



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS-ESPANHOL**

ANNA RAPHAELLA DE LIMA MARENCO

**A MULTIMODALIDADE EM QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO EXAME
NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**

**CAMPINA GRANDE
2021**

ANNA RAPHAELLA DE LIMA MARENCO

A MULTIMODALIDADE EM QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Letras Espanhol.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza.

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L237m Marengo, Anna Raphaella de Lima.

A multimodalidade em questões de língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [manuscrito] / Anna Raphaella de Lima Marengo. - 2021.

32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Prof. Dr. Fábio Marques de Souza., Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."

1. Multimodalidade. 2. Leitura. 3. Língua espanhola. 4. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. I. Título

21. ed. CDD 372.6561

ANNA RAPHAELLA DE LIMA MARENCO

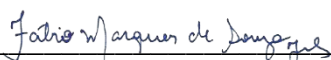
A MULTIMODALIDADE EM QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura em Letras Espanhol.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: 13/10/2021.

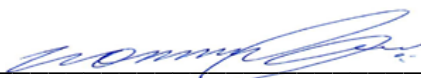
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Marques de Souza. (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Ivo Di Camargo Júnior
Faculdade Unida de São Paulo (FAUSP)

A minha filha Sara Emanuelle da Silva Marengo por ter vindo somar muito amor a minha existência e ao meu marido Luendrio da Silva, pela dedicação, companheirismo e amor, DEDICO.

“Será essencial olhar com um grande cuidado para os ‘recursos semióticos’ da imagem, da escrita e da fala, e de textos multimodais, para ver como as capacidades relativas aos produtores e receptores de textos são reconfiguradas nesta nova diagramação”. (KRESS, 2007, p. 166, tradução nossa).

“It will be essential to look with a great care at the ‘semiotic affordances’ of image, of writing and speech, and of multimodal texts, to see how the relative powers of makers and receivers of texts are reconfigured in this new dispensation”. (KRESS, 2007, p. 166).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Questão 94, Enem 2012, caderno amarelo.....	19
Figura 2 –	Questão 94, Enem 2010, caderno amarelo.....	21
Figura 3 –	Questão 94, Enem 2016, caderno amarelo.....	22

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – número de questões que envolvem linguagem visual e verbal no período de 10 anos do Enem.....	17
Gráfico 2 – porcentagem de questões que envolvem linguagem visual e verbal no ENEM (2010-2019).....	18

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEM PPL	Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCEM/LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1	Multimodalidade: Conceitos e perspectivas	09
2.2	A leitura como competência multimodal	11
3	METODOLOGIA	14
3.1	Natureza da pesquisa	14
3.2	Método da pesquisa	15
3.3	Descrição do <i>corpus</i> e procedimentos de coleta dos dados	16
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	17
4.1	Os modos interagem e ambos são importantes para a resolução da questão de leitura multimodal proposta	18
4.2	Os modos interagem, porém a pergunta proposta nada tem a ver com a leitura multimodal e recai sobre o modo escrito	20
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
	REFERÊNCIAS	22
	ANEXOS A – DEMAIS QUESTÕES DE LEITURA MULTIMODAL	26

A MULTIMODALIDADE EM QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

LA MULTIMODALIDAD EN ASUNTOS DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL EXAMEN NACIONAL DE LA ENSEÑANZA MEDIA (ENEM)

Anna Raphaella de Lima Marengo*

RESUMO

O trabalho em questão teve como objetivo observar as questões de leitura do ENEM (2010-2019) na área de Língua Espanhola quanto à presença da multimodalidade. Para isso, nos apoiamos nos aportes teóricos sobre multimodalidade de Kress & Van Leeuwen (1996); Kress (2000, 2007, 2010) e sobre leitura amparamos nossa análise no conceito de leitura delineado por Luke & Freebody (1997) e Van Leeuwen (2005). Além disso, utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa, com apoio de dados quantitativos, para descrever e interpretar nossos dados. Ainda, foi possível através de nossa análise encontrar dados relevantes sobre o tratamento da leitura multimodal no ENEM, como por exemplo, que em seis dos dez anos de aplicação do ENEM, existiu uma questão - de um total de cinco - que abordava mais de um modo de significação, quais sejam: Linguagem verbal e Linguagem visual. Assim, compreendemos que a multimodalidade obteve baixa representatividade no Exame em questão, apesar de ser um conteúdo extremamente relevante para o ensino de língua estrangeira, em especial para a língua espanhola.

