo na zona rural. O segundo, um texto otimista sobre o trabalho ideal na zona urbana. O terceiro, a equação do trabalho e da felicidade. E o quarto, uma fórmula de como serão os novos contextos do trabalho no futuro. Adiante, em redações nota máxima de 2010, avalei as práticas de letramento visual com as quais os sujeitos observaram as múltiplas semioses, procurando recontextualizá-las, tanto as informações dos textos verbais quanto das imagens que formaram a estrutura retórico-composicional dessa proposta, visando, pois, a construção de uma tese, argumentação e intervenção social satisfatórias aos ditames do exame.

Figura 26 – Trecho da redação 1 de 2010⁹⁸

No entanto, apesar dessa conotação positiva vinculada ao trabalho, em muitos casos ele pode ser empregado como um meio opressor. No Brasil, a **lei Áurea foi assinada em 1888 [1], porém** são vários os casos em que **proprietários de terras** se aproveitam da **situação financeira precária do indivíduo para explorá-lo**, pagando-lhe um **salário medíocre [2]. Por isso**, cabe ao governo criar órgãos que fiscalizem melhor as condições que o **trabalhador** é submetido, mesmo quando se trata de **trabalho informal [3]**. Além disso, a **mídia** deveria procurar casos em que o trabalhador é explorado e noticiá-los, para que, assim, a população se sensibilize e procure denunciar, aos **órgãos governamentais locais**, esse **tipo de situação degradante [4]**.

Observando os argumentos 1 e 2 recontextualizados na figura 26, se verificou como fatos do ordenamento sócio-histórico

⁹⁸ Disponível em: https://pt.slideshare.net/ma.no.el.ne.ves/redao-nota-1000-no-enem-2010?qid=24cbca99-3542-43c1-81b7-efbc992fd176&v=&b=&from_search=2. Acesso em: 12 out. 2018.

foram manejados semioticamente, procurando tratar o *trabalho* como fator essencial de *dignidade humana*, para isso essas informações foram estrategicamente *rearranjas* dos textos verbo-visuais tanto dos textos verbais: “Lei Áurea” e “proprietários de terras” que informam sobre o que é trabalho escravo e sobre o futuro do trabalho quanto dos textos imagéticos “trabalhador”, “trabalho informal” e “situação financeira precária do indivíduo”, a integração desses argumentos ajudam a potencializar semioticamente os significados composicionais trazidos à argumentação do/a participante. Ademais, os argumentos 3 e 4 em estratégia de *adição* (VAN LEEUWEN, 2008) exemplificaram a necessidade de trazer ao planejamento da redação outras informações, direcionando a intervenção(ões) plausíveis ao problema social em questão.

Verifiquei isso, a partir da análise de outro excerto do mesmo tema:

Figura 27 – Trecho da redação 2 de 2010⁹⁹

Embora se observe esse grande desenvolvimento na nação brasileira [1], muitos defeitos permanecem inseridos nela. Alguns deles são a concentração de terras nas mãos de poucos e a enorme desigualdade social. [2] Ambos favorecem a existência de **pessoas que são obrigadas a se submeterem a trabalhos escravos [3]**, por exemplo.

Ficou demonstrado que todos os argumentos recontextualizados na figura 27 foram organizados, a partir da leitura dos textos verbo-visuais, visando construir uma argumentação consistente, para isso o/a participante estrategicamente fez um rearranjo das ideias e/ou argumentos trazidos pelos textos motivadores da proposta, desenvolvendo seu próprio raciocínio sobre esse tema, além de recontextualizar as informações dos textos verbais, percebi, assim, a ressignificação composicional dos significados sociais do texto imagético, uma *foto de um homem* em condições sub-

⁹⁹ Disponível em: <http://blogs.ibahia.com/a/blogs/portugues/2013/09/25/analise-das-melhores-redacoes-enem-2010/>. Acesso em: 12 out. 2018.

humanas, retomada pelo/a produtor/a dessa redação nos argumentos 2 e 3.

Não resta dúvida de que essa atividade afetou não só os significados como também a forma com que esses significados foram materializados, até porque a recontextualização envolveu uma “re-apresentação” material dos significados “em uma forma apta ao novo contexto à luz dos recursos semióticos disponíveis” (BEZEMER; KRESS, 2008, p. 184). Dessa forma, a construção de uma *argumentação consistente* no ENEM, a meu ver, perpassou incisivamente por uma seleção de fatos e/ou opiniões que demonstraram os posicionamentos adotados por cada produtor/a de textos, ou seja, “o sujeito produtor de textos, seja em contexto formal seja em situações cotidianas (IRINEU; ABREU, 2016, p. 92), ‘constrói e define seu posicionamento dentro de um dado campo de discussão, e, com isso, cria para si uma determinada identidade discursiva’ (NASCIMENTO, 2007, p. 90).

Detendo-nos à análise dos textos verbo-visuais da proposta de 2010, em uma perspectiva semiótico-social, apreendi que esta questão mesmo sendo muito delicada de ser tratada no Brasil, se complexifica ao se saber que a cada dia se veem muitos outros casos de pessoas trabalhando em condições indignas e insalubres, além da informalidade ser crescente nos grandes centros urbanos e patente desigualdade que assola o povo brasileiro, tornou-se argumentativamente aspectos que foram confrontados na defesa da tese e na elaboração dos argumentos, contra-argumentos construídos pelos/as participantes no referido exame.

Destaquei, portanto, os **usos estratégicos da alusão histórica** à Lei Áurea, exemplos lúcidos sobre a concentração de terras, demonstrando que mesmo o trabalho escravo tenha sido abolido há tempos, ainda existem muitos casos análogos de escravismo, solapando à dignidade humana dos/as brasileiros/as.

Enfim, os excertos analisados retomam essa situação degradante, a partir de uma interpretação dos significados visuais denotados pelo texto imagético (foto do homem vestido com uma camiseta rasgada, retratando uma rotina sofrida de trabalho pesado, juntamente com as *marcas de seu pescoço*, por meio das quais pode-se inferir que tratou-se de um senhor marcado pelo trabalho duro em condições insalubres), ilustrando inegavelmente tal condição

precária e da extrema pobreza no Brasil que precisou ser combatida pelo governo e também foi denunciada pela mídia, conforme argumentos rearranjados e coligidos ao longo dos textos (figura 26 e 27) escritos pelos/as candidatos/as do exame.

Analisando a proposta de 2011, cujo tema foi: **“Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado”**, constatei que o assunto girou amplamente em torno da “tecnologia”, requerendo discussões acerca da vida privada com o uso da internet no dia-a-dia, sob a forma das redes sociais. Além do mais, isso tornou evidente que esse tema proposto foi apenas recorte do assunto “tecnologia” sob o ponto de vista da “inserção da informática na vida cotidiana”, que poderia gerar também outros temas como “A influência do telefone celular nas relações interpessoais”, “O comércio eletrônico via Web”, “Inclusão digital e a mudança de hábitos de leitura” e “Hackers e crimes cibernéticos” etc.

Diante desses citados subtemas, percebi que os/as candidatos/as, ao contextualizarem as ideias, discursos e informações dos textos motivadores, na verdade, se valeram de estratégias específicas, para que determinados discursos fossem transformados pelos inúmeros arranjos semióticos que implicaram em práticas de leitura e escrita em diversos cenários de produção, consumo e circulação, objetivando construir múltiplos significados, o que resultou na produção de *discursos recontextualizados*, porque “nesse sentido, o discurso não é mais o mesmo, pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 13).

Observei nos excertos a seguir, que embora, os textos verbais e apenas uma *tirinha* constituam a estrutura composicional dessa proposta de 2011, foi possível notar o apoio convergente para uma mesma opinião a respeito do tema, defendendo a necessidade de certo equilíbrio e de limites entre o público e o privado, apesar de terem sido recontextualizados e rearranjados, conforme à necessidade de comunicação dos/as participantes de forma diversa e multimodal.

Figura 28 – Trecho da redação 1 de 2011¹⁰⁰

Com isso, **as novas redes sociais**, surgidas nesse início do século XXI, se tornam os principais vetores da **alienação cultural e social da população [1]** uma vez que todos possuem um perfil virtual com acesso imensurável a todo o tipo de informações. Por isso, **diversas empresas e personalidades se valem da criação de perfis próprios [2]**, atraindo diversos seguidores, aos quais impõe sua maneira de agir e pensar. **Esses usuários, então, se tornam mais vulneráveis e suscetíveis à manipulação virtual [3]**.

Considerando às recontextualizações decorrentes na figura 28, salientei que os argumentos 1, 2 e 3 resultaram da *apropriação multimodal dos rearranjos* realizados pelo/a candidato/a de forma crítica e socialmente moldada pelas práticas sociais e culturais com o uso de tecnologias entre o público e o privado: “redes sociais”, “alienação cultural e social da população”, “criação de perfis próprios” e “manipulação virtual”, isto é, com base nas informações verbais e verbo-visuais, foi possível se construir uma *argumentação persuasiva* sobre tal assunto, se valendo, sobretudo, dos textos que tratavam do como viver em rede no século XXI quanto da reflexão trazida pelo monitoramento ostensivo da vida das pessoas que são vigiadas ou que pensam está vigiando alguém, como se observou na *tirinha* (figura 28) dessa proposta de 2011.

Em seguida, apresentei outro exemplo de redação-modelo avaliada:

¹⁰⁰ Ver: Manual do Participante (2012, p. 32).

Figura 29 – Trecho da redação 2 de 2011¹⁰¹

Toda a **comodidade que a rede virtual [1]** nos oferece é, no entanto, acompanhada pelo desafio de ponderar aquilo que se publica na internet, **ficando evidente a instabilidade que existe na tênue linha entre o público e o privado [2]**. Afinal, a **internet** se constitui também como um ambiente social que à primeira vista pode trazer **a falsa ideia de assegurar o anonimato [3]**. A **fragilidade** dessa suposição se dá na medida em que causas originadas no **meio virtual** podem sim trazer consequências para o **mundo real [4]**. **Crimes virtuais, processos jurídicos, disseminação de ideias, organização de manifestações** são apenas alguns exemplos da integração que se faz entre o real e o virtual [5].

Na figura 29, os argumentos 1, 2, 3 e 4 foram *rearranjados* com base nos textos motivadores da proposta, tendo em vista a necessidade de organizar os discursos veiculados em duas matérias jornalísticas publicadas no ambiente digital quanto de uma *tirinha* que enfatizou o crescimento da violência sobre à privacidade das pessoas nas relações sociais contemporâneas. Já o argumento 5 demonstrou que o/a candidato estrategicamente procurou argumentar com base na recontextualização por *adição*, considerando os seguintes exemplos: “crimes virtuais”, “processos jurídicos”, “disseminação de ideias” e “organização de manifestações” trazidos à argumentação do/a autor/a, em virtude da emergência de se discutir as consequências das relações tecnológicas na vida pública e privada das pessoas no século XXI.

Em resumo, a proposta de 2011, além de ter apresentado o rearranjo e o acréscimo argumentativo na construção persuasiva dos discursos dos excertos acima, emanados dessa proposta de 2011, comprovadas por estruturas, como: “Esses usuários, então, se tornam mais vulneráveis e suscetíveis à manipulação virtual”, “instabilidade que existe na tênue linha entre o público e o privado”, ou seja, os/as participantes puderam mencionar fatos e opiniões, a

¹⁰¹ Ver: Manual do Participante (2012, p. 34).

exemplo: “diversas empresas e personalidades se valem da criação de perfis próprios” e crimes virtuais, processos jurídicos, disseminação de ideias, organização de manifestações são apenas alguns exemplos da integração que se faz entre o real e o virtual”, possibilitando a convergência semiótica das informações, fatos, dos textos verbo-visuais disponíveis com o repertório sociocultural de cada candidato/a, configurando, assim, um projeto de texto com autoria e com emprego de estratégias de recontextualização determinadas pelas condições de produção da redação no ENEM.

Nesse sentido, a construção autoral na produção escrita do ENEM se manifestou de forma singular e dialógica, pois “está relacionada ao modo como o autor se faz intencionalmente presente no texto visivelmente através de marcas linguísticas, de manobras e de estratégias de que faz uso no processo de constituição de seus textos de um modo geral (IRINEU; ABREU, 2016, p. 90).

Isso significou que os/as participantes ao se basearem não apenas na leitura dos textos verbais, mas também na análise visual/multimodal crítica dos aspectos linguísticos, discursivos e ideológicos legitimadores no gênero *tirinha* (em que um homem monitorado apela para quem o está gravando para lutarem juntos contra a sociedade de controle, mas o vigia também é vigiado e vê-se pela sua expressão que ele não está contente com isso), evidenciou que quanto mais as pessoas são monitoradas mais isso impactou na vida particular delas, já que a cada dia se torna mais pública e acessível ao outros/as por intermédio das mídias sociais.

Sem dúvida, as práticas discursivas no ENEM fomentaram a leitura/escrita multimodais, devido as propostas serem gêneros híbridos, compostos por vários textos verbo-visuais, relacionados a muitas outras esferas da língua(gem) que se moldaram e foram representadas como eventos sociais, dando vazão a esta análise, com base no fenômeno da *recontextualização* por ser um evento social que incorporou-se ao contexto de outro evento social, *recontextualizado* (FAIRCLOUGH, 2003, p. 139). Acrescente-se ainda que os campos sociais particulares, redes de práticas sociais particulares, e gêneros tiveram a eles associados *princípios específicos de recontextualização*, conforme incorporaram e atualizaram eventos sociais prévios. Pois, esses princípios se diferenciam quanto aos modos pelos quais um tipo particular de evento social esteja representado

em diferentes campos, redes de práticas sociais e gêneros (BERNSTEIN, 1990).

Enfim, compreendi que o fenômeno de recontextualização se moldou, a partir de adequações e escolhas de elementos mais pertinentes para as atitudes e práticas que os sujeitos/produtores/as sociodiscursivamente procuraram confirmar ou refutar uma tese, baseando-se em argumentos, contra-argumentos, fatos e opiniões selecionados para compor seu projeto de texto. Amparei-me, então, em uma concepção da qual a recontextualização remete, em sua formulação original, como determinados discursos/conhecimentos, quando deslocados de seu contexto situado de formulação, suportaram várias mudanças por estarem inseridos em outros campos (BERNSTEIN, 1996), e, sobretudo, em outras condições de produção de leitura e escrita multimodais, como ocorreu no Exame Nacional do Ensino Médio.

Neste momento, voltando à análise do *corpus*, a proposta de 2012, cujo tema: “**O movimento migratório para o Brasil no século XXI**” apontou a *recontextualização como estratégia discursiva de produção no ENEM* é, sem dúvida, indispensável, pois essa se materializou, além da mera extração informações dadas pelos textos motivadores, fato esse comprovado, até aqui, com a análise comparativa das redações-modelo, as quais requereram práticas de visualização dos vários enunciados verbo-visuais que as constituíram, o que significou que tais práticas se referiam, em geral, a: “aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem [...]” (SANTAELLA, 2012, p. 13), entre outras.

Acrescentei ainda que as ações de interpretação de textos verbo-visuais em uma dada proposta de redação contribuíram bastante na compreensão da importância do fenômeno da recontextualização enquanto (re)arranjo de significados composicionais, representacionais e interativos, resultado daquilo que os/as participantes puderam compreender do contexto sócio-histórico, das escolhas e do uso social que fizeram de um determinado gênero discursivo, porque foram compelidos retoricamente a se situarem de forma autoral na escrita, visando a elaboração da tese, argumentos, contra-argumentos e intervenções em consonância com as situações-problema enfrentadas pelos/as produtores/as de textos no ENEM.

Figura 30 – Trecho da redação 1 de 2012¹⁰²

O **movimento migratório para o Brasil** apresenta como um dos fatores motivadores a maior **estabilidade política alcançada** [1]. Diante de um **cenário mundial de crises, conflitos e desequilíbrios**, vários indivíduos de diversas partes do mundo buscam se instalar no país a fim de ter acesso a condições mais **dignificáveis de vida** [2]. Um dos grandes responsáveis por esse cenário é o papel de **liderança e representatividade** que o **Brasil** assume em órgãos como o **Mercosul, o FMI e a ONU** [3].

Foi possível notar que as recontextualizações feitas na figura 30, primeiro nos rearranjos dos argumentos 1 e 2 em defesa das teses dos/as autores/as surgiram do contexto sócio-histórico do que foi o processo migratório no Brasil, séculos antes na colonização até os dias atuais, a exemplo: “Como mostra o passado, os imigrantes podem favorecer o desenvolvimento e o futuro promete ainda mais pessoas vindo para o Brasil” e “Diante de um cenário mundial de crises, conflitos e desequilíbrios”.

Tais argumentos demonstraram a diversidade de argumentos recontextualizados por *rearranjo* das ideias/fatos que contribuíram tanto para o convencimento do/a interlocutor/a quanto para a integração da significação composicional das ideologias naturalizadas e relações hegemônicas dos vários discursos aqui veiculados. Já o argumento 3, exemplificou o fenômeno de adição de informações na redação do/a candidato/a, funcionando como **discurso de autoridade** que materializou o poder institucional desses órgãos frente à problemática do fluxo migratório em sua dimensão global até chegar ao contexto brasileiro do século XXI.

Analisei ainda outra redação-modelo desse mesmo tema:

¹⁰² Ver: Manual do Participante (2013, p. 36).

Figura 31 – Trecho da redação 2 de 2012¹⁰³

Como **país emergente na economia mundial**, o Brasil atrai atenções de diversos setores, como **moda e tecnologia [1]**. A **crise que a Europa e os Estados Unidos** vivenciam hoje atrai ainda mais **imigrantes**, confiantes na **estabilidade econômica e chances de progresso [2]**. Até os **brasileiros** que saíram do país em busca de **melhores condições** estão retornando por acreditarem no **potencial brasileiro [3]**. Por isso, é preciso aproveitar o momento oportuno, que traz **vantagens econômicas e trocas culturais [4]**. Como mostra o passado, os **imigrantes podem favorecer o desenvolvimento e o futuro promete ainda mais pessoas vindo para o Brasil [5]**.

Reportando-me à figura 31 pode constatar que o/a candidato/a ao assumir uma **identidade de autoria** por meio da **recontextualização por rearranjo** conseguiu construir uma argumentação produtiva, referente ao nível máximo prescrito na competência III, com base na apreensão multimodal dos textos que estruturaram essa proposta de 2012. Ou seja, compreendi que “os sujeitos pressupõem que o modo como se colocam frente a dados temas discutidos em suas produções escritas evidencia e engloba uma estratégia específica de composição” (IRINEU; ABREU, 2016, p. 93).

Partindo desse pressuposto, observei que os argumentos 1 e 2 da figura 31 recontextualizados pelo/a participante, já no início de sua argumentação, buscaram trazer ao desenvolvimento de sua tese, informações e/ou conhecimentos que extrapolam os textos motivadores, ilustrando, assim, a **estratégia de recontextualização por adição** (VAN LEEUWEN, 2008). No entanto, ao se pautar no raciocínio temático e dialógico, sobretudo em práticas de letramento visual, o/a candidato/a procurou ainda rearranjar suas ideias e conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação (ver argumentos 3, 4 e 5), visando uma melhor argumentatividade de seu texto

¹⁰³ Ver: Manual do Participante (2013, p. 34).

com ideias, fatos e opiniões consistentes que puderam configurar posicionamento autoral diante da situação-problema apresentada.

Verifiquei, então, que os/as produtores/as das redações-modelo analisadas, organizaram seus argumentos por ideias que se associavam e se dissociavam no processo de recontextualização, a partir da leitura crítica dos textos verbais e verbo-visuais, visando agregar maior *argumentatividade*¹⁰⁴ aos textos, pois os/as candidatos/as transformaram informações e opiniões em dados ou argumentos, valendo-se de definições, de comparações, de técnicas de inclusão de partes num todo, de cálculos de probabilidade, de exemplos, ilustrações e analogias, dentre outros expedientes retóricos (CAVALCANTE, 2016), contribuindo, portanto, na construção de uma articulada e consistente argumentação sobre um determinado tema de redação.

