

DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO AO TEXTO VERBAL: UMA ANÁLISE DE PROPOSTAS DE REDAÇÃO DO ENEM*

FROM MULTISSEMIOTIC TEXT TO VERBAL TEXT: AN ANALYSIS OF ENEM WRITING PROPOSALS

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva **1**
Ana Maria Pereira Lima **2**

1 Aluno do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, campus da Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Licenciado em Letras pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará. Aluno da Graduação da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab (UaB/Capes).
E-mail: geimesraulino@yahoo.com.br

2 Pós-Doutoranda em Letras/Linguística pela UERN/RN. Doutora e Mestre em Linguística na Universidade Federal do Ceará. Professora do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, campus da Universidade Estadual do Ceará e da Graduação na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, campus da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: ana.lima@uece.br

Resumo: Esta pesquisa investigou as articulações entre os textos multimodais, presentes nas propostas de redação do ENEM (2009 e 2016), e as estratégias de reconfiguração dos textos multimodais nessa proposta, culminando na produção escrita das redações modelo nota máxima. Para isso, foi necessário descrever a multimodalidade em duas Propostas de Redação, a partir da articulação dos textos verbo-visuais, em consonância das categorias/metafunções da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (1996, 2006). Em um prisma teórico-metodológico, situamo-nos no campo de estudo da Linguística Aplicada que tem contribuído na utilização de métodos de investigação de base interpretativista (MOITA LOPES, 1996). Os resultados a priori demonstram que as práticas de letramentos visuais acionadas pelos/as candidatos/as possibilitam a organização multissemiótica dos significados sociais construídos, a partir das várias estratégias para processamento de leitura, no planejamento da escrita do texto, através da apreensão dos textos multimodais que compõem o gênero proposta de redação do Enem. Conclui-se que a formação de leitores-produtores de textos verbo-visuais nessas propostas, faz-se hoje necessária, tendo em vista a matriz de avaliação da redação do Enem, demandando dos participantes uma maior proficiência na leitura crítico/visual dos textos motivadores.

Palavras-chave: Gênero Proposta de Redação do Enem, Multimodalidade, Letramento Visual Crítico, Estratégias Leitura, Modelo de Análise Multimodal.

Abstract: This research investigated the articulations between the multimodal texts present in the drafting proposals of the ENEM (2009 and 2016) and the strategies of reconfiguration of the multimodal texts in this proposal, culminating in the written production of essays. For this, it was necessary to describe the multimodality in two Writing Proposals, based on the articulation of verbal-visual texts, according to the categories / metafunctions of Visual Design Grammar (GDV), by Kress and Van Leeuwen (1996, 2006). In a theoretical-methodological perspective, we are in the field of study of Applied Linguistics that has contributed in the use of interpretative methods of investigation (MOITA LOPES, 1996). The results a priori demonstrate that the visual literacy practices triggered by the candidates allow the multisemiotic organization of the social meanings constructed, from the various strategies for reading processing, in the planning of text writing, through the apprehension of the multimodal texts which compose the proposed genre of writing of the Enem. It is concluded that the formation of reader-producers of verbal-visual texts in these proposals is now necessary, considering the matrix of evaluation of the writing of the Enem, demanding from the participants a greater proficiency in the critical / visual reading of the motivating texts.

Keywords: Enem Writing Proposal, Multimodality, Critical Visual Letting, Reading Strategies, Multimodal Analysis Model.

*Recorte de minha Dissertação de Mestrado em História e Letras, linha de pesquisa: Ensino e Linguagens.

Considerações iniciais: entre perspectivas e desafios dos estudos linguísticos no Brasil

As novas práticas de letramentos requeridas na contemporaneidade e pelas múltiplas relações de significação, construídas por vários grupos sociais, trazendo à baila uma reflexão constante diante das transformações no cenário semiótico da comunicação visual e da tecnologização global nas relações humanas e não humanas, sendo que as práticas discursivas e sociais na pós-modernidade são provenientes do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICS).

Dessa forma, essa nova reconfiguração requereu muitas estratégias de leitura e escrita multimodais, por isso muitos textos têm se ajustado em diferentes recursos semióticos como a palavra verbal, o som, o movimento, a imagem, os gestos que estão presentes em textos na TV, no cinema, nas telas de computadores, em textos acadêmicos, outdoors, ilustrações em livros didáticos e outras formas de comunicação (ARAÚJO (2011, p.09). Esse novo cenário, tem requerido outros estudos acerca do uso ou ausência de práticas efetivas de letramento visual crítico no âmbito da educação básica em escolas públicas¹, pois existem muitas dificuldades em práticas de leitura e escrita efetivas com textos multimodais, além de outros entraves para o ensino produtivo de produção escrita de textos multimodais.

Considerando os alunos como sujeitos-produtores que precisam planejar à escrita do texto dissertativo-argumentativo a partir da compreensão leitora crítica de múltiplos formatos interligados de textos multissemióticos é preciso focar em um ensino híbrido com textos diversos (PAIVA e LIMA (2017). Além do mais, com relação à formação de leitores-produtores de textos verbo-visuais nessas propostas, percebe-se que a matriz de avaliação da redação do Enem demanda dos participantes uma leitura crítico/visual dos textos motivadores, objetivando a identificação das ideias centrais da proposta, estimulando a produção de um texto, a partir do uso das estratégias linguístico-discursivas próprias à constituição de um texto dissertativo-argumentativo.

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

Corroboramos que atividades de leitura e escrita nesse procedimento avaliativo são entendidas *como um processo enunciativo único* (GOMES, 2016, p. 309). Dessa forma, o Exame Nacional do Ensino Médio tem exigido dos sujeitos participantes um conhecimento de como a língua se estrutura, quais as estratégias e os papéis sociais que eles são incumbidos na sociedade, mas também de significar-se, de produzir sentidos, sendo indispensável apropriar-se de práticas de letramentos visuais de forma efetiva, contribuindo na articulação dos textos multimodais, visando a melhoria dos desempenhos em leitura e escrita.

Ademais, a partir dos estudos retóricos de gêneros de Bazerman (2004, 2006, 2011, 2015)², entendemos a *redação no Enem* como uma “ação retórica tipificada” (MILLER, 1984, p. 151), percebida também como uma atividade imbricada pelos múltiplos “fenômenos de reconhecimento psicossocial como parte de processos de atividades socialmente organizadas”³. Nesse sentido, as pesquisas no campo do *Letramento Visual Crítico (LVC)* compreendem essa atividade retórica e letrada, como sendo um conjunto de habilidades que permitem o indivíduo efetivamente encontrar, interpretar, avaliar, usar e criar imagens e mídias visuais, sendo assim essas habilidades de letramento visual capacitam um aluno a compreender e analisar os componentes contextuais, culturais, éticos, estéticos, intelectuais e técnicos envolvidos na produção e uso de materiais visuais (ACRL, 2011, tradução nossa).

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

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

3 Para mais detalhes, ver BAZERMAN; HOFFNAGEL; DIONÍSIO (2009, p. 31).

O presente estudo, em verdade, arrola-se na investigação da articulação do modo verbal e do modo visual em múltiplas relações multimodais no campo do letramento visual crítico, de perspectiva da análise sociosemiótica multimodal, construída a partir de Kress (2000); Van Leeuwen (2005); Kress e Van Leeuwen (1996, 2001, 2006); de abordagem na perspectiva da Análise do Discurso Crítica (ADC), de Fairclough 2003 ([1992]); Fairclough e Fairclough (2012), objetivando a compreensão, verificação e análise desses fenômenos multimodais de língua(gem) em práticas sociais e discursivas institucionalizadas e sociorretoricamente situadas.

No Brasil, as pesquisas acerca do letramento visual crítico e da multimodalidade, encontram-se em expansão cujo maior interesse e atuação envolvem materiais impressos (ARAÚJO, 2011; FERNANDES e ALMEIDA, 2008; ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA, 2008; BEZERRA; NASCIMENTO; HEBERLE, 2010; CARVALHO, 2012; ALVES, 2016; SILVA e ARAÚJO, 2015; SILVA, 2016; XAVIER, 2015)⁴.