Palavras-chave: Multimodalidade. Leitura. Língua Espanhola. ENEM.

RESUMEN

El trabajo en cuestión tuvo como objetivo analizar las cuestiones de lectura del ENEM (2010-2019) en el área de Lengua Española con respecto a la presencia multimodal. Para ello, nos apoyamos en las aportaciones teóricas sobre multimodalidad de Kress & Van Leeuwen (1996); Kress (2000, 2007, 2010) y sobre lectura, apoyamos nuestro análisis en el concepto de lectura esbozado por Luke & Freebody (1997) y Van Leeuwen (2005). Además, clasificamos esa pesquisa como documental, en la cual utilizamos la metodología de la pesquisa cualitativa, con apoyo de datos cuantitativos, para describir e interpretar nuestros datos. Además, a través de nuestro análisis fue posible encontrar datos relevantes sobre el tratamiento de la lectura multimodal con el ENEM, por ejemplo, que en seis de los diez años de aplicación de ENEM, se sobresalió una pregunta de un total de cinco que abordó de un modo más significativo el: Lenguaje verbal y Lenguaje visual. Así, entendemos que la multimodalidad obtuvo una baja representación en el examen en cuestión, a pesar de ser un contenido sumamente relevante para la enseñanza de idiomas extranjeros, especialmente para el idioma español.

Palabras clave: Multimodalidad. Lectura. Lengua Española. ENEM.

* Graduada em Letras Português e Inglês pela UFCG, Mestra em Linguagem e Ensino pela POSLE. Atualmente é professora da rede estadual de ensino da Paraíba. raphaellamarengo@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação do componente curricular língua estrangeira no Ensino Básico no Brasil pode ser observada tanto na LDB (1996) quanto na OCEM (2006). Nesses documentos, a oferta de língua inglesa ou espanhola foi posta como obrigatória. Além disso, nesse segundo documento, buscou-se pensar como fazer a oferta desse conteúdo de uma forma não maçante, visando uma aprendizagem real dos alunos.

O uso das novas tecnologias, por exemplo, foi apontado como um bom caminho didático a ser adotado pelos docentes. Portanto, ficou cada vez mais comum observarmos o uso de diversos modos de significação tanto na utilização dessas novas tecnologias quanto na utilização de materiais impressos, tendo em vista que a multimodalidade se manifesta na sociedade de forma geral, na produção escrita e oral de textos.

Nos dois últimos anos de pandemia esse uso da multimodalidade se intensificou ainda mais. Foi comum os professores terem que mudar suas rotinas e inserir o uso do microfone, da câmera, produzir vídeos e áudios, etc. Enfim, uma infinidade de recursos midiáticos que vieram a compor o seu saber-fazer pedagógico se tornaram imprescindíveis, e inevitavelmente a multimodalidade também se faz presente nessa realidade.

É importante destacar que no modelo atual de carga horária, estabeleceram-se duas aulas semanais para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental, já no ensino médio era comum a oferta de duas aulas de língua inglesa e uma aula de língua espanhola. Nessas aulas, o profissional licenciado deveria usar e ensinar as quatro habilidades linguísticas, quais sejam, ouvir, falar, ler e escrever. No entanto, devido ao tempo curto, a falta de recursos, ao elevado número de turmas e alunos... Esse profissional acaba por favorecer uma habilidade linguística dentre as demais, a saber, a habilidade de ler.