Destaquei ainda que na proposta de 2012, não se verificou apenas *a apropriação visual dos dados do gráfico “Novo lar”*, mas também uma **integração semiótica das informações dos textos verbais com o visual**, objetivando construir argumentos que configurassem tanto posição autoral quanto pudesse agregar outras ideias/argumentos/dados ao texto: “papel de liderança e representatividade que o Brasil assume em órgãos como o Mercosul, o FMI e a ONU” e “o Brasil atrai atenções de diversos setores, como moda e tecnologia. A crise que a Europa e os Estados Unidos”, esses argumentos ajudaram no desenvolvimento do raciocínio dos/as autores/as, possibilitando a proposição de soluções exequíveis e efetivas ao problema. Enfim, os textos verbo-visuais da proposta de 2012,

¹⁰⁴ Koch (1984) explica que a *argumentatividade* como característica essencial da interação social se dá por intermédio da linguagem humana, ou seja, todo ato de linguagem possui traços que o identificam com o *ato de argumentar*. Por isso, na visão desta linguista: “[a] interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que *o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo*” (KOCH, 1984, p. 19, *grifos nossos*).

além de informarem e relatarem sobre o tema em contextos diferentes, mostraram também à diversidade de movimentos migratórios e de aspectos discursivos, ideológicos e semióticos materializados nos trechos de redação-modelo analisados.

A proposta de 2013, intitulada: “**Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil**” apresentou dois textos verbo-visuais, o primeiro uma *campanha do governo federal* defendendo que as pessoas não dirijam após beber e o outro um *infográfico* com dados de uma pesquisa sobre os efeitos da campanha na percepção da população, apresentando o ponto de vista governamental a favor da lei seca, além ter fornecido textos informativos para dar informações suficientes acerca do assunto desenvolvido, outro texto apresentou vários dados sobre os efeitos da bebida no trânsito, por exemplo, com a porcentagem de acidentes instigados por motoristas alcoolizados e o segundo trazia um exemplo de como os bares se adaptaram à nova lei.

Figura 32 – Trecho da redação 1 de 2013¹⁰⁵

As **estatísticas** explicitam a queda brusca na **ocorrência de óbitos** decorrentes de **acidentes de trânsito** depois da entrada da **Lei Seca em vigor** [1]. A proibição absoluta do consumo de álcool antes de se dirigir e a existência de diversos **pontos de fiscalização** espalhados pelo país tornaram menores as **tentativas de burlar o sistema** [2]. Dessa forma, em vez de fugirem dos **bafômetros e dos policiais**, os **motoristas deixam de beber** e, com isso, mantêm-se **aptos a dirigir sem que transgridam a lei** [3].

Observei na figura 32 a ocorrência da *recontextualização por rearranjo*, uma vez que o/a autor/a dessa redação se apropriou multimodalmente dos dados/informações dos textos verbo-visuais, tanto da *campanha governamental* como do *infográfico* que traziam termos/elementos que se remeteram a esses gêneros: “A proibição absoluta do consumo de álcool antes de se dirigir e a existência de diversos pontos de fiscalização espalhados” (argumento 2), “estatísti-

¹⁰⁵ Ver: Manual do Participante (2016, p. 29).

cas”, “ocorrência de óbitos” e Lei Seca em vigor (argumento 1), trazendo à argumentação de seu texto uma defesa da tese a partir de argumentos consensuais e exemplificativos “pontos de fiscalização” e bafômetros e dos policiais” (argumento 2 e 3, respectivamente), essas estratégias argumentativas, de fato, favoreceram o êxito na competência III do ENEM.

A seguir, apresentei a análise de outro excerto:

Figura 33 – Trecho da redação 2 de 2013¹⁰⁶

Uma lei mostra-se necessária quando **comportamentos** frequentes **representam riscos para a coletividade** [1]. No caso da associação entre **beber e dirigir**, muitas **campanhas publicitárias** já existiam, mas revelaram-se **insuficientes** [2]. **Por isso**, a lei foi implantada, e as **consequências** para os **transgressores da norma** vão desde **prejuízos financeiros** até a **privação da liberdade** [3]. Por ter **penalizações reais e duras**, a lei trouxe **resultados visíveis**, beneficiando o **sistema de saúde** (pela diminuição nos índices de vítimas de acidentes) e a **segurança no trânsito** (pelo menor número de alcoolizados no volante) [4].

Atentando-me aos textos verbais e/ou verbo-visuais desse tema de 2013 sobre a “Lei Seca no Brasil”, apreendi que os argumentos usados pelo/a candidato/a nesse excerto de redação-modelo (figura 33) foram recontextualizados com *rearranjos argumentativos*, a partir dos vários discursos institucionalizados advindos de reportagens em páginas oficiais de órgãos do governo, objetivando informar o/a leitor/a sobre os impactos da implantação dessa lei no Brasil. Logo, os argumentos 1 e 2, referiram-se diretamente ao gênero multimodal *campanha educativa* cujo enunciador foi o próprio poder estatal, já os argumentos 3 e 4 foram construídos retoricamente baseado na compreensão das informações/dados dos demais textos motivadores.

¹⁰⁶ Ver: Manual do Participante (2016, p. 37).

Enfim, a compreensão semiótico-visual das informações tanto da *campanha educativa governamental* (figura 17) procurou conscientizar os motoristas a não beberem quanto dos dados trazidos pelo *infográfico* (figura 18) com percentuais das vítimas atendidas em hospitais sob o efeito de álcool na cidade carioca, do número de pessoas que aprovaram o uso do bafômetro, das vítimas de acidentes no Grande Rio e média nacional de redução de vítimas fatais, após o uso desse equipamento, além dos textos verbais, foram retomados como recurso de recontextualização na organização das informações e argumentos, construídos pelos/as candidatos/as ao longo das redações-modelo.

Tendo em vista, as estratégias de recontextualização anteriores, acreditei que a **modalização visual** foi constituída dentro de grupos sociais e desenvolvida com base nos valores, crenças e demandas de cada grupo (HENDGES; MARQUES, 2018). Por isso, as práticas discursivas e linguísticas dos/as produtores/as de textos no ENEM foram, a meu ver, materializadas em argumentos *coerentes, coesos, informativos e sequenciados* (BRASIL, 2016) e bem fundamentados ao logo da redação, coadunando com os propósitos comunicativos, almejados por esse *evento de letramento*, isso, assim, se justificou pelo fato de que “[...] qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, S/P).

Comprovei, portanto, que a integração composicional e multimodal dos textos dessa proposta convergem para formação de *discursos institucionais hegemônicos* (FAIRCLOUGH, 2003), abrangendo não só o contexto nacional, mas de forma específica com dados da cidade carioca, buscando conscientizar e informar sobre as penalidades a um determinado público-alvo, apesar de o governo relatar os efeitos positivos da lei, ainda direcionou para a necessidade de uma argumentação consistente e produtiva dos/as candidatos/as ao solicitar outras propostas, melhorias e soluções em relação à implantação da lei seca no Brasil.

Seguindo a análise, antes de observar quais as estratégias de recontextualização foram adotadas na escrita de *redações-modelo de 2014*, foi preciso situar que segundo o MEC, entre os/as

participantes dessa edição, um total de 6.193.565 candidatos/as, 529.374 obtiveram nota zero na redação da prova (8,5% dos/as candidatos/as). Deste número, foram anuladas 248.471 redações. O MEC informou ainda que 250 candidatos/as tiveram nota mil na redação – a máxima possível. Além disso, pouco mais de 35 mil alunos/as obtiveram notas entre 901 e 999¹⁰⁷. Por isso, defendi aqui a importância dos Manuais do Participante como suporte de orientação dos/as estudantes brasileiros, não apenas pelos subsídios à escrita, ao planejamento do texto, mas, sobretudo por ter deixado mais transparente a “metodologia de avaliação da redação, bem como o que se espera do participante em cada uma das competências avaliadas” (BRASIL, 2016, p. 5).

Agora, partindo da análise dos excertos das redações-modelo, foi crucial considerar o contexto social, no qual a proposta de redação foi extraída, porque este tema de 2014: **“Publicidade infantil em questão no Brasil”** demandou, certamente, dos/as participantes outras práticas discursivas com estratégias determinadas para se atingir a nota máxima na edição, tendo em vista a complexidade desse assunto no Brasil e no mundo, abordados na sociedade, família e escola. Em suma, o contexto social e de produção sociointeracional da língua(gem) verbal e visual, incorporados ao saber linguístico alcançado no processo de ensino-aprendizagem constituíram, no ensino médio, perspectivas de conhecimento cultural exigido à defesa consistente de um ponto de vista na construção de uma sólida argumentação.

Nesse sentido, acredito que os discursos materializam ideologias, naturalizando ou legitimando práticas sociais/discursivas, podendo essas ideologias circular e serem disseminadas em contextos sociais. Pode-se entender que essas ideologias são questões conceituais bastante complexas. Na compreensão de Eagleton (1997), o contexto discursivo é muito importante, portanto, não se pode analisar um enunciado, se é ideológico ou não, sem observar o contexto discursivo. E completa sugerindo que “a ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o que, com quem e

¹⁰⁷ Ver: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html>. Acesso em: 15 out. 2018.

com que finalidade do que com as propriedades linguísticas inerentes de um pronunciamento” (EAGLETON, 1997, p. 22).

Nesse sentido, ressalto que as práticas de discursivas (FAIRCLOUGH, 2001) no ENEM podem ser compreendidas pela experiência verbo-visual dos/as estudantes que foram instados a priorizarem as estratégias e práticas de leitura, escrita e compreensão de textos imagéticos, emanados do âmbito sociocultural que se situam(ram) sócio-historicamente.

Observe, a seguir, o trecho de redação-modelo:

Figura 34 – Trecho da redação 1 de 2014¹⁰⁸

Muitos pais têm então se queixado do **comportamento consumista** de seus filhos, apelando para **organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente [1]**. Em abril de 2014, foi aprovada uma **resolução** que julga **abusiva essa publicidade infantil**, gerando **conflitos** entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo [2]. **Entretanto, tal resolução** configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao **marketing infantil [3]**. Alguns países cujo **índice de escolaridade** é maior que o **brasileiro** já possuem **legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças [4]**. Outros, como a **Noruega, proíbem completamente qualquer publicidade infantil [5]**.

Analisando os argumentos da figura 34 me deparei, de imediato, com recontextualizações que funcionaram como processos de ressignificação, pois elas não são imparciais; ao invés disso, representaram escolhas referentes a como significar uma **prática social**, elas repercutiram e reproduziram discursos e interesses particulares (FIGUEIREDO; BONINI, 2017). Nesse sentido, o/a produtor/a dessa redação, fazendo uso da estratégia argumentativa de *rearranjar* as informações/dados dos textos motivadores para o desenvolvimento cognitivo de habilidades ligadas à Competência

¹⁰⁸ Ver: Manual do Participante (2016, p. 42).

III, conseguiu organizar as ideias do texto na busca de maior compreensão sobre a publicidade infantil no mundo.

Enfim, ao apresentar argumentos convincentes, por exemplo: “Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil” e “Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças”, ficou evidente que o/a candidato/a se apropriou verbalmente dos textos verbo-visuais que estruturaram essa proposta, recontextualizando, portanto, os discursos institucionais e acadêmicos em argumentos concretos, visando atender as exigências avaliativas do ENEM.

Atente-se a outro trecho de redação-modelo:

Figura 35 – Trecho da redação 2 de 2014¹⁰⁹

De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, é na infância que os indivíduos passam pelo processo de socialização, ou seja, adquirem os valores morais e éticos da sociedade em que se encontram [1]. Se, nesse período, **a criança for bombardeada por uma série de propagandas ideológicas**, ela pensará que a felicidade só pode ser alcançada ao lanchar em determinado restaurante, ao adquirir determinado brinquedo ou ao vestir determinadas roupas [2]. Há, portanto, **a necessidade de banir quaisquer tipos de publicidade** que utilizem a **ingenuidade infantil para a obtenção de um maior mercado consumidor** [3].

Considerando as condições de produção e a imposição estatal por resultados, retomamos a conjuntura social e ideológica, em que o ENEM está imerso, porque segundo Fairclough (2001, p. 117), as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), pois são arquitetadas em diversas extensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

¹⁰⁹ Ver: Manual do Participante (2016, p. 46).

O excerto de redação figura 35 ilustrou bem os posicionamentos já tomados pelo/a produtor/a através da conjuntura social de mudanças no exame, que vem requerendo o uso produtivo de argumentos recontextualizados dos textos motivadores, observe que o/a candidato/a buscou recontextualizar e agregar outros argumentos, configurando autoria, por exemplo: “a criança for bombardeada por uma série de propagandas ideológicas” e “a necessidade de banir quaisquer tipos de publicidade que utilizem a ingenuidade infantil para a obtenção de um maior mercado consumidor”, o que já demonstrou a importância da capacidade de o/a participante: “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”, visando construir uma *argumentação* (conjunto de raciocínios/ideias)¹¹⁰ com qualidade, criatividade e excelente organização resultou em uma redação-modelo.

Constatai que existia, sem dúvida, uma relação de *intergenericidade ou intertextualidade intergenérica* dos textos dessa proposta, o primeiro noticiou o embate entre, de um lado, os anunciantes e empresários interessados em vender produtos para as crianças, e, de outro lado, o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente a respeito de uma resolução que considerou abusivas as publicidades infantis. Foi apresentado também um *infográfico* organizado composicionalmente como *mapa-múndi* com medidas de proteção das crianças e de coibição da publicidade em alguns países do mundo e o último texto ofereceu o posicionamento de pesquisadores/as que defendem a educação das crianças para que elas possam se tornar consumidoras conscientes.

Cumpra salientar que a atividade de leitura e de escrita no ENEM implicou que os/as alunos/as pudessem ter familiaridade e conseguissem reconhecer os diversos gêneros, textos e discursos que estruturaram multimodal e intergenericamente as Proposta de Redação, demandando deles/as a escrita de um gênero argumenta-

¹¹⁰ Esses argumentos, segundo Cantarin, Bertucci e Almeida (2017, p. 86), podem ser de diferentes tipos, como provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialista no tema), lógica (causa e consequência) e senso comum (o que as pessoas geralmente sabem/pensam sobre o tema).

tivo que foi avaliado, conforme os parâmetros das cinco competências redacionais do ENEM. Dessa forma, como produtores/as de textos, esses sujeitos buscaram se apropriar de variados textos e discursos oriundos de diversos meios da sociedade, visando, assim, a construção de seus posicionamentos, refletindo sobre questões sociais emergentes, procurando caminhos e formas de ajudar a resolver e atenuar os impactos dessas situações-problema etc.

Considerando às condições de produção, circulação e consumos de textos (FAIRCLOUGH, 2003), compreendi, portanto, a *intergenericidade ou intertextualidade intergenérica* como recurso necessário à construção composição multimodal de sentidos, pois as propostas de redação se configuraram de forma híbrida (MARCUSCHI, 2002), caracterizando-se pelas relações de intergenericidade que se evidenciaram quando um gênero “exerce a função de outro, o que revela a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez” (KOCH, BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 31).

As dificuldades de compreensão verbo-visual da proposta de 2014, de fato, foram relacionadas às múltiplas vozes sobre esse assunto, a favor e contra a veiculação de publicidade infantil, beneficiando a democratização do debate e a livre tomada de posição pelo/a candidato/a, que puderam, inclusive, se apropriar dos argumentos, fazendo uso do *recurso da contra-argumentação e dos argumentos de autoridade*, a exemplo: “Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças” e “De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, é na infância que os indivíduos passam pelo processo de socialização”. Analisando tais argumentos, enfatizei que a estratégia de recontextualizar os discursos de autoridade ou institucionalizados são recorrentes em redações-modelo do ENEM, porque trouxeram para o enunciado do texto à credibilidade da autoridade citada como forma de sustentação eficaz da tese elaborada pelo/a participante.

Ao avaliar, então, a composição das figuras 34 e 35, entendi que não havia fórmulas acabadas para transformar informações e opiniões em argumentos persuasivos para a tese central, por isso, utilizar-se de estratégias argumentativas para se chegar a nota máxima requereu, por exemplo, muita recontextualização, rearran-

jos e acréscimos de dados, argumentos, como informações estatísticas, exemplos, ilustrações, definições, relações de inclusão ou de divisão em partes, comparações, argumentos de autoridade, relações de causa-consequência, dentre outros meios de convencimento dos/das leitores/as de que a opinião sustentada na redação é pertinente (CAVALCANTE, 2016).

Por fim, fazendo a análise conjuntural (FAIRCLOUGH, 2003) do resultado “desastroso” dessa edição, com grande quantidade de redações anuladas e muitas outras com notas distantes do que foi requerido pelas competências do ENEM, instigou-me a pensar na necessidade de um trabalho docente, focado na pedagogia dos multiletramentos, a fim de desenvolver práticas de letramento visual crítico como prioritário na formação de leitores/as críticos/as na educação básica e, sobretudo, sintonizado nas práticas sociais dos/as estudantes sob a ótica da multimodalidade e dos gêneros discursivos, textos e discursos. Passei, então, a acreditar que os *significados sociais e composicionais da multissemiose dos textos verbo-visuais*, elencados em uma proposta de redação são capazes de fazer os/as participantes acionarem seus posicionamentos críticos e suas estratégias de compreensão leitora sobre a temática em questão, culminando na organização de argumentos mais consistentes durante a escrita, em consonância ao que foi solicitado pelo Exame (PAIVA; LIMA, 2018).

Antes de avaliar a proposta de redação de 2015, intitulada: **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, fez-se necessário compreender que o grande índice de provas anuladas por cópias dos textos motivadores verbais trouxe mudanças significativas da presença de textos verbo-visuais na estrutura retórico-composicional das propostas de Redação do ENEM, isto é, o propósito foi oferecer dados/informações que auxiliassem no desenvolvimento da *argumentação persuasiva* por parte dos/as participantes à banca, logo houve uma incidência maior de textos verbo-visuais (no caso gráfico, cartaz de campanha e infográficos) oriundos de fontes diversificadas e confiáveis: jornalística, burocrático-legal e acadêmica, estando cada vez mais presente nas edições do ENEM, como foi o caso dessa edição de 2015, cujo tema teve muita relevância e impacto social no Brasil.

Em suma, entendi que o contexto de produção da comunicação multimodal na contemporaneidade no ENEM, nos forneceu a oportunidade de (des)naturalizar e criticar os discursos da educação como capital, uma vez que tem exigido que os/as estudantes estejam constantemente, ampliando e avaliando a pertinência de seus repertórios, selecionando os argumentos mais adequados em relação à temática e ao seu ponto de vista, relacionando-os, organizando-os de forma clara e estratégica, além de interpretá-los, desenvolvendo-os para uma efetiva defesa do ponto de vista, já que “[...] é preciso que seja apresentada ideias a serem defendidas e argumentos que justifiquem a posição assumida em relação à temática da proposta de redação” (BRASIL, 2016, p. 20). A seguir, a análise de mais um trecho de redação-modelo:

Figura 36 – Trecho da redação 1 de 2015¹¹¹

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas [1]. De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010 [2]. Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica [3]. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas [4].

Ponderando acerca dos argumentos delineados, todos alinhados à *estratégia de recontextualização por rearranjos* das informações dos textos verbo-visuais que constituíram essa proposta de redação. Para isso, o/a autor/a se valeu dos dados estatísticos que foram postos de maneira taxativa, como forma de oferecer subsídios para uma argumentação persuasiva sobre a problemática da violência contra a mulher no Brasil que vem persistindo de forma assustadora.

Os argumentos 1 e 2, basearam-se nas informações do único texto verbal que confluíram com os dados específicos trazidos

¹¹¹ Ver: Manual do Participante (2016, p. 51).

pela diversidade de infográficos dessa proposta de 2015. Em relação ao argumento 3, ocorreu o *rearranjo* das incidências dos tipos de violências relatadas com ênfase no aumento da violência física e psicológica contra às mulheres. Por fim, o argumento 4 foi recontextualizado por meio da temática a partir do *repertório consensual* e da visão sobre o assunto que o/a autor/a procurou defender em seu texto.

A seguir, apresentei outro excerto de redação-modelo analisado:

Figura 37 – Trecho da redação 2 de 2015¹¹²

De acordo com o Mapa da Violência de 2012, entre 1980 e 2010 houve um **aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinato no país [1]**; além disso, **7 de cada 10 mulheres** que telefonaram para o **Ligue 180** afirmaram ter sido violentadas pelos companheiros [2]. Em países como o **Afganistão**, a mulher que trai o marido é enterrada até que somente **a cabeça fique à mostra** e, então, é **apedrejada [3]**; apesar de reagirmos com horror perante **tal atrocidade, um país que triplica a quantidade de mulheres mortas em 30 anos** deve ser tratado com igual despeito quando se trata do assunto [4]. Apesar de acharmos que a mentalidade do povo melhora com o passar do tempo, a **mentalidade brasileira** mostra crescente atraso quanto à **igualdade de direitos entre os gêneros**, e tal mentalidade leva a **fatalidades** que deveriam ser raras **em pleno século XXI [5]**.