Portanto, faz-se crucial nesta pesquisa, considerar a necessidade de um trabalho produtivo com o letramento visual crítico e com a multimodalidade em práticas discursivas de produção de textos, a partir da leitura de *proposta de redação do Enem*, visando a investigação das articulações entre os textos multimodais, presente na proposta de redação do Enem, entendendo como essas relações são construídas multisemioticamente entre o modo verbal (enunciados) na perspectiva bakhtiniana e o modo visual (imagens) na estrutura composicional destas duas propostas de redação, aplicadas em 2009 e 2016.

A semiótica social, o letramento visual crítico e a multimodalidade

A semiótica social

No contexto atual dos estudos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), Análise do Discurso Crítica (ADC) e da Semiótica Social, as investigações semióticas de Kress e van Leeuwen ([1996], 2001, 2006) surgem num espaço de investigação linguística com o intuito de suplantarem algumas das dificuldades em se analisar sistematicamente estruturas visuais e códigos semióticos do gênero, dado que, até então, “os paradigmas de investigação dessas estruturas enfocavam exclusivamente o léxico das imagens, ou seja, não iam além da camada denotativa, conotativa e/ou iconográfica de seus níveis de significação” (ALMEIDA, 2011, p. 174).

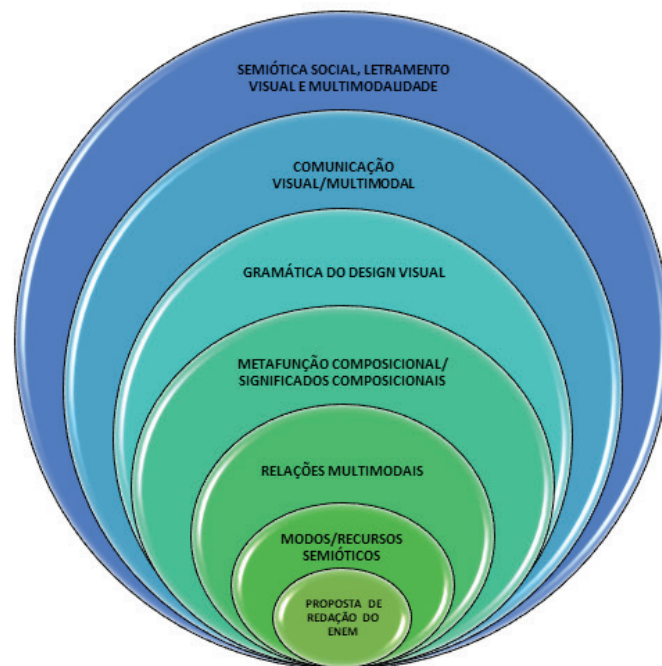
Hodge & Kress (1988), em obra intitulada *Social Semiotics*, marca o início dos estudos em Semiótica Social aplicada a textos multimodais, ao considerar todos os demais modos semióticos que acompanham o modo verbal. A partir das críticas lançadas à semiótica tradicional, quais sejam, a omissão dos usos e funções sociais de vários outros *sistemas semióticos*⁵ e a falta de uma prática analítica convincente que auxilie na descrição e interpretação das estruturas e processos através dos quais os significados sociais são construídos.

Vejamos a figura a seguir que apresenta a estrutura da sintaxe visual, baseado na proposta da semiótica visual e da multimodalidade, em propostas de redação do Enem (2009 e 2016):

4 Vale ressaltar, entretanto, há poucas pesquisas, envolvendo diretamente a leitura e a produção de textos multimodais, em práticas sociais institucionalizadas no cenário acadêmico e escolar (MENDES, 2008; AQUINO, 2012; LIMA, 2013; BRASIL, 2015; LIMA e PINHEIRO, 2015; LIMA-NETO e ARAÚJO, 2015; SILVEIRA, 2015; PINHEIRO e ARAÚJO, 2016), entre outros.

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

FIGURA 1: O enfoque teórico-metodológico da sintaxe visual na abordagem da semiótica social e da multimodalidade em propostas de redação do ENEM (2009 e 2016)



FONTE: Elaborado pelos autores, baseado na Teoria da Semiótica Social e Multimodalidade, de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006).

Segundo Ferraz (2011, p. 58) a intenção da *Gramática do Design Visual* é focar no processo de produção signica, abrangido como uma ação social efetivada em determinado uso e contexto, em que o empenho do produtor do signo decide a forma de representar o que almeja comunicar. Esse sujeito manifesta o significado esperado por meio do modo semiótico que dispõe da configuração mais adequada, o significante, e esse processo transporta a signos motivados.

Nesse sentido, o processo de construção do signo, os estratos *significante* e *significado* podem ser entendidos como relativamente independentes um do outro (KRESS e van LEEUWEN, 2006, [1996]). Ademais, os estudos de multimodalidade atual evidenciam o como os modos semióticos além da língua são entendidos como inteiramente capazes de servir para representação e comunicação. Dessa forma, a língua, seja falada ou escrita, pode agora com mais frequência ser vista como ‘apoio’ aos outros modos semióticos: ao visual, por exemplo. A língua pode agora ser ‘extravisual’ (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 46).

Por isso, Hodge & Kress (1988) propõem uma nova abordagem, fundamentada pela concepção de Halliday (1994) de linguagem como Semiótica Social, cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem. A Semiótica Social foca a semiose humana, compreendendo-a como um fenômeno inerente à sociedade em suas linhagens, papéis, conjunturas e efeitos. Os significados sociais são arquitetados, conforme esta visão, por meio de uma gama de formatos, textos e práticas semióticas de todos os períodos da história da vida humana.

Estabelecidas as premissas para uma teoria que enfatiza as relações entre comunicação e sociedade, Kress & van Leeuwen (1996), em *Reading Images: the grammar of visual design*, propõem o estudo da Semiótica Social para contemplar as formas de significação entendidas como atividades sociais marcadas pela política e pelas estruturas de poder que, nesse sentido, estão submetidas às disputas que surgem em decorrência dos interesses específicos das instituições sociais cujos textos são produzidos, circulados e lidos.

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

A comunicação exige que os participantes façam suas mensagens maximamente compreensíveis em um contexto particular. Eles, portanto, escolhem formas de expressão que eles acreditam ser máxima transparência para outros participantes. Por outro lado, a comunicação ocorre em estruturas que são inevitavelmente marcadas por diferenças de poder, e isso afeta como cada participante entende a noção de “compreensão máxima” [...]. A representação exige que os fabricantes de sinais escolham formulários para a expressão do que eles têm em mente, formas que eles consideram mais aptas e plausíveis no contexto dado. [...]. Isto aplica-se também ao interesse do social de instituições dentro das quais as mensagens são produzidas, e lá toma a forma das (histórias de) convenções e restrições. (KRESS; van LEEUWEN, 1996, p. 11, *tradução minha*)⁶.

Os autores acima da GDV, citados por Carvalho (2013, p. 14) esclarecem que a semiótica social concebe os textos a partir de uma perspectiva multimodal, incluindo a análise e a interpretação dos diferentes recursos semióticos através dos quais a linguagem é realizada. Para tanto, esses autores elaboraram a *gramática designer visual* a fim de “fornecer ‘inventários’ das principais estruturas composicionais que têm se transformado em convenções ao longo da história da semiótica social da comunicação visual, investigando como tais estruturas são utilizadas por produtores contemporâneos de imagem para produzir significados”.

O Letramento Visual Crítico (LVC): alguns apontamentos

Antes de avançarmos esta discussão, apontamos alguns aspectos importantes sobre o *letramento visual*, a partir de uma perspectiva histórica, Stokes (2002) lembrou que o LV notabilizou-se pela “presença de elementos visuais no ensino e aprendizagem, aumentando a integração de imagens e a presença de textos visuais em livros didáticos, manuais de instrução, exposições em sala de aula, ampliando uso de interfaces de computador” (BENSON, 1997; BRANTON, 1999; DWYER, *apud* KLEINMAN e DWYER, 1999, *tradução nossa*)⁷.