Isso acontece, principalmente, devido aos exames vestibulares das universidades, que pela sua própria natureza de ser um exame seletivo, no qual o candidato é exposto a número determinado de questões com múltiplas escolhas, sendo apenas uma correta, privilegiarem candidatos que sejam proficientes na leitura, uma vez que não são avaliadas as outras habilidades. A leitura, então, foi ressignificada, não sendo mais vista como a leitura tradicional ensinada nos primeiros anos do Ensino Básico, no qual o aluno aprende a ler o texto escrito, decodificando signos linguísticos, fazendo o movimento de olhar o texto de cima para baixo, da esquerda para a direita, como ficou convencionalizado nas sociedades ocidentais.

Assim surge a leitura multimodal, uma leitura que abrange diferentes modos de significação dentro de um texto oral ou escrito e almeja ultrapassar essa leitura tradicional, tendo em vista que até mesmo a forma de produzir o texto escrito também se modificou. Num texto multimodal escrito, por exemplo, é comum aparecer a linguagem verbal e a linguagem visual juntas. Isso acontece no ENEM e em outros documentos impressos, a exemplo do livro didático que é um material de apoio muito utilizado pelo (a) professor (a) em sala de aula.

Diante do exposto a proposta deste trabalho é observar as questões de leitura de língua espanhola, especificamente as que trazem a multimodalidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dos anos de 2010 a 2019. Para

isso nos guiamos a partir dos seguintes objetivos específicos: 1. Quais são as questões que trazem a multimodalidade (linguagem verbal juntamente com a linguagem visual) como foco? 2. Identificar e analisar as questões que envolvem a leitura multimodal presentes nas edições do ENEM (2010-2019)?

Entendemos, pois que perante esse cenário de avaliação em massa, as questões que demandam do candidato uma leitura mais atenta e uma percepção de outros modos de significação são arrojadas e retratam de forma fiel como o ensino de língua estrangeira é realizado em ambiente escolar, apesar de que esse ambiente não é o foco deste trabalho, porém sabemos que estudos como o proposto aqui muitas vezes repercutem de forma positiva para os profissionais que sempre estão buscando melhorar a sua formação.

Sabemos que dentro do limite de tempo e recursos, o (a) professor (a) faz uso de métodos eficazes de aprendizagem, e corriqueiramente usa mais de um modo de linguagem em suas aulas, às vezes até mesmo de forma inconsciente. E, notadamente, o uso da multimodalidade é algo eficaz que cumpre o propósito de ensino posto nas OCEM (2006). Dessa forma a multimodalidade se manifesta de maneira inerente ao trabalho do professor, e logo é possível observá-la em vários materiais impressos ou não e em vários meios, reais ou virtuais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao propor a análise de questões de leitura multimodal no ENEM na área de Língua Espanhola consideramos o conceito de multimodalidade proposto por KRESS E VAN LEEUWEN (1996) e KRESS (2000, 2007, 2010) e o conceito de leitura delineado por LUKE E FREEBODY (1997) e VAN LEEUWEN (2005). Assim dividimos essa fundamentação em duas partes, uma voltada para a multimodalidade e outra para a leitura, acreditamos que com isso suprimos nossa análise vindoura.

2.1 Multimodalidade: Conceitos e perspectivas

O lançamento da obra *Reading Images: The Grammar of Visual Design* dos autores Kress e Van Leeuwen (1996) foi, sem dúvida, um marco para os estudos sobre multimodalidade. Nessa obra, houve uma sistematização da abordagem da linguagem visual, tomando como base vários exemplos de textos. No entanto, é importante frisar que esses autores adotaram como base a cultura ocidental.

Eles, então, se colocam como sucessores da teoria da semiótica social de representação, que nasceu na Austrália, como afirmam: “Nós vemos nosso trabalho como parte da ‘semiótica social’ (...) Nosso livro é sobre sinais, ou, como nós poderíamos melhor colocar, sobre fazer-sentido (nesse e nos demais casos, a tradução é nossa)”¹ (KