



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
III CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**



**“O alfabeto expandiu”:  
os usos dos textos multimodais no Exame Nacional do Ensino Médio (2010-2013)**

**Dinara Soares Chacon Sales**

**“O alfabeto expandiu”:  
os usos dos textos multimodais no Exame Nacional do Ensino Médio (2010-2013)**

**Dinara Soares Chacon Sales**

**Monografia apresentada ao III Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.**

**Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos**

**Cajazeiras/PB**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096  
Cajazeiras - Paraíba

S193a Sales, Dinara Soares Chacon  
“O alfabeto expandiu”: os usos dos textos multimodais no Exame Nacional do Ensino Médio (2010-2013) / Dinara Soares Chacon Sales. - Cajazeiras, 2016.  
56f.: il.  
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos.  
Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2016.

1. Exame seletivo. 2. Exame nacional do ensino médio - análise textual. 3. Texto - enunciados. 4. Letramento. 5. Multimodalidade. I. Ramos, Fátima Maria Elias. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.091.212.2

Título do Trabalho: "O alfabeto expandiu": os usos dos textos multimodais no Exame Nacional do Ensino Médio (2010-2013)

Aluna: **Dinara Soares Chacon Sales**

Monografia aprovada em 27/04/2016 como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores - Unidade Acadêmica de Letras, com o conceito Aprovada pela seguinte Banca:

Fátima Maria Elias Ramos

Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos  
Orientadora

Hérica Paiva Pereira

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira  
Examinadora

Rose Maria Leite de Oliveira

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira  
Examinadora

Cajazeiras - PB  
2016

*As minhas mães Teresa Cristina  
e Elsa Maria (in memoriam) com  
todo o amor de meu coração.*

## AGRADECIMENTOS

- Agradeço a Deus, Pai de infinita bondade, que renova dia-a-dia o meu sopro de vida, para que eu possa vencer as batalhas travadas ao longo do meu caminhar. À minha mãe amada, Maria Santíssima, pelo braço materno que me acolhe, me sustenta e me revigora.
- Agradeço as minhas mães Teresa Cristina Soares e Elza Maria Soares (*in memoriam*). À primeira pela escolha de ter me dado a vida e pelo amparo sempre que preciso; à segunda pelo amor, carinho, dedicação e afeto dedicado a mim.
- Ao meu queridíssimo irmão, Diego Chacon, pelo exemplo de homem, pelo exemplo de humanidade, pelo exemplo profissional que quero seguir.
- Agradeço ao meu pai(drinho), Padre José Valquinar, que me acolheu como filha em seu abraço de pai.
- Agradeço ao meu marido Francisco, pelo amor, dedicação, pelo carinho, amizade e acima de tudo pelo incentivo. Às vezes acho que Chico acredita mais no meu potencial do que eu mesma!! Muito obrigada pelas leituras do meu texto! Por me ajudar nos meus momentos de desânimos ao longo da escrita monográfica. Agradeço muito por ter me acompanhado quando precisava ficar acordada durante as madrugadas para escrever e você, rapidamente, “inventava” algum trabalho para que eu não ficasse só. Sua ajuda foi essencial ao longo desse percurso!!!
- Agradeço a minha Bela, por deixar meus dias mais belos, mais leves, mais felizes.
- Agradeço a minha querida orientadora e padroeira do curso de Letras do Centro de Formação de Professores, a professora Dra. Fátima Elias. Não é por acaso que ela carrega o nome Fátima! Só tenho a agradecer pela leitura analítica da minha monografia, por apontar possibilidades de caminhos para o meu trabalho, por me mandar repensar, refazer, escrever mais, etc.

- Agradeço aos professores Abdoral, Rose, Hérica, Nazareth e Lourdes pela disponibilidade ao longo das disciplinas. Pelo comprometimento com o aprendizado de nós alunos do III Curso de Especialização em Língua Portuguesa.
- Agradeço aos colegas de turma – Nara, Paula, Zuh, Sara, Letícia, Mari, Leo, Paulo Sérgio, Wedson, Rosa e Lindailsa – pelo crescimento humano e intelectual resultante dos diálogos estabelecidos ao longo da nossa vivência em sala de aula e nos grupos dos Facebook e WhatsApp.

## RESUMO

Esta monografia tem o propósito de analisar o significativo aparecimento dos enunciados de texto multimodais nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio, entre os anos de 2010 e 2013. Bem como, a partir da análise do *corpus* coletado, destacar a importância da unicidade do ato comunicativo presente nos textos de natureza verbo-visual, destacando a pertinência entre a linguagem verbo-visual e aquilo que busca o questionamento feito à clientela a qual se destina essa prova. Além disso, associamos o coerente diálogo entre imagem e palavra na constituição do sentido dos textos analisados. Em termos teóricos, este trabalho só se torna possível por estar ancorado nas propostas de estudos dos letramentos, multiletramentos e da Teoria da Multimodalidade.

**Palavras-chave:** Exame Nacional do Ensino Médio; Multimodalidade; Letramentos; Multiletramentos.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E A MULTIMODALIDADE COMO ELEMENTO PARTÍCIPE DESSE PROCESSO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Um breve olhar sobre a origem do Exame Nacional do Ensino Médio e suas finalidades.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio: entre eixos cognitivos, matrizes, habilidades e competências.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 2 LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO ALFABETO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Um breve olhar sobre o início dos estudos multimodais e sua relação com as práticas sociais.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Letramentos, multiletramentos e multimodalidade: uma relação <i>sine qua non</i> de existência.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO 3 ENTRE A PERGUNTA, A RESPOSTA E O CONTEXTO: O ATO COMUNICATIVO NAS QUESTÕES QUE ENVOLVEM TEXTOS MULTIMODAIS NAS PROVAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Análise quantitativa.....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 Análise dos textos multimodais.....</b>	<b>32</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>54</b>

## INTRODUÇÃO

*As ações sociais são fenômenos multimodais. Quando usamos a linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializada em gêneros textuais.*

*DIONÍSIO (2014, p. 139)*

Pensar uma proposta para um trabalho de conclusão de curso é uma tarefa, acima de tudo, delicada. Requer do sujeito pesquisador fazer um recorte inicial em tudo aquilo que foi estudado por ele, ao longo de anos, para se dedicar em somente um objeto, por um bom período de tempo. Por sua vez, no processo de escrita do trabalho, esse objeto vai sendo modelado de acordo com a análise do *corpus* selecionado. Devido às peculiaridades de nosso objeto de pesquisa, surgem inquietações e aspectos de análise que se desdobram em inúmeras possibilidades de investigação e estudo: como se o saber nos criasse asas.

Enquanto pesquisadora da linguagem, nossa tarefa, em particular, cumpre um propósito desafiador: este trabalho versa sobre uma das múltiplas possibilidades que o homem dispõe, a partir de suas relações com o meio social em que está inserido, para utilizar a linguagem e se expressar. Ao partirem desse pressuposto, Dionísio, Vasconcelos & Souza (2014) ressaltam que agimos na sociedade por meio de um número bastante expressivo de linguagens, além de nos conectarmos com os sujeitos, com suas culturas e suas relações históricas por meio dos signos. Ao termos em vista o caráter dinâmico da linguagem, nossa tarefa investiga as provas da área de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicadas nos anos de 2010 a 2013.

Analizamos a expressiva presença de enunciados que contemplam a natureza verbal e não verbal da linguagem nas provas do Enem, amparando-nos mais precisamente nas relações desempenhadas entre imagem e palavra nos textos analisados. Mais precisamente, não é nosso intuito tratar de uma investigação exaustivamente cada item que forma os signos – verbal e não verbal- como as letras, as cores, etc, enquanto

constituintes multimodais. Por isso, dentro do trabalho com a multimodalidade<sup>1</sup> destacamos, como categoria de análise proposta por essas linhas monográficas, o vislumbamento do processo comunicativo do texto multimodal, disposto no ato comunicativo, destacando a pertinência entre a linguagem verbo-visual e aquilo que busca o questionamento feito a clientela a qual se destina essa prova.

Dando continuidade, temos como objetivo mais específico dessa monografia, a averiguação da relação entre a natureza verbal e não verbal dos gêneros multimodais, ao verificar a importância de palavras e imagens como elementos para a constituição da significação em textos do Enem. Além de nos predispor a fazer uma breve reflexão acerca da importância tomada pelos gêneros dessa natureza, e a sua pertinência de trabalho em sala de aula. Para fundamentar esta pesquisa, iremos adotar a perspectiva de trabalho da multimodalidade e das propostas de estudo dos letramentos e multiletramentos, à luz de Costa (2012); Dionísio (2011, 2014); Dionísio, Vasconcelos & Souza (2014); Marcuschi (2006); Mendonça (2008, 2010); Oliveira (2013); Rojo (2009, 2015); Rojo & Moura (2012); Soares (2002); Trajano (2012); Sperandio (2012) e Vieira (2015).

Para tanto, ao pensar na exequibilidade dessa monografia, isso nos impõe a tarefa de delimitar nosso corpus, tanto em função da qualidade das informações como na quantidade do material a ser compulsado. Nessa perspectiva, a escolha das provas a serem analisadas obedecem ao gradual crescimento do uso da multimodalidade, ao longo dos últimos anos de aplicação da prova do Enem. A seleção do *corpus* leva em consideração a dualidade textual entre imagem e palavra, e o diálogo resultante de temáticas referentes ao dia a dia do sujeito que fez as provas dos anos em questão, ou seja, a escolha consiste em ser um texto puramente multimodal e tratar de práticas cotidianas. Por fim, tomando os documentos selecionados em nosso *corpus*, a pesquisa qualitativa documental nos permite acessar e recorrer às fontes sempre que necessário estabelecer uma nova análise ou reflexão surgida durante a tessitura desse texto, constituindo-se em uma proposta metodológica profícua e propositiva.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Segundo Costa (2012), a teoria da representação multimodal se propõe a analisar um conjunto de semioses simultaneamente com o objetivo de obter um único sentido a partir do diálogo entre os signos.

<sup>2</sup> Inúmeros fatores nos levaram a desenvolver esse tipo de pesquisa – sendo o principal deles a pluralidade das características envolvidas em sua metodologia, que aponta para uma forma de análise documental analítica e interpretativa, como afirmam Bogdan e Biklen (2010). Na abordagem da investigação qualitativa há uma exigência que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista para nos permitir estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Com efeito, organizamos nossa investigação a partir dos seguintes procedimentos: compilamos as provas da área de Língua Portuguesa aplicadas no Exame Nacional do Ensino Médio dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013; selecionamos nessas provas o corpus que será analisado, ou seja, aqueles que atendem aos critérios de investigação a que se dispõe este trabalho - os enunciados que articulam linguagem verbal e não verbal; estabelecemos uma relação de importância entre os textos multimodais como elemento construtor de um diálogo social entre o leitor do texto e o universo que o cerca; e por fim, firmamos um diálogo entre o *corpus* encontrado e as teorias estudadas ao longo da escrita para analisar o objeto de investigação.