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

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

Em pesquisas mais recentes, as pesquisadoras Barbosa e Araújo (2014, p. 22) percebem que “o letramento visual insere-se no conjunto de novos letramentos ora apresentados diante da necessidade de devolvermos à imagem o papel de produzir sentidos em eventos comunicativos, assim como o texto verbal”. Elas ainda esclarecem que o LV estar relacionado a compreensão da

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

7 No original: The presence of visual elements in today’s teaching and learning is increasing as the integration of images and visual presentations with text in textbooks, instructional manuals, classroom presentations, and computer interfaces broadens (BENSON, 1997; BRANTON, 1999; DWYER as cited in KLEINMAN; DWYER, 1999).

informação verbal não somente como um adereço da informação verbal, mas como um artefato semiótico que adiciona sentido ao texto. As autoras concluem pela necessidade da promoção contínua desse tipo de letramento, ao dizerem que “seria um dos papéis da educação e, para tanto, deveria oferecer oportunidades para o desenvolvimento dessas habilidades” (BARBOSA; ARAÚJO, 2014, p. 23).

Nessa linha, Ferraz (2014) aponta que com o advento das novas tecnologias, é preciso problematizá-las, discutir como elas podem influenciar e serem influenciadas pelo modo como a comunicação se estabelece atualmente. Os educadores precisam estar atentos aos papéis atribuídos à fluência e às habilidades na língua portuguesa, à importância que exerce na contemporaneidade e à necessidade de inclusão de meios multimodais (tecnológicos) nas salas de aula.

Desse modo, o Letramento Visual (doravante LV), segundo Ferraz (2014), é um importante campo de estudo dentro das novas demandas enfrentadas pelos educadores, por ser

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

O autor avalia que o LV seria, portanto, um subcampo dos multiletramentos, pois aborda a imagem em suas múltiplas formas e considera, assim, a multimodalidade e o uso de diferentes mídias e tecnologias no processo de significação. Sabe-se que a construção de significado pode se dar de maneira multimodal (ROJO, 2012) e neles os aspectos visuais passam a ser integrados. Ferraz (2014) explica ainda que o LV pode se inserir nas perspectivas críticas por questionar o papel das imagens no cotidiano e tratá-las como construtoras da realidade e não apenas representação imagética, como postula Joly (1996), uma vez que se relacionam com o contexto histórico-social-cultural no qual se inserem e que podem, inclusive, ser usadas para a manipulação (BROWETT, 2002).

Por todos esses fatores, atividades que abordem o LV são absolutamente bem-vindas às aulas de Língua Portuguesa e são bastante exploradas em aulas de Língua Inglesa e Espanhola. Nesse sentido, Ferraz (2014) oferece bons exemplos que podem ser aplicados nas aulas de língua estrangeira/língua adicional e também nas aulas de língua materna (atividades com filmes, *clips* de seriados e documentários, entre outros).

Atualmente, na perspectiva dos multiletramentos, o saber ler e escrever já não bastam; na do LV, já não é suficiente a habilidade de se reconhecer ou descrever uma imagem. Finalmente, Ferraz (2004) aponta que o LV não considera a imagem apenas uma representação da realidade, mas um processo de significação, que se relaciona com o seu contexto social, histórico e cultural.

Xavier (2015) considera que a partir de uma perspectiva crítica da língua como artefato cultural que carrega ideologias, crenças, relações de poder e de dominação, o conceito de *Letramento Crítico*⁸ pode ser entendido como um meio de conscientização política e de mudança social, que forma a teoria basilar da definição de Letramento Visual Crítico (LVC). Para esse autor, o Letramento Crítico e o Letramento Visual como o resultado da aplicação direta dessas teorias sobre os textos imagéticos, respeitando, discutindo e analisando as diferentes estruturas e componentes constitutivos de cada proposta de redação é capaz de compreender a construção dos significados sociais e multimodais que a compõem. Portanto, existem algumas considerações que precisam ser feitas para que uma análise a partir das perspectivas do LVC seja bem sucedida e possa apresentar resultados didático-metodologicamente satisfatórios à aprendizagem de leitura e à produção escrita de textos diversos.

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

Por fim, os objetivos principais do LVC, segundo Xavier (2015) são: proporcionar ao professor instrumentos que o auxiliem a debater com os alunos a respeito das imagens e a conduzir as atividades a ela relacionadas, de forma a engajar a classe em uma discussão que questione e problematize as relações de poder e dominação presentes na sociedade; analisar as representações sociais e culturais feitas por meio da imagem e quais seriam as possíveis implicações que suas construções de sentido podem acarretar para os indivíduos de um determinado grupo social.

Da concepção de leitura às estratégias de leitura: um modelo de análise da compreensão leitora em textos multimodais

Na atualidade, deparamo-nos com intensos arranjos semióticos da linguagem e do uso de gêneros discursivos, advindos da multimodalidade, ou seja, da integração de textos verbo-visuais etc, com os quais as pessoas se comunicam, conversam, interagem convocam novas práticas de letramento que demandam outras atividades retóricas de leitura e escrita multimodais em diversos eventos comunicativos nas sociedades pós-modernas.

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

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

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

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

Se a constituição dos textos mudou, a nossa maneira de ler precisa ser revista. O processo de leitura não deveria ser pautado apenas nos fatores verbais. O ato de ler precisa ampliar e considerar todos os elementos empregados pelo autor na construção do texto. As mudanças ocorridas nos textos geraram a necessidade da realização de novos estudos a respeito dos elementos multissemióticos que estão constituindo a comunicação na sociedade atual (LIMA, 2015, p. 14).

Em outras palavras, isto significa que a perspectiva de Geraldi (2011, p. 90) na atividade de leitura, “é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, portanto o leitor não é somente um receptor passivo, mas também um agente que procura suas significações; ele, o leitor, a partir do texto lido, deve ser capaz de comparar com outros textos atribuindo-lhe sentido.

Caracelli Scherma (2009, p. 16) apresenta metodologicamente que “o trabalho com a leitura deve deslocar os interlocutores envolvidos, o aluno, enquanto sujeito dessa atividade, passa a trabalhar com mais segurança a partir da autonomia que vai ganhando pouco a pouco, o que o

torna capaz de agir no mundo, começando pela sala de aula e através da produção de seus próprios textos”.

Para tanto, é fundamental ensinar os leitores a importância de assumir-se enquanto locutores é crucial, uma vez que ao despertá-los para uma consciência de si próprio como sujeito social, capaz de interagir de maneira ativa com os acontecimentos ao seu redor, cria nele uma vontade de dizer e estimula sua capacidade de transformação do mundo em que está, ao mesmo tempo em que o mundo também o transforma enquanto sujeito, numa relação dialógica.

Nas atividades de produção em sala de aula, segundo Caracelli *Scherma* (2009)

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

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

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

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

É visível que, segundo Menegassi (2010, p. 173), esclarece que “nessa concepção, o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma também na escola e, principalmente, fora dela”. Portanto, a aquisição do significado de um texto se produz sucessivamente por força do leitor e de seus conhecimentos prévios, ou seja, auxiliam as informações que o leitor tiver para o texto, não as que o texto provê por meio de rastros linguístico-discursivos (MENEGASSI, 2010).

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

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

Para o desenvolvimento da leitura em *propostas de redação* é possível observar os objetivos e as condições específicas para o seu desenvolvimento, bem como as estratégias para processamento de leitura no planejamento da escrita do texto na aplicação do Exame através da apreensão dos textos multimodais que compõem o *gênero proposta de redação do Enem*. Até porque a leitura precisa ser entendida como uma atividade cognitivo-social. Cognitiva, por requerer que sejam acionados modelos mentais, e também social porque esses modelos foram internalizados pelas práticas sociais que os moldaram (KATO, 1985).