Nesse outro trecho de redação, o autor já se posicionou sobre o tema com base na *adição* com outros argumentos de forma a exemplificar o contexto da violência em outro país “Afganistão, a mulher que trai o marido é enterrada até que somente a cabeça fique à mostra” análogo a muitas das atrocidades feitas no Brasil com as mulheres. Observei um *arranjo argumentativo* ao longo da

¹¹² Ver: Manual do Participante (2016, p. 55).

redação feito pelo/a autor/a, citando dados do texto verbal (argumento 1 e 4), depois trazendo a materialidade dos textos imagéticos (argumento 3 e 5), visando problematizar a ascendência dos tipos de violência e o feminicídio, contribuindo para o encaminhamento de intervenções que corresponda a dimensão da situação-problema colocada, respeitando ainda os direitos humanos. De fato, a presença substancial do gênero *infográfico* demonstrou a necessidade do/a candidato/a construir maior argumentatividade ao seu texto com base em dados e fatos concretos devido ao impacto social desse tema na sociedade brasileira.

De forma sucinta, em ambos os excertos de redações-modelo, observei que havia incidência de um repertório sociocultural diversificado e produtivo, além de configurar autoria dos/as candidatos/as ao recontextualizarem (rearranjos/adições) de informações/dados pela experiência visual crítica resultado da leitura dos textos verbo-visuais que comungaram do mesmo princípio que foi o de retratar e combater a violência contra a mulher, refletindo sobre os fatores que provocaram sua persistência na sociedade brasileira.

Cabe mencionar quanto a **visão de autor e autoria no ENEM**, que segundo Possenti (2001) a *figura autoral* deve ser compreendida como o sujeito capaz de expor a sua peculiaridade no discurso, excedendo os aspectos formais e as regras que condicionam o texto. Dessa forma, a autoria esteve onde havia a explosão do sujeito, ou seja, onde ele transmitia no texto suas marcas. Constituindo, pois, essas marcas os chamados “indícios de autoria”. Para esse linguista, os indícios da autoria estão presentes no discurso, e não no texto ou na gramática. Nessa perspectiva, a autoria passou a ser a atitude de alguém que em um texto foi capaz de dar voz a outros enunciadores e também manteve distância em relação ao próprio texto.

Costa e Guedes (2017) avaliaram os *indícios de autoria* em redações do ENEM, trazendo à baila reflexões de como esse participante ao produzir esse gênero deveriam ser considerados/as locutores/as que, em seus textos/redações, precisaram fazer **escolhas linguísticas** para apresentar e organizar seu ponto de vista diante de uma situação-problema. Esses/as locutores/as, objetivando cumprir seus projetos argumentativos, trouxeram em seus textos

outros enunciadores, outras vozes, com pontos de vista e atitudes usadas para corroborar a linha argumentativa desenvolvida por eles/elas em seus projetos de texto.

Pude, então, verificar que as redações-modelo, figura 36 e 37, configuraram autoria, uma vez que os/as participantes apresentaram **projeto de texto estratégico** e conseguiram cumprir com êxito o que foi programado nesse projeto de forma organizada e consistente, comprovando com argumentos que se apoiam em dados estatísticos e fatos institucionalmente captados, sobretudo, dos textos motivadores, por exemplo: “De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010”, “Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica”, “De acordo com o Mapa da Violência de 2012, entre 1980 e 2010 houve um aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinato no país”, além de apresentar repertório diversificado usando outro argumento por exemplificação: “Em países como o Afeganistão, a mulher que trai o marido é enterrada até que somente a cabeça fique à mostra e, então, é apedrejada”.

Ficou patente, nesse momento, que não foi necessariamente o fato de o/a candidato/a trazer ou relacionar fatos ou conhecimentos, além daqueles já presentes nos textos motivadores, para que se configurasse de imediato a autoria, esse aspecto do texto já foi avaliado na Competência II¹¹³, ou seja, foi preciso considerar, por exemplo, que em uma redação-modelo ao se recontextualizar argumentos apenas dos textos motivadores, pode se chegar a autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de outros domínios do saber para a proposta de redação.

Isso dependeu, portanto, dos *(re)arranjos argumentativos, semióticos e multimodais* praticados pelo/a autor/a, por esse motivo, pude constatar nos excertos de redações-modelo do ENEM avaliados que “a autoria não é uma qualidade imanente de um texto, e sim o resultado de uma construção, de uma elaboração, ou ainda, de um ato que o sujeito realiza no interior de determinadas práticas

¹¹³ CII - *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.*

ao executar manobras em suas produções escritas” (IRINEU; ABREU, 2016, p. 93).

Ademais, a *análise visual e a experiência multimodal* compreendida pelos/as autores/as das redações-modelo demonstraram que ao se apropriarem do *gráfico, cartaz de campanha e infográficos* atrelados aos textos verbais e ao próprio repertório pessoal de cada um sobre o tema, esses produtores conseguiram, portanto, se comprometerem com os direitos humanos, a vida e a dignidade das mulheres. Entretanto, os/as candidatos/as que não se prenderam a esse pressuposto foram de encontro aos direitos humanos, à legislação vigente e aos princípios que norteiam a avaliação do ENEM (BRASIL, 2016).

Foi necessário considerar que os textos multimodais são constituídos em conformidade com “a cultura de cada povo, [pois] exige prática social e cultural de leitura particular para que possa ser compreendido” (VIEIRA, 2010, p. 56), logo os textos imagéticos podem ser ressignificadas pelos/as sujeitos observadores que foram os participantes do ENEM, leitores/as e escritores/as egressos do Ensino Médio brasileiro.

Por fim, levei em conta que os textos verbo-visuais da coletânea de 2015, apesar de serem mais diversos que os de 2014, foram majoritariamente estatísticos, fornecendo mais dados/informações aos leitores/as. Por isso, acredito que esses textos verbo-visuais, sem dúvida, da forma em que foram expostos, trouxeram outras possibilidades de reflexão e outros significados sociais aos candidatos/as, permitindo-os estabelecerem um **processo de recontextualização do verbo-visual para o verbal**, em seus textos, ou seja, a composição textual, configurando-se pela **verbo-visualidade** (BRAIT, 2013) que se tornou um fator colaborador ao processo de produção do texto, além de essencial para uma **compreensão discursiva, dialógica e multimodal das propostas de redação do ENEM** (PAIVA; LIMA, 2018).

Analisando a última proposta de 2016, selecionada para o *corpus* dessa pesquisa, cujo tema foi: “**Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil**” foi marcado sociosemioticamente por uma abordagem semelhante às últimas edições de 2013 em diante, em que todos os textos verbais e verbo-visuais oriundos de setores governamentais ou segmentos acadêmicos procuraram res-

paldá-los devido à **informatividade** e à **intertextualidade intergêneros** (fusão de gêneros diferentes para cumprir um determinado propósito comunicativo), porque foram publicados em páginas oficiais dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e em uma página da mídia convencional.

Foi possível observar que os vários discursos institucionais e acadêmicos foram recontextualizados em formas de argumentos consistentes, geralmente por estudantes da etapa final do Ensino Médio, a partir da leitura crítica da verbo-visualidade inerente aos textos da coletânea, ou seja, as últimas edições tiveram uma presença positiva de textos verbo-visuais em sua constituição retórico-composicional, favorecendo, o **hibridismo**¹¹⁴/**intergenericidade**, porque além de mesclar diferentes linguagens nos textos, eles se integram conforme a temática e ao propósito de escrita, apresentando transformações na constituição multimodal de cada proposta de redação, além de facilitar as recontextualizações, pois modifica ou cria um novo contexto para texto(s) diferente(s).

Enfim, essa **cadeia de gêneros**¹¹⁵, textos e discursos no ENEM contribuíram na construção de argumentos coerentes e coesos, privilegiando o raciocínio com base em dados/informações, tendo em vista uma tese ou opinião central defendida por cada participante, podendo ser observada na relação com os assuntos tratados, em sua maioria, relacionaram-se com jornais, documentos públicos, mídias eletrônicas, textos publicitários etc.

A seguir, os excertos que corroboram tais constatações:

¹¹⁴ “O **hibridismo** assim como a cadeia de gêneros, pode indicar que houve alterações na prática. A cadeia demonstra a quais novas áreas o gênero se relaciona e o **hibridismo denota uma nova configuração de poder, de funcionalidade**” (BESSA; SATO, 2018, p. 140, *grifos meus*).

¹¹⁵ Segundo Bessa e Sato (2018, p. 138) “[a]s mudanças em cadeias de gêneros [...] demonstram o **hibridismo** recorrente em diversos gêneros dentro de práticas sociais na modernidade recente (Giddens, 1991; Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003)”. (*grifos dos autores*).

Figura 38 – Trecho da redação 1 de 2016¹¹⁶

Em primeiro plano, é necessário que **a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial**, como disserta **Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala” [1]**. O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX **estava compactada no interior da casa-grande**, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – **eram marginalizadas** e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram **aparência cristã**, conhecida hoje por **sincretismo religioso [2]**. **No entanto**, não é razoável que ainda haja **uma religião que subjugue as outras**, o que deve, pois, ser repudiado em **um Estado laico**, a fim de que se combata a **intolerância de crença. [3]**

A análise dos últimos excertos de redação-modelo, permitiu-me compreender de forma geral os principais processos de recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008) utilizados pelos/as candidatos/as na composição multimodal de seus textos, a partir da efetivação de práticas de letramento visual na compreensão das estruturas de significação dos textos-verbo-visuais foram *rearranjados* em formas de argumentos ou foram usados como motivador para trazer aos textos outros fatos, opiniões e conhecimentos do repertório de cada participante.

No que tange aos argumentos da figura 38, notei que o primeiro argumento exemplificou uma estratégia bastante comum nas redações-modelo, o uso de citações, se materializando em discurso de autoridade “a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala”, visando ampliar o norte das ideias abordadas no texto, o demonstrou certa habilidade cognitiva de mobilização de argumentos e conhecimentos específicos à produção argumentativa do/a autor/a.

Observei também que o argumento 2, apresentado em forma de **alusão histórica** “O autor ensina que a realidade do Bra-

¹¹⁶ Ver: Manual do Participante (2017, p. 29).

sil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande” foi recorrente nas redações-modelo do ENEM, a exemplo do trecho na (figura 38), trazendo à argumentação do/a autor/a uma contextualização histórica de fatos que se assemelharam ao contexto atual das situações-problema atuais. E, por fim, no argumento 3, houve um *rearranjo* das discussões colocadas pelo gênero infográfico, embora não citasse diretamente os dados estatísticos, os tipos de intolerância que foram retomados na contra-argumentação “uma religião que subjugué as outras” e “intolerância de crença”, reforçando, portanto, o posicionamento de autoria do/a candidato/a diante desse tema.

Tanto o excerto acima, como outros analisados, ao longo desse capítulo, permitiu compreender que muitas das informações incorporadas aos argumentos dos/as autores, se basearam em **discursos de autoridade** com a menção de ideias de obras reconhecidas no Brasil, a exemplo: “a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em *Casa-grande e Senzala*”.

Apreendi que um *argumento de autoridade*, segundo Possenti (2017) trata de “um tipo particular de argumento (em geral de tipo ideológico)”, ou seja, nada mais é do que uma “afirmação de um intelectual (literato, filósofo, líder político etc.) que “pode funcionar como argumento em defesa de uma tese” (POSSENTI, 2017, p. 114). Entendi, portanto, que o **conteúdo proposicional do argumento de autoridade** arrastou dimensões conceituais, cognitivas e pragmáticas, que se ampararam na coerência de uma argumentação que encaminhou os/as leitores/as à conclusão pretendida (COSTA; GUEDES, 2017).

Voltando à citação de Freyre, observei que o autor buscou ensinar a realidade do Brasil até o século XIX, que estava compactada no interior da casa-grande, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – eram marginalizadas e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram aparência cristã, conhecida hoje por sincretismo religioso”.

Enfim, essa estratégia de retomar discursos de autoridades dos textos-motivadores em redações-modelo foi muito utilizada como forma de recontextualização pelos/as candidatos/as, nas quais outras

fontes foram empregadas para fortalecer a argumentação persuasiva aos interlocutores, mas também visou adicionar outras fontes, textos e ideias concernentes ao repertório sociocultural de cada participante, tendo em vista que a prova de redação tem requisitado dos/as participantes a demonstração de conhecimentos diversos de forma produtiva para se conseguir proficiência em todas as competências cognitivas do exame.

Figura 39 – Trecho da redação 2 de 2016¹¹⁷

Além da intolerância inata ao homem, há fatores externos que intensificam o problema [1]. No cenário brasileiro, o **processo colonizador** e seus legados, que perduram até hoje, são os principais **agravantes desse preconceito** [2]. Desde a **chegada** dos europeus no país, **as religiões diferentes** da oficial são **discriminadas** [3]. Logo no início da **colonização**, o **processo de catequização** dos nativos foi incentivado, o que demonstra o **desrespeito com as religiões indígenas**, e, décadas depois, com o início do **tráfico negreiro**, houve também **perseguição às religiões afro-brasileiras** e a **construção de uma imagem negativa** acerca delas [4]. **Toda essa mentalidade** perpetuou-se no **ideário coletivo brasileiro** e, apesar dos **avanços legais**, faz com que essas **religiões** sejam as mais afetadas pela **intolerância atualmente**. [5]

O excerto da figura 39, assim, como o anterior, trouxe para essa discussão à compreensão sobre o **processo de recontextualização**, sobretudo com rearranjos dos discursos, dados e fatos do campo jurídico-institucional e jornalístico em relação a intolerância religiosa no Brasil, demonstrando as **estratégias argumentativas** recorrentes ao longo da composição multimodal das demais redações-modelo, porque a incidência dos argumentos 1 e 5 ilustram a *singularidade*¹¹⁸

¹¹⁷ Ver: Manual do Participante (2017, p. 37).

¹¹⁸ Segundo Costa e Guedes (2017, p. 102) “[q]uem escreve assume diante da sociedade um compromisso ético e político. Nesse sentido, quem escreve não pode desconhecer também a dimensão política do ofício. O barateamento do escritor, que testemunhamos nos dias de hoje, coloca no centro das discussões

do papel autoral assumido pelo/a produtor/a do texto, ora em análise, ao utilizar-se de argumentos com fatos reconhecidos argumentativamente por uma determinada cultura ou grupo social.

Ademais, o que me chamou à atenção foi o uso constante de **argumentos de alusão histórica** (argumentos 2, 3 e 4) que do mesmo modo que na **argumentação por citação**, as **alusões históricas como estratégia foram capazes de marcar as relações intertextualidade intergenérica** não apenas com os textos motivadores. Porque essa estratégia promoveu também a **argumentação por exemplificação**, uma vez que fatos históricos também foram meios que puderam comprovar determinada afirmação/reflexão crítica do/a autor/a, dando credibilidade aos argumentos trazidos ao texto através da conexão do passado e do presente e, a partir dessa comparação foi possível tecer reflexão(ões) crítica(s) em relação ao recorte histórico do tema em questão.

Finalmente, tomando como base à leitura dos vários modos/recursos semióticos e das relações de intergenericidade dos textos motivadores (textos verbais e verbo-visuais), observei que essas composições textuais puderam ser recontextualizadas (transformados e retomados) em argumentos com **configuração autoral**, por exemplo: “desrespeito com as religiões indígenas” e “perseguição às religiões afro-brasileiras e a construção de uma imagem negativa acerca delas”, esses argumentos foram essenciais para contextualizar historicamente a situação de intolerância religiosa no país, considerando que as religiões que mais sofrem com desrespeito, denúncias e com muitos vários tipos de intolerância são as de matriz africana.

5.2.2.1 Síntese conclusiva dos resultados

Nesta seção, o objetivo foi analisar como as estratégias de recontextualizações operadas por participantes do ENEM, em um *corpus* de redações-modelo, ajudou a compreender os **múltiplos**

acadêmicas a noção da autoria, construída, segundo Possenti (2001), a partir dos conceitos de locutor (o falante como senhor absoluto do que diz) e de singularidade (a presença peculiar do autor no texto), um conceito cunhado no âmbito das teorias da comunicação.”

rearranjos e adições de ideias, opiniões, fatos, informações, dados que foram extraídos, em especial, dos modos/recursos multimodais nos textos verbais e verbo-visuais incidentes preferencialmente na construção dos argumentos na Competência III (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista).

Sabe-se que a Competência III prescreveu como um texto argumentativo retoricamente bem construído “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (CAVALCANTE, 2016, p. 132). Incumbiu, então, os/as avaliadores/as da banca julgarem se os/as candidatos/as foram eficientes na argumentação persuasiva e, por isso, tornou-se tão importante ponderar sobre o caminho argumentativo escolhido e quais as estratégias adotadas para escrita bem-sucedida da redação nesse exame.

Em relação aos temas de 2009 a 2011, verifiquei que os meios de circulação da mídia impressa e digital foram as fundamentais fontes dos textos que constituem à estrutura híbrida e de intergenericidade das propostas de redação, pois possuem em sua constituição composicional informações diversas sobre tecnologia, ciência, saúde, comportamento e informática que foram recontextualizadas em arranjos semióticos de significados sociais, construídos pelos argumentos, contra-argumentos e encaminhamentos de intervenção(ões) de cada participante.

Já as propostas das edições de 2012 e 2013 se destacaram pela natureza discursiva oficial/institucional presente nos textos que apoiam e direcionaram a produção da redação, porque a maior parte das fontes usadas para subsidiar este tema foram extraídas do campo ideológico institucional e das relações de poder, provindas dos setores do Governo ou que estiveram ligadas a ele, nada mais comum o surgimento de argumentos, corroborando com os discursos legalistas do Estado, além ter havido na tessitura dos excertos de redações-modelo, muitas contra-argumentações, objetivando refutar ideias e fatos, propondo outras intervenções mais viáveis e concretas. Por fim, a **análise conjuntural** do ENEM me fez refletir os muitos problemas sociais postos diante dos(as) leitores(as), além de trazer à tona a necessidade de verbo-visualizar os significados dos

textos motivadores que ajuda(ram) bastante na elaboração de uma argumentação persuasiva consistente e produtiva no certame.

No que se referiu as propostas de 2014 e de 2015, consegui perceber a tentativa de convergência ideológica dos textos motivadores, das práticas sociais e discursivas dos/as candidatos/as ao se utilizarem de estratégias de recontextualização para construção de uma argumentação persuasiva condizente com os ditames da CIII concernentes a Matriz de Correção de Redação do ENEM.

Nesse sentido, foi necessário fomentar o uso de **práticas de letramento visual/multimodal**, sobretudo no contexto escolar, primando pela leitura crítica dos textos verbo-visuais e objetivando de uma forma geral, rearranjar e redimensionar os muitos significados provenientes dessas mesmas práticas, especialmente, na seleção e organização dos argumentos que deram suporte ao posicionamento escolhido e as estratégias argumentativas (recursos utilizados para envolver e convencer os interlocutores) disponíveis à produção de um texto coeso e coerente com configuração autoral. A proposta de 2016, enfim, se destacou também pela presença de textos extraídos de fontes governamentais e pela presença de estudos acadêmicos que corroboraram ou se respaldaram na própria natureza dos assuntos abordados, sobretudo no viés ideológico dos aspectos da cidadania em perspectiva jurídica, mais exatamente em princípios e direitos garantidos pela legislação brasileira.

Ademais, os textos verbais e o gênero multimodal infográfico que constituíram a proposta de 2016, foram integrados no sentido de oferecer aos candidatos/as informações concretas, dados estatísticos, fatos etc., que puderam ser materializados em forma de argumentos, reproduzindo os vários discursos institucionalizados dos órgãos de Governo, da esfera jornalística e acadêmica no combate à intolerância religiosa, porque muitos dos argumentos resultaram de *recontextualização, rearranjo e adição* (VAN LEEUWEN, 2008), a partir da leitura e compreensão multimodais dos textos verbo-visuais que estiveram visíveis nos excertos das redações-modelo analisadas, especialmente quanto as religiões de matriz africana que foram os maiores alvos da intolerância religiosa no Brasil, seguida pelas religiões evangélicas e pelo Espiritismo.