A escolha do corpus para análise é composta por quatro questões do Enem: a primeira questão da prova 2010, a segunda da prova de 2011, a terceira da prova de 2012 e a quarta da prova de 2013, todas enquadradas na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, mais precisamente contempladas no conteúdo referente a de Língua Portuguesa. Dentro dos enunciados das perguntas, temos como proposição de análise: toda a materialidade que envolve o quesito, ou seja, estamos nos preocupando com o texto verbal a ser interpretado, o questionamento feito pelo elaborador da prova, bem como a sugestão de resposta. Tocamos também na materialidade visual, ao nos preocuparmos com a função desempenhada pelo contexto de produção do discurso multimodal em questão, assim como destacamos a pertinência do diálogo entre a linguagem visual e verbal e aquilo que busca o questionamento feito a clientela a qual se destina essa prova.

Após explanarmos como foi pensado esse trabalho, destacamos e justificamos a multimodalidade como pertinente, em virtude do caráter atual das pesquisas nesse campo do conhecimento, período marcado por avanços tecnológicos que possibilitaram uma nova dinâmica social e, conseqüentemente, ocasionaram novas relações de produção textual. Diante disso, é de conhecimento comum que, fora da sala de aula, a clientela matriculada na rede básica de ensino, ou mesmo os egressos dessa faixa escolar, são despertados a atribuírem sentido aos textos visuais originários das mídias atuais. Mas, em contraponto, essas formas de leitura são pouco trabalhadas dentro do contexto do ensino de Língua Portuguesa, como afirma Oliveira (2013). Desde 1998, quando foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o objetivo de orientar o ensino das mais diversas disciplinas escolares no ensino básico, já havia menção a uma extensão de propostas para que fossem além da unanimidade da exploração da linguagem verbal.

Diante dessa preocupação expressa nos PCN's de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, ao pensarmos na atualização das novas propostas de trabalho com a língua(gem), que condizem com a variedade e a multiplicidade das formas de dizer, ainda há uma pouca preocupação pedagógica com esse tema em sala de aula. Em contraponto, esses mesmos alunos são cobrados em seu dia a dia, no ato da leitura nas mais diversas formas. Dentre essas formas, podemos citar a leitura de textos multimodais que envolvem imagem e palavra.

Nesses termos, o Enem propõe aos estudantes fazerem diálogos com textos das mais diversas naturezas, chamando a atenção para a importância do multiletramento. Como consequência, temos uma perspectiva dinâmica proposta pela multimodalidade. Esse elemento vai além da produção textual preocupada apenas com o código escrito – pouco dinâmico – e incompetente no sentido de abarcar a dinamicidade da construção do conhecimento atual, com foco no compartilhamento de situações contextualizadas a partir de atividades sociais e culturais diárias.

Assim, de acordo com as matrizes que regem a elaboração das questões do Enem, depreendemos que o trabalho com a linguagem, na referida prova, é feito a partir da utilização dos gêneros textuais. Diante do exposto, verifica-se a importância em problematizar o estudo desses gêneros em um contexto de ensino-aprendizagem de língua específico, de modo a estabelecermos um diálogo pertinente entre as demandas sociais, as práticas de ensino e as avaliações contemporâneas, como no Exame Nacional do Ensino Médio. Reforçamos que, no jogo enunciativo desencadeado pelo uso de textos multimodais, em quaisquer que sejam os suportes, afloram inúmeras interpretações que podem se multiplicar de acordo com o tempo e com o lugar que ocupam. Afinal de contas, o texto multimodal, construído por imagem e palavra, arde por interpretações.

Este trabalho também se justifica por investigar uma área de interesse tanto do meio acadêmico, por problematizar uma temática que ainda demanda muitas reflexões no meio linguístico, o texto multimodal, como também por envolver um espaço de ensino-aprendizagem ainda pouco analisado: o Enem. Ao mesmo tempo, discutimos um tema de interesse cada dia mais vigente, que é o espaço ocupado pelos textos de natureza dual – verbal e imagético – em nossa sociedade, com seu caráter tecnológico e informativo, notadamente nas situações de ensino.

Antes de discutirmos o potencial de trabalho com a multimodalidade nas provas desse exame específico, destacamos a importância tomada pelo Enem ao longo dos anos, os seus diálogos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com o processo de democratização do Ensino Médio. Além disso, iremos expor a proposta das matrizes de referência do Enem, que regem a elaboração dos quesitos analisados no capítulo 3 deste texto. Propomos essa explanação por entender que o documento-prova aqui analisado tem uma historicidade que constitui sentido ao ser exposta dentro dessa proposta.

Portanto, ao tomarmos como base as indagações discorridas até então, estruturamos esta monografia da seguinte forma. No correr do primeiro capítulo, nos apoiamos em estudos acerca da multimodalidade e apresentamos os aspectos que nos levaram a chegar ao tema e ao objeto de análise aqui trabalhados: como estão sendo articulados textos verbais e não verbais, enquanto multimodalidade, no Exame Nacional do Ensino Médio? Ainda como discussão do primeiro capítulo, refletimos sobre a importância do Enem (O que é? Como está organizado?) e acerca de suas matrizes de referência, disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O segundo capítulo desta monografia é constituída pela fundamentação teórica, que dará possibilidade e garantirá um desempenho profícuo da redação. Tratamos da multimodalidade como uma proposta que dialoga, de modo pertinente, tanto com os avanços tecnológicos, como também com o novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas contemporâneas. Nos apropriamos dos estudos desencadeados pelo multiletramento, letramentos ou letramentos múltiplos, pois, como afirmam Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 41), “as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemoses da nossa sociedade multiletrada.”

O terceiro e último capítulo deste texto estão mais voltados para a aplicação, nos textos multimodais, da teoria discutida na parte anterior. Entre as provas do Enem de 2010 a 2013, selecionamos questões que contemplam textos multimodais, de natureza visual e verbal. Nessas questões, mostramos como geralmente estão pensados os enunciados e as articulações (ou não) entre as materialidades imagética e verbal que compõem os gêneros discursivos dessa natureza. E, para finalizar a escrita dos capítulos, refletimos sobre qual foi a produção de sentido constituída nos textos multimodais selecionados.

## CAPÍTULO I

### O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) E A MULTIMODALIDADE COMO ELEMENTO PARTÍCIPE DESSE PROCESSO

#### 1.1 Um breve olhar sobre a origem do Exame Nacional do Ensino Médio e suas finalidades

Dentro do quadro histórico da realidade educacional brasileira, particularmente no que se refere aos exames para ingresso na educação em nível superior, está o Exame Nacional do Ensino Médio, tendo sua primeira edição no ano de 1998. Durante um longo período, no Brasil, o Ensino Médio apresentou um quadro nada favorável, tanto com relação ao número de egressos nesse nível escolar de ensino, como no tocante à montagem da proposta do ensino secundarista nacional.

Segundo Guimarães de Castro & Tiezzi (2005), até os anos de 1980, o Ensino Médio no Brasil era destinado aos jovens vindo das elites brasileiras. Sendo assim, a grande parcela menos abastada da população do país se contentava, na maioria das vezes, apenas a frequentar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Naquele período, todos os níveis de ensino tinham como principais entraves a repetência e a evasão escolar. Tínhamos um quadro de conclusão do Ensino Fundamental de 50% dos estudantes que entravam nessa faixa de ensino.

Ainda de acordo com esses mesmos autores, só a partir dos anos de 1990, que a educação brasileira começou a ser repensada e expandida. Naquele momento, o Brasil passava pelo processo de democratização do Ensino Fundamental e de propagação do Ensino Médio. Como resultado desse quadro de expansão, os órgãos a quem competia a parte administrativa do ensino brasileiro viram a necessidade de sondar o que realmente os alunos dessas faixas de ensino aprendiam, e como colocavam em prática os conteúdos escolares. Em consequência dessa demanda avaliativa surgiu o Exame Nacional do Ensino Médio.

O processo de democratização do ensino brasileiro veio em um momento em que a maior parte dos países da América Latina já haviam aderido a esse novo modo de pensar

o ensino. De acordo com Marcuschi (2006), o que tínhamos no Brasil até o final dos anos 1980 era um sistema de ensino excludente, cujo currículo atendia predominantemente a uma perspectiva enciclopédica e elitista. Ao partir desses fatores, tínhamos uma organização do ensino baseada na exclusão social, que não condizia com as novas propostas de democratização então vigentes.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – nº 9.394 – enquadrou o Ensino Médio como final da educação básica. A partir desse passo, cresceu significativamente a matrícula de jovens no Ensino Médio regular, além de ocorrer a implementação de uma nova estrutura no tocante à organização e à ordenação do Ensino Médio propedêutico e do ensino profissionalizante. Por fim, tivemos a implementação do Enem como mais um passo significativo dessa reforma, em particular, no que se refere às novas propostas especificadas na LDB e das novas diretrizes curriculares nacionais

É preciso garantir condições para a educação com constante adaptação à rápida evolução tecnológica. A rearticulação da educação, do trabalho e de tecnologia constitui um novo desafio que exige mais flexibilidade institucional, parcerias inovadoras e conteúdos em permanente atualização. (...). Nesse novo paradigma está a educação básica de caráter geral. Todo jovem deve desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e a capacidade de contextualizar os conhecimentos adquiridos (CASTRO & TIEZZI, 2005, p. 120).

Com essa reforma, em qualquer que fosse a disciplina, o governo passou a exigir um ensino amparado na contextualização do conteúdo escolar e das competências a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente de sala de aula. Aliado a isso, temos a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo propósito era reforçar, no ensino básico brasileiro, uma forma de educação voltada para a contextualização e a interdisciplinaridade dos saberes escolares. Em consonância, podemos destacar nos PCN's a orientação para um ensino de Língua Portuguesa, baseado nas seguintes premissas:

Competências e habilidades

Representação e comunicação



- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (BRASIL, 2000, p. 14).