Nesse sentido, Solé (1998) explica ainda que o processo de leitura necessita garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. Essa psicolinguística defende que

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

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

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

A seguir, esquematizamos a síntese.

Quadro 1 - Síntese dos procedimentos de leitura, segundo Pressley e Afflerbach (1995)

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

FONTE: Neves (2007, p. 4-5).

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

Novas práticas sociais que se utilizam de diferentes recursos e de diversas linguagens requerem novas práticas de letramentos. Isso reorganiza ou deveria reorganizar o ensino de leitura e de escrita, sendo assim fica evidente o quanto as competências de análise de textos verbo-visuais se mobilizam na leitura de textos diversos, em que essas distintas (língua)gens se fazem e se apresentam nesses gêneros, uma vez que “combinam a linguagem escrita, imagens e gráficos, também compondo um conjunto integrado” (PAES DE BARROS, 2009, p. 163).

Em suma, essa pesquisadora conceitua que “um gênero discursivo multimodal se constitui pela linguagem visual em fotografias, gráficos, infográficos, que aliam a materialidade visual à escrita, à diagramação, ao tamanho e formato de tipos, constituindo-a em um gênero multimodal”. (*Ibidem*).

Para explicar as estratégias de análise em atividades de leitura multimodal, visando à constituição dos sentidos de textos multimodais, levamos em conta os resultados de pesquisa da equipe de Richard E. Mayer (2001), da Universidade da Califórnia. Os estudos desenvolvidos dentro desse grupo, situados na psicologia cognitiva e educacional têm se relacionado à aprendizagem dos *multimedia*. Nessa perspectiva, Dionísio (2005, p. 173) afirma que a “Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) pode ser inserida na elaboração e análise de materiais didáticos como suporte para o tratamento da multimodalidade dos gêneros textuais no contexto de ensino-aprendizagem”.

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

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

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

O autor delinea cada princípio, analisando a aprendizagem tanto em textos impressos, bem como por tecnologias digitais. Ele esboça também um arcabouço teórico-prático para uma epistemologia cognitiva, objetivando a aprendizagem dos *multimedia*, no qual o sistema humano de processamento de conhecimentos/informações tem dois canais: um para compreender o material verbal (modo verbal) e outro para o material visual (modo visual).

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

2009).

Expomos, então, um esquema elaborado por esta pesquisadora, objetivando explicitar o procedimento cognitivo, construído na leitura dos textos que congregam a composição e a sintaxe visual de textos multimodais:

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

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

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

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

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

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

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

A metafunção composicional dos textos verbo-visuais

A metafunção composicional invoca e convergem os significados representacionais e interativos para a organização do sentido da imagem. Nesse sentido, para esses semioticistas,

As estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade. Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que está vinculada aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm

uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS e van LEEUWEN, 2006, p. 47).

Dessa forma, Kress e van Leewen (1996, 2006) explanam que a composição alude ao modo como os elementos verbais e não verbais presentes na imagem precisam se relacionar uns com os outros e ao modo como eles estão integrados em um todo significativo, configurando a estrutura do signo verbo-visual.

Para os autores, essa integração acontece por meio de três sistemas inter-relacionados, segundo pode se observar no quadro a seguir:

Quadro 02: Sistemas da metafunção composicional

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

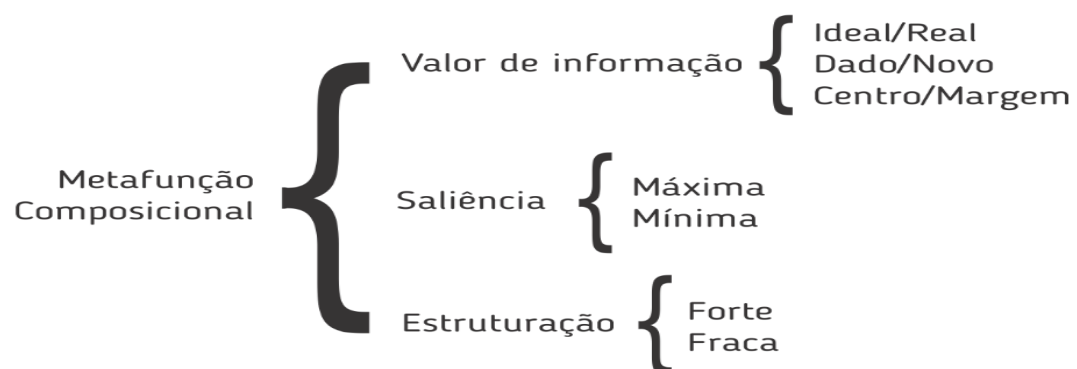
FONTE: Nascimento (2012, p. 428).

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

Nesse sentido, Gualberto (2016), ao citar van Leeuwen (2005) reforça que a definição dessas categorias contribui de forma significativa para especificar ainda mais as categorias de análise composicional e do *layout* de páginas. Uma vez que foi com esse “propósito de resumir as especificações da parte relacionada ao *layout* que estimulou Kress e van Leeuwen (1996, 2006) a elaborarem um esquema que expõe as principais formas de realização do *valor da informação*, da *saliência* e da *moldura*” (GUALBERTO, 2016, p. 70).

Vejamos a figura a seguir, composta por essas categorias que permitem a visualização de como elas se inter-relacionam entre si.

Figura 02: Os significados composicionais



FONTE: Adaptado de (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 211).

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

o leitor, e que os leitores devem lê-la dentro dessa estrutura, mesmo se depois, essa avaliação for rejeitada por um leitor em particular” (KRESS; van LEEUWEN, 2006, p. 187).

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

Dessa forma, podemos afirmar que a posição dos elementos que compõem um texto visual reflete diretamente no modo que o leitor irá compreender o gênero o qual o texto está materializado. cremos, portanto, que essa discussão deve ser estendida também ao âmbito escolar, pois cada vez mais os estudantes estão envolvidos por textos multimodais. A última conceituação importante acerca do valor informativo é a estruturação da informação visual por meio do Centro e Margem.

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

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

Segundo Kress e van Leeuwen (2000), a estruturação refere-se à conexão ou desconexão entre elementos da imagem. De tal modo, quanto mais os elementos da composição espacial estão conectados, mais eles são apresentados como uma única unidade de informação, como se fossem parte um dos outros. Já a desconexão é marcada pela saliência de cores, imprimindo, portanto, um sentido de individualidade (ALMEIDA; FERNANDES, 2008).

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

O trajeto metodológico

Na forma de abordagem do problema, esta pesquisa é de natureza qualitativa, delineada pela tipologia de técnica documental e descritivo-interpretativista, cujas razões metodológicas se pautam pela análise da sintaxe visual da composicional discursiva em *propostas de redação do Enem*, aplicadas em 2009 e 2016 no Exame Nacional do Ensino Médio, organizado pelo Inep/Mec.

Em um prisma teórico-metodológico, situamo-nos no campo de estudo da Linguística Aplicada que tem contribuído na utilização de métodos de investigação de base interpretativista (MOITA LOPES, 1996). Nesse sentido, a LA reveste-se de uma natureza inter e transdisciplinar, colocando-se em função de “[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. (MOITA LOPES, 2006, p.14).

Todavia, nesta pesquisa não buscamos quantificar traços identitários, mas sim identificá-los, discuti-los e analisá-los à luz das teorias já apresentadas, acrescenta-se que esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativista, isto é, consideramos “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva metodológica, os objetivos traçados para esse estudo no contexto de compreensão dos aspectos composicionais, multimodais e intertextuais em duas *propostas de*

redação do Enem que se inserem num contexto de ideologia hegemônica institucionalizada, entre as quais foram cruciais, para que os aspectos analisados e as nossas hipóteses pudessem contribuir para a escolha da pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza descritivo-interpretativista.