Percebi, então, que existia uma atenção particular do órgão responsável pelo ENEM, o INEP, tanto no *design* composicional das propostas de redação (2009 a 2016) quanto na escolha dos temas, argumentos, posicionamentos ideológicos e pelo próprio direcionamento social dado as propostas de intervenção(ões) requeridas na produção desse texto/gênero de caráter predominantemente dissertativo-argumentativo e opinativo, ou seja, tal processo de mudança social no ENEM, se fez como uma **construção dialética, híbrida e multimodal** em que a relação entre a linguagem, o processo de globalização (FAIRCLOUGH, 2006) e as atividades sociais perpassaram as denominadas vozes da globalização.

Destaca-se que o **hibridismo discursivo** recorrente nas propostas de redação foi verbo-visualizado pelos/as atores como recursos discursos efetivados nas práticas sociais/discursivas, resultando, conseqüentemente em redações avaliadas com a nota máxima, analisando essa configuração verbo-visual, entendo que os hibridismos discursivos não devem ser considerados somente como uma questão textual, porque as categorias genéricas de intertextualidade podem constituir também “estratégias de luta hegemônica”, ou seja, **hibridismos de gêneros** podem servir, nessa perspectiva, para fins ideológicos, em função de aludir não apenas questões linguísticas, mas também questões pertinentes a manutenção do poder, hegemonia e ideologia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 62).

Em contrapartida, a análise semiótico-visual de redações-modelo de 2009 a 2016 revelou uma relação intertextual, intergenérica e integrativa entre os modos verbais e imagéticos, resultando em efeitos discursivos e em “novas” relações semióticas presentes na formulação dos argumentos, construídos pelos/as candidatos/as do exame. Notei ainda uma maior organização da composição das propostas com a presença de mais textos verbo-visuais, ao longo das edições, para facilitar o acesso e apreensão dos dados, informações, opiniões e fatos que auxiliaram na progressão de ideias e do tema, na posição autoral de cada um/a, na elaboração de intervenções plausíveis e concernentes a um dado problema social, aspectos essenciais durante o planejamento à escrita final do texto de caráter dissertativo-argumentativo e opinativo.

Finalmente, *a análise e as experiências de letramento visual crítico* empreendidas neste estudo, possibilitou avaliar às estratégias adotadas pelos/as participantes na seleção e organização dos argumentos encontrados em excertos de redações-modelo, que, na maioria das vezes, foram recontextualizados, especialmente, em forma de rearranjo e adição, a partir da leitura crítica e da verbo-visualidade dos textos verbo-visuais das propostas de redação (2009 a 2016), pois apresentaram uma abundância de informações, gêneros discursivos e elementos verbais e visuais integrados a essas mesmas propostas. Assim, pude perceber a materialidade discursiva de articulação nas redações-modelo, a partir do uso das **estratégias de: exemplificação, alusão histórica e discursos de autoridade** na construção da argumentatividade na Competência III da Matriz de Redação do ENEM, como já analisado no percurso deste capítulo.

Por fim, analisei nesta pesquisa, um *corpus* de 29 textos, extraídos das propostas de redação do ENEM, os quais 12 textos são verbo-visuais, correspondendo a 41%, o que me permitiu analisar os modos/recursos multimodais dos textos verbo-visuais à luz dos estudos da Semiótica Social, Análise de Discurso Crítica e Multimodalidade.

Logo, com base nas análises realizadas, constatei que houve ao longo das edições do ENEM (2009-2016), uma exploração analítica e produtiva não apenas dos textos verbais, mas, em especial, dos verbo-visuais e/ou imagéticos, de modo que estes contribuíram sobremaneira dando maior **informatividade, inteligibilidade, coerência e plausibilidade** entre as ideias apresentadas, potencializando, conseqüentemente **o poder semiótico da argumentação persuasiva** dos/as participantes que buscaram conjugar mais os textos verbais (cerca de 17 textos verbais, correspondendo a 59%) aos textos verbo-visuais, constituindo, portanto, **um todo de significação multimodal** (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), a partir da análise semiótico-visual dessas propostas de redação.

Além do mais, os discursos no ENEM foram naturalizados por revelarem os interesses por uma gestão da “educação para resultados”, conduzindo os/as alunos/as a reconhecerem esse exame como instrumento de acesso ao ensino superior. Em outras palavras, os discursos contribuem para a constituição de todas as di-

mensões da estrutura social que direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e conversões (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

No próximo capítulo, finalizo trazendo as conclusões, limitações de estudos e sugestões para futuras pesquisas.

6

Tecendo algumas conclusões

“A razão da negligência do imagético pela linguística estaria em se considerar essa semiose como sendo autoexplicativa, a qual não necessitaria de uma pedagogia da leitura, nem tampouco de escrita, em que esses elementos fossem significativos [...]. O caráter imediatista atribuído à leitura da imagem vem ao encontro da necessidade moderna de fazer informações geralmente relacionadas ao consumo de bens e serviços transitarem de maneira praticamente instantânea. Daí a importância da educação do olhar”.

(LUSTOSA, 2018, p. 202).

Diante do exposto, retomando os resultados metodológicos e analíticos alcançados nesta pesquisa, cujo objetivo principal foi *investigar o processo de recontextualização de textos verbo-visuais em textos verbais a partir da composição multimodal do gênero redação do ENEM*. Face a isso, estabeleci objetivos mais específicos, foram eles: descrever as modalidades (verbal) e (imagética) em *Propostas de Redação do ENEM*, a partir da articulação dos textos verbo-visuais, em consonância do princípio da Metafunção Composicional da *Gramática do Design Visual* (GDV) de Kress e Van Leeuwen ([1996], 2006); analisar as relações de intergenericidade na organização composicional dos enunciados verbo-visuais em *redações avaliadas com notas máximas*, observando à convergência dos textos motivadores na construção de uma argumentação persuasiva na redação dos/as participantes; e categorizar as modali-

dades e as estratégias de recontextualização na compreensão leitora de textos verbo-visuais usados pelos/as participantes para produção de sentidos em redações avaliadas com nota máxima.

Para atingir esses objetivos, inicialmente, busquei fundamento nas teorias e estudos discursivos críticos, na Semiótica Social, Análise de Discurso Crítica e na Multimodalidade para conduzir esse olhar nessa empreitada de investigar *a composição dos textos verbo-visuais e das estratégias de recontextualização de propostas de redação do ENEM nas redações nota máxima*. Nesse sentido, analisei a composição multimodal desses textos verbo-visuais em Propostas de Redação do ENEM (2009 a 2016), visando, primeiramente, categorizar as estratégias de recontextualização nas redações nota máxima por meio da compreensão dos rearranjos semiótico-visuais, construídos pelos vários significados e articulações provenientes das semioses, modos e recursos semióticos, com os quais os/as participantes dessas edições tiveram que ler criticamente diversos textos verbo-visuais cada vez mais integrados semiótico e multimodalmente aos textos verbais dessas propostas.

Inquietado por esse fenômeno, debruicei-me a estudar a multimodalidade, sobretudo, aplicando à metafunção composicional da *Gramática do Design Visual*, de Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006) para analisar a composição multimodal dos textos verbo-visuais que estruturam o gênero redação do ENEM (2009 a 2016), textos esses oriundos geralmente do domínio: jornalístico, publicitário e acadêmico voltado para a expressão da argumentação e opinião e que possuem, portanto, um forte caráter persuasivo na elaboração da tese e da argumentatividade do/a candidato/a na escrita de redações nota máxima, além de ter compartilhado diversos significados sociais presentes nos discursos institucionais provindos do poder estatal.

Para escrever esta obra, adotei a abordagem sociosemiótica, pautada em estudos multimodais visuais críticos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005, 2008; KRESS, 2010) para analisar os textos verbo-visuais e as estratégias de recontextualização em redações-modelo; e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006) na conjuntura social do ENEM, enquanto política de avaliação externa, culminando na compreensão dos interesses educacionais do Estado, rela-

ções de poder, lutas hegemônicas e relativização da autonomia docente entre os/as próprios atores nesse processo educacional. Dessa forma, discutindo a educação pública brasileira e o aprimoramento das práticas discursivas no ENEM, acredito que “o acesso às habilidades visuais, amplia as possibilidades pedagógicas e promove o desenvolvimento da capacidade crítica dos aprendizes no sentido de exercitar a reflexão sobre o construto ideológico erguido por trás da composição de estruturas semióticas visuais” (ALMEIDA, 2011, p. 177).

A empreitada teórico-metodológica desta pesquisa, assentou-se na Linguística Aplicada com base qualitativo-interpretativista e documental, possibilitando não apenas descrever os modos e recursos semióticos atrelados à composição encontrada nos textos verbo-visuais, retirados das propostas de redação do ENEM, mas também contribuiu para categorizar as estratégias de recontextualização que foram usadas pelos/as candidatos/as na produção de redações-modelo, visando à construção de uma argumentação persuasiva capaz de mobilizar fatos, ideias, argumentos e opiniões em defesa de uma tese na busca do convencimento de seus interlocutores (a banca avaliadora do ENEM) quanto na tentativa de configurar a autoria do/a participante ao longo da escrita do texto final.

Além do mais, para o alcance dos objetivos elencados, fui instado a buscar respostas para três questões de pesquisa, apresentadas na introdução desta dissertação e retomadas aqui. Em outras palavras, com base nas descrições e análises dos dados e nos resultados discutidos no capítulo 5, procurei responder paulatinamente as questões específicas da pesquisa.

A análise dos dados e os resultados, em geral, comprovaram que a composição multimodal das propostas de redação no ENEM (2009 a 2016), estruturaram-se de forma relativamente estável (BAKHTIN, 2003) ao longo dessas edições, porque demandou dos/as participantes uma análise visual crítica das informações/fatos, opiniões para o desenvolvimento de argumentos produtivos, geralmente, recontextualizados a partir dos textos verbo-visuais, caracterizados pela integração dos elementos semióticos que se organizaram nos textos verbo-visuais alimentados pelas prá-

ticas discursivas/sociais de língua(gem) e de produção semiótica de significados composicionais integrados.

A partir de uma análise conjuntural das relações de poder e dominação (FAIRCLOUGH, 2001; 2003) na educação pública brasileira, em especial no Ensino Médio, que tem exigido cada vez mais, uma maior inscrição dos/as alunos/as, cobrando dos/as professores/as melhor preparação deles/as para fazerem o Exame Nacional do Ensino Médio. Essas práticas são evidenciadas pelo uso de estratégias de recontextualização, pelas reformulações ao longo das edições de 2009-2016. Saliento que é nesse contexto de (inter)ação, que o movimento de discursos/práticas sociais, tornou-se questão basilar, uma vez que envolve uma fissura teórico-metodológica que coloca “o enfoque das conjunturas como parte do trabalho analítico” (RESENDE; RAMALHO, 2001, p. 147).

Em relação a aplicação da Metafunção Composicional da GDV, em um *corpus* de doze textos verbo-visuais (cerca de 41%), retirados das propostas de redação, que geralmente foram constituídas por: infográficos, cartuns, charges, tirinhas, cartaz de campanha, gráficos, mapas, etc.), possibilitou se chegar a descrição e a análise da configuração verbo-visual multimodal dessas propostas de redação, a partir da compreensão dos significados composicionais que as constituíram. Esses textos verbo-visuais, portanto, possuem seus “modos semióticos da escrita e da comunicação visual, têm cada um, seus próprios meios particulares de realizar relações semânticas os quais podem ser similares” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Em outro momento, ao categorizar as estratégias de recontextualização utilizadas pelos/as candidatos/as, em um *corpus* de dezesseis excertos de redações-modelo, avaliadas por especialistas, retiradas de Guias/Cartilhas do MEC/INEP e de sites especializados, procurei compreender os múltiplos *rearranjos* e *adições* de ideias, opiniões, fatos, informações, dados que foram extraídos, em especial, dos modos/recursos multimodais nos textos verbais e verbo-visuais incidentes preferencialmente dos argumentos na construção da Competência III.

Verifiquei, para tanto, que as *estratégias de recontextualização em forma de rearranjo e adição* foram determinantes para a construção multimodal da argumentação e dos significados sociais

compartilhados pelos agentes/produtores/as de textos no ENEM. Porque tanto havia a necessidade de entender o propósito de comunicação no *design* e nos enunciados verbo-visuais da constituição multimodal das propostas de redação do ENEM, como se teve a necessidade de elaborar: teses, argumentos, contra-argumentos, posicionamentos ideológicos para compreender o próprio direcionamento social dado às intervenções requeridas pelo exame aos participantes na produção desse gênero de caráter predominantemente dissertativo-argumentativo e opinativo.

Quanto à primeira questão específica de pesquisa (*Como se organizam as modalidades (verbal) e (imagética) em Propostas de Redação do ENEM a partir da integração semiótica de textos verbo-visuais que se integram à estrutura composicional das Propostas de Redação do ENEM?*), a análise visual crítica dos elementos da metafunção composicional (valor informacional, saliência e estruturação) aplicados aos textos verbo-visuais foram fundamentais à compreensão dos modos/recursos semióticos, presentes no *layout* e no *design* das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016) *como um todo composicional e de significação multimodal* devido aos aspectos informacionais e semiótico-visuais que apresentaram em demasia informações novas que favoreceram à *argumentação persuasiva* (Competência III) por meio do acesso a dados, opiniões, pesquisas atrelados a elementos visuais que objetivaram - explicar, discutir e ampliar informações; quanto à categoria de recursos semióticos mais salientes, ficou evidente, na análise composicional que realizei, os seguintes elementos/recursos semióticos: tamanho, espessura, saturação e luminosidade máxima (branco)/luminosidade mínima (preto) encontrados nos textos verbo-visuais.

Além disso, destaquei ainda o uso constante de *formas tipográficas* pelo grau de uso de negrito nas letras e em títulos dos enunciados introdutórios das propostas de redação e também na maioria dos textos verbo-visuais que as estruturaram multimodalmente. Enfim, em relação aos *aspectos de estruturação*, observei uma maior presença de linhas de emolduramento, além de (des)continuidades nos formatos visuais e o uso de setas/linhas para ligar ideias, metáforas visuais, dados e informações que se estruturaram e se conectaram verbo-visualmente para fornecer subsídios à

compreensão multimodal e amadurecimento argumentativo dos/as leitores/as no desenvolvimento de *práticas de letramento visual crítico* (ver Quadro 3) em razão das atividades de leitura e de escrita do exame.

Finalizando a discussão sobre essa questão de pesquisa, destaquei a urgência do desenvolvimento de práticas de letramento visual e pelo ensino produtivo de gêneros discursivos na escola, pautado na leitura/escrita multimodal, na compreensão/interpretação com textos, discursos e gêneros diversos, posto que “o ENEM [buscou] oferecer os gêneros como práticas diversificadas de linguagem, explorando o potencial desses enunciados conforme as atividades sociais que os sustentam como instrumento de interação” (FABIANI, 2013, p. 107). Constatei que as práticas discursivas de leitura e escrita no ENEM levam em conta que as “práticas sociais encerram diferentes discursos e interesses particulares, a presença de uma voz específica, de maneiras específicas, em vez de outras, sinaliza o posicionamento do autor do texto, inserido em determinadas conjunturas, nas lutas de poder” (RESENDE; RAMALHO, 2001, p. 101).

Verifiquei, portanto, que diante dessa conjuntura social (FAIRCLOUGH, 2001) de reformulações¹¹⁹ realizadas ao longo da aplicação da prova de redação, possibilitou comprovar que o “Novo ENEM” se caracterizou pela padronização (organização composicional relativamente estável), pela qualidade do conteúdo temático e pela presença constante de textos verbo-visuais, constituindo essas propostas que foram moldadas e situadas às práticas sociais/discursivas e às condições de produção escrita orientada pela Matriz de Competências de Redação do ENEM.

Com relação à segunda questão de pesquisa (*Que relações de intergeneratividade são operadas na composição dos enunciados de textos verbo-visuais, em relação aos textos motivadores usados para construir a argumentação persuasiva na produção escrita dos/as participantes?*), a descrição e a análise semiótico-visual de redações-modelo de 2009 a 2016 revelaram uma relação intertextual, intergenérica e integrativa entre os modos verbais e imagéticos,

¹¹⁹ Para maior detalhamento, ver: Capítulo II - “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): como avaliação externa da educação básica no Brasil”.

que resultou em construções discursivas e em “novas” relações semióticas presentes na formulação da *argumentação persuasiva*, construída pelos/as candidatos/as do exame que se apropriaram e as retomaram *em formas de argumentos de autoridade, exemplificação e alusão histórica*, consequência de leituras críticas das informações dos textos verbo-visuais, visando a construção de um texto coeso, coerente e interventivo que demonstrasse um repertório sociocultural diversificado e produtivo diante do tema proposto.

Ademais, por serem gêneros híbridos, resultado das *relações de intergenericidade*, as propostas de redação foram constituídas por uma gama de discursos, textos e gêneros que se mesclaram e se integraram entre si, por isso necessitaram ser lidas e compreendidas criticamente pelos/as participantes, até porque verifiquei que esses textos verbo-visuais que as estruturaram foram produzidos e situados nas muitas práticas e esferas da linguagem e da comunicação, sobretudo no campo: jornalístico, publicitário, didático, oficial, entre outros.

Seguindo esse raciocínio, a *noção de hibridização* passou a ser entendida a partir da “forma como os gêneros apresentam elementos, tanto de múltiplas formações discursivas, quanto de variadas categorias genéricas” (BALLOCO, 2007, p. 66). Esse *hibridismo* denota uma nova configuração de poder e de funcionalidade (BESSA; SATO, 2018), pois, tonou-se uma das características dos gêneros bastante enfatizada por Kress (2004), porque segundo ele a “mesclagem é normal, em qualquer domínio, e em qualquer nível”, ou melhor, “não há problema nenhum em dizer que um texto pode ser e em muitos casos será geneticamente mesclado” (KRESS, 2004, p. 52).

Assim, ficou evidente nesse processo de mudanças, integração semiótico-visual e construção de novas relações de sentido no ENEM, o fato de ter ocorrido maior organização na composição multimodal das propostas com à presença de mais textos verbo-visuais ao longo das edições (ver: Tabela 3 – Distribuição dos textos verbo-visuais nas Propostas de Redação do ENEM), o que facilitou o acesso e a apreensão dos dados, informações, opiniões e fatos que auxiliaram na progressão de ideias e do tema, no posicionamento autoral de cada um/a, na elaboração de intervenções plausíveis e concernentes a um dado problema social, aspectos esses

fundamentais durante o planejamento textual à escrita final de um gênero de caráter dissertativo-argumentativo e opinativo solicitado aos participantes.

Além do mais, cabe mencionar que a produção de texto no ENEM como *prática social* induziu ao julgamento dos pontos de vista, das formas de pensamento e crenças presentes nas articulações textuais, construídas pelos/as participantes, trazendo à baila informações e conhecimentos dos vários campos da sociedade global, que ao serem recontextualizados, ao longo da composição da redação-modelo, revelaram as estratégias e as pistas deixadas na superfície textual, de forma a se fazer uma análise mais profunda do evento e da configuração de autoria almejada pelo/a autor/a.

No que se refere a terceira, questão de pesquisa (*Que estratégias de recontextualização discursiva são adotadas pelos/as candidatos/as na leitura crítica de textos verbo-visuais para produção de significados composicionais, construídos em redações avaliadas com nota máxima?*), a categorização e a análise das estratégias de recontextualizações operadas por participantes do ENEM, em um *corpus* de redações-modelo, contribuíram para demonstrar a capacidade de verbo-visualidade na recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008) das informações/dados presentes na composição multimodal dessas propostas. De fato, esse fator foi essencial na construção da argumentatividade, dando inteligibilidade ao texto, além de ajudar na construção da coerência e plausibilidade entre as ideias apresentadas no projeto de texto final à banca examinadora.

Nesse sentido, a análise visual e a experiência multimodal empreendida pelos/as autores/as nas redações-modelo demonstraram que, ao se apropriarem dos gráficos, cartazes de campanhas, infográficos, cartuns, entre outros textos e/ou gêneros, associando-os aos textos verbais e ao próprio repertório pessoal de cada participante sobre os temas das redações analisadas, esses/as produtores/as conseguiram, portanto, demonstrar um comprometimento com os direitos humanos, a vida e a dignidade das mulheres, o trabalho digno, as tecnologias, a educação, enfim, puderam contribuir sobremaneira para discussão e intervenção quanto aos temas de maior impacto social propostos pelo exame.