Como um valoroso meio de avaliar a política em implantação para o Ensino Médio, o Enem passou a funcionar como um termômetro indicador no qual o governo federal tanto se apoiou para avaliar os concluintes do ensino básico, como para implantar “conteúdos analiticamente mais ricos que visassem o desenvolvimento do raciocínio lógico (...), buscando a eliminação paulatina dos currículos gigantescos e permitindo que as escolas do ensino médio concentrem-se no que é importante ensinar” (CASTRO & TIEZZI, 2005, p. 131). Sendo assim, temos nesse instrumento de política pública um espaço propício à aplicação de saberes científicos sob uma perspectiva de estudo mais ampla

A propósito, tivemos pela primeira vez no Brasil – com o Enem – a instituição de uma referência avaliadora relacionada ao padrão de ensino no final da educação básica. De acordo como Marcuschi (2006), em 2001, acrescentou-se também a importância do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ter conseguido o feito de integrar a nota desse exame como critério para ingresso total ou parcial dos estudantes no ensino superior brasileiro e, posteriormente, em outras universidades do exterior. Abaixo, de acordo com a tabela a seguir, podemos notar a proporção tomada, desde os anos iniciais da implementação dessa prova (1998, 2000, e 2002) aos seis últimos anos, dos quais em quatro deles se encontra o recorte de análise deste texto (2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015):

ANO	Nº DE MUNÍCIPIOS	Nº DE INSCRITOS
1998	184	115.575
2000	187	352.487
2002	600	1.327.577
2010	<sup>3</sup> —	4.626.094
2011	1.602	5.3661.780
2012	1.615	5.971.290
2013	1.161	7.173.574
2014	1.699	8.722.356
2015	1.723	7.746.057

Dados retirados do site do Inep e de CASTRO & TIEZZI (2005).

Hoje, após dezessete anos da aplicação da primeira edição do Enem, temos uma prova com uma conotação mais diversificada que a dos primeiros anos, principalmente, no que compete à extensão e à diversidade de enunciados, cuja natureza é contextualizada, além de levar em consideração pontos de vista sociais e culturais em sua elaboração. É importante dizer que esse exame é composto por cento e oitenta questões objetivas e uma discursiva (a redação). Essa quantidade de questões, segundo Marcuschi (2006), está classificada e subdividida em três faixas de complexidade e desempenho: “20% de nível baixo, 40% de nível médio e 40% de alto nível de dificuldade” (p. 75).

## **1.2 Estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio: entre eixos cognitivos, matrizes, habilidades e competências**

Nas matrizes de referências encontradas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) tem especificado como é composta a prova do Exame Nacional do Ensino Médio, levando em consideração os eixos cognitivos, as competências, as habilidades e os objetivos desejados para os alunos que se dispõem a realizar esse exame. De acordo com a estrutura da prova de Língua

---

<sup>3</sup> Não há disponibilidade desse dado no site do Inep.

Portuguesa do Enem, particularmente, sua constituição está amparada na perspectiva de que a construção do conhecimento pressupõe as mais diversas relações de interação.

Assim, cinco eixos cognitivos regem a elaboração das questões das provas de todas as áreas presentes no Enem. Vejamos, então, o que diz o documento de referência:

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): 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. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): 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, s. d., p. 1).

Além dos eixos citados, esse exame nacional está fracionado em quatro grandes áreas, são elas: *Linguagem, códigos e suas tecnologias*; *Matemática e suas tecnologias*; *Ciências da natureza e suas tecnologias*; e *Ciências humanas e suas tecnologias*. Junto a isso constam oito objetivos gerais, desmembrados em vários quesitos a serem explorados. Coerentemente, as questões propostas pela prova devem contemplar as orientações condizentes com as nove competências e as trinta habilidades referentes a cada uma das áreas. Em relação às competências, no que concernem à área na qual está inserida a prova de Língua Portuguesa, as mais importantes são:

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (BRASIL, s. d., p. 2-4).

Dentre essas competências, aquelas com as quais a prova de Língua Portuguesa mais dialoga são as de número um, cinco, seis, sete, oito e nove: por serem claras quanto ao propósito de uso da linguagem; por reconhecerem que a tecnologia é parte integrante e ativa daquilo que entendemos como gênero discursivo hoje; por adotarem uma perspectiva que vai além das propriedades verbais; por levar em consideração o processo de construção e de circulação do texto e, sobretudo, de seus fatores sociais e históricos no momento de produção; além de reconhecer a importância das diferentes linguagens resultantes das relações culturais e dos usos em diferentes contextos, como afirma Motta-Roth (2011).

Sendo assim, ao analisarmos as provas do Exame Nacional do Ensino Médio e as propostas pelas quais são regidas a elaboração das questões do Enem, percebemos um constante e diversificado uso de textos de natureza dual e, muitas vezes, até de textos de

natureza puramente visual dispostas no decorrer dos enunciados. Além dessa ênfase ser notada na prova objetiva, temos casos de aplicações de textos multimodais como elementos bases para a construção da prova de redação, ao integrarem parte da proposta escrita do texto de caráter dissertativoargumentativo nas edições do ano de 2010, 2011, 2012 e 2013.

Com base nisto, reforçamos a importância deste trabalho nos amparando de modo mais detalhado nas teorias que regem os estudos das áreas dos letramentos, dos multiletramentos e da multimodalidade. No próximo capítulo, faremos uma reflexão sobre essas teorias e sua importância na construção e na análise da proposta aqui desenvolvida.

## CAPÍTULO II

### LETRAMENTOS, MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE:

#### UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO ALFABETO

##### **2.1 Um breve olhar sobre o início dos estudos multimodais e sua relação com as práticas sociais**

As reflexões possibilitadas pela Teoria da Comunicação e da Representação Multimodal, enquadram-se dentro das propostas da Semiótica Social. Corrente esta de estudo que se debruça sobre a reflexão do diálogo entre os signos na sociedade, em contextos sociais de uso preciso. Segundo Costa (2012) a expressão multimodalidade foi fincada quando Kress e Van Leeuwen, dois grandes estudiosos sobre o signo linguístico, os quais buscaram firmar uma terminologia que possibilitasse o trabalho de análise de um conjunto de semioses simultaneamente, na constituição do sentido de um dado texto.

A partir desse objetivo, essa dupla começou a questionar o binômio forma e significado, amparando-se nas discussões a respeito dos modos semióticos e seus possíveis usos. Em 1996, com a publicação da Gramática do Design Visual<sup>4</sup>, temos um suporte construído a partir de elementos plausíveis, que possibilitam a análise de textos multimodais apoiados em uma teoria. Essa proposta ampara-se no desenvolvimento de alguns pontos estabelecidos pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday, ampliado as possibilidades de análise a partir de outros modos de comunicação, já que os únicos elementos contemplados na LSF eram os resultantes do sistema linguístico.

Dionísio, Vasconcelos & Moura (2014) nos esclarecem que, a partir do lançamento da Gramática do Design Visual, foram instituídos meios para que o trabalho de análise de

---

<sup>4</sup> A Gramática do Design Visual se propõe a fazer reflexões sobre o letramento visual como prática social.

imagens pudesse expressá-las como uma forma de linguagem carregada de conotação social:

Assim, como a linguagem verbal, o social e o cultural são influenciadores dos significados potenciais que a imagem pode encapsular. Assim os autores postulam que a linguagem visual é dotada de uma sintaxe específica na qual os elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente, até então associado exclusivamente à análise crítica de textos verbais (p. 54).

A Teoria da Comunicação e da Representação Multimodal nos possibilita enxergar formas diferentes de recursos semióticos em diferentes grupos de pessoas, o que garante as inúmeras possibilidades de modos usados na expressão humana. Com isso, podemos assegurar que o sentido é algo que depende das relações estabelecidas pelos signos e entre os grupos sociais, ou seja, ao partir dessas relações temos a garantia de que o sentido não é algo estacionado. Segundo Halliday (1984), nossas escolhas são sempre resultantes dos contextos em que estamos inseridos. Sendo assim, Kress e Van Leeuwen (1996) em seus estudos sobre a semiótica social, consideram que os fenômenos multimodais são trocas sociais. O que nos possibilita pensar que os gêneros textuais são elementos multimodais, já que são parte integrante desses diálogos.

Com isso, dentro dos estudos da multimodalidade, nos preocupamos em apontar algumas categorias que nortearam as análises expostas neste texto; bem como as relações entre letramentos, multiletramentos e os textos multimodais.

## **2.2 Letramentos, multiletramentos e multimodalidade: uma relação *sine qua non* de existência**

Dessa forma tomamos como referência os estudos dos letramentos e multiletramentos, cuja pertinência se faz nesta monografia, por eles tratarem de uma discussão em que o propósito é pensar uma prática social vinculada à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Na prova de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio, nos deparamos com questionamentos de natureza dinâmica, nos quais

o candidato que presta esse concurso tem que fazer despertar inúmeras formas de letramentos que vão além dos ligados estritamente à tecnologia da escrita. Segundo Soares (2002), as novas formas de produzir textos nos asseguram efeitos sociais, cognitivos e discursivos, desembocando em múltiplas maneiras de interagir e, conseqüentemente, de enxergar modalidades diferentes de letramentos.

Com efeito, justificamos o uso dos conceitos de letramentos e de multiletramentos aqui mobilizados da seguinte maneira: o primeiro deles é plausível na medida em que estamos citando as práticas letradas; já o segundo, quando estivermos inseridos nas análises dessas práticas. Rojo (2015) nos expõe esses dois conceitos:

As novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (p. 13).

Rojo (2015) esclarece que o conceito de multiletramento surgiu em Nova Londres (GNL), no ano de 1996, quando um grupo de estudiosos sobre as práticas de letramentos desenvolveram um manifesto cujo propósito era alertar a escola para a inclusão de um currículo que estabelecesse pontes tanto com as culturas emergentes, como com os usos das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em sala de aula. Para esse grupo, era de extrema importância a abertura e a construção de diálogos com os espaços de minorias da sociedade, fazendo banir dos ambientes educativos as intolerâncias à diversidade cultural. Dentro das propostas pensadas pelo GNL, as que se fazem mais pertinentes a este trabalho, da qual agregou o prefixo multi- ao termo multiletramento, são: “a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”(p. 13)

Com esse fim, Soares (2002) nos faz perceber que as práticas de letramentos na atualidade ganharam conceitos e conotações mais claras. De acordo com essa autora, os avanços tecnológicos possibilitaram ainda mais o condicionamento dos processos cognitivos e discursivos. Ao partirmos do pressuposto que toda forma de escrita está estritamente ligada ao espaço de produção, conseqüentemente, temos as relações



completamente modificadas entre produtor e leitor de textos, entre o leitor e o texto (propriamente dito).

Temos assim, nas propostas de Soares (2002), formas de leitura sob uma perspectiva inovadora, corroborando com objetivo do Enem que é fazer despertar tanto o conhecimento científico adquirido pelo aluno ao longa da vida estudantil, como associar esses saberes ao cotidiano. Isso possibilita um diálogo maior entre o leitor dos textos desse exame e os conhecimentos desse alunado. Sobre essa questão, Soares (2002) esclarece a atual pertinência do trabalho com os textos multimodais, graças às possibilidades de leitura multi-sequencial, multilinear, cujas dimensões de interpretação estão mais facultadas ao leitor. Essa liberdade para construir leituras e associações está intimamente ligada aos saberes formados no dia a dia daqueles sujeitos que fazem o Enem.