Optamos, portanto, pela caracterização desta pesquisa, como sendo, *documental* por constituir uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Ademais, a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Vejamos, a seguir as propostas de redação aplicadas no Enem selecionadas:

TABELA 1: A caracterização e a análise temática das propostas de redação (2009 a 2016).

| GÊNEROS/PROPOSTAS/TEMAS | ANO | Nº DE TEXTOS VERBAIS | Nº DE TEXTOS IMAGÉTIVO | Nº DE TEXTOS VERBO-VISUAIS |
|---|------|----------------------|------------------------|----------------------------|
| O INDIVÍDUO FRENTE À ÉTICA NACIONAL | 2009 | TRÊS | UM | UM |
| CAMINHOS PARA COMBATER A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL | 2016 | TRÊS | UM | UM |

FONTE: Elaborado pelo autor, 2018.

Esta análise teórico-metodológica empreendida nestas *propostas de redação*, aplicadas no Enem, em 2009 e 2016 tornaram-se importantes instrumentos de disseminação de discursos, textos e significações sociais, no processo avaliativo de seleção de candidatos para acesso ao ensino superior, demonstrando que essas estruturas composicionais, bem como seus propósitos comunicativos de compreensão e produção textuais tiveram, pois, mudanças significativas quanto as práticas discursivas de produção de discursos ideológicos, hegemônicos, políticos etc., entre outros, que são historicamente marcados pela língua(gem) em uso e em contextos reais de interação social (FAIRCLOUGH, 2001).

A amostra deste estudo é constituída de textos multimodais provenientes de proposta de redação do Enem, aplicada em 2009 e 2016, apontamos que as práticas discursivas e as relações dialógicas constituídas a partir da análise, de Oliveira (2016, p. 106), em redações do ENEM, em seus aspectos externos e internos que caracterizam esse texto como um gênero textual/discursivo de caráter argumentativo. A redação do ENEM adquire significado, pois uma de suas finalidades é verificar a produção textual de estudantes que finalizaram o ensino médio, instigando à elaboração de um texto com argumentos e posicionamentos sobre uma situação social, científica, cultural, política, entre outros.

Desenvolvemos *a posteriori* esta análise à luz dos conceitos das abordagens da Semiótica Social, com enfoque epistemológico do Letramento Visual Crítico e da Multimodalidade (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996), tendo como os princípios e as metafunções da linguagem visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006), sobretudo ao analisar as estruturas visuais/composicionais, tendo em vista às categorias/metafunções de Kress e Van Leeuwen (2006) na *Gramática do Design Visual* em um *corpus* de textos multissemióticos, selecionados nestas duas propostas de redações obtidas.

Nesta pesquisa, considerando que as *propostas de redação do Enem* possuem uma estrutura composicional, permeada de relações multissemióticas são imbuídas pela multimodalidade discursiva, que é “um campo de trabalho, um domínio de pesquisa, uma descrição do espaço e dos recursos que entram em jogo no processo de produção de sentido” (KRESS, 2011, p. 242)⁹,

⁹ No original: “field in which semiotic work takes place, a domain for enquiry, a description of the space and of the resources that enter into meaning in some way or another. (KRESS, 2011, p. 38).

objetivando a apreensão da sintaxe visual/multimodal desses gêneros textuais que ao serem lidos pelos/as participantes constroem uma gama de representações e de significações nesses eventos de letramentos, possibilitando uma atividade retórica e letrada situada em práticas de leitura e escrita de forma a organizar o ordenamento social (BAZERMAN, 2015a).

Análise e discussão das propostas de redação (2009 e 2016)

Os elementos formais e linguísticos do gênero proposta de redação do ENEM

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

Conteúdo temático

É possível acentuar que o tema é um índice de valor social, compreende-se que ele pertence a uma situação histórica concreta. Além disso, a redação do ENEM expõe uma temática social de natureza interindividual em uma situação de uso “real”, inserida em um contexto histórico. Conforme a concepção de Bakhtin, a construção do enunciado concreto tem um caráter ideológico e histórico-fenomenológico, portanto, na redação do ENEM, esse enunciado expressa-se através de elementos não verbais da situação histórica. (OLIVEIRA, 2010, p. 114).

O conteúdo temático corresponderia, então, a um conjunto de temáticas que um certo gênero abrange, ou seja, aquilo que pode ser dito numa dada forma típica de enunciado em determinado campo da comunicação discursiva. Os temas são determinados sócio-historicamente, logo o conteúdo temático que faz parte de um determinado gênero não é inaugural: “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Estrutura composicional

É necessário observar que a redação do ENEM apresenta uma estrutura composicional da redação escolar dissertativa com aspectos argumentativos e uma peculiaridade que consiste na proposta de intervenção (OLIVEIRA, 2016). A estrutura do texto a ser produzido, o qual se baseia no tema se constrói por ter uma tese e argumentos para comprová-la, posteriormente pede-se uma proposta de intervenção social para o problema apresentado durante o texto.

A forma composicional compreende, segundo Rojo (2005, p.196), “os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero”. A construção composicional corresponde, então, à estrutura, à organização característica dos diferentes enunciados.

Aspectos do estilo

É plausível destacar que a redação do ENEM também apresenta um estilo que observamos através dos recursos, tais como: lexicais, fraseológicos e gramaticais. Identificamos que o gênero constitui-se do uso da norma padrão, mas, na análise, há evidências da norma culta, o que não descaracteriza o texto. (OLIVEIRA, 2016). A compreensão do estilo de um determinado enunciado individual está indissociavelmente relacionada ao gênero discursivo, no qual o enunciado se materializa. Para Bakhtin, cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros que correspondem às especificidades de um dado campo, e a esses gêneros correspondem determinados estilos.

Audiência

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

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

A gramática do design visual, de Kress e van Leeuwen (2016), aplicada em propostas de redação (2009 e 2016)

A PROPOSTA DE 2009

A princípio, como se pode perceber a proposta a seguir é composta por uma heterogeneidade tipológica¹⁰, encaixada por 3 textos motivadores. O **primeiro texto** da coletânea da proposta de redação do ENEM (2009) é um gênero discursivo multimodal, uma charge, de Millôr Fernandes, em que ele retrata a solidão de uma pessoa honesta em meio a tantas pessoas desonestas, já que aquelas parecem estar em extinção.



Fonte: <http://www.pontoenem.com/wp-content/uploads/2012/12/PontoEnem-Te>. Acesso em 11 de jun. 2018.

O texto imagético acima cumpre uma função importante, sendo que as imagens estão além de apenas representar a realidade, elas “produzem imagens da realidade” (KRESS e van LEEWEN (2006, p. 32), por isso não devem ser consideradas apenas como meio para construir um conhecimento sobre os fatos de uma cultura, mas para compreensão de valores, crenças,

¹⁰ Por uma questão terminológica, vale a pena salientar que intertextualidade tipológica, para Fix, é a intertextualidade intergêneros de Marcuschi (2002) ou intergenericidade de Koch (2004). Dessa forma, “a intertextualidade tipológica para estes últimos autores diz respeito a um gênero que contém, em sua estrutura, a presença de vários tipos textuais, os quais são entendidos como unidades estruturais, organizacionais e autônomas que nos ajudam a realizar o ato comunicativo” (LIMA-NETO; ARAÚJO, 2012, p. 3).

práticas sociais da cultura alvo, pois são textos, segundo Frow (1985), citado em Fairclough (2001, p. 95), impregnados de sentidos “investidos” político e ideologicamente a serem desnaturalizados. Percebe-se que a intenção do texto refere-se a um ato de honestidade, como por exemplo, a devolução de uma carteira com dinheiro, este é noticiado pelas mídias, pois tornou-se um ato raro. É importante frisar que esta charge do Millôr não coloca apenas os políticos como desonestos, mas sim a maioria da população, em geral, ao usar o substantivo “gente” e, realmente, do que adiantar reclamarmos dos atos corruptos deles se quando recebemos troco a mais não devolvemos.