Situando-se a uma análise conjuntural do ENEM no contexto de produção e comunicação multimodal contemporâneo, constato que os/as candidatos/as buscaram a integração semiótico-visual das múltiplas linguagens e sentidos produzidos pela leitura crítica das propostas de redação, bem como puderam construir eficazmente argumentos convincentes presentes em cada redação-modelo analisada, porque esse processo de recontextualização fez surgir “novos” signos sociais, resultado da “mudança social [que] pode ser concebida como mudança nas relações entre os elementos sociais de todos os tipos, como uma ‘rearticulação’ de elementos sociais que os põe em novas relações” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 29).

Por sua vez, enfatizei, neste estudo, os processos de recontextualização observáveis nos excertos de redações nota máxima que se materializaram em forma de *rearranjos e adições discursivas* (ver: Quadro 8 – Categorização das estratégias de recontextualização em redações-modelo), utilizadas na construção da argumentação (uso de estratégias argumentativas), contribuindo; portanto, na seleção e organização dos argumentos agregados ao texto final, isso ocorreu, porque os/as participantes acionaram práticas de letramento visual/multimodal, entre elas: *ler, visualizar, compreender, interpretar e comunicar significados* auferidos pela verbo-visualidade de informações e conhecimentos de textos verbos-visuais que compõem a estrutura retórico-composicional das propostas de redação (2009 a 2016).

Por fim, a análise multimodal empreendida tanto nas propostas de redação (2009 a 2016) quanto nas redações-modelo escritas, a partir dessas mesmas propostas, possibilitou notar o “poder semiótico” (KRESS, 2003) de escrita e leitura que esses participantes utilizaram quando recontextualizaram os discursos, informações, fatos e conhecimentos presentes na maioria dos textos verbos-visuais que compõem as propostas de redação do ENEM, muitos dos quais, foram retirados, especialmente, da esfera jornalística e publicitária, objetivando, a meu ver, contribuir na construção de uma argumentação consistente, produtiva e persuasiva, favorecendo, assim, a elaboração de propostas de intervenção(ões) a situação-problema que pudessem satisfazer os critérios avaliativos da banca examinadora.

Acredito, portanto, que as contribuições desta pesquisa centraram-se na análise visual crítica da aplicação da metafunção composicional (valor informacional, enquadramento e saliência) em textos verbo-visuais das propostas de redação, bem como na categorização dos argumentos construídos pelos/as participantes em redações-modelo, logo os resultados dessas análises possibilitaram uma profícua discussão sobre o fenômeno de *recontextualização por rearranjo e/ou adição*, em redações-modelo, escritas por esses agentes sociais que atuaram estrategicamente com práticas de letramento visual no ENEM. Então, a compreensão semiótico-social desse evento de letramento, em uma ótica teórico-metodológica e aplicada, motivou-me a considerar que a *análise discursiva crítica sustenta-se como aparato para a explanação de problemas sociais particulares quando defende que a linguagem mantém um tipo especial de relação com outros elementos sociais* (FAIRCLOUGH, 2001).

Contudo, apesar das contribuições aludidas acima, tenho consciência das limitações desta pesquisa e sei que existe, ainda muitas indagações a serem respondidas em futuras investigações. Dentre os vários caminhos e perspectivas para futuras pesquisas, gostaria de apontar, a seguir, algumas sugestões. Com relação às *estratégias de leitura multimodal* (NEVES, 2009) necessárias à compreensão da composição de textos verbo-visuais que foram recontextualizados no processo (antes, durante e depois) de verbo-visualização das propostas de redação do ENEM (2009 a 2016), seria interessante realizar estudos com sujeitos concludentes do Ensino Médio, visando analisar as estratégias de leitura predominantes na efetivação de práticas de letramento visual crítico com variados textos verbo-visuais, bem como com seus respectivos modos e recursos semióticos, por exemplo, em revistas ou jornais impressos ou *online*.

Seria importante também realizar pesquisas para identificar e avaliar as marcas de autoria e de identidade, a partir dos *significados representacionais, interativos e composicionais* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) instanciados nos próprios materiais didáticos que esses/as alunos/as tenham acesso durante à escolarização. Por fim, esta pesquisa de mestrado poderia ser replicada para análise semiótico-visual de outros textos verbo-visuais, imagéticos e/ou gêneros discursivos que estejam em outros domínios, favorecendo,

assim, não apenas os textos materializados semioticamente no espaço escolar e institucionalizado no Exame Nacional do Ensino Médio, mas também poderia contemplar outras materialidades enunciativas, discursivas e textuais da área publicitária, jornalística e, principalmente, dos ambientes digitais, sites e plataformas de ensino e formação a distância para alunos/as ou professores/as.

Finalmente, o que mais me instigou a pensar, depois da escrita desta pesquisa, foi a necessidade de analisar como os professores/as da educação básica trabalham o letramento visual crítico e a multimodalidade, objetivando desenvolver as práticas discursivas de escrita de textos para o ENEM e para outros propósitos comunicativos demandados pela comunicação multimodal contemporânea.

Além disso, procurei refletir sobre a necessidade de avaliar a relação entre a formação docente e os materiais didáticos sob a perspectiva dos estudos multimodais críticos, na Semiótica Social, com a aplicação da Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (2006) e na Análise de Discurso Crítica, com a Abordagem Dialético-Relacional de Fairclough ([1992] 2001, 2003, 2009)¹²⁰, no sentido de desvelar as representações sociais, relações de poder e discursos ideologicamente legitimados constituintes das muitas atividades da vida cotidiana e profissional na conjuntura social da educação pública brasileira.

¹²⁰ Na visão de Araújo e Turolo-Silva (2014, p. 176), “a Abordagem Dialético-Relacional proposta por Fairclough (*op.cit.*) ajuda a estudar as práticas sociais em sua relação dialética com as estruturas e os eventos sociais, principalmente no que se refere a discursos e representações.”

Referências

ABAURRE, M. L. M. ABAURRE, M. B. **Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar.** ed. São Paulo: Moderna, 2012.

ALMEIDA, D. B. L.; FERNANDES, J. D. C. Revisitando a Gramática do Design Visual em Cartazes de Guerra. *In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). **Perspectivas em Análise Visual: Do fotojornalismo ao Blog.*** João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, p. 11-31.

. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. *In: ARAÚJO, A. D. (org.). **Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE,*** 2011, p. 53-63. Disponível em: <http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2017.

. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. *In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.*** São Paulo: Contexto, 2011, p. 173-202.

. Refazendo os percursos da gramática visual. *In: SOUZA, M. (org.). **Sintaxe em foco.*** Recife: PPGL / UFPE, 2012. p. 305-315.

ALMEIDA, L. F. de. O ensino escolar e a avaliação do ENEM: reflexões sobre a Geografia ensinada nas escolas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia,** Campinas, v. 5, n. 10, p. 76-87, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/viewFile/254/162>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ALVES, R. B. **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea.** 2016. 200f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) -

Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

ALVES, P. A. da. **ENEM como política pública de avaliação**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.

ARAÚJO, J.; TUROLO-SILVA, A. Os modos de representação sobre a língua inglesa em fóruns online de futuros professores desta língua. **Ilha do Desterro**, n. 66, p. 173-202, Florianópolis, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ides/n66/0101-4846-ides-66-00173.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

BAKHTIN, M. (VOLÓCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. **Multimodal transcription and text analysis**. London: Equinox Publishing Ltda., 2006.

BALLOCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L. *et al.* (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 65-80.

BAMFORD, A. **The visual literacy white paper**. Uxbridge: Adobe systems incorporated, 2003. Disponível em <http://adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2018.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 37, p. 17-36, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824/781>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

- BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. *In*: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (orgs.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-337.
- _____. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- BAZERMAN; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- _____. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015a.
- _____. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.
- BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse**. Londres: Routledge, 1990. Disponível em: <<https://www.taylorfrancis.com/books/9781134413461>>. Acesso em: 20 out. 2018.
- _____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. *In*: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 124-157.
- BEVILÁQUA, T. L. **Uma análise bakhtiniana do conceito de autoria em documentos oficiais acerca da prova de Redação do Enem**. 2017. 107f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa), Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2017.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing multimodal texts: A social Semiotic Account of Designs for learning. **Written Communication**, v. 25, p.166-195, 2008.

_____. **Multimodality, Learning and Communication**: a social semiotic frame. London: Routledge, 2015.

BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de Gêneros Textuais no Ensino: Um novo modismo?. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.49-64, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10367/9675>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET)*, 4. Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão/SC: UNISUL, 2007. p. 729-742. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/28.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2018.

BIDERMANN, M.T.C. **Teoria linguística**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BUZATO, M. E. K. (org.). **Cultura Digital e Linguística Aplicada**: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2016.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, p. 43-66, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 mai. 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1966. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>.
Acesso em: 13 maio 2018.

. Ministério da Educação/INEP. **Portaria Ministerial nº 438 de 28 de maio de 1998**. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

. **Exame Nacional de Cursos: Relatório-Síntese**. Brasília: INEP, 1997.

. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: 1997, 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curricularesnacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 01 set. 2018.

. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. **Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

. **ENEM: exame nacional do ensino médio: documento básico 2002**. Brasília, 2002.

. Ministério da Educação. **Novo Enem**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

. **Matriz de Referência Enem 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downlo

ads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

. **A redação no Enem 2013**: guia do participante. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf>. Acesso em 10 mar. 2018.

. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **A redação no Enem 2016**: Guia do Participante. Brasília, INEP/MEC, 2016. Disponível em: <<https://www.enem.vestibulandoweb.com.br/manual-de-redacao-do-enem-2016.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

. **Redação no Enem 2017** - cartilha do participante. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

. Ministério da Educação. **Portaria n. 468, de 03 de abril de 2017**. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27370339_PORTARIA_N_468_DE_3_DE_ABRIL_DE_2017.aspx>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. **Impact**, v.11, n.2, p.24-29, 2002. Disponível: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf>. Acesso: 09 jun. 2018.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CANTARIN, M. M.; BERTUCCI, R. B.; ALMEIDA, R. C. de. A análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 81-91.

CARACELLI SCHERMA, C. Texto e movimento na sala de aula. **Versão Beta**, v. 50, p. 7-17, 2009. Disponível em: <<http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/72/26>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CARVALHO, F. E. D. de. **Fatores socioeconômicos associados ao desempenho dos estudantes na prova de redação do exame nacional do ensino médio (ENEM)**. 2017. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26905/3/2017_tese_fedcarvalho.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARVALHO, F. F. **Semiótica social e imprensa: o *layout* da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual**. 2012. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Anglísticos, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

. Semiótica social e literacia para os media: os significados sociais construídos pelas publicidades da revista *visão júnior*. *In*: CARVALHO, F. F. **Temas Contemporâneos em Semiótica Visual**. Brasília: CEPADIC, 2013.

. **Linguística sistêmico-funcional e semiótica visual: contribuições da abordagem multimodal para a análise dos significados (re)produzidos pelo *design* da imprensa escrita e eletrônica**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

CARVALHO, R. P. de. Metodologia de correção da Redação do Enem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio [Enem]: fundamentação teórico-metodológica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2005. p. 113-117.

CAVALCANTE, M. M. A argumentação persuasiva. *In*: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avalia-**

dores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016, p. 129-134.

CLEMENTE, C. de M.; SOUZA, D. da S. O Enem como parte da reforma educacional brasileira e como política pública de avaliação. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL*, 2., 2016. [s.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2016.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, J. de R. O.; GUEDES, M. A. A avaliação dos indícios de autoria. *In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (org.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. p. 101-108.

COSTA, E. P. M. da. **A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio**: um estudo enunciativo-discursivo. 156f. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. *In: COSTE, D. et al. (org.). **O texto**: leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 39-90.

CHAUVIN, B. A. Visual or Media Literacy? **Journal of visual literacy**, v. 23, n. 2, p. 119–128, 2003.

CHRISTIE, F. Genres and Institutions: Functional Perspectives on Educational Discourse. **Encyclopedia of language and education**, v. 2, 2007.

- _____. Genre theory and ESL teaching: a systemic functional perspective. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, 1999.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- DEBES, J. Some foundations of Visual Literacy. **Audiovisual instruction.**, v. 13. p. 961-964, 1968.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: AR-TMED, 2006.
- DIAS, R. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar. In: ARAÚJO, J. *et al.* (orgs.). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades**: novas perspectivas. Coleção Educação e Linguagem. Campina Grande, SP: Pontes Editores, 2015.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais**: Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- _____.; VASCONCELOS, L. J. de. 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.
- _____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 139.
- DONDIS, D. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes. [1973] 2007.
- EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Unesp/Boitempo, 1997.

- ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis. *In*: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- FABIANI, S. J. S. do N. **A abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM**. 2013. 139f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.leonorwerneck.com/media/textos/tese-sylviajussara.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. *In*: MAGALHÃES, C. (org.) **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, p. 31- 81.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- _____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- _____. **Language and globalization**. London: Routledge, 2006.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.
- FERRAZ, J. de. A. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FERRAZ, D. M. Visual literacy: the interpretation of images in English classes - **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio, 2014. Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1403>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. **D.E.L.T.A.**, 2017, v.33, n.3, pp.759-786. ISSN 0102-4450. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102445099800747799785>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. de. Recategorização e construção do sentido em textos multimodais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 228-243, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3421/2566>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FREITAS, L. P. de.; LUNA, T. S. Concepções de texto e escrita nas propostas de produção textual do novo Enem. In: MARCUSCHI, B.; LUNA, T. S. E. **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiaí: UniAnchieta, 2017. p. 243-280.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GEE, J. P. Foreword: a Discourse Approach to Language and Literacy. In: LANKSHEAR, C. *et al.* **Changing literacies**. Buckingham: Open University Press, 1997.

GOMES, F. W. B.; SILVA, A. P. de O. Multimodalidade e persuasão em uma peça publicitária audiovisual. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 55-79, mai./ago. 2018. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1158>>. Acesso em: 10 ago. 2018

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. In: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO. I. F.

de. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, p. 79-103.

GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do *design* visual**. 2016. 179f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C.M.I.M. **An introduction to functional grammar**. 3rd edition. London: Arnold, 2004.

_____. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, [1985], 1994.

HEMAIS, B. J. W. [org.]. **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 32.

HENDGES, G. R.; MARQUES, P. M. Multimodalidade em notícias de popularização da ciência: estratégias de recontextualização visual. **Revista Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 16, n. 2, p.161–181. Jun. Dez./2018. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/10252>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

IRINEU, L. M.; ABREU, K. F. Autoria, posicionamento e estilo na produção de textos em contexto escolar: reflexões conceituais. **Revista CAMINHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2040/1559>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional do En-**

- sino Médio (ENEM):** Eixos Cognitivos do ENEM. Brasília, Brasília, DF, 2007.
- JEWITT, C.; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. *In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds.). **Handbook of visual analysis***. London: SAGE Publications Ltd., 2004.
- JOU, G. I. de.; SPERB, T. M. Uma metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicol. Reflexo. Crit.**, v.19, n.2, p.177-185, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____.; TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. 13. ed. São Paulo: Contexto: 2011. p. 13-15.
- KRESS, G. R. Multimodal texts and critical discourse analysis. *In: PEDRO, E. R. (Ed.). **Discourse analysis***. Proceedings of the first international conference on discourse analysis. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996, p. 367-386.
- _____. Multimodality: challenge to thinking about language. **TESOL**, v. 34, n. 2, p. 336-340, 2000.

- _____. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- _____. Sociolinguistics and social semiotics. *In*: COBLEY, P. (Ed.). **Semiotics and linguistics**. London: Routledge, 2001.
- _____. Multimodality, multimedia, and genre. *In*: HANDA, C. (Eds.). **Visual rhetoric in a digital world**. Boston and New York, Bedford/St. Martin's, 2004.
- _____. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2005.
- _____. What is a mode? *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.
- _____. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.
- _____. Multimodal discourse analysis. *In*: GEE, J. P.; HANDFORD, M. (Eds.). **The Routledge Handbook of Discourse Analysis** Routledge, 2011. Disponível em: <<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203809068.ch3>>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R., VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. *In*: VAN DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, [1996] 2006.
- _____. **Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold, 2001.
- LEMKE, J. L. Towards Critical Multimedia Literacy: Technology, Research, and Politics. *In*: MCKENNA, M., REINKING, D., LABBO, L. *et al.* (Eds.). **International handbook of literacy & technology**. Mahwah: Erlbaum. 2006. p. 3-14.

- _____. Interpersonal meaning in Discourse: value orientations. *In: DAVIES, M.; RAVELLI, L. (Eds.). **Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice**. London: Pinter, 1992.*
- _____. Social semiotics: a new model for literacy education. *In: BLOOME, D. (Ed.). **Classrooms and Literacy**, Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1989. p. 289-309.*
- LIMA, E. A. de. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras e Artes. Programa Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, 2015.
- LIMA, M. L. C. Texto e autoria em gestos de leitura e escrita no ENEM. **Entremeios - Revista de Estudos do Discurso**, Seção Estudos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre (MG), v. 15, p. 127-150, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/529.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2018.
- LIMA, A. M. P. Uma análise crítica dos documentos oficiais que prescrevem o trabalho do professor. **Revista do GELNE**, v.12, n.1/2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11442>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- LIMA, A. M. P; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/1351/872>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- LIMA-NETO, V. de.; ARAÚJO, J. C. Hypertext and Enunciation on the Web. **International journal of language and linguistics**, New York, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <http://ijlnet.com/journals/Vol_2_No_3_September_2015/5.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 71.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. Salvador, 2013. Disponível em: <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacaoda-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala/>>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- LUSTOSA, S. de C. Por uma análise de discurso crítica consistente. *In*: BATISTA JR, R.L. SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. pp. 198-210.
- MACHADO, B. dos S. C. A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos. **Revista Línguas & Letras – Unioeste**. v. 15, n. 31, 2014. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/10893/8193. Acesso em: 01 jan. 2018.
- MAINARDES, J.; STREMEL, S. A Teoria de Basil Bernstein e Algumas de suas Contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24114/17092>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

- MANGHI, D. Murales que construyen escuela: La gramática de las imágenes para el análisis de la identidad de una comunidad educativa. *In: ALMEIDA, D.B. L. de. (org.). **Novas perspectivas em análise visual: do texto ao contexto.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017. p. 55-67.*
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.*
- MARTÍNEZ, L.F.P. A intertextualidade como dimensão central da análise de discurso crítica (ADC). *In: _____ . **Questões socio-científicas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores** [online]. São Paulo: UNESP, 2012, pp. 131-136. ISBN 978-85-3930-354-0. Disponível em: <http://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2015/08/1-Questoes_sociocientificas_na_pratica_docente-Web_2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.*
- MARTINS, V. de P. da. S. Redações do ENEM 2014: seis possíveis causas do baixo desempenho dos participantes. *In: ARAÚJO, A. da. S.; LIMA, A. M. P.; DUARTE, A. L. M.; LIMA, J. P. R. de. et al. (orgs.). **Reflexões linguísticas e literárias.** Fortaleza: HBM, 2015. pp. 17-28.*
- MEDEIROS, J. B. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** São Paulo: Atlas, 2000.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MENDONÇA, M. Imagem e texto explicando o mundo: infográfico. *In: VIEIRA, A.R.F.; BARROS, A.Q.S.; ARAÚJO, D.D. et al. (orgs.). **Diversidade textual em sala de aula.** Recife: CEEL, 2008, p. 221-239.*

- MENEGASSI, R.J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R.J. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.
- MENEZES, L. C. de. O Exame Nacional do Ensino Médio e os objetivos educacionais da área das Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias no ensino Médio. *In*: BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Eixos cognitivos do Enem**. Brasília: INEP, 2007. p. 97-103.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- MILLER, C. R. Genre as social action. *In*: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- _____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MOZDZENSKI, L. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam?. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v.8 n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/11.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2018.