Segundo Rojo & Moura (2012), mesmo sendo importante, os diálogos entre os textos resultantes da dinâmica cultural vigente, principalmente no contexto da educação brasileira e nos currículos escolares, ainda representam muito pouco dessas exigências diárias. Há uma espécie de intolerância e de recusa à alteridade presente no ambiente escolar com relação ao aluno e a suas vivências, assim como nas formas que esses discentes têm de agir no mundo – independentemente de onde eles estejam.

Como prega o Grupo de Nova Londres, é importante fazer uso desse potencial discursivo, decorrente das atividades presentes no dia-a-dia desses jovens, fazendo-os refletir sobre a relevância e a valoração de suas próprias práticas, sendo essas escolhas ávidas de conotação híbrida, pessoal e política:

É preciso notar: como assiná-la Garcia Canclini (2008[1989], p. 308-309), o que hoje vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘populares/de massa/erudito’), desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’ (ROJO, 2012, p.13).

Esse caráter dicotômico de conceber a linguagem em paradigmas (vernaculares x populares) influenciou diretamente a forma como a escola, o professor e os próprios

alunos enxergam suas práticas e as estigmatizam, como possíveis e não possíveis, dentro do ambiente de sala de aula. Durante muito tempo, até os meios de comunicação foram orientados a atender um público leitor específico, cujas informações repassadas por esse canal eram restritas às elites econômicas, além de terem uma conotação textual de natureza estritamente verbal, sem quaisquer menções a outras semioses. Só a partir da disseminação das informações às culturas ditas de massa, com os avanços das tecnologias de propagação desses informes, é que se começam a expandir as possibilidades de pensar um espaço de trocas, sendo elas simbólicas, culturais, sociais e/ou discursivas. Essa motivação, gerada pelo espaço social e cultural, acarretou novas vivências também na forma que o sujeito tem de produzir suas linguagens.

Por isso, o papel dos professores, sejam eles de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química ou de tantas outras disciplinas escolares, é de propor ao aluno que às atividades estudantis vão além da mera exposição de letras e números. Esse trabalho de conscientização deve ser de natureza inclusiva e propositiva, ao mostrar que a linguagem utilizada em um campo específico do saber está associada a outras áreas, e que ambas podem associar-se para construir conhecimento. Ao fazer uso de gráficos, por exemplo, e contextualizá-los em uma questão de raciocínio matemático, o professor estará dando a oportunidade ao discente de enxergar para além do conhecimento prático dessa matéria. Por isso, “observar a cumplicidade entre gênero textual, linguagens e áreas do conhecimento é fundamental, visto que gráfico, tabelas, mapas, (...), apresentam convenções que vão além das do sistema linguístico” (DIONÍSIO, VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p. 14).

Assim sendo, o pensamento de Dionísio, Vasconcelos & Souza (2014) vem corroborar com as ideias desse estudo em construção:

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso! Multiletrar deve ocorrer, no processo de aprendizagem dos conteúdos de qualquer disciplina, através de atividades que permitam a compreensão de um simples fato: “Nosso alfabeto expandiu-se” (p. 41).

Amparando-nos nessa leitura da expansão metafórica a qual o alfabeto vem passando, pensamos que as formas pelas quais os indivíduos veem o mundo tem uma ligação direta com a constituição de suas próprias histórias, e das interações que esses sujeitos estabelecem ao longo de suas vivências. Dessa forma, temos o caminhar desses seres marcados por várias possibilidades de leituras de mundo, conseqüentemente, influenciando nas suas relações com a linguagem; sendo esse contexto um ambiente profícuo para o desenvolvimento da cultura multimodal, uma vez que o homem utiliza dos mais diversos signos, combinando-os em arranjos, para garantir sentido em suas proposições.

Dionísio, Vasconcelos & Souza (2014) nos fazem abrir os olhos para a distorcida relação que nós estabelecemos com a linguagem visual desde a nossa inserção no processo de alfabetização, ainda quando crianças, até a nossa maturidade, enquanto leitores proficientes. Essas autoras relatam que, ao iniciarmos o nosso contato com a leitura, temos a necessidade, quase umbilical, de associar as letras à imagem. Segundo elas, a leitura nessa fase tem uma conotação mais dinâmica. À medida que os anos vão passando e que o leitor vai se aproximando da idade adulta, ou quando já está nela, esses recursos imagéticos vão sendo substituído pelos elementos puramente verbais. Mas, se pensarmos desse modo, a nossa possibilidade de leitura do mundo multissemiotizado que nos cerca ficará extremamente restrita, cabendo apenas às crianças estabelecerem relações de sentido com múltiplos gêneros vindos das mídias de massa do século XXI.

Como o texto é um elemento relevante entre os seres de uma comunidade discursiva, pensemos nas possibilidades de correlação entre gênero, textos e modos, a partir das inúmeras formas de expressar da linguagem no contexto vigente. Com isso, temos ampliado o conceito de texto, ao pensarmos em uma perspectiva multimodal. Nessa perspectiva, a multimodalidade se efetiva a partir daquele dizer no qual há mais de uma forma de representação – seja ela entre oralidade e escrita, entre escrita e imagem, etc. - ao levar em consideração o signo e sua complexidade. Sendo assim, é conveniente reforçarmos o que entendemos como multimodalidade,

Multimodalidade é uma abordagem interdisciplinar que entende a comunicação e a representação como envolvendo mais que a língua. Os estudos nesse campo têm se desenvolvido nas últimas décadas de modo a tratar sistemicamente de questões muito discutidas sobre as mudanças na sociedade, por exemplo, em relação às novas mídias e tecnologias. Abordagens multimodais têm proposto conceitos,

métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como da relação entre os mesmos (JEWITT *apud* DIONÍSIO, VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p. 48)

Ainda ao analisarmos o diálogo entre o texto verbal e não verbal, estamos também nos valendo das proposições feitas por Mendonça (2008), quando essa destaca a importância do estudo dos textos multimodais que constroem informações importantes ou que possuem um fim educacional, como é o caso dos textos presentes no Exame Nacional do Ensino Médio. Essa mesma autora nos propõe que o conhecimento gerado pelo texto, no contexto de ensino-aprendizagem, vai mais além da informação contida nos enunciados verbais, ou seja, esse processo de inteligibilidade do texto acontece, primordialmente, pela escolha da linguagem e pelo tipo de imagem selecionada pelo autor. Com efeito, ressalta-se as práticas de letramento envolvidas no contexto multissemiótico para o desenvolvimento competente do estudo da linguagem. Ao tratarmos desse dinamismo na multimodalidade, entre os textos verbo-visuais, Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) fazem uma asserção sobre a relação íntima e necessária entre imagem e palavra.

Nessa perspectiva, concordamos com Dionísio (2011), quando ela propõe uma leitura ampla da multimodalidade como recurso educacional presente no Enem e, também, como possibilidade de entendimento do mundo que nos cerca:

Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos (DIONÍSIO, 2011, p. 139).

Sperandio (2012), Trajano (2012), Vieira & Silvestre (2015), ao citarem Krees e Van Leeuwen (1996), dão detalhes dessa relação harmônica entre os textos verbo-visuais, enquanto multimodais. De acordo com esses autores, a teoria da multimodalidade é entendida a partir dos usos de mais de um recurso semiótico lançado na construção dos signos, em espaços sociais concretos. Ou seja, são vários modos semióticos, dialogando entre si e construindo significados exclusivos. Tomando como referência a teoria em

questão, não se constitui coerente analisar separadamente os modos textuais de linguagens díspares, aportando-se a propostas teóricas também diferentes. Sperandio expõe que, no contexto referente à natureza dual dos textos – imagéticos mais verbal –, cada modalidade desse conjunto é composto estruturalmente a partir de suas regras específicas: “os signos fornecem um modo material de compreender como as pessoas trocam significados, independentemente dos meios pelos quais elas os fazem – linhas, desenhos, sons de fala, movimento de gesto, e assim por diante” (DIONÍSIO, VASCONCELOS & SOUZA, 2014, p. 42 *apud* <http://multimodalityglossary.wordpress.com/>).

Essa relação de interdependência dos signos verbo-visual em um texto multimodal é estabelecida, porque, segundo Cavalcanti (2008), ao citar Leeuwen (2004), essas semioses estão dispostas em um mesmo ato comunicativo, ocasionando uma única intenção comunicativa. Ou seja, ambos os modos de linguagem solitários não constituem sentido. Sua análise sempre estará remetendo um ao outro, associando-os em um diálogo. Não podemos aqui, enquanto perspectiva de trabalho, amparada na Teoria da Multimodalidade, isolar apenas um dos signos e investigá-lo. Por isso, corroboramos com Cavalcanti (2008) quando essa autora

Afirma que os atos de fala deveriam ser renomados como atos comunicativos e compreendidos como micro eventos multimodais nos quais todos os signos presentes se combinam para determinar sua intenção comunicativa Leeuwen ( 2004, p. 08 *apud* Cavalcanti, 2008, p. 08).

Dionísio (2011) estabelece, pois, um diálogo coerente com Sperandio (2012) ao reconhecerem que a multimodalidade é um constituinte da linguagem humana, mesmo os estudiosos só terem adentrado no esclarecimento dessa questão há pouco mais de duas décadas. Para a primeira autora, a concepção imagética dos textos multimodais não está ligada somente “a fotografia, tela de pintura, desenhos e caricatura”. O limite de extensão de análise da modalidade visual contempla também a disposição das letras no papel ou no computador, a formar desenhos; das cores dispostas nessas letras; da fonte usada para dar destaque ou tentar silenciar determinados assuntos; do tipo de traçado das letras no papel.

Dessa forma, portanto, estabelecemos a ligação entre os conceitos de multimodalidade e letramentos e multiletramentos. Esses termos constituem uma condição importante para as ideias iniciais, para o desenvolvimento e para a conclusão deste texto, pois garantem meios para que analisemos o recorte documental de nossa pesquisa. Além disso, partimos da exposição das ideias dos autores com os quais dialogamos, buscando estabelecer as premissas que serão postas em análise ao longo deste trabalho.

## CAPÍTULO III

### ENTRE A PERGUNTA, A RESPOSTA E O CONTEXTO:

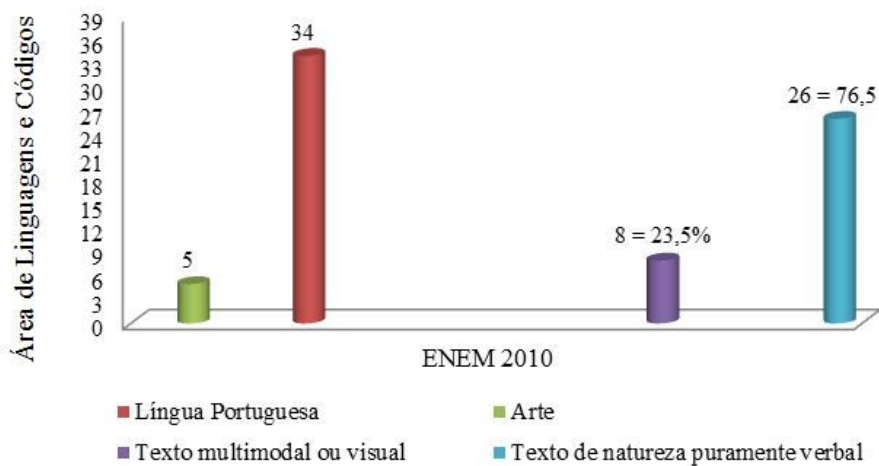
#### O ATO COMUNICATIVO NAS QUESTÕES QUE ENVOLVEM TEXTOS MULTIMODAIS NAS PROVAS DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo destacamos a importância da evolução quantitativa de questões de natureza multimodal ao longo de três anos de aplicação das provas do Enem aqui referenciados. Bem como, tratamos a análise precisa sobre do ato comunicativo no *corpus* selecionado.

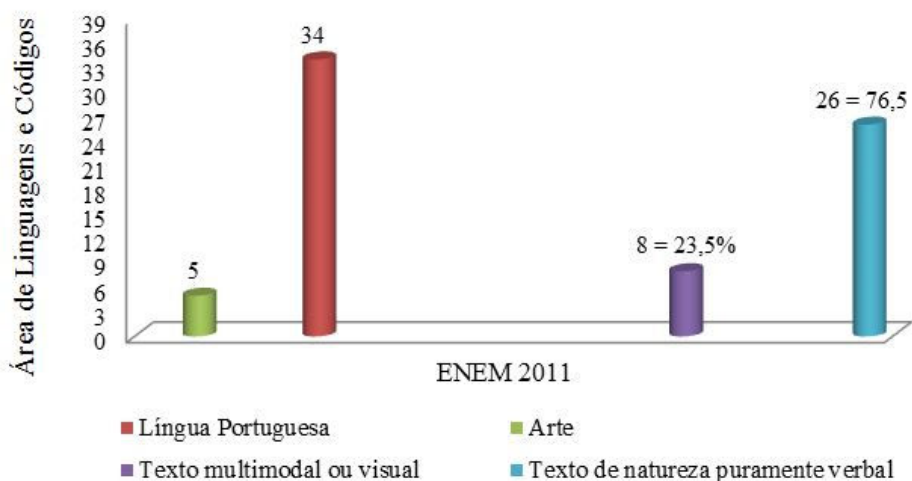
#### 3.1 Análise quantitativa

No decorrer da análise conseguimos compreender que das 90 questões, mais a redação, dispostas no segundo dia, 39 são da prova da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Desses 39 quesitos, cinco tratam puramente do conteúdo de artes, enquanto 34 exploram conhecimentos sobre os conteúdos escolares da disciplina de Língua Portuguesa. Dentre essas 34 de LP, pudemos identificar que uma grande parcela da prova se destina ao trabalho com gêneros que contemplam a natureza puramente verbal da linguagem. Porém, após a análise, podemos identificar que os textos de natureza verbo-visual e visual estão ganhando um espaço cada vez mais significativo ao longo dos anos de aplicação dessa prova. No gráfico abaixo, podemos concluir que as influências das mídias, cada dia mais dinâmicas, acabam dando espaço no Enem para o trabalho com textos multimodais ou visuais, resultante das práticas contemporâneas. Como veremos a seguir, no período de quatro anos (entre 2010 e 2013) a porcentagem de trabalho com esses textos, no Enem, teve um aumento relevante. Em 2010, início de nossa análise, tínhamos uma prova de LP em que 23,5% dela era composta por textos multimodais ou visuais, passando a representar 32,35% quatro anos depois. Ou seja, tivemos um aumento quantitativo de quase 10% de quesitos com textos híbridos no total da prova de LP.

Em 2010, 8 das 34 questões de LP tinham textos de natureza híbrida ou visual, correspondendo a 23,5% dessas 34:

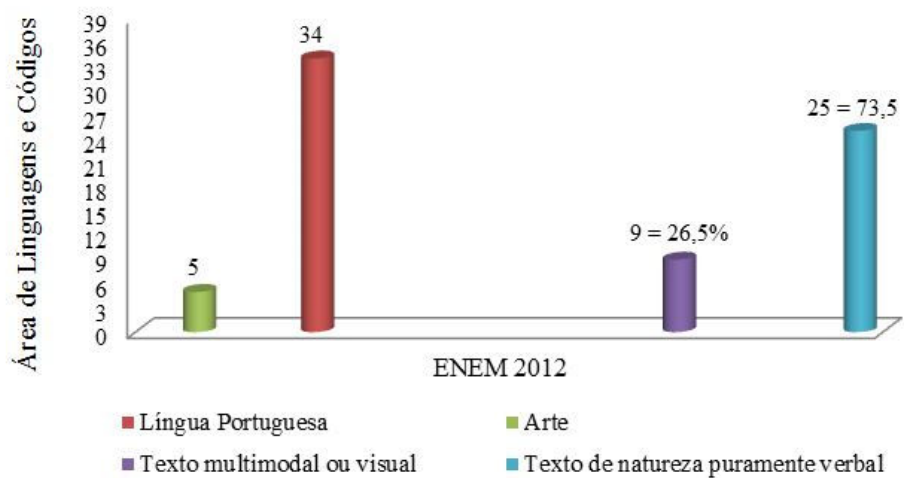


Em 2011, 8 das 34 questões de LP tinham textos de natureza híbrida ou visual, correspondendo a 23,5% dessas 34:

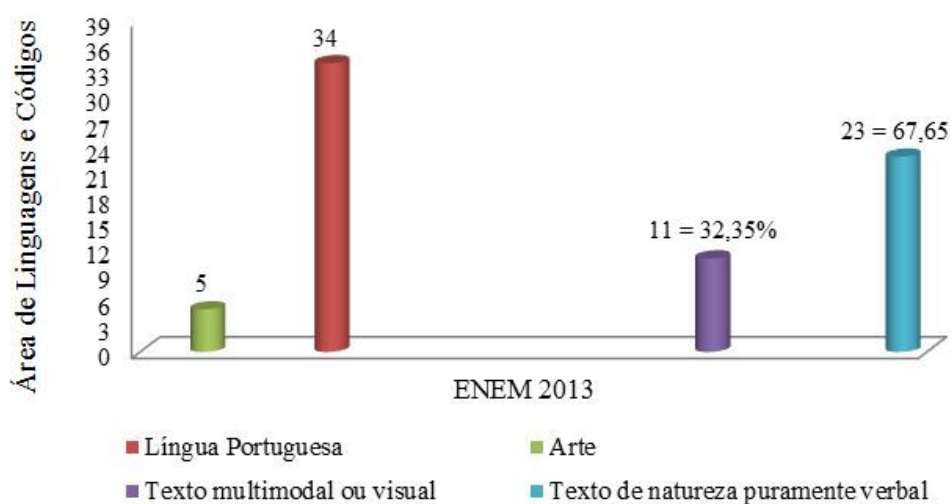


Em 2012, 9 das 34 questões de LP tinham textos de natureza híbrida ou visual, correspondendo a 26,5% dessas 34:





Em 2013, 11 das 34 questões de LP tinham textos de natureza híbrida ou visual, correspondendo a 32,35% dessas 34;




Visualizamos por meio destes gráficos que esse caráter atual, presente no Enem, também é evidenciado a partir da escolha dos temas tratados nos textos contemplados pela prova.

### 3.2 Análise dos textos multimodais

#### Questão 1

**Questão 96**



Enquanto isso, na Amazônia, em 2059

ÁRVORE ERA ASSIM, DESSE JEITO, JUQUINHA. TÁ VENDO ???

QUE BARATO, VOVÔ!!

MUSEU Arqueológico

BESSINHA. Disponível em: [http://patindica.files.wordpress.com/2009/06/bessinha458904-jpg-image\\_1245119001858.jpeg](http://patindica.files.wordpress.com/2009/06/bessinha458904-jpg-image_1245119001858.jpeg) (adaptado).

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto neste texto é

- A a opção pelo emprego da forma verbal "era" em lugar de "foi".
- B a ausência de artigo antes da palavra "árvore".
- C o emprego da redução "tá" em lugar da forma verbal "está".
- D o uso da contração "desse" em lugar da expressão "de esse".
- E a utilização do pronome "que" em início de frase exclamativa.

Imagem retirada do site do Inep, da prova do Enem 2010.

A primeira questão (doravante questão 1) exposta nesta análise é a de número 96, contida no caderno de cor azul, da prova do Enem aplicada no ano de 2010. Temos

disposto na questão o texto multimodal assinado pelo autor *Bessinha*, o enunciado da pergunta e as cinco possibilidades de resposta, dentre as quais a letra *C* - *O emprego da redução “tá” em lugar da forma verbal “está”* que é a considerada correta pelo gabarito disponibilizado no site do Inep. Com relação à descrição dos elementos que constituem o gênero multimodal contemplado, nós temos posicionado à esquerda, de frente para quem ler a questão, a seguinte frase: *Enquanto isso, na Amazônia, em 2059*, localizada no início da leitura do texto. Essa frase é uma espécie de meio para situar, no tempo e no espaço, o leitor acerca do que posteriormente será apresentado. É importante que o leitor se assente nessa localização espacial e temporal para que a constituição do sentido no texto seja instaurada, ao longo da análise. Em seguida, há imagem de um idoso com uma criança, ambos de mão dadas, proferindo um diálogo rápido, com uma pergunta e uma resposta. O avô aponta para uma árvore, reclusa dentro de uma clausura de vidro e diz: - *Árvore era desse jeito, Juquinha. Tá vendo???* E seguidamente o menino responde: - *Que barato, vovô!!!*. No espaço em que a árvore está encontrasse colocado uma placa de identificação do ambiente em que avó e neto estão: *MUSEU Arqueológico*.

Em momento algum temos o autor do quesito em análise fazendo referência em qual gênero se enquadra aquele misto de semioses dispostas no ato enunciativo. Contudo, a partir da investigação, conseguimos depreender que se trata de uma charge. Esse gênero, segundo o dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0, apresenta-se como conjunto de *desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas*. A partir da caracterização do gênero expresso pelo Houaiss, podemos afirmar que a charge pode se constituir apenas pela representação da linguagem não verbal, como também pode formar-se a partir de mais de uma semiose, como é o caso do texto pertencente a questão 1 posta aqui em análise, cujo signo verbal e visual dialogam.

O texto do quesito 1, como a própria referência relata, é uma adaptação do texto original elaborado pelo chargista *Bessinha*, conhecido pela autoria de charges de conotação política e de cunho socialmente crítico. O que faz todo sentido dentro do entendimento textual, já que a ambivalência presenciada nos signos convida os estudantes a fazerem uma leitura crítica do problema ocasionado pela devastação ambiental, principalmente em solo brasileiro, observada no diálogo entre avó e neto, quando evidencia-se que a criança não tem conhecimento do que é uma árvore e precisa ir ao

museu para visualizar como era esse vegetal, em uma dada época: - *Árvore era desse jeito, Juquinha. Tá vendo???* E seguidamente o menino responde: - *Que barato, vovô!!!*.

Segundo dados retirados do site do *Greenpeace*, o Brasil é o segundo país com maior cobertura vegetal do mundo. Mas mesmo tendo corrido apenas 50 anos de diferença entre a data de produção da charge, presente na referência <https://pattindica.wordpress.com/2009/06/16/bessinha58904-jpg-image-1245119001858.jpmed> (*adaptado*) e o período em que se passa a situação enunciada no correr do ato comunicativo - *Enquanto isso, na Amazônia, em 2059* - nos faz compreender que já haveria uma extinção extremante significativa das matas, para além do que podemos imaginar.

Além disso, encontramos na mesma frase - *Enquanto isso, na Amazônia, em 2059*- uma designação espacial de extrema valia, para que o leitor respalde sua leitura, a expressão *Amazônia*, nome bastante representativo, pois substantiva a maior floresta tropical do planeta, cuja área de maior extensão encontra-se em solo brasileiro. Situa o leitor para informar que até mesmo diante da representação dessa floresta, ela não resistiu. às investidas da devastação provocada pelo homem, em um curtíssimo espaço de tempo. O exagero é tão expressivo que as gerações mais recentes, vistas pela imagem da criança, não teriam convívio com as árvores, tendo que recorrer a um *MUSEU arqueológico* para conhecer o fóssil do vegetal.

Porém, ao proferir a pergunta para estudantes que fizeram a prova é algo que fica restrito puramente às informações contidas no conteúdo de natureza puramente verbal, como podemos ver: *As diferentes esferas de uso da língua obrigam o falante a adaptá-las às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre avô e neto nesse texto é:*. Ou seja, qualquer texto que envolvesse exemplos de variação linguística, não precisando ser necessariamente de conotação multimodal, poderia suprir o objetivo proposto pelo autor do questionamento. Com isso, mesmo havendo no entrecruzamento de signos um ambiente bastante profícuo para a possibilidade de tratar o verdadeiro propósito da multimodalidade e o seu diálogo com questões culturais e sociais, isso não é feito.

Dessa forma, apresentamos a seguir o ato comunicativo formado pela multimodalidade no exposto na questão 1:

### Imagem

- **Um idoso e uma criança**, avô e neto, observando uma “peça” de museu;
- A **caixa** que contém a frase: *Enquanto isso, na Amazônia, em 2059*. Chamando a atenção do leitor, de forma mais precisa para os dizeres;
- A **árvore** mostrada como um elemento extinto do meio social, por isso virou peça de exposição em um *MUSEU Arqueológico*;
- A **clausura de vidro** mostrando que o fóssil da árvore está preso a um ambiente destinado a guardar peças raras.

### Linguagem verbal

- **Frase:** *Enquanto isso, na Amazônia, em 2059*. Que tem a função de situar no tempo e no espaço o leitor;
- **Diálogo entre avô e neto:** *Árvore era desse jeito, Juquinha. Tá vendo???* O menino responde: *Que barato, vovô!!!*.
- **Expressão** *MUSEU Arqueológico*, de singular importância para entendermos qual o sentido da árvore dentro da caixa de vidro

Único  
Ato  
Comunicativo

Ao partir do esquema a cima, temos a soma do conjunto das imagens - do avô, Juquinha, do fóssil da árvore dentro da clausura - acrescido de todas as menções de

natureza verbal, formando um todo significativo, que o autor do texto busca do leitor a partir da ação que semiotiza o ato comunicativo.

## Questão 2

### QUESTÃO 124



Disponível em: <http://www.casp.com.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

O texto é uma propaganda de um adoçante que tem o seguinte mote: "Mude sua embalagem". A estratégia que o autor utiliza para o convencimento do leitor baseia-se no emprego de recursos expressivos, verbais e não verbais, com vistas a

- A ridicularizar a forma física do possível cliente do produto anunciado, aconselhando-o a uma busca de mudanças estéticas.
- B enfatizar a tendência da sociedade contemporânea de buscar hábitos alimentares saudáveis, reforçando tal postura.
- C criticar o consumo excessivo de produtos industrializados por parte da população, propondo a redução desse consumo.
- D associar o vocábulo "açúcar" à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.
- E relacionar a imagem do saco de açúcar a um corpo humano que não desenvolve atividades físicas, incentivando a prática esportiva.

Imagem retirada do site do Inep, da prova do Enem 2011.

A segunda questão aqui analisada é a 124, do caderno amarelo, aplicada no ano de 2011. Temos como apresentação da referida questão um conjunto entre o texto multimodal, o enunciado da pergunta dirigida aos estudantes e as cinco possíveis respostas, sendo apenas uma delas correta. O texto exposto, doravante texto 2, é composto de duas imagens: uma grande, que corresponde a um saco de açúcar no formato de um tronco humano, cuja barriga apresenta uma saliência expressiva, essa disposta mais para o lado esquerdo de quem lê e na qual logo lançamos os nossos olhares de modo mais atraente. E uma outra localizada mais à direita do quadrante que compõe o texto multimodal completo, cuja dimensão é muito menor e bastante fina. Ambas as imagens são acompanhadas de texto verbal. A primeira, o texto verbal, é simplesmente o substantivo *AÇÚCAR*. Já a segunda, o texto que o acompanha é: *Mude sua embalagem*.

Segundo o direcionamento da questão 124, o texto interpretado é uma propaganda. Sendo assim, como informa Scrhöder (2012), o propósito do gênero em questão é vender um produto ou uma ideia, ao ressaltar suas qualidades, além de apelar ao uso de argumentos para que o leitor ou espectador compreenda e aceite a importância daquele objeto ou conceito para sua realidade. Em sua maioria, a propaganda apresenta-se como um gênero de natureza multimodal, neste caso, formado por imagem e palavras. Mas podendo variar de acordo com a mídia pela qual será veiculada.

O gênero contemplado na prova do Enem é uma adaptação feita a partir da propaganda da marca de sucos e adoçantes dietéticos em pó *MID Zero açúcar*, da empresa Ajinomoto, lançado no mercado brasileiro no ano de 2011. A propaganda em questão tem o objetivo de tocar em um assunto bastante discutido, que requer uma preocupação mundial, pois lança nossos olhares para o consumo exagerado de açúcar, cada dia mais frequente, e os problemas desencadeado por esse hábito.

Por isso, diante de toda essa associação com o contexto de elaboração do texto pertencente à questão 2, percebemos a importância de reeducar nossos hábitos alimentares, efetivado na relação pertinente entre as imagens e os textos verbais. Nos fazendo refletir que, assim como na escrita, as imagens são construções elaboradas pelas realidades culturais e sociais, por isso não é competida a elas apenas o ato de reprodução de determinados fatos, tendo em vista que elas estão intimamente associadas com os interesses de quem as produziu.

Dessa forma, a multimodalidade é usada para associar a imagem de um saco grande de açúcar a um corpo acima do peso, devido ao consumo excessivo desse nutriente. Com o uso da frase *Mude sua embalagem* fica explícito a intensão de incentivar o leitor sobre uso do adoçante dietético, para que a estética do seu corpo adquira uma dimensão mais fina, como a do saco disposto à direita da imagem. Torna-se claro a importância das imagens, assim como das expressões, na constituição do sentido discursivo buscado pelo enunciador, como sugere a resposta proposta pelo Inep, ao alunado que prestou a prova: *D - Associar o vocábulo “açúcar” à imagem do corpo fora de forma, sugerindo a substituição desse produto pelo adoçante.*

No enunciado da questão contemplada no quesito 2, temos um direcionamento cuja finalidade é reconhecer as *estratégias* utilizadas pelo enunciador para alcançar o objetivo expresso da propaganda, que é vender uma ideia. Para tanto, o autor do quesito em análise expõe que, para alcançar o objetivo desejado, a propaganda faz uso de *recursos expressivos*, que são os usos de textos *verbais* e *não verbais*, usados como elementos argumentativos de convencimento e constituidor de sentido. Se pensarmos na linguagem a partir de diferentes modos semióticos, temos nessa questão do Enem uma igualdade participativa das referidas linguagens para construir sentido em um único ato comunicativo.

Dessa forma, no conjunto entre o texto multimodal do quesito 2, o enunciado da pergunta e a proposição de resposta temos o estabelecimento de um diálogo condizente com o ato de multiletrar. Essas práticas levam em consideração a diversidade presente na cultura e na diversidade da linguagem, no contexto de produção de textos, seja de qual natureza for esse enunciado, ao fazer uso da combinação das multissemioses motivadas pelo espaço social em que ela está inserida.

Abaixo, podemos destacar o esquema disposto do ato comunicativo do texto contemplado na questão 2 e a contribuição de cada modo de linguagem na construção do enunciado:



### Imagem

- **Saco grande:** Em proporções grandes e largas, cujo material de seu interior forma um abdome humano;
- **Saco pequeno:** Infinitamente menor que o saco de tamanho maior, com proporções finas.

### Linguagem verbal

- O substantivo **AÇÚCAR** em letras grandes remetendo ao acúmulo dessa substância no organismo humano, bem como sua influência quando as causas de obesidade.
- A frase **Mude sua embalagem** no modo imperativo induzindo o leitor a adaptar-se a uma nova forma.




**Único  
Ato  
Comunicativo**

Percebemos assim que os elementos, como o saco grande, o saco pequeno, o substantivo **AÇÚCAR** e a frase **Mude sua embalagem**, contribuíram para que o enunciado multimodal constituísse o sentido de provocar o leitor sobre uma mudança de hábito, e conseqüentemente uma nova disposição física, com o consumo de menos açúcar. E esses fatores todos dispostos em único ato comunicativo, reforçam que a constituição do

texto multimodal dialoga diretamente com a harmonia textual desempenha pelo conjunto dos elementos que os constituem.

### Questão 3

QUESTÃO 96



Disponível em: [www.ivancabral.com](http://www.ivancabral.com). Acesso em: 27 fev. 2012.

O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

- A polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.
- B ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.
- C homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.
- D personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.
- E antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

**Imagem retirada do site do Inep, da prova do Enem 2012.**

O terceiro texto analisado é o que compõe o enunciado total do quesito 96, do caderno amarelo, da prova do Enem aplicada no ano de 2012. O texto em análise, enquadrado na questão 3, é um exemplar original, sem adaptações, retirado do *site* [www.ivancabral.com](http://www.ivancabral.com), cuja autoria da charge é do próprio Ivan Cabral, como podemos

verificar a partir da assinatura firmada na cena que constitui o exemplar. Assim sendo, podemos expressar como se apresenta a composição do todo textual a partir da descrição.

No lado esquerdo de quem faz a leitura do texto, o autor dispõe um quadro bem expressivo com letras grandes, como o seguinte dizer: *REDE SOCIAL*. Em seguida, localizada ao centro, tem-se a imagem de uma rede, muito usada na região norte e nordeste para momentos de descanso e acolhimento. O objeto, neste texto, tem um aspecto bastante gasto, com alguns remendos e um rasgão por onde passa o pé de uma das crianças. Dentro da rede está uma mulher, um homem e oito crianças amontoadas umas em cima das outras e algumas por cima dos adultos, devido à escassez de espaço para tanta gente. A imagem nos sugere que eles formam uma família. Por trás da rede, conseguimos recuperar a presença de uma parede com alguns buracos. Para concluir a cena, o homem dentro da rede, profere a seguinte fala: *REDE SOCIAL AQUI EM CASA É OUTRA COISA!*

Essa interligação entre semiose dá origem a um exemplar do gênero charge, cuja caracterização já fora explanada na análise do quesito 02. O texto do questão 02 apresenta várias possibilidades de interpretação, todas elas situadas em um espaço preciso, como sugere a fala do personagem *REDE SOCIAL AQUI EM CASA É OUTRA COISA!*. Então antes de propormos qualquer que seja a análise, temos que localizar que há uma restrição demarcada pelo personagem masculino, quando esse profere os seguintes dizeres: (...) *AQUI EM CASA* (...). A primeira dessas possíveis interpretações trata de uma temática bastante visibilizada, que são os usos das redes sociais, surgidas a partir do advento da internet. Isso feito, com um tom de humor bastante característico, a partir da utilização de mais de uma linguagem para a constituição do sentido, que são elas: a fala - *REDE SOCIAL* e a imagem da rede repleta de pessoas. Isso se justifica porque ao falarmos em rede social o nosso conhecimento de mundo nos remete às redes de relacionamentos constituídas a partir do uso da internet.

A outra possibilidade de interpretação, sob uma ótica mais crítica, é a da baixa inclusão de famílias de menor renda ao acesso à internet. Temos possibilidade de visualizar essa situação de carência financeira a partir da representação da rede em estado de desgaste bem expressivo, como também pelas vestimentas das crianças e pela parede da casa desgastada. Por isso, é coerente expor aqui que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma pesquisa feita no ano de 2013, mostra que a população brasileira com renda per capita familiar inferior a quatro salários mínimos é a

faixa de habitante com a menor disponibilização de acesso à rede de internet em suas residências.

Para finalizar, temos nossos olhares sobre a realização de uma outra leitura amparada a partir dos programas sociais do governo brasileiro. Essa se justifica por meio dos mesmos elementos que embasam as outras leituras, tanto os de natureza visual, como os escritos - a rede, a grande quantidade de pessoas de baixa renda amparados por esse objeto, a parede da casa em estado precário, os dizeres expressos no texto *REDE SOCIAL* fazendo menção a uma outra frase tão escutada nos telejornais brasileiro: REDE DE ASSISTÊNCIA SOCIAL.

E é a partir desse entendimento plural, provocado pelas escolhas pessoais, sociais e políticas, visualizada nas seleções dos signos que o propositor da questão analisada ampara no enunciado da pergunta, como podemos ver: *O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à:*. Reconhecemos, assim, a importância do diálogo existente entre a imagem e a palavra, bem como o caráter expressivo que uma semiose pode atribuir a outra, a partir de sua existência. A questão em si, torna-se diferenciada por partir do *contexto da ilustração*, para entender que o ato comunicativo só se efetiva por estabelecer uma ancoragem entre signos.

Abaixo, podemos destacar o esquema disposto do ato comunicativo do texto 3, e a contribuição de cada modo de linguagem na construção do enunciado

### Imagem

- A **rede**: Termo esse, que acrescido as imagens adquire significâncias diferentes
- As **pessoas**: Dentro da rede está uma mulher, um homem e oito crianças. A imagem nos sugere que eles formam uma família.
- O **quadro** com a expressão *REDE SOCIAL*: A expressão citada constitui um elemento de destaque na cena.
- **Parede** deteriorada: Remete a situação financeira dos moradores daquela casa não favorável financeiramente.

### Linguagem verbal

- O termo **REDE SOCIAL**: Elemento que adquire vários sentidos ao longo do texto.
- A expressão ***Rede social aqui em casa é outra coisa!***. Expressão que se adapta conforme a interpretação do texto.



**Único**  
**Ato**  
**Comunicativo**

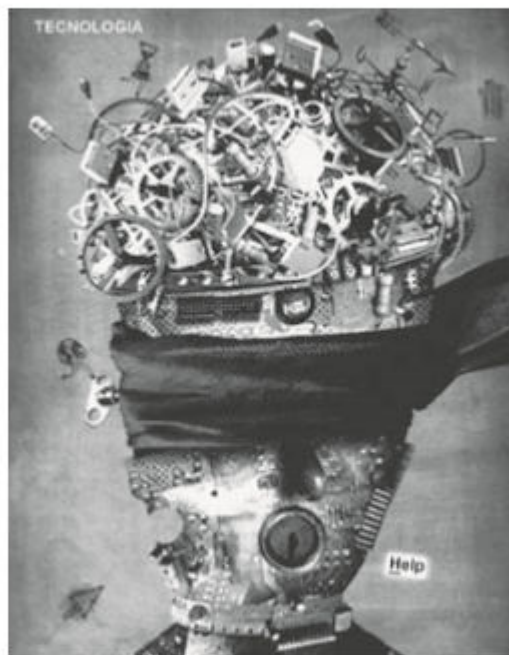
Ao partir do ato comunicativo exposto, temos a representação de inúmeros elementos associados como - a rede, a parede, as pessoas, o quadro e as falas das personagens - ocasionando várias possibilidades de leitura graças à liberdade dada pelo texto multimodal. Em que são possibilitadas leituras multi-sequenciais e multilíneas, graças à dinamicidade característica dos gêneros pertencentes a essa esfera.

## Questão 4

### QUESTAO 130

#### O que a internet esconde de você

*Sites de busca manipulam resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo — e descartam as pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.*



GRAMATÁ, A. *Superinteressante*, São Paulo, ed. 297, nov. 2011 (adaptado).

Analisando-se as informações verbais e a imagem associada a uma cabeça humana, compreende-se que a venda

- A representa a amplitude de informações que compõem a internet, às quais temos acesso em redes sociais e sites de busca.
- B faz uma denúncia quanto às informações que são omitidas dos usuários da rede, sendo empregada no sentido conotativo.
- C diz respeito a um buraco negro digital, onde estão escondidas as informações buscadas pelo usuário nos sites que acessa.
- D está associada a um conjunto de restrições sociais presentes na vida daqueles que estão sempre conectados à internet.
- E remete às bases de dados da web, protegidas por senhas ou assinaturas e às quais o navegador não tem acesso.

Imagem retirada do site do Inep, da prova do Enem 2013.

A última análise exposta é a que traz uma reflexão acerca do quesito 130, da prova amarela, aplicada no Enem do ano de 2013. Há dois textos que compõe a questão 4 (doravante questão 4), os quais foram retirados da revista de abrangência nacional, **SUPERINTERESSANTE**, da edição de número 297 de dezembro de 2011. O primeiro texto localizado acima da composição do enunciado multimodal, em um espaço a parte, tem os seguintes dizeres: *Sites de busca manipulam resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo – e descartam as pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.* Cujo título é *O que a internet esconde de você.* Esse texto é uma adaptação, como a própria referência dispõe - GRAVATÁ, S. **Superinteressante**, São Paulo, ed. 297. nov. 2011 (adaptado) - além de constituir-se de uma linguagem puramente verbal. Portanto ele fará parte de nossa análise, enquanto elemento constituinte da questão 02, porém, não comporá o esquema do ato comunicativo, já que nossa proposta é investigar acerca desse ato nos enunciados multimodais.

O segundo texto contemplado na questão 02 atende perfeitamente as nossas exigências de pesquisa, já que se constitui de imagem e palavra, ambas se relacionando. No início do quadrante que compõe o texto, nós temos a expressão em letras maiúsculas *TECNOLOGIA*, disposta à esquerda de quem ler. À direita, nós temos a palavra inglesa *Help* que, ao traduzirmos para o idioma português, significa socorro. Ao centro, localiza-se a imagem. Essa que se configura por remeter a ideia de uma cabeça humana acompanhada de um pescoço. Porém, essa expressão visual nos causa uma espécie de estranhamento por formar os traços de uma parte do corpo de um indivíduo, a partir do uso de engrenagens de metal, antenas de sinal de internet, porcas, parafusos, cabos de entrada USB e outros materiais que sugerem a expansão tecnológica, associando a cabeça a uma máquina. Além disso, na face tecnologizada, nós ainda temos uma venda que cobre os possíveis olhos desse sujeito-máquina e um orifício que nos dá a entender ser uma boca.

A partir da disposição do texto multimodal, nós depreendemos que, apesar das poucas palavras usadas - *TECNOLOGIA* e *Help* - e da associação dessas em uma única imagem, conseguimos compreender que a possibilidade de leitura desses poucos signos não os limitam. Pelo contrário, evidenciam o trabalho com uma temática bastante discutida nos dias atuais que é a vulnerabilidade pela qual os cidadãos estão sujeitos ao acessarem sites da internet, devido as armadilhas virtuais que vem acrescida junto aos

sites considerados mais inofensivos, como nos remete o texto verbal antepostos ao multimodal: *O que a internet esconde de você. Sites de busca manipulam resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo – e descartam as pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.* Sendo assim, não conseguimos mensurar o tamanho do desconhecimento dos que acessam a essa rede de informação. Esse fato se justifica a partir da presença tanto dos elementos verbais em – *Help* – como do não verbal – a venda que encobre os possíveis olhos do homem/máquina – ambos constituintes textuais. Segundo dado do IBGE, em uma pesquisa realizada no ano de 2013, metade da população brasileira tem acesso direto a internet, ou seja, temos hoje no Brasil um ambiente propício para o estabelecimento de uma ponte perigosa entre o acesso demasiado e a falta de segurança ofertada aos seus usuários. Sobre a expressão *Help*, também é importante dizer, que ela se torna ainda mais significativa por estar grafada na língua inglesa, conotando que o advento da *web* é resultante, principalmente, dos países que falam esse idioma, a destacar os Estados Unidos da América. Sendo assim, o inglês passou a ser a língua materna desses ambientes tecnologizados.