O **segundo texto** é um trecho adaptado de um artigo de opinião da articulista Lia Luft para a revista *Veja* sobre o comodismo do brasileiro ao reclamar, apenas baixinho, a respeito do que pensa ser errado. Hoje, vimos que somos capazes de reclamar alto, nas ruas, com multidões, mas parece que a coisa amornou...cadê? Luft critica o ufanismo (patriotismo exagerado) e o discurso de que o Brasil é o país do futuro (fala-se isso, aliás, desde 1.500 praticamente) e de que somos cordatos, receptivos, mas ela tem medo, isso sim, de sermos ignorantes e palhaços do que ocorre de errado no nosso país.

Este texto motivador apresenta as lacunas para se criar a proposta de ação social pedida, já que trata do comodismo e da falta de indignação dos brasileiros, já que é por meio da indignação que podemos nos colocar frente à ética nacional (ou à ausência dela), através não só de manifestações nas ruas e na *internet*, em redes sociais, mas de outros modos, fazendo política em organizações não governamentais (ONGs) na nossa comunidade, inclusive nas escolas, pensando melhor no momento de votar, cobrando seu candidato caso ele assume um cargo público etc.

O **terceiro** e último texto motivador do ENEM 2009 é do psicanalista Contado Calligaris e aborda o efeito de sentidos que a oração “eles são todos corruptos” tem na população, já que é “eles” e não nós e isso tira a nossa culpa, em elegê-los e em deixá-los fazer o que fazem, como se nada tivéssemos com isso e como se não houvesse nada a fazer.

Dessa forma, o propósito comunicativo deste gênero discursivo foi elencar escândalos de corrupção daquela época, de âmbito nacional ou até do seu município, lembrar-se do nosso papel, como cidadãos, criar uma proposta de intervenção social na qual possamos responder ativamente a ética nacional (ou a falta dela) é um bom caminho para atender a proposta de redação do ENEM 2009.

Logo, os significados composicionais da multisssemiose dos textos verbo-visuais, elencados nesta proposta de redação, são capazes de fazer os participantes acionarem seus posicionamentos críticos e suas estratégias de compreensão leitora sobre a temática em questão, culminando na organização de argumentos mais consistentes durante a escrita de sua redação, em consonância ao que é solicitado pelo Exame.

A PROPOSTA DE 2016

A partir da leitura crítica e, observando os traços de multimodalidade que constituem a composição do gênero discursivo *proposta de redação do Enem* a seguir. Ressaltamos que a **coletânea de textos motivadores é composta por quatro textos**, sendo um deles um gênero discursivo multimodal, bem comum na comunidade jornalística, o infográfico. Sendo assim esse gênero está abrangido pela multimodalidade, fazendo parte da estrutura composicional de muitas das propostas de redação do Enem.

Além do mais, o gênero a seguir está representado pelas múltiplas relações socioculturais, advindas do multiculturalismo, fazendo-se importante por discutir as questões de vários cultos religiosos, sobretudo levantando questionamentos e reflexões sobre o comportamento desses e de outros grupos sociais quanto a intolerância religiosa no Brasil.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

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

Disponível em: www.mpf.mp.br. Acesso em: 21 maio 2016 (fragmento).

TEXTO II

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

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

TEXTO III

CAPÍTULO I

Dos Crimes Contra o Sentimento Religioso Ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo

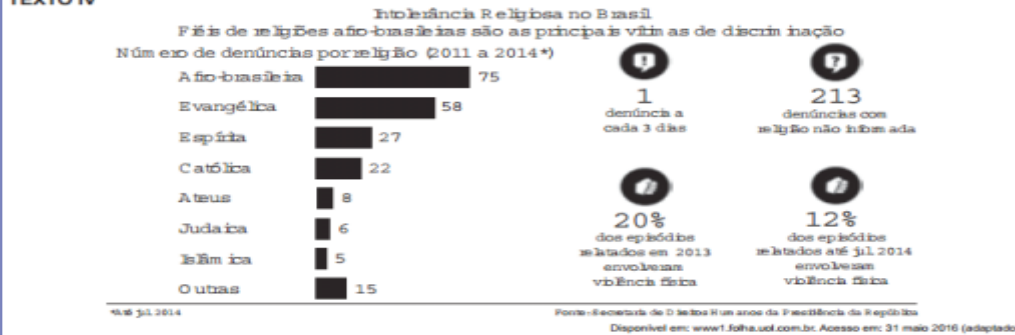
Art. 208 - Escarnecer de alguém publicamente, por motivo de crença ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso:

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

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

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

TEXTO IV



PROPOSTA DE REDAÇÃO

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

Fonte: <https://www.infoenem.com.br/analise-e-comentarios-da-proposta-de-redacao-do-enem-2016/>. Acesso em 11 de jun. 2018.

O **primeiro texto motivador** é do site do Ministério Público do Rio de Janeiro e traz a questão da laicidade do Estado brasileiro, isto é, o Brasil é um país laico, ou seja, não tem uma religião oficial e por isso assegura, em sua Constituição, a liberdade religiosa e a proteção a todas as manifestações religiosas, afastando a interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas e culturais.

Em relação a este **primeiro texto**, o candidato deveria refletir sobre a laicidade do Estado brasileiro: ela existe e é assegurada, de fato, na prática? As bancadas religiosas em todos os âmbitos do poder Legislativo não interferem em matérias sociais, políticas e culturais brasileiras? Infelizmente, a resposta é negativa para ambas as perguntas, já que existem no país partidos políticos ligados às igrejas e que advogam a favor de seus interesses, criando, por exemplo, o Estatuto da Família, coibindo ações contra a tipificação da homofobia como crime pelo Código Penal brasileiro, barrando a discussão sobre a legalização do aborto dentre outras questões.

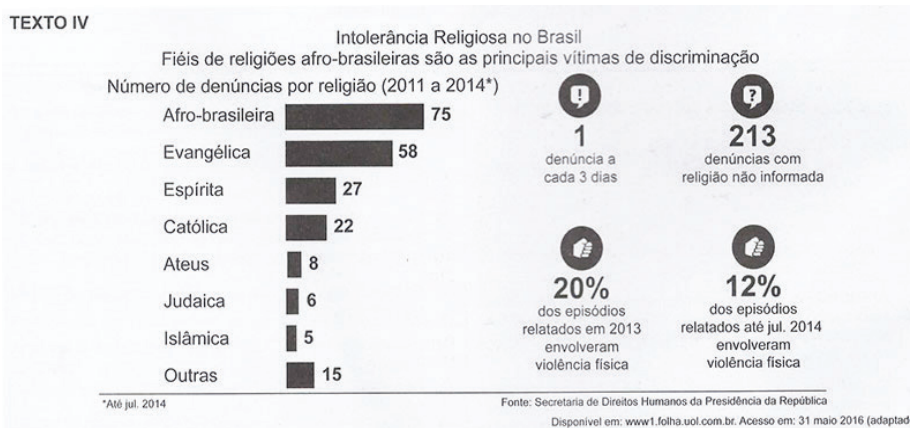
Não é errado haver representantes de um grupo na política, mas estes representantes não podem advogar apenas em causa própria em um Estado que se diz laico. Crenças religiosas não devem pautar decisões políticas que dizem respeito a todos, inclusive aos ateus, por exemplo. Como numa dissertação-argumentativa, política não é lugar de subjetividade e sim de objetividade e o candidato que confundiu isso, nesta proposta, não atendeu ao tema.

Já o **segundo texto motivador** difere liberdade de expressão ao criticar dogmas religiosos de ofensas e agressões a religiões ou ainda a quem não tem nenhuma crença, sendo estes crimes que não prescrevem e que são inafiançáveis. Em relação a este texto, o candidato poderia argumentar a favor da tipificação da intolerância religiosa como um crime de ódio, já que todas as crenças devem ser respeitadas, assim como as pessoas que não tem nenhuma.