- MORAES, A. S. O verbal e não verbal no gênero pôster de filme: um olhar sistêmico-funcional. *In*: _____.; NASCIMENTO, H. I. de O.; SOUZA, M. M. *et. al.* (orgs.). *Sintaxe em foco*. Recife: PPGL / UFPE, 2011.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MUFFOLETTO, R. An inquiry into the nature of Uncle Joe's representation and meaning. **Reading online**, v. 4, n. 8, 2001.
- NASCIMENTO, R. G. Do verbal ao visual: uma análise multimodal de infográficos sob a ótica sistêmico-funcional. *In*: SOUZA, M. *et al.* **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL / UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ebook-sintaxe-em-foco.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.
- NASCIMENTO, M. V. F. **Autoria e posicionamento na produção textual escrita de futuros professores de espanhol como língua estrangeira**. 2007. 195f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação e Linguística Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- NEVES, D. A. de B. **Aspectos metacognitivos na leitura do indexador**. 130 f. 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- _____. Leitura e metacognição: uma experiência em sala de aula. **EncontrosBibli**, Florianópolis, n. 24, p. 1-9, 2º sem. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/1518-2924.../405>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006 [1996].

- NOVELLINO, M. O. **Imagens em movimento**: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira 2011. 243f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- NUNES, T. A. **Do verbal ao imagético**: o letramento visual nas abordagens de leitura no ensino de língua portuguesa, inglesa e espanhola. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- O'HALLORAN, K. **Multimodal discourse analysis**: systemic functional perspectives. London and New York: Continuum, 2004.
- OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- OLIVEIRA, M. I. S.; CABRAL, A. L. T. Análise de uma redação nota mil do ENEM 2012: o modo de organização do discurso argumentativo e o emprego dos articuladores textuais. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 9, p. 67-87, dez. 2015. p. 70. Disponível em: <<http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/837>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. A redação do ENEM e o sucesso escolar entre alunos do Ensino Médio. **Ensino da Língua Portuguesa - Língua, Texto e Ensino**, v. 3. n. 1. 2014. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/163.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- ORMUNDO, J. da S. **Reconfiguração da linguagem na globalização**. 2007. 127f. Tese (Doutorado em linguística) – Programa de Pós-graduação em linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PAES DE BARROS, C.G. **Compreensão ativa e criadora**: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, v. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/.../da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

PAIVA, F. A. A Leitura de Gênero Textual multimodal: a hipertextualidade do infográfico. 2009. In: **Anais da ABRALIN**, 2009. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Francis%20Arthuso%20Paiva.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PAIVA, F. J. de O. Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do Enem. **fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 10, n. 2, jul./dez. 2018. ISSN 2176-4182. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4760>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

_____. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, K. C. C. *et al.* (orgs.). **Aprendendo na travessia**: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

_____. O professor de língua portuguesa como agente de letramento em anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sobre o uso de estratégias de leitura. **Travessias (Unioeste Online)**, v. 10, p. 125-146, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13843/9823>>. Acesso em: 02 out. 2017.

_____.; FREITAS, L. R. de. 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. Disponível em:

<<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/7543>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____.; CAVALCANTE, J. E. O uso da informática educativa nas aulas de biologia numa escola da rede pública: uma análise das percepções e aprendizagens de estudantes do ensino médio. **Revista Tecnologias na Educação/UFV**, v. 23, p. 1-12, 2017. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/12/Art5-vol.23-Dezembro-2017.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

_____.; LIMA, A. M. P. Do texto multissemiótico ao texto verbal: uma análise de propostas de redação do ENEM sob a perspectiva do letramento visual crítico. **Humanidades & inovação**, v. 5, p. 188-213, 2018. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/591>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. Práticas de letramento digital de professores na formação continuada em língua portuguesa do PNEM. **EVIDOSOL (Encontro Virtual de Documentação em Software Livre) e CILTEC-Online (Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online)**, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12119>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____.; LIMA, A. M. P.; ALVES, B. F. As práticas de letramento(s) crítico(s): uma análise sociossemiótica aplicada em atividades de produção de textos multimodais em aulas de língua portuguesa. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 5, n. 2, p.107-126, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/6309>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PAULINELLI, M. de P. T.; FORTUNATO, G. C. A redação do Enem à luz dos gêneros discursivos e textuais. **RevLet – Re-**

vista Virtual de Letras, v. 08, n. 01, jan/jul, 2016. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/367.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

PELLEGRINI, T. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: _____. *et al.* **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Senac São Paulo / Instituto Itáu Cultural, 2003, p.14-35.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETERMANN, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. **UNirevista**, v. 1, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens_na_publicidade_sigificacoes_e_persUasao.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

PETRONI, M. R. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: _____. (org.). **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula**. São Carlos: Pedro & João, p. 9-16, 2008.

PIMENTA, S. M. O.; SANTANA, C. D. A. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, A. C. F. (org.). **Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALÉ/UFMG, v.2, 2007, pp. 152 -174. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/site/e-li->

vros/Lingua(gem),%20texto,%20discursoentre%20a%20reflex%C3%A3o%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20-vol.II.pdf>.
Acesso em: 02 out. 2017.

PINHEIRO, M. S. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 575-593, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982016005002102&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 out. 2017.

PINHEIRO, R. C. **Letramentos demandados em cursos on-line:** por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. p. 15-16.

PINTO, A. C. S. **Um modelo multimodal para a abordagem didática de textos imagéticos:** uma proposta para o letramento visual no ensino de língua portuguesa. 2016. 180f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2016.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. **Revista FAEÉBA**, Salvador, n.15, p. 15-21, jan./jun., 2001. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero15.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Argumentar. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, p. 109-116.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of reading:** the nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

RAMALHO, V. Gêneros discursivos e ideologia: elementos para estudos críticos. In: MELO, I. F. de. (org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas, SO: Pontes Editores, 2012. p. 139-187.

_____.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Uma leitura crítica da interdiscursividade: o caso da publicidade de medicamento. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 40, p. 117-130, 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/40/artigo5.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REINALDO, M. A. G. M. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM? **Revista do GELNE**, Natal, v. 4, n.1, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9134/6488>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

RESENDE, V. de. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: _____. (org.). **Análise de discurso crítica: outras perspectivas**. Campinas: Pontes, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31.

_____. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias na educação**. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 77.

ROCHA, F. **Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari**. 2008. 56f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, R. R. **Motivações sociais na recontextualização do discurso do programa bolsa família**. 2008. 129f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2008.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. pp. 184-207.

. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS*, 4., Tubarão, **Anais...** Tubarão, SC: [s.n.], 2007. p. 1761-1775.

. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

. Pedagogia dos Multiletramentos. *In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11.

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

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul.2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

SAMPAIO, E. M. R. **O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas escolas de Campo Grande/MS: a influência na prática pedagógica segundo os professores de Matemática**. 158f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. 11. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 53.

- . ***Leitura de imagens***. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 13.
- SANTOS, Z. B. dos; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**, v. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf>>. 2011. Acesso em: 15 jan. 2018.
- SANTOS, G. L. (org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003.
- SARDELICH, M. E. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.415-472, maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- SEIXAS, E. Desafios teóricos e epistemológicos para uma análise crítica da internacionalização do ensino superior em Portugal. **Configurações**, v. 12, 2013. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/2154>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- SERAFINI, F. Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. **Children's Literature in Education**, v. 41, p. 85–104, 2010. Disponível em: <<https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/reading-multimodal-texts-perceptual-structural-and-ideological-pe>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- SILVA, N. L. da. A função composicional em enquetes do CQC. In: SOUZA, M. *et al.* **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL / UFPE, 2012. Disponível em:

<<http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ebook-sintaxe-em-foco.pdf>>. Acesso em: 02 out. 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. 237f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2016.

_____.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **ANTARES**, v. 7, n. 14, jul./dez 2015. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3838/2196>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SILVEIRA, A. P. K. A abordagem do gênero em dois livros didáticos de língua portuguesa destinados ao Ensino Médio. **Work. Pap. Linguist**, Florianópolis, v. 9, n. 1, jan./jun., 2008.

SILVEIRA, F. G. **Multimodalidade e oralidade**: um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro Gold Cae. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVINO, F. F. **Letramento Visual**. 2012. Disponível em: <www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/download/2116/2714>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SOARES, N. M. **A redação na prova do ENEM**: uma análise dialógica do discurso. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002.
- SHNEIDERMAN, B. **Designing the user interface**: Strategies for Effective HumanComputer interaction. 3. ed. USA: Addison Wesley Longman, 1998.
- STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BRE-GUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG. 2014. p. 229-231. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. **Practices of Looking**: an introduction to visual culture. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- TEIXEIRA, S. A. **Da redoma para o público**: análise do processo de recontextualização do discurso científico em divulgativo no *Jornal da UFV*. 2013. 135f. Dissertação (*Magister Scientiae*) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.
- TOFFOLI, S. F. L.; ANDRADE, D. F. de; BORNIA, A. C.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educ. Pesqui.**, v. 42, n.2, p.343-358, 2016, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum**: changing contexts of text and image in classroom practice. Buckingham, UK: Open University, 2001.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. *In*: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

_____. Parametric systems: the case of voice quality. *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The routledge handbook of multimodal analysis**. London: Routledge, 2009.

_____. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. **Introducing Social Semiotics**. New York: Routledge, 2005.

_____. Semiotics and iconography. *In*: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT C. (Eds.). **Handbook of Visual Analysis**. London: SAGE Publications Ltd., 2004.

VELOSO, F. O. D. Pesquisa em multimodalidade: Por uma abordagem sociosemiótica. *In*: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GOES, M. L. de S. (orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 155-180.

VIEIRA, I. L. **Escrita, para que te quero?**. Fortaleza: UECE, 2005.

VIEIRA, S. A metafunção textual nos quadrinhos do Chico Bento. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 307-324, out./nov. 2014. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/dossie/Palimpsesto19dossie01.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VIEIRA, J. Globalização, tecnologias e linguagens. *In*: _____.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática Sistemico Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social** – Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

_____. Afinal, existem metáforas visuais? *In*: VIEIRA, J; BENTO, A; ORMUNDO, J. (orgs.). **Discurso nas práticas soci-**

ais: perspectivas em multimodalidade e gramática sistêmico-funcional. São Paulo: Annablume, 2010.

VILANI, T. **Especialistas apontam prós e contras do Enem e do vestibular:** Mudanças nas seleções de acesso ao Ensino Superior colocam em discussão os critérios para avaliar os candidatos a uma vaga nas universidades. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacaoemprego/vestibular/noticia/2015/01/especialistas-apontam-pros-e-contras-do-enem-e-do-vestibular-4674470.html>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

WIDDOWSON, H. G. **Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

XAVIER, J. P. **Letramento visual crítico:** leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos. 2015. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2015.

WILLIAMS, G.; HASAN, R. **Literacy in society.** London/New York: Longman, 1996.

WILEMAN, R. E. **Visual communicating.** Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Trad. de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Anexos

Anexo A - Propostas de redação do ENEM (2009 - 2016)

Proposta de Redação - 2009

PROPOSTA DE REDAÇÃO



Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O indivíduo frente à ética nacional**, apresentando proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione coerentemente argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.



Milôr Fernandes

Disponível em <http://www2.uol.com.br/milior>. Acesso em 14 jul. 2009.

Andamos demais acomodados, todo mundo reclamando em voz baixa como se fosse errado indignar-se.

Sem ufanismo, porque dele estou cansada, sem dizer que este é um país rico, de gente boa e cordata, com natureza (a que sobrou) belíssima e generosa, sem fantasiar nem botar óculos cor-de-rosa, que o momento não permite, eu me pergunto o que anda acontecendo com a gente.

Tenho medo disso que nos tornamos ou em que estamos nos transformando, achando bonita a ignorância eloqüente, engraçado o cinismo bem-vestido, interessante o banditismo arrojado, normal o abismo em cuja beira nos equilibramos — não malabaristas, mas palhaços.

LUFT, L. Ponto de vista. Veja. Ed. 1988, 27 dez. 2006 (adaptado).

Qual é o efeito em nós do "eles são todos corruptos"?

As denúncias que assolam nosso cotidiano podem dar lugar a uma vontade de transformar o mundo só se nossa indignação não afetar o mundo inteiro. "Eles são TODOS corruptos" é um pensamento que serve apenas para "confirmar" a "integridade" de quem se indigna.

O lugar-comum sobre a corrupção generalizada não é uma armadilha para os corruptos: eles continuam iguais e livres, enquanto, fechados em casa, festejamos nossa esplendorosa retidão.

O dito lugar-comum é uma armadilha que amarra e imobiliza os mesmos que denunciam a imperfeição do mundo inteiro.

CALLIGARIS, C. A armadilha da corrupção. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br> (adaptado).

INSTRUÇÕES

- Seu texto tem de ser escrito à **tinta**, na **folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

Proposta de Redação - 2010



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O Trabalho na Construção da Dignidade Humana**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

O que é trabalho escravo

Escravidão contemporânea é o trabalho degradante que envolve cerceamento da liberdade

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empíreada, os chamados "gatos". Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

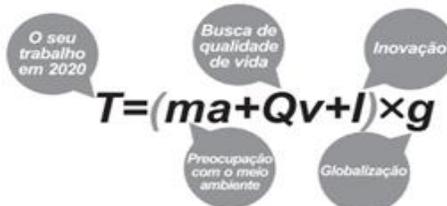
Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima.

Disponível em: <http://www.reporterbrasil.org.br>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

**O futuro do trabalho**

Esqueça os escritórios, os salários fixos e a aposentadoria. Em 2020, você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, conseqüentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente, e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. "Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?", diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The Pleasures and Sorrows of Works* (Os prazeres e as dores do trabalho, ainda inédito no Brasil).



Disponível em: <http://revistaigalileo.globo.com>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

INSTRUÇÕES:

- Seu texto tem de ser escrito **à tinta, na folha própria**.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, **30 linhas**.
- O **Rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.

LC - 2ª dia | Caderno 6 - CINZA - Página 1

Fonte: <https://acordocoletivo.files.wordpress.com/2017/01/70079-tema-redacao-enem-2010-o-trabalho-na-construcao-da-dignidade-humana.jpg>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Proposta de Redação - 2011



PROPOSTA DE REDAÇÃO

Com base na leitura dos textos motivadores seguintes e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **VIVER EM REDE NO SÉCULO XXI: OS LIMITES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**, apresentando proposta de conscientização social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Liberdade sem fio

A ONU acaba de declarar o acesso à rede um direito fundamental do ser humano – assim como saúde, moradia e educação. No mundo todo, pessoas começam a abrir seus sinais privados de *wi-fi*, organizações e governos se mobilizam para expandir a rede para espaços públicos e regiões onde ela ainda não chega, com acesso livre e gratuito.

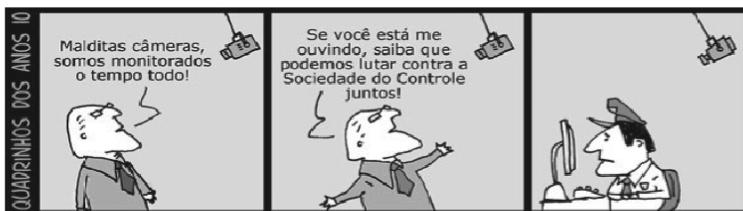
ROSA, G.; SANTOS, P. *Gaileu*. N° 240, jul. 2011 (fragmento).

A internet tem ouvidos e memória

Uma pesquisa da consultoria Forrester Research revela que, nos Estados Unidos, a população já passou mais tempo conectada à internet do que em frente à televisão. Os hábitos estão mudando. No Brasil, as pessoas já gastam cerca de 20% de seu tempo *on-line* em redes sociais. A grande maioria dos internautas (72%, de acordo com o Ibope Mídia) pretende criar, acessar e manter um perfil em rede. "Faz parte da própria socialização do indivíduo do século XXI estar numa rede social. Não estar equivale a não ter uma identidade ou um número de telefone no passado", acredita Alessandro Barbosa Lima, CEO da eLife, empresa de monitoração e análise de mídias.

As redes sociais são ótimas para disseminar ideias, tornar alguém popular e também arruinar reputações. Um dos maiores desafios dos usuários de internet é saber ponderar o que se publica nela. Especialistas recomendam que não se deve publicar o que não se fala em público, pois a internet é um ambiente social e, ao contrário do que se pensa, a rede não acoberta anonimato, uma vez que mesmo quem se esconde atrás de um pseudônimo pode ser rastreado e identificado. Aqueles que, por impulso, se exaltam e cometem gafes podem pagar caro.

Disponível em: <http://www.terra.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2011 (adaptado).



DAHMER, A. Disponível em: <http://malvadus.socorpress.com>. Acesso em: 30 jun. 2011

INSTRUÇÕES:

- O **rascunho** da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O **texto definitivo** deve ser escrito à **tinta**, na **folha própria**, em até **30 linhas**.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao **tipo dissertativo-argumentativo** receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Proposta de Redação - 2012



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **O MOVIMENTO IMIGRATÓRIO PARA O BRASIL NO SÉCULO XXI**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Seleção, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Ao desembarcar no Brasil, os imigrantes trouxeram muito mais do que o anseio de refazer suas vidas trabalhando nas lavouras de café e no início da indústria paulista. Nos séculos XIX e XX, os representantes de mais de 70 nacionalidades e etnias chegaram com o sonho de "fazer a América" e acabaram por contribuir expressivamente para a história do país e para a cultura brasileira. Deles, o Brasil herdou sobrenomes, sotaques, costumes, comidas e vestimentas.

A história da migração humana não deve ser encarada como uma questão relacionada exclusivamente ao passado; há a necessidade de tratar sobre deslocamentos mais recentes.

Disponível em: <http://www.museudaimigracao.org.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Acre sofre com invasão de imigrantes do Haiti



Disponível em: <http://mg1.com.br>. Acesso em: 19 jul. 2012.

Nos últimos três dias de 2011, uma leva de 500 haitianos entrou ilegalmente no Brasil pelo Acre, elevando para 1 400 a quantidade de imigrantes daquele país no município de Brasileira (AC). Segundo o secretário-adjunto de Justiça e Direitos Humanos do Acre, José Henrique Corinto, os haitianos ocuparam a praça da cidade. A Defesa Civil do estado enviou galões de água potável e alimentos, mas ainda não providenciou abrigo.

A imigração ocorre porque o Haiti ainda não se recuperou dos estragos causados pelo terremoto de janeiro de 2010. O primeiro grande grupo de haitianos chegou a Brasileira no dia 14 de janeiro de 2011. Desde então, a entrada ilegal continua, mas eles não são expulsos: obtêm visto humanitário e conseguem tirar carteira de trabalho e CPF para morar e trabalhar no Brasil.

Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro.

Os brasileiros sempre criticaram a forma como os países europeus tratavam os imigrantes. Agora, chegou a nossa vez — afirma Corinto.

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

Trilha da Costura

Os imigrantes bolivianos, pelo último censo, são mais de 3 milhões, com população de aproximadamente 9,119 milhões de pessoas. A Bolívia em termos de IDH ocupa a posição de 114º de acordo com os parâmetros estabelecidos pela ONU. O país está no centro da América do Sul e é o mais pobre, sendo 70% da população considerada miserável. Os principais países para onde os bolivianos imigrantes dirigem-se são: Argentina, Brasil, Espanha e Estados Unidos.

Assim sendo, este é o quadro social em que se encontra a maioria da população da Bolívia, estes dados já demonstram que as motivações do fluxo de imigração não são políticas, mas econômicas. Como a maioria da população tem baixa qualificação, os trabalhos artesanais, culturais, de campo e de costura são os de mais fácil acesso.

OLIVEIRA, R. T. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação com até 7 (sete) linhas escritas será considerada "insuficiente" e receberá nota zero.
- A redação que fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo receberá nota zero.
- A redação que apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos receberá nota zero.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Proposta de Redação - 2013



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil"**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013.



Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013 (adaptado).

Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Imãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: *dirigir* ou *chamar um táxi* depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção *dirigir* virada para cima, os imãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: www.operacaoleiseca.rj.gov.br. Acesso em: 20 Jun. 2013 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

LC - 2ª dia | Caderno 8 - ROSA - Página 2

Fonte: <https://acordocoletivo.files.wordpress.com/2017/01/56ea5-tema-redacao-enem-2013-lei-seca.jpg>. Acesso em: 10 ago. 2017.