A partir dessas informações e seguindo nossa análise, temos o ser com aparência de máquina, exprimindo o quanto a nossa vivência, enquanto seres de uma sociedade contemporânea, está baseada nas facilidades e na rapidez proporcionados pela internet. Em contraponto, tem-se cada dia mais a expansão dos crimes virtuais, da invasão de dados pessoais em sites considerados seguros e da instabilidade do acesso. Por isso, nada mais coerente do que o pedido de socorro por segurança, expresso pelo homem-máquina ao final do texto multimodal – *Help* – para que possamos nos libertar das vendas que nos são postas por não termos consciência direta do que estamos acessando via internet.

Ao analisarmos a disposição do texto de natureza dual, partimos para a visualização de como a relação entre o verbal e o não verbal estão dispostos. A princípio, no questionamento feito ao leitor, temos uma reflexão partindo da constituição de sentido das duas semioses visualizadas no ato comunicativo referente ao texto multimodal, como podemos ver em: *Analisando-se as amplitudes verbais e a imagem associada a uma cabeça humana, compreende-se que a venda.* E sua possibilidade de resposta: *B - Faz uma denúncia quanto às informações que são omitidas dos usuários da rede, sendo empregada no sentido conotativo.* Além disso, a questão sugere a importância de ambos os signos, amplamente designado na constituição dos enunciados multimodais, mas



contempla como elemento interpretativo a função desempenhada pelo não verbal: (...) *compreende-se que a venda.*

Com isso, propomos, o ato comunicativo para o texto multimodal da questão 04:

#### **Imagem**

- **Rosto humano com uma venda nos supostos olhos:** Formado a partir de inúmeros elementos que nos remetem ao uso em excesso da tecnologia e nossa falta de segurança a respeito do que estamos acessando na rede mundial de computadores. Podemos dizer, que nossos acessos são feitos às cegas.

#### **Linguagem verbal**

- **Palavra *TECNOLOGIA*:** De fundamental importância para situar o leitor a respeito da formação do homem-máquina.
- **A expressão inglesa *Help*:** Evidencia-se nesse pedido de socorro a proporção preocupante da insegurança que temos ao utilizarmos os sites na internet.



**Único**  
**Ato**  
**Comunicativo**

Esse ato comunicativo expressa de modo claro que as escolhas feitas pelo autor do texto nos possibilitam reconhecer a importância de ambas linguagens – verbal e visual – e que essas se amparam para constituir sentido e garantir a harmonia e processo de inteligibilidade do texto. Sendo assim, o diálogo entre essas multissensíveis nos possibilita repensar as práticas de linguagens contemporâneas, além de suscitar multiletramentos do seu público leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade que ainda preza pelo preciosismo do texto escrito, falar sobre multimodalidade ainda é um pouco complexo, ousado talvez. Primeiro, porque grande parte do público exterior ao ambiente acadêmico dos cursos de Letras, mesmo interagindo cotidianamente com os inúmeros exemplares de enunciados multissemiotizados, não os entendem como texto. E, segundo, por ser uma área de pesquisa muito nova, o que restringe a criação de inúmeros diálogos esclarecedores acerca das possibilidades de trabalhos motivado pelas leituras desse campo teórico.

Um bom exemplo dessa falta de conhecimento revelada na sociedade é que, ao longo desses quase dois anos em que estamos vinculados ao III Curso de Especialização em Língua Portuguesa, tivemos que responder inúmeras vezes as seguintes perguntas: *O que é multimodalidade? O que é texto multimodal?*, quando o assunto era a área sobre a qual se vincula nossa pesquisa. O mais curioso de relatar é que a maior parte das pessoas que nos questionavam eram jovens universitários os quais passaram pelo processo vinculado ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para ingresso de estudantes dentro das Instituições de Ensino Superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio. Tal desconhecimento nos motivou ainda mais a efetivar esta pesquisa.

Essa desinformação sobre a noção do termo multimodalidade não significa que a sociedade não tenha acesso a gêneros textuais de natureza híbrida. Vivemos em um meio multicultural que torna as interações mais dinâmicas, corroborando para a construção de atos comunicativos também mais dinâmicos. Percebemos essa influência desde a conversa mais simples do dia a dia até a apresentação de uma questão de concurso público. É o resultado dessas novas perspectivas de letramentos que nos permite criar e dar novas possibilidades de concretização da língua(gem).

Estabelecemos a investigação a partir do enunciado verbo-visual, como também da composição do questionamento feito ao público a quem se destina esse exame. Ao longo da análise, conseguimos compreender que a multiplicidade das semioses presentes no *corpus* em questão constitui sentido, pois participa de um único ato comunicativo, sendo, por isto, inconveniente tratar separadamente imagem e palavra e/ou hierarquizando-os em uma cadeia de diferentes graus de importância.

Dentre os quatro textos multimodais analisados, verificamos que a temática desenvolvida por cada um dialoga com a realidade vigente do Brasil e do mundo, como um todo. Entre os assuntos contemplados, temos respectivamente: o descaso com o meio ambiente, gerando a devastação das florestas; questões referentes ao consumo excessivo de açúcar, causando a obesidade; e a baixa renda financeira influenciando na extensão de alcance das redes sociais, exposição sobre as políticas sociais do governo federal brasileiro, além de fazer um alerta sobre os perigos virtuais enfrentados pelos usuários da rede mundial de computadores.

Sendo assim, podemos evidenciar que a multimodalidade trabalhada nos quesitos do Enem requer uma capacidade de leitura por parte do público alvo, que envolve não só o ato de decodificar letras. A proposta de leitura textual vinculada a esse exame, requer por parte do aluno que ele “reconheça e associe diferentes recursos expressivos” (BRASIL, s. d., p.1). Nesses termos, esse exame vislumbra um alcance de leitura que seja capaz de envolver multiletramentos, ou seja, temos a importância evidente de dialogar com as inúmeras possibilidades de linguagem existentes na contemporaneidade e suas possibilidades de expor problemas sociais: “H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos” (BRASIL, s. d., p. 04).

Em cada enunciado analisado, temos formas díspares de uso dos textos multimodais. Na questão do ano de 2010, ao analisá-la, percebemos que o texto é um exemplar em que pode ser destacado o diálogo pertinente entre os signos verbo-visuais. Porém, o questionamento é apenas destinado à natureza escrita desse enunciado, ou seja, temos claramente um exemplar explícito do uso da multimodalidade como pretexto para contemplar temas que levam em consideração uma análise mais estrutural da língua. Todavia, nos exemplares compilados das provas de 2011, 2012 e 2013, além da presença dos textos multimodais, visualizamos a discussão sobre a relação de sentido entre os signos que compõem o ato comunicativo, partindo do texto até a sugestão de resposta.

Já que essas práticas de ampliação de leitura estão adquirindo, ao longo dos anos, um espaço significativo na principal avaliação dos conhecimentos construídos na educação básica, nada mais propício que o ensino incorpore essa proposta ao ambiente da sala de aula. Torna-se coerente aos educadores, especialmente da área de Língua Portuguesa,

fazer de suas aulas um espaço de diálogo constante com diversos gêneros textuais, pertencentes a inúmeras esferas sociais que eles representam, capazes de efetivar de modo claro e preciso situações intencionais de uso, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse trabalho pedagógico não pode partir do acaso, tal exercício requer, por parte do professor, leituras voltadas a apontar caminhos de trabalho com os textos de modalidade dual em sala de aula. Quando esses gêneros são trabalhados nesse contexto, percebe-se que ainda há uma preferência em explorar sua dimensão verbal em detrimento da imagem que, geralmente, toma espaço de forma secundária.

Por isso, para não cometer o equívoco de hierarquizar os signos presentes nos textos multimodais, diferenciando-os em graus de importância, é que o professor deve procurar maneiras de aproximar o conteúdo de LP da realidade diária dos alunos do ensino básico brasileiro. Essa proposta pode ser pensada, a partir do uso de diferentes meios, principalmente daqueles que são disponibilizados por várias escolas públicas brasileiras, como por exemplo, o da sala de informática. Nesse espaço, o aluno conseguirá mensurar a quantidade de textos verbo-visuais pertencentes nessa esfera de comunicação.

Ao partir desse primeiro contato e posterior familiarização como gêneros de natureza dual, o professor pode desenvolver estratégias e selecionar um gênero com o qual irá fazer um trabalho de interpretação ou de produção textual, destacando a importância de ambos os signos na constituição do sentido do texto multimodal. Ressaltando que tanto no ensino de LP, como nos exames avaliativos nacionais, devem sugerir leituras que capacite o aluno a buscar formas de letramentos plurais, coerente com a realidade social, cultural e tecnológica em que esse público está incluído. O que faz reforçar que a leitura na contemporaneidade vai além das letras disponíveis no nosso alfabeto.

## REFERÊNCIAS

ARTELHARIA. Disponível em: <[http://artelharia.blogspot.com.br/2009/09/da-serie-propaganda-e-alma-do-negocio\\_22.html](http://artelharia.blogspot.com.br/2009/09/da-serie-propaganda-e-alma-do-negocio_22.html)>. Acesso em: 28. mar. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e os métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Matriz de referência ENEM**. Brasília: MEC/INEP, s.d.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Guimarães de; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implementação do Enem no Brasil. In: BRACK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-151.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge**. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

COSTA, Marta Aparecida Pereira da Rocha. **Leia as instruções: uma análise de textos multimodais em rótulo de alimentos**. 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

\_\_\_\_\_. VASCONCELOS, Leila Janot; SOUZA, Maria Medianeira de. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

GREENPEACE. Disponível em: <<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/quemsomos/Greenpeace-no-Brasil/>>. Acesso em: 28. mar. 2016.

IBGE. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?indicador=1&id\\_pesquisa=89](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?indicador=1&id_pesquisa=89)>. Acesso em: 28. mar. 2016.

MARCUSCHI, Beth. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no Ensino Médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Ciência em quadrinhos**: recurso didático em cartilhas educativas. 2008. 225f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

\_\_\_\_\_. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 209-224.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-173.

OLIVEIRA, Derli Machado. Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula. In: VI FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES E II CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES, 2013, Itabaiana. **Anais...** Itabaiana: Universidade Federal de Sergipe, 2013. p. 1-8.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. (Orgs.). **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

\_\_\_\_\_. MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHRÖDER, Mirian. A leitura da propaganda: de que modo gênero textual e interpretação pragmática dialogam. **Revista Trama**, Cascavel, v. 8, n. 16, p. 59-73, 2º sem. 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TRAJANO, Izabella da Silva Negrão. A imagem e a sua função semiótica em discursos Multimodais. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, Uberlândia. **Anais...** v. 2, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 1-10.

SPERANDIO, Natália Elvira. Multimodalidade e processamento metafórico em um texto digital: abordando o sentido a partir da interação entre o verbal e o imagético. **Hipertextus**, Recife, n. 8, p. 1-9, jun. 2012.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carmina. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

# ANEXOS