Aliás, trabalhar com as diferenças entre os verbos 'tolerar' e 'respeitar' poderia ser uma ótima alternativa, já que o primeiro significa 'aguentar, suportar' e o segundo 'considerar, reconhecer'. Todas as religiões devem ser respeitadas: o Cristianismo, o Judaísmo, o Islamismo, o Budismo, o Espiritismo, as religiões de matriz africana como o Candomblé, a Umbanda e a Quimbanda,

o Hinduísmo, o Messianismo, dentre outras e todas as suas variações, pois um cristão pode ser católico ou evangélico, por exemplo, ortodoxo ou protestante, ou neopentecostal etc. Além disso, os ateus e agnósticos também devem ser respeitados e todos devem respeitar uns aos outros. O **terceiro texto motivador**, por sua vez, é o artigo do Código Penal que trata dos crimes contra o chamado “sentimento religioso” que se configura na prática de escarnecer, publicamente, a crença ou o rito religioso de alguém ou de algum grupo e o quarto texto motivador, finalmente, apresenta dados retirados da Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal.

O gênero *Proposta de Redação* acima, contém em sua estrutura composicional, um **quarto texto**, ou seja, um gênero discursivo multimodal, bem reconhecido na esfera jornalística, um infográfico que apresenta informações sobre as religiões de matriz africana são os maiores alvos da intolerância religiosa no Brasil, seguida pelas religiões evangélicas e pelo Espiritismo. Em relação às religiões de matriz africana, é possível estabelecer uma conexão entre intolerância religiosa e racismo, já que religião é uma das expressões da cultura de um povo e estas crenças chegaram ao Brasil pelos escravos africanos trazidos pelo tráfico negreiro para a então colônia portuguesa. Quando há racismo, há ódio pela cultura de todo um povo.



Fonte: <https://www.infoenem.com.br/analise-e-comentarios-da-proposta-de-redacao-do-enem-2016/>. Acesso em 11 de jun. 2018.

Assim, como a figura anterior, o gênero *infográfico* tem auferido *status* e espaço social em vários contextos de comunicação e interação sócio-historicamente situados. Por isso, esses textos multimodais estão cada vez mais presentes na estrutura composicional de propostas de redação do Enem, tendo em vista ser “um texto muito utilizado pela mídia jornalística em publicações que o exploram para elaborar notícias, reportagens e divulgação de ciência e tecnologia” (PAIVA, 2011, p. 8).

Dessa forma, a linguagem icônica/multimodal/imagética aliada à linguagem verbal proporciona ao gênero *proposta de redação do Enem* inúmeras possibilidades de trabalho, sobretudo em aulas de produção textual por serem de compreensão acessível, criativas e por terem uma composição textual organizada que ajuda na aproximação do(a) educando(a) leitor(a) com conteúdos e assuntos complexos, visando o pensar/agir de forma eficaz desse público/participante em formação no Enem.

Ademais, a qualidade na produção das propostas avaliadas é substancial e reconhecida, pois foram *gestadas* e *tipificadas* dentro das condições e práticas discursivas em contextos diversos da sociedade brasileira, muitas vezes, ligado as nossas práticas, atividades e ações no campo social, político, tecnológico, educacional, entre outros, em nosso país.

Considerações finais

Diante do exposto, os resultados demonstram que as práticas de letramentos visuais/multimodais acionadas pelos/as candidatos/as possibilitam a organização multissemiótica dos significados sociais, construídos nessas duas propostas de redação do Enem (2009 e 2016) analisadas, a partir das várias estratégias para processamento de leitura, de planejamento da

escrita do texto, através da apreensão dos textos multimodais (gêneros discursivos) que compõem um gênero híbrido *proposta de redação do Enem* que engloba os demais que descritos na análise teórico-metodológica.

Dessa forma, é necessário um trabalho professoral, visando à formação inicial e continuada de leitores-produtores de textos verbo-visuais diante dos múltiplos processos de comunicação multimodal que demandam novas práticas de letramentos, requerendo, assim, uma série de reconfiguração discursiva na contemporaneidade, sendo que a construção textual e semiótica dessas propostas perpassam por essas atividades retóricas e letradas nas atividades sociais e diárias dos(as) brasileiros(as). Por isso, as estratégias se fazem hoje necessárias, tendo em vista a *matriz de avaliação da redação do Enem*, demandando dos participantes uma maior proficiência na leitura crítico/visual dos textos motivadores, resultando na identificação das ideias centrais da proposta, visando o estímulo à produção de um texto, a partir do uso das estratégias linguístico-discursivas próprias à constituição de um texto de predominância dissertativo-argumentativo.

Apesar de sabermos que os traços multimodais do discurso crítico, informacional e composicional dessas propostas de 2009 e 2016, sobretudo, ancoradas em princípios da *Gramática do Design Visual* (GDV) que foram elaborados por Kress e van Leeuwen (1996) estão sendo recentemente trabalhados/aplicados em pesquisas no Brasil, ousamos fazer, portanto, uma análise dos elementos sintáticos verbo-visuais presentes em gêneros multimodais que compõem a estrutura composicional dessas propostas, aplicadas em (2009 e 2016). Ressaltamos a partir das discussões feitas neste estudo que a multisssemiose entre a linguagem verbal e não verbal em cada proposta de redação, possibilitou a acionar e a potencializar as práticas de letramento multimodal/crítico dos interlocutores, leitores e apreciadores desses gêneros no sentido de terem um posicionamento ético e decisivo sobre seus papéis sociais quanto aos problemas sociais, políticos, econômicos, educacionais, entre outros, visando o bem-estar social de todos(as) brasileiros(as).

Concluimos, finalmente, que é preciso nesse processo de ensino e processamento de leitura multimodal e escrita no Enem pelos(as) participantes(as), entre os quais muitos são alunos(as) da educação básica, uma intensa mediação pedagógica dos(as) professores(as) em sala de aula, para isso os(as) profissionais da educação precisam ser os primeiros a se apropriarem da perspectiva do letramentos visual crítico para desenvolver competências e habilidades desse público com atividades de multiletramentos na escola e na sociedade em geral, sendo assim é urgente que os(as) docentes sejam qualificados a enfrentarem essa revolução vigente dos textos multimodais nos vários espaços sociais.

Urge, portanto, um serviço público de ensino de qualidade que forme e prepare os(as) alunos(as) para vencerem os diversos desafios na conjuntura da pós-modernidade. Pois, acreditamos que os gêneros multimodais (charges, cartuns, gráficos, infográficos, tirinhas etc.) se bem trabalhados didático-metodologicamente podem auxiliar bastante os(as) docentes na elaboração e na execução de uma aula inovadora, criativa e emancipadora capaz de despertar o interesse dos(as) educando(as) e levá-los(as) a abranger a fortuna textual, discursiva e multimodal que compõem esses gêneros *Propostas de Redação do Enem*.

Referências

ACRL - Association of College and Research Libraries, **ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education**, American Library Association (October 2011). Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>. Acesso em 02 de jan. de 2017.

ALMEIDA, D. B. de. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. In: ARAÚJO, A. D. (org). **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, 2011, p. 53-63. Disponível em: http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf. Acesso em 02 de jan. de 2017.

_____. Do texto às imagens: novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 174.

ALVES, R. B. **Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea**. 2016. 200f. Tese (doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

AQUINO L.D. As imagens no gênero editorial: observações acerca da distância social. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa**, Linguística e Literatura, Ano 08 - n.15 – 2º Semestre de 2012.

ARAÚJO, A. D. (org). Multimodalidade e Letramento Visual. **Linguagem em Foco** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual do Ceará. v.3. n.5. Fortaleza: EdUECE, p. 13-24, 2011. Disponível em: http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. (Trad. Maria Ermantina Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da Anpoll** nº 37, p. 17-36, Florianópolis, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824/781>. Acesso em 05 de jan. 2018.

BAZERMAN, C. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Orgs.). **What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 309-337.

BAZERMAN C. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____; HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, Â. P. (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola, 2015a.