Proposta de Redação - 2014



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão no Brasil**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

IDOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

Proposta de Redação - 2015



PROPOSTA DE REDAÇÃO

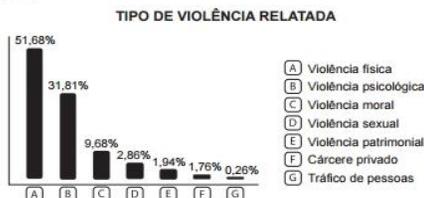
A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **“A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSELFISZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II



BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balanco 2014**. Central de Atendimento à Mulher: Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spm.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III



Disponível em: www.compromissoeatitude.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na *Lei Maria da Penha*, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos **52** juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

33,4%
de processos julgados

9.715
prisões em flagrante

1.577
prisões preventivas decretadas



58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional



237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres



Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres

Disponível em: www.wisioe.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Proposta de Redação - 2016



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que assegura a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc.

Disponível em: www.mpfj.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

O direito de criticar dogmas e encaminhamentos é assegurado como liberdade de expressão, mas atitudes agressivas, ofensas e tratamento diferenciado a alguém em função de crença ou de não ter religião são crimes inafiançáveis e imprescritíveis.

STECK, J. Intolerância religiosa é crime de ódio e fere a dignidade. *Jornal do Senado*. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso
Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipêndiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

Pena - detenção, de um mês a um ano, ou multa.

Parágrafo único - Se há emprego de violência, a pena é aumentada de um terço, sem prejuízo da correspondente à violência.

BRASIL. Código Penal. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO IV



PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 2ª dia | Caderno 6 - CINZA - Página 2

Anexo B - Redações-modelo avaliadas com (nota máxima)

Redação 1 de 2009

Governos corruptos, massa popular revoltada, pessoas apontando descaradamente os deslizes dos representantes políticos que elas mesmas colocam no poder, jovens envolvidos com drogas, pais matando filhos, roubos à mão armada, assassinatos cometidos por motivos banais, impunidade. Em pleno século XXI, a sociedade ainda não demonstra consciência e maturidade suficiente para discutir assuntos que englobam a educação, a ética e a moral; sociedade essa que em meio a tanta hipocrisia, apenas julga, sem pensar em soluções. Pais conseguem enxergar políticos corruptos, profissionais não qualificados, mas não veem que os seus filhos podem se tornar marginais de mesmo nível – ou até de nível superior – em um futuro próximo.

Atualmente, é fácil encontrar motivos para se indignar em qualquer área e em qualquer assunto – contando, principalmente, com os meios de comunicações e com a mídia – seja ele relacionado à política, economia, sociedade, ética e padrões culturais. Na teoria, criar planos e metas para chegar a um consenso igualitário e justo em relação a diversos assuntos é simples, entretanto, na prática, a facilidade não é a mesma.

Os reflexos das atitudes individuais e políticas que não cumprem o padrão da ética são facilmente notados tanto nas grandes metrópoles quanto nas pequenas vilas; isso faz com que seja necessária a criação de corporações militares – como é o caso das UPPs na cidade do Rio de Janeiro, que buscam pacificar as regiões das favelas da cidade através do combate ao tráfico de drogas – ou leis que buscam amenizar crimes. A participação política na criação de meios para evitar e combater as infrações em geral depende da população, no entanto, poucas pessoas que se indignam demonstram insatisfação enquanto as outras não fazem questão de propor soluções e coloca-las em prática.

O combate à falta de honestidade, caráter e ética tem uma forte e importante aliada: a Educação. É necessário formar cidadãos íntegros e dinâmicos; a educação é a base para a formação desses que serão o futuro da nossa sociedade. A implantação de políticas mais democráticas, a formação de um sistema justo e igualitário, a busca pelo alto nível de conhecimento e, finalmente, a construção de uma sociedade na qual a população saiba distinguir o que é bom e o que é ruim para a integridade da mesma e colocar em prática a defesa de seus ideais.

É, então, através de uma cultura educacional e social madura que os futuros políticos e profissionais terão uma qualificação digna e, assim, uma sociedade independente, autônoma e ativa será construída no intuito de reger suas próprias leis rumo à liberdade do indivíduo para expressar suas insatisfações propondo soluções inteligentes e coerentes com o padrão ético social.

Redação 2 de 2009

Lágrimas de crocodilo

O Brasil tem enfrentado, com frequência, problemas sérios e até constrangedores, como os elevados índices de violência, pobreza e corrupção – três mazelas fundamentais que servem para ilustrar uma lista bem mais longa. Porém, mesmo diante dessa triste realidade, boa parte dos brasileiros parece não se constranger – e, talvez, nem se incomodar –, preferindo fingir que nada está ocorrendo. Em um cenário marcado pela passividade, é preciso que a sociedade se posicione frente à ética nacional, de forma a honrar seus direitos e valores humanos e, assim, evitar o pior.

Na época da ditadura militar, grande parte da população vivia inconformada com a atuação de um governo opressor, afinal, com as restrições à liberdade de expressão, não era possível emitir opiniões sem medir os riscos de violentas repressões. Apesar de uma conjuntura tão desfavorável para manifestações, muitos foram os movimentos populares em busca de mudanças, mesmo com as limitações na atuação da mídia. Talvez a sensação de um Brasil melhor hoje ajude a explicar a inércia da sociedade

diante da atual crise de valores na política e em todas as camadas da população.

Muitos não percebem, mas esse panorama cria um paradoxo perverso: depois de tanto sangue derramado pelo direito de expressar opiniões e participar das decisões políticas, o indivíduo se cala diante da crise moral contemporânea. Nesse contexto, protestos se transformam em lamúrias, lamentações em voz baixa, que ninguém ouve – e talvez nem queira ouvir. Ou então em piadas, “ótimo” recurso cultural para sorrir e se alienar frente à falta de uma postura virtuosa. Assim, apesar de viver em um país democrático, o brasileiro guarda seus direitos – e os dos outros – no bolso da calça, pelo menos quando tem uma para vestir.

Para que o indivíduo não se dispa de sua cidadania, é preciso honrar o sistema democrático do país. Nesse contexto, o povo deve ir às ruas, de modo pacífico, para exigir uma mudança de postura do poder público. Além disso, a mobilização deve agir na direção de quem mais necessita, ajudando, educando e oferecendo oportunidades para excluídos, que vivem à margem da vida social, abaixo da linha da humanidade. Para tudo isso, entretanto, é preciso uma mudança prévia de mentalidade, uma retomada de valores humanos esquecidos, que só será possível com a ajuda da família, das escolas e até mesmo da mídia.

Por tudo isso, fica claro que o brasileiro deve parar de negar e de rir do evidente problema ético que enfrenta. Trata-se de questões sérias, cujas soluções são difíceis e demoradas, mas não impossíveis. Se a sociedade não se mobilizar imediatamente, chegará o dia em que as piadas alienadas e alienantes resultarão, para a maioria, em risadas de hiena. E, para a minoria privilegiada, imune – ou beneficiada? – à crise ética, restarão apenas olhos marejados.

Redação 1 de 2010

A dualidade do trabalho

Com o surgimento da burguesia na Idade Média, o trabalho deixou de ser somente relacionado às classes baixas e se tornou parte do cotidiano do indivíduo que desejava alcançar ascensão social. Isso mostra que trabalhar passou a ser sinônimo de sair de uma vida servil para uma vida independente, de alcançar dignidade.

No entanto, apesar dessa conotação positiva vinculada ao trabalho, em muitos casos ele pode ser empregado como um meio opressor. No Brasil, a lei Áurea foi assinada em 1988, porém são vários os casos em que proprietários de terras aproveitam da situação financeira precária do indivíduo para explorá-lo, pagando-lhe um salário medíocre.

Por isso, cabe ao governo criar órgãos que fiscalizem melhor as condições que o trabalhador é submetido, mesmo quando se trata de trabalho informal. Além disso, a mídia deveria procurar casos em que o trabalhador é explorado e noticiá-los, para que, assim, a população se sensibilize e procure denunciar, aos órgãos governamentais locais, esse tipo de situação degradante.

Com tudo isso, pode-se concluir que há uma dualidade presente no trabalho: ele é capaz de libertar e oprimir. Então cabe ao governo garantir que essa característica seja somente teórica e, assim, o labor poderá ser um meio de garantir dignidade ao povo.

Redação 2 de 2010

Depois de inúmeras mudanças na sociedade, vive-se, hoje, um momento em que há, por parte de muitas pessoas, uma crescente busca pela realização profissional. Para elas, a profissão, muitas vezes, pode ter um grande significado na construção de sua identidade. Há, porém, aquelas pessoas que, sem ter escolha, aceitam qualquer trabalho como forma de sobrevivência, submetendo-se, assim, à desvalorização da sua humanidade.

O Brasil é um país que vem crescendo, principalmente nas últimas décadas. Essa crescente evolução traz uma tendência trabalhadora ao povo, que, por querer acompanhar o desenvolvimento, busca, cada vez mais, melhores empregos e salários, a fim de viver mais e melhor. Observa-se, nesse contexto, que o trabalho ganhou um valor de dignificação, já que, hoje, o fato de ter um emprego gera condições para uma boa vida.

Embora se observe esse grande desenvolvimento na nação brasileira, muitos defeitos permanecem inseridos nela. Alguns deles são a concentração de terras nas mãos de poucos e a enorme desigualdade social. Am-

bos favorecem a existência de pessoas que são obrigadas a se submeterem a trabalhos escravos, por exemplo.

Sabendo, portanto, da importância do trabalho na vida das pessoas e dos contrastes existentes no Brasil, deve-se tomar consciência de que o governo precisa dar mais atenção aos menos favorecidos financeiramente. Projetos sociais como o Bolsa Família ajudam, mas o que deve ser feito, na verdade, é investir mais em educação, buscando, assim, erradicar a miséria e a existência do trabalho desumano. Além disso, provavelmente, uma reforma agrária contribuiria para diminuir a desigualdade social, que é uma realidade que contribui para a existência desse tipo de escravismo.

Redação 1 de 2011

Redação de ISABELA CARVALHO LEME VIEIRA DA
CRUZ, Rio de Janeiro (RJ).

O fim do Grande Irmão

Câmeras que gravam qualquer movimento, telas transmitindo notícias a todo minuto, o Estado e a mídia controlando os cidadãos. O mundo idealizado por George Orwell em seu romance 1984, onde aparelhos denominados teletelas controlam os habitantes de Oceania vem se tornando realidade. Com a televisão e, principalmente, a internet, somos influenciados – para não dizer manipulados – todos os dias.

Tal influência ocorre, majoritariamente, através da mídia e da propaganda. Com elas, padrões de vida são disseminados a uma velocidade assombrosa, fazendo a sociedade, muitas vezes privada de consciência crítica, absorve-los e incorporá-los como ideais próprios. Desse modo, deixamos de ter opinião particular para seguir os modelos ditados pelo computador, acreditando no que foi publicado, sem o devido questionamento da veracidade dos fatos apresentados.

Com isso, as novas redes sociais, surgidas nesse início do século XXI, se tornam os principais vetores da alienação cultural e social da população, uma vez que todos possuem um perfil virtual com acesso imensurável a todo o tipo de informações. Por isso,

diversas empresas e personalidades se valem da criação de perfis próprios, atraindo diversos seguidores, aos quais impõe sua maneira de agir e pensar. Esses usuários, então, se tornam mais vulneráveis e suscetíveis à manipulação virtual.

Outro ponto negativo dessas redes, como o Facebook e o Twitter, é o fato de todo o conteúdo publicado ficar armazenado na internet, permitindo a determinação do perfil dos usuários e a escolha da melhor maneira midiática de agir para conquistá-los. Além disso, o uso indiscriminado de tais perfis possibilita a veiculação de imagens ou arquivos difamadores, servindo como ferramenta política e social para aumentar a credibilidade de determinadas personalidades, como ocorre com Hugo Chaves em sua ditadura na Venezuela e comprometendo outras, com falsas denúncias, por exemplo.

Diante disso, é necessária a aplicação de medidas visando a um maior controle da internet. A implantação, na grade escolar brasileira, do estudo dessas novas tecnologias de informação, incluindo as redes sociais, e a, conseqüente, formação crítica dos brasileiros, seria um bom começo. Só assim, poderemos negar as previsões feitas por George Orwell e ter um futuro livre do controle e da alienação.

Redação 2 de 2011

Redação de MARY CLEA ZIU LEM GUN, Barueri (SP).

Cidadania virtual

Assistimos hoje ao fenômeno da expansão das redes sociais no mundo virtual, um crescimento que ganha atenção por sua alta velocidade de propagação, trazendo como consequência, diferentes impactos para o nosso cotidiano. Assim, faz-se necessário um cuidado, uma cautelosa discussão a fim de encarar essa nova realidade com uma postura crítica e cidadã para então desfrutarmos dos benefícios que a globalização dos meios de comunicação pode nos oferecer.

A internet nos abre uma ampla porta de acesso aos mais variados fatos, verbetes, imagens, sons, gráficos etc. Um universo de informações de forma veloz e prática permitindo que cada vez mais pessoas, de diferentes partes do mundo, diversas idades e das mais variadas classes sociais, possam se conectar e fazer parte da grande rede virtual que integra nossa sociedade globalizada. Dentro desse contexto as redes sociais simbolizam de forma eficiente e sintética como é o conviver no século XXI, como se estabelecem as relações sociais dentro da nossa sociedade pós-industrial, fortemente integrada ao mundo virtual.

Toda a comodidade que a rede virtual nos oferece é, no entanto, acompanhada pelo desafio de ponderar aquilo que se publica na internet, ficando evidente a instabilidade que existe na tênue linha entre o público e o privado. Afinal, a internet se constitui também como um ambiente social que à primeira vista pode trazer a falsa ideia de assegurar o anonimato. A fragilidade dessa suposição se dá na medida em que causas originadas no meio virtual podem sim trazer consequências para o mundo real. Crimes virtuais, processos jurídicos, disseminação de ideias, organização de manifestações são apenas alguns exemplos da integração que se faz entre o real e o virtual.

Para um bom uso da internet sem cair nas armadilhas que esse meio pode eventualmente nos apresentar, é necessária a construção da criticidade, o bom senso entre os usuários da rede, uma verdadeira educação capaz de estabelecer um equilíbrio entre os dois mundos, o real e o virtual. É papel de educar tanto das famílias, dos professores como da sociedade como um todo, só assim estaremos exercendo de forma plena nossa cidadania.

Redação 1 de 2012

Redação de DANILO MARINHO PEREIRA Belém/PA

Imigração no século XXI: sinônimo de desenvolvimento

Diferentemente do que ocorreu em séculos passados durante o processo de colonização, o Brasil, no século XXI, destaca-se no cenário mundial por atuar como área de atração populacional. Tal interesse pela residência no país é resultado de sucessivas conquistas, as quais foram benéficas para o reconhecimento da nação pelo mundo. Nesse cenário, as políticas relacionadas ao desenvolvimento expressivo devem ser prosseguidas, na tentativa de tornar a migração um fator positivo e proporcionar a diversidade.

O movimento migratório para o Brasil apresenta como um dos fatores motivadores a maior estabilidade política alcançada. Diante de um cenário mundial de crises, conflitos e desequilíbrios, vários indivíduos de diversas partes do mundo buscam se instalar no país a fim de ter acesso a condições mais dignificáveis de vida. Um dos grandes responsáveis por esse cenário é o papel de liderança e representatividade que o Brasil assume em órgãos como o Mercosul, o FMI e a ONU.

Outro fator relacionado à imigração para o país envolve aspectos sociais. A educação e a saúde são elementos fundamentais nesse processo. Por meio delas, os índices de pobreza e analfabetismo reduzem, e grande parte da população tem acesso à estabilidade financeira e qualidade de vida. A partir disso, o Brasil adquire estabilidade social e inverte o papel de fornecedor de profissionais qualificados, os quais procuravam os centros de poder como a Europa e os Estados Unidos.

Diante do cenário benéfico e atrativo no qual o Brasil se encontra, é necessário que a continuidade e a qualidade das políticas que promovem a imigração positiva sejam prosseguidas. Isso pode ser feito por meio de investimentos em setores como a educação e a saúde, assim como a criação de órgãos que proporcionem o controle da entrada de migrantes e que deem assistência a esses. Feito

isso, a diversidade populacional e o desenvolvimento serão promovidos.

Redação 2 de 2012

Redação de PEDRO IGOR DA SILVA FARIAS Teresina/PI

O fluxo de pessoas pelo mundo sempre foi objeto de estudo para entender a dinâmica econômica e social do globo. Nos últimos anos, a mudança na economia e o novo espaço que o Brasil tem conquistado no cenário internacional atraiu trabalhadores e turistas, apontando para movimentos migratórios cada vez mais intensos para o Brasil no século XXI.

Desde o Brasil Colônia, a imigração para o Brasil é expressiva. Foi preciso povoar o território para garantir o controle da região e, além disso, escravos foram trazidos da África para satisfazer as necessidades econômicas das lavouras. Mais tarde, já no Brasil Império, com a abolição da escravatura, imigrantes europeus encheram os portos brasileiros para substituir a mão-de-obra e embranquecer a população. No Brasil República, a abertura para o capital estrangeiro trouxe multinacionais para o país. Neste século XXI, as causas da imigração são outras e decorrem dos avanços do país.

Como país emergente na economia mundial, o Brasil atrai atenções de diversos setores, como moda e tecnologia. A crise que a Europa e os Estados Unidos vivenciam hoje atrai ainda mais imigrantes, confiantes na estabilidade econômica e chances de progresso. Até os brasileiros que saíram do país em busca de melhores condições estão retornando por acreditarem no potencial brasileiro. Por isso, é preciso aproveitar o momento oportuno, que traz vantagens econômicas e trocas culturais. Como mostra o passado, os imigrantes podem favorecer o desenvolvimento e o futuro promete ainda mais pessoas vindo para o Brasil.

A certeza de que a migração oferecerá impacto econômico e social para o Brasil é reforçada pelos eventos importantes que terão sede no país: a Copa do Mundo e as Olimpíadas. A infraestrutura para a recepção dessas pessoas está sendo montada e, se tiver sucesso no comando desses eventos, os efeitos serão benéficos para a economia e para a sociedade.

O Brasil é destino cobiçado na mente de empresários, trabalhadores e turistas hoje. Para aproveitar esse momento, o governo deve inserir esses imigrantes no mercado de trabalho, aproveitar sua qualificação e incentivar o intercâmbio cultural. Dessa forma, a herança das imigrações será bem utilizada.

Redação 1 de 2013

Redação de PAULO HENRIQUE CABAN STERN
MATTA Escola privada de Rio de Janeiro-RJ

Sucesso absoluto

Historicamente causadores de inúmeras vítimas, os acidentes de trânsito vêm ocorrendo com frequência cada vez menor, no Brasil. Essa redução se deve, principalmente, à implantação da Lei Seca ao longo de todo o território nacional, diminuindo a quantidade de motoristas que dirigem após terem ingerido bebida alcoólica. A maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população, permitiu que tal alteração fosse possível.

As estatísticas explicitam a queda brusca na ocorrência de óbitos decorrentes de acidentes de trânsito depois da entrada da Lei Seca em vigor. A proibição absoluta do consumo de álcool antes de se dirigir e a existência de diversos pontos de fiscalização espalhados pelo país tornaram menores as tentativas de burlar o sistema. Dessa forma, em vez de fugirem dos bafômetros e dos policiais, os motoristas deixam de beber e, com isso, mantêm-se aptos a dirigir sem que transgridam a lei.

Outro aspecto de suma relevância para essa mudança foi a definição de limites extremamente baixos para o nível de álcool no sangue, próximos de zero. Isso fez com que acabasse a crença de que um copo não causa qualquer diferença nos reflexos e nas reações do indivíduo e que, portanto, não haveria problema em consumir doses pequenas. A capacidade de julgamento de cada pessoa, outrora usada como teste, passou a não mais sê-lo e, logo, todos têm que respeitar os mesmos índices independentemente do que consideram certo para si.

Entretanto, nenhuma melhoria seria possível sem a realização de um amplo programa de conscientização. A veiculação de diversas propagandas do governo que alertavam sobre os perigos da direção sob qualquer estado de embriaguez foi importantíssima na percepção individual das mudanças necessárias. Isso fez com que cada pessoa passasse a saber os riscos que infligia a si e a todos à sua volta quando bebia e dirigia, amenizando a obrigatoriedade de haver um controle severo das forças policiais.

É inegável a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida seria o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, especialmente à noite, para que cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. Além disso, durante um breve período, a fiscalização poderia ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado. O panorama atual já é extremamente animador e as projeções, ainda melhores, porém apenas com a ação conjunta de povo e governo será alcançada a perfeição.

Redação 2 de 013

Redação de VINICIUS FERNANDO ALVES CARVALHO Escola pública de Aracaju – SE

Recentemente, a Lei Seca foi legitimada em todo o país. Objetivando a dissociação entre os atos de consumir bebidas alcoólicas e dirigir, a ação legislativa mostra seus resultados em estatísticas animadoras: redução no número de acidentes e de mortes no trânsito. Esse panorama reafirma o poder coercitivo da lei e alerta para a necessidade de torná-la uma ferramenta de mudanças culturais.

Uma lei mostra-se necessária quando comportamentos frequentes representam riscos para a coletividade. No caso da associação entre beber e dirigir, muitas campanhas publicitárias já existiam, mas revelaram-se insuficientes. Por isso, a lei foi implantada, e as consequências para os transgressores da norma vão desde prejuízos financeiros até a privação da liberdade. Por ter penalizações reais e duras, a lei trouxe resultados visíveis, beneficiando o sistema de saúde (pela diminuição nos índices de vítimas de acidentes) e a segurança no trânsito (pelo menor número de alcoolizados no volante).

Há, entretanto, um papel que a sociedade deve cumprir ao tornar uma lei parte da conjuntura nacional. Esse papel se refere à transformação de comportamentos culturais, para que a consciência coletiva enxergue o que a lei exige não como apenas uma obrigação legal, mas sim como um dever moral. Ou seja, dirigir após beber deve ser visto por todos como uma agressão ao direito à vida e como falta de maturidade moral. A lei, portanto, tem seu valor de conscientizadora de conduta.

Para efetivar essa consciência coletiva, distintas esferas políticas devem se integrar: o governo federal deve se responsabilizar pela emissão de verbas e pela elaboração de diretrizes a serem seguidas, e os governos estadual e municipal devem atuar na fiscalização e na ação punitiva. Além disso, é essencial que aqueles que desrespeitam essa norma sejam acompanhados por programas de

assistência social, para que seja oportunizada uma verdadeira mudança de comportamento. Por último, mostra-se pertinente que ações de esclarecimento quanto à necessidade da Lei Seca ocorram frequentemente em escolas de formação de condutores, construindo gerações conscientes.

É possível, portanto, promover o desenvolvimento moral da sociedade através da legitimação de leis e da transformação de comportamentos culturais. Como no caso da legislação referente ao uso obrigatório de cintos de segurança, houve um despertar da consciência social em relação à necessidade desse instrumento, refletindo responsabilidade e respeito ao próximo. E essa conscientização só começou com a ação intercessora da lei. Dessa forma, o corpo social evolui em sua conduta, e o esclarecimento quanto a modificar certas ações tem papel protagonista nesse cenário.

Redação 1 de 2014

Redação de GABRIELA ALMEIDA COSTA Escola pública de Salvador – BA

Desde o início da expansão da rede dos meios de comunicação no Brasil, em especial o rádio e a televisão, a mídia publicitária tem veiculado propagandas destinadas ao público infantil, mesmo que os produtos ou serviços anunciados não sejam destinados a este. Na década de 1970, por exemplo, era transmitida no rádio a propaganda de um banco utilizando personagens folclóricos, chamando a atenção das crianças que, assim, persuadiam os pais a consumir.

É sabido que, no período da infância, o ser humano ainda não desenvolveu claramente seu senso crítico, e assim é facilmente influenciado por personagens de desenhos animados, filmes, gibis, ou simplesmente pela combinação de sons e cores de que a publicidade dispõe. Os adolescentes também são alvo, numa fase em que o consumo pode ser sinônimo de autoafirmação. Ciente deste fato, a mídia cria os mais diversos produtos fazendo uso desses atributos, como brindes em lanches, produtos de higiene com imagens de

personagens e até mesmo utilizando atores e modelos mirins nos comerciais.

Muitos pais têm então se queixado do comportamento consumista de seus filhos, apelando para organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em abril de 2014, foi aprovada uma resolução que julga abusiva essa publicidade infantil, gerando conflitos entre as empresas, organizações publicitárias e os defensores dos direitos deste público-alvo. Entretanto, tal resolução configura um importante passo dado pelo Brasil com relação ao marketing infantil. Alguns países cujo índice de escolaridade é maior que o brasileiro já possuem legislação que limita os conteúdos e horários de exibição dos comerciais destinados às crianças. Outros, como a Noruega, proíbem completamente qualquer publicidade infantil.

A legislação brasileira necessita, portanto, continuar a romper com as barreiras impostas pela indústria publicitária, a fim de garantir que o público supracitado não seja alvo de interesses comerciais por sua inocência e fácil persuasão. No âmbito educacional, as escolas devem auxiliar na formação de cidadãos com discernimento e capacidade crítica. Desta forma, é importante que sejam ensinados e discutidos nas salas de aula os conceitos de cidadania, consumismo, publicidade e etc., adequando-os a cada faixa etária.

Redação 2 de 2014

Redação de DOUGLAS MANSUR GUERRA Escola privada de Goiânia – GO

Do VHS ao Blu-Ray

Nas antigas fitas VHS, a divulgação dos novos filmes disponíveis para aparelhos de DVD tornava a criança uma consumidora compulsória, capaz de qualquer coisa por aquele novo meio de assistir filmes. Na atualidade, isso se repete quando os discos da Disney mostram-se disponíveis em Blu-Ray. Entretanto, até onde essa publicidade infantil influencia no desenvolvimento da criança? Tal

influência seria benéfica? Para o Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), não. Essa postura representa um importante passo para o Brasil.

De acordo com o sociólogo Émile Durkheim, é na infância que os indivíduos passam pelo processo de socialização, ou seja, adquirem os valores morais e éticos da sociedade em que se encontram. Se, nesse período, a criança for bombardeada por uma série de propagandas ideológicas, ela pensará que a felicidade só pode ser alcançada ao lanchar em determinado restaurante, ao adquirir determinado brinquedo ou ao vestir determinadas roupas. Há, portanto, a necessidade de banir quaisquer tipos de publicidade que utilizem a ingenuidade infantil para a obtenção de um maior mercado consumidor.

Ademais, esse banimento não deve ser feito apenas com acordos entre o setor publicitário e o governo. É necessária uma legislação que assegure um desenvolvimento livre de manipulações para as crianças. Além de coibir tais propagandas deve-se punir aqueles que as utilizarem. Para isso, é preciso reformular o Código Penal brasileiro, vigente desde 1941 – contexto de um país ruralizado, com relações jurídicas menos complexas que as atuais – e insuficiente para punir tais infratores.

Não é, no entanto, responsabilidade única do Estado a atual situação da publicidade infantil brasileira. Como afirmou Sérgio Buarque, em sua obra “Raízes do Brasil”, os brasileiros estão acostumados a tratar o Estado como um pai, deixando todas as questões político-sociais em suas mãos. Com a finalidade de proteger suas crianças, cabe aos pais abandonar essa característica patrimonialista e exigir mudanças, sem depender de governo ou de agências publicitárias.

Percebe-se, destarte, que a publicidade infantil, para ser regulamentada e controlada, necessita de uma ação conjunta entre o Estado, o setor publicitário e os cidadãos. No nível jurídico, estabelecer normas para as agências publicitárias (não utilizar personalidades infantis ou associar felicidade a consumo) é uma medida extremamente eficaz. Corroborar tal ação a fiscalização das propagandas

das por parte da sociedade, a partir de reclamações publicadas em fóruns virtuais. Desse modo, assegura-se o desenvolvimento das crianças brasileiras livre de instrumentos de alienação.

Redação 1 de 2015

Redação de AMANDA CARVALHO MAIA CASTRO
Escola privada de Niterói – RJ

A violência contra a mulher no Brasil tem apresentado aumentos significativos nas últimas décadas. De acordo com o mapa da violência de 2012, o número de mortes por essa causa aumentou em 230% no período de 1980 a 2010. Além da física, o Balanço de 2014 relatou cerca de 48% de outros tipos de violência contra a mulher, dentre esses a psicológica. Nesse âmbito, pode-se analisar que essa problemática persiste por ter raízes históricas e ideológicas.

O Brasil ainda não conseguiu se desprender das amarras da sociedade patriarcal. Isso se dá porque, ainda no século XXI, existe uma espécie de determinismo biológico em relação às mulheres. Contrariando a célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, a cultura brasileira, em grande parte, prega que o sexo feminino tem a função social de se submeter ao masculino, independentemente de seu convívio social, capaz de construir um ser como mulher livre. Dessa forma, os comportamentos violentos contra as mulheres são naturalizados, por estarem dentro da construção social advinda da ditadura do patriarcado. Consequentemente, a punição para esse tipo de agressão é dificultada pelos traços culturais existentes, e, assim, a liberdade para o ato é aumentada.

Além disso, há o estigma do machismo na sociedade brasileira. Isso ocorre porque a ideologia da superioridade do gênero masculino em detrimento do feminino reflete no cotidiano dos brasileiros. Nesse viés, as mulheres são objetificadas e vistas apenas como fonte de prazer para o homem, e são ensinadas desde cedo a se subme-

terem aos mesmos e a serem recatadas. Dessa maneira, constrói-se uma cultura do medo, na qual o sexo feminino tem medo de se expressar por estar sob a constante ameaça de sofrer violência física ou psicológica de seu progenitor ou companheiro. Por conseguinte, o número de casos de violência contra a mulher reportados às autoridades é baixíssimo, inclusive os de reincidência.

Pode-se perceber, portanto, que as raízes históricas e ideológicas brasileiras dificultam a erradicação da violência contra a mulher no país. Para que essa erradicação seja possível, é necessário que as mídias deixem de utilizar sua capacidade de propagação de informação para promover a objetificação da mulher e passe a usá-la para difundir campanhas governamentais para a denúncia de agressão contra o sexo feminino. Ademais, é preciso que o Poder Legislativo crie um projeto de lei para aumentar a punição de agressores, para que seja possível diminuir a reincidência. Quem sabe, assim, o fim da violência contra a mulher deixe de ser uma utopia para o Brasil.

Redação 2 de 2015

Redação de ALÍCIA CRISTINE SALOME ROZZA Escola privada de Jaraguá do Sul – SC

Na revolução de 1930, paulistas insatisfeitos com a falta do poder político que detinham na República do café com leite usaram a falta de uma constituição para se rebelar contra o governo Vargas. O presidente, cedendo às pressões, garantiu na nova Constituição um direito nunca antes conquistado pela mulher: o direito ao voto. A inclusão da mulher na sociedade como cidadã, porém, não foi o suficiente para deter o pensamento machista que acompanhou o Brasil por tantos séculos – fato evidenciado nos índices atuais altíssimos de violência contra a mulher.

De acordo com o Mapa da Violência de 2012, entre 1980 e 2010 houve um aumento de 230% na quantidade de mulheres vítimas de assassinato no país; além disso, 7 de cada 10 mulheres que

telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido violentadas pelos companheiros. Em países como o Afeganistão, a mulher que trai o marido é enterrada até que somente a cabeça fique à mostra e, então, é apedrejada; apesar de reagirmos com horror perante tal atrocidade, um país que triplica a quantidade de mulheres mortas em 30 anos deve ser tratado com igual despeito quando se trata do assunto. Apesar de acharmos que a mentalidade do povo melhora com o passar do tempo, a mentalidade brasileira mostra crescente atraso quanto à igualdade de direitos entre os gêneros, e tal mentalidade leva a fatalidades que deveriam ser raras em pleno século XXI.

Uma pesquisa feita pela Rede Globo mostrou que, entre homens e mulheres entrevistados, mais da metade afirmou que mulheres que vestem roupas curtas merecem ser abusadas sexualmente. A violência contra a mulher começa exatamente com as regras implícitas que a sociedade impõe: se a mulher não seguir tal regra, merece ser violentada. Portanto, apesar de todos os direitos conquistados constitucionalmente pelo sexo feminino, normas culturais que passam entre gerações fazem o pensamento conservador e machista se perpetuar e ser a justificativa para as atrocidades físicas e psicológicas cometidas contra a mulher.

Muitas vezes presa a um relacionamento de muito tempo, a mulher aceita a condição à qual é submetida e se nega a procurar algum tipo de ajuda. A mudança deve acontecer de três formas: primeiramente, a mulher não pode deixar-se levar pelo pensamento machista da sociedade e deve entender que não há justificativa para a agressão; pessoas que têm conhecimento de mulheres que aceitam a violência, por sua vez, devem telefonar para o Ligue 180 com ou sem o consentimento da vítima; e, por fim, a geração atual deve preocupar-se em deixar de transmitir culturalmente a ideia de que o gênero feminino é inferior. Para que as gerações seguintes vivam em um país igualitário, a mudança começa agora.

Redação 1 de 2016

Redação de VINÍCIUS OLIVEIRA DE LIMA

Tolerância na prática

A Constituição Federal de 1988 – norma de maior hierarquia no sistema jurídico brasileiro – assegura a todos a liberdade de crença. Entretanto, os frequentes casos de intolerância religiosa mostram que os indivíduos ainda não experimentam esse direito na prática. Com efeito, um diálogo entre sociedade e Estado sobre os caminhos para combater a intolerância religiosa é medida que se impõe.

Em primeiro plano, é necessário que a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala”. O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – eram marginalizadas e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram aparência cristã, conhecida hoje por sincretismo religioso. No entanto, não é razoável que ainda haja uma religião que subjugu as outras, o que deve, pois, ser repudiado em um Estado laico, a fim de que se combata a intolerância de crença.

De outra parte, o sociólogo Zygmunt Bauman defende, na obra “Modernidade Líquida”, que o individualismo é uma das principais características – e o maior conflito – da pós-modernidade, e, conseqüentemente, parcela da população tende a ser incapaz de tolerar diferenças. Esse problema assume contornos específicos no Brasil, onde, apesar do multiculturalismo, há quem exija do outro a mesma postura religiosa e seja intolerante àqueles que dela divergem. Nesse sentido, um caminho possível para combater a rejeição à diversidade de crença é desconstruir o principal problema da pós-modernidade, segundo Zygmunt Bauman: o individualismo.

Urge, portanto, que indivíduos e instituições públicas cooperem para mitigar a intolerância religiosa. Cabe aos cidadãos repudiar a inferiorização das crenças e dos costumes presentes no territó-

rio brasileiro, por meio de debates nas mídias sociais capazes de desconstruir a prevalência de uma religião sobre as demais. Ao Ministério Público, por sua vez, compete promover as ações judiciais pertinentes contra atitudes individualistas ofensivas à diversidade de crença. Assim, observada a ação conjunta entre população e poder público, alçará o país a verdadeira posição de Estado Democrático de Direito.

Redação 2 de 2016

Redação de JOÃO VITOR VASCONCELOS PONTE

O Brasil foi formado pela união de diversas bases étnicas e culturais e, conseqüentemente, estão presentes em seu território várias religiões. Entretanto, nem essa diversidade nem a liberdade religiosa garantida pela Constituição Cidadã faz com que o país seja respeitoso com as diferentes crenças. Fazendo uma analogia com a filosofia kantiana, a intolerância existente pode ser vista como o resultado de fatores inatos ao indivíduo com o que foi incorporado a partir das experiências vividas.

Em primeiro lugar, é notória a dificuldade que há no homem em aceitar o diferente, principalmente ao se tratar de algo tão pessoal como a religião. Prova disso é a presença da não aceitação das crenças alheias em diferentes regiões e momentos históricos, como no Império Romano antigo, com as perseguições aos cristãos, na Europa Medieval, com as Cruzadas e no atual Oriente Médio, com os conflitos envolvendo o Estado Islâmico. Também pode-se comprovar a existência da intolerância religiosa pela frase popular “religião não se discute”, que propõe ignorar a temática para evitar os conflitos evidentes ao se tratar do assunto. Desse modo, nota-se que a intolerância não se restringe a um grupo específico e é, de certa forma, natural ao ser humano, o que, porém, não significa que não pode o deve ser combatida.

Além da intolerância inata ao homem, há fatores externos que intensificam o problema. No cenário brasileiro, o processo coloni-

zador e seus legados, que perduram até hoje, são os principais agravantes desse preconceito. Desde a chegada dos europeus no país, as religiões diferentes da oficial são discriminadas. Logo no início da colonização, o processo de catequização dos nativos foi incentivado, o que demonstra o desrespeito com as religiões indígenas, e, décadas depois, com o início do tráfico negreiro, houve também perseguição às religiões afrobrasileiras e a construção de uma imagem negativa acerca delas. Toda essa mentalidade perpetuou-se no ideário coletivo brasileiro e, apesar dos avanços legais, faz com que essas religiões sejam as mais afetadas pela intolerância atualmente.

É necessário, pois, que se reverta a mentalidade retrógrada e preconceituosa predominante no Brasil. Para tal, o Estado deve veicular campanhas de conscientização, na TV e na internet, que informem a população sobre a diversidade religiosa do país e a necessidade de respeitá-las. Essas campanhas também podem, para facilitar a detecção e o combate ao problema, divulgar contatos para denúncia de casos de intolerância religiosa. Concomitantemente, é fundamental o papel da escola de pregar a tolerância já que, segundo Immanuel Kant, “o homem é aquilo que a educação faz dele”. Portanto, a escola deve promover palestras sobre as diferenças crenças do país, ministradas por especialistas na área ou por membros dessas religiões, a fim de quebrar estereótipos preconceituosos e tornar os jovens mais tolerantes.

SOBRE O AUTOR



Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Mestre em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (2017-2019). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas e Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas pela FTDR/CE. Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas pela Universidade Cândido Mendes/UCAM (2017). Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará (2011).

Atualmente é Professor Efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará. Professor Coordenador da Área de Linguagens (PCA, 2016 a 2017) da Escola Estadual: EEFM Egídia Cavalcante Chagas. Foi Professor Supervisor do PIBID da Universidade Estadual do Ceará-UECE/CAPES/MEC (2012/2013).

É Revisor/Editor com Certificate for Reviewing Papers pela International Journal of Linguistics and Education (IJLE/SciencePG). É Revisor *ad hoc* da Revista Eletrônica Científica de Ensino Interdisciplinar - RECEI (do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação - CONTEXTO (CNPq/UERN), da Faculdade de Educação - FE/UERN, e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - PosEnsino, Mestrado em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É Revisor *ad hoc*

da REVISTA ENTRELACES, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFC. É Revisor *ad hoc* da Revista Interfaces da Educação, editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). É Revisor *ad hoc* da Revista Discurso em Cena (do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Análise de Discurso (GEPLAD) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília). É Revisor *ad hoc* da Revista Ininga/Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É Revisor *ad hoc* da Revista Desempenho (editada e gerida pelos discentes do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB).

É Revisor *ad hoc* da Revista EDUCAÇÃO EM FOCO. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais/UEMG). Revisor *ad hoc* da Revista Docência do Ensino Superior é um periódico científico editado pelo GIZ - Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Revisor *ad hoc* da Revista Primeira Escrita - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ - Curso de Letras. É Revisor *ad hoc* da Revista Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS. É Revisor *ad hoc* da Revista Reflexão e Ação do do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. É Revisor da Revista Afluente - Revista de Letras e Linguística/UFMA). É membro do Conselho Consultivo da Revista Form@re/Parfor/UFPI.

É membro do Grupo de Estudos - PRAGENTEFORTE. É membro da Escola de Estudos Críticos (IFCE, UFC, UECE e UNILAB).

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaqv.do?id=K4244669P5>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0073-5632>

Research: https://www.researchgate.net/profile/Francisco_De_Oliveira_Paiva

Busco, neste livro, investigar os processos de recontextualização de textos verbo-visuais em redações nota mil, a partir da análise da composição multimodal das propostas de redação do Enem (2009-2016). Para tanto, discuto sobre as competências e as habilidades básicas de leitura e escrita multimodais estimuladas e transformadas pelas práticas de letramento visual crítico (ler, ver, visualizar, pensar, interpretar, comunicar, entre outras), necessárias para a produção dos múltiplos significados sociais por meio da verbo-visualidade dos textos disponíveis nessas propostas. A análise multimodal crítica tanto nos textos verbo-visuais que constituem as propostas de redação, quanto nos excertos de redações-produto nos possibilita observar o "poder semiótico" (Kress, 2003) do letramento visual crítico que os participantes utilizaram, quando recontextualizaram discursos, informações, fatos e conhecimentos presentes na maioria dos textos verbo-visuais, muitos dos quais, retirados da esfera jornalística, publicitária e jurídico-administrativa.