_____. **Retórica da ação letrada**. (Trad. Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha). São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.

BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. Análise Multimodal de Anúncios do Programa “Na Mão Certa”. **Revista de Letras (UFMS)**, v. 20(40), p. 9-26, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/viewFile/12022/7434>. Acesso: 09 jun. 2017.

BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. **Impact**, v.11, n.2, p.24-29, 2002. Disponível: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf. Acesso: 09 jun. 2017.

BRASIL, J. de B. **Multimodalidade e redes sociais: análise de fanpages do facebook destinadas ao ensino de língua inglesa**. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. 1997 – 16 Brasília: 144p. Disponível em: <http://portal.mec>.

gov.br/par/195-secretarias112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curricularesnacionais-1o-a-4o-series. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia da Prova de Redação do Enem**. Brasília-DF: MEC/Inep, 2013.

_____. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **A redação no Enem 2016: Guia do Participante**. Brasília, INEP/MEC, 2016. Disponível em: <https://www.enem.vestibulandoweb.com.br/manual-de-redacao-do-enem-2016.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

CARACELLI SCHERMA, C. *Texto e movimento na sala de aula. Versão Beta (UFSCar)*, v. 50, p. 7-17, 2009. Disponível em: <http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/72/26>. Acesso em: 02 de jan. 2018.

CARVALHO, F. F. **Semiótica social e imprensa: o layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual**. 2012. 305f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Anglísticos, Lisboa, 2012.

_____. Semiótica social e literacia para os media: os significados sociais construídos pelas publicidades da revista visão júnior. In: CARVALHO, F. F. **Temas Contemporâneos em Semiótica Visual**. Brasília: CEPADIC, 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

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

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 139.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political Discourse Analysis: a Method for Advanced Students**, London: Routledge, 2012.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a Gramática do Design Visual em Cartazes de Guerra. In: Almeida, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em Análise Visual: Do fotojornalismo ao Blog**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, p. 11-31.

FERRAZ, J. de. A. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. 200. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Linguística da Universidade de Brasília, DF, 2011.

FERRAZ, D. M. Visual literacy: the interpretation of images in English classes - **Revista Eventos Pedagógicos** v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio, 2014.

GEE, J. P. Foreword: a Discourse Approach to Language and Literacy. In LANKSHEAR, C. *et al.*

- Changing Literacies.** Buckingham: Open University Press, 1997.
- GOMES, L. A argumentação na língua como subsídio para avaliação de leitura e produção de textos dissertativo-argumentativos. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 295-319, dez. 2016.
- GUALBERTO, C. L. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual.** 2016. 179f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** 2. ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics.** London: Polity Press, 1988.
- JOU, G. I. de.; SPERB, T. M. Uma metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicol. Reflexo. Crit.** [conectados]. 2006, vol.19, n.2, pp.177-185. ISSN 0102-7972. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>. Acesso em 15 de nov. 2016.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KOCH, I.G.V. **Introdução à linguística textual.** São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: PEDRO, E. R. (ed.). **Discourse analysis.** Proceedings of the first international conference on discourse analysis. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996, p. 367-386.
- _____. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication.** London: Arnold, 2001.
- _____.; van LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** 2. ed. London: Routledge, 2006.
- _____. **Multimodality.** A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010.
- LIMA, E. A. de. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa.** 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em LetrasProfLetras), Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Pau dos Ferros, 2015.
- LIMA, A. M. P. **Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa.** 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.
- LIMA, A. M. P; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.
- LIMA-NETO, V. de.; ARAÚJO, J. C. de. Por uma rediscussão do conceito de intergenericidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 273-297, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n1/v12n1a13.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2017.
- LIMA-NETO, V. de; ARAÚJO, J. C. Hypertext and Enunciation on the Web. **International Journal of Language and Linguistics**, New York, vol. 2, N. 3; September 2015. p. 46. Disponível em: http://ijllnet.com/journals/Vol_2_No_3_September_2015/5.pdf. Acesso em 13 nov. 2016.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. KARWOSKI,

A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 71.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDES, W. V. A construção de sentidos no blog: um estudo sobre multimodalidade. In: **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, I, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2008.

MENEGASSI, R.J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: Quarterly Journal of Speech, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, R. G. Do verbal ao visual: uma análise multimodal de infográficos sob a ótica sistêmico-funcional. In: SOUZA, M. *et al.* **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL / UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ebook-sintaxe-em-foco.pdf>. Acesso em 01 de jan. 2018.

NEVES, D. A. de B. **Aspectos metacognitivos na leitura do indexador**. 130 f. 2004. Tese (Doutorado) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 2004.

_____. Leitura e metacognição: uma experiência em sala de aula. **EncontrosBibli**, Florianópolis, n. 24, p. 1-9, 2º sem. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/1518-2924.../405>. Acesso em 10 de nov. 2017.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático em língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47 (1), p. 91-117, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100006&script=sci_abstract&tling=pt. Acesso em 17 de nov. 2017.

OLIVEIRA, F. C. C. de. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM**. 2016. 166f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.

PAES DE BARROS, C.G. **Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso**. Tese de doutorado em (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/LAEL, São Paulo, 2005.

_____. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, v. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/.../da1fb711700d927dbf8296e0464aeb96.pdf. Acesso em: 01 de jan. 2018.

PAIVA, F. A. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. **Revista L@el em (Dis)curso**, v. 3, n. 1, p. 87- 101, 2011.

PAIVA, F. J. de O. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, K. C. C. *et al.* **Aprendendo na travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

_____. O professor de língua portuguesa como agente de letramento em anos iniciais do ensino fundamental: uma análise sobre o uso de estratégias de leitura. **Travessias (Unioeste. Online)**, v. 10, p. 125-146, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13843/9823>. Acesso em 02 de out. 2017.

PAIVA, F. J. de O.; LIMA, A. M. P. PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PNEM. **EViDoSol (Encontro Virtual de Documentação em Software Livre) e CILTec-Online (Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia online)**, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/12119/10332. Acesso em 02 de out. 2017.

PINHEIRO, M. S. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 575-593, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982016005002102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 02 de out. 2017.

PINHEIRO, R. C. **Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais**. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013. p. 15-16.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2016, vol.55, n.2, pp.401-431. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134949176161>. p. 418. Acesso em: 01 de jan. 2018.

PRESSLEY, M.; AFFLERBACH, P. **Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31.

ROCHA F. **Imagem e palavra: a produção literária para crianças em livros das autoras/ilustradoras Ângela Lago e Eva Furnari**. Monografia (Curso de graduação em Pedagogia), da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, 2008.

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

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11.

SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. **Revista Gatilho**. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

SILVA, N. L. da. A função composicional em enquetes do CQC. In: SOUZA, Medianeira *et al.* **Sintaxe em foco**. Recife: PPGL / UFPE, 2012. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/wp-content/uploads/2017/08/ebook-sintaxe-em-foco.pdf>. Acesso em 02 de out. 2017.

SILVA, M. Z. V. da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 237f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

SILVA, M. Z. V. da.; ARAÚJO, A. D. Multimodalidade e ensino sob a óptica de professores de língua inglesa da escola pública. **ANTARES**, v. 7, n. 14, jul/dez 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3838/2196>. Acesso em: Acesso em 10 de mar. 2017.

SILVEIRA, F. G. **Multimodalidade e oralidade**: um estudo das relações texto-imagem em tarefas de produção oral do livro Gold Cae. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2015.

SILVINO, F. F. Letramento Visual. **ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS**. Nov/2012. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/download/2116/2714. Acesso em: 10 de jan. 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. (Trad. Cláudia Schilling). 6. ed. Porto Alegre. Artemed, 1998.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, p. 668-682, 2011.

_____. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

WILEMAN, R. E. **Visual communicating**. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.

XAVIER, J. P. **Letramento visual crítico**: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos. 2015. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

Recebido em 17 de fevereiro de 2018.

Aceito em 16 de outubro de 2018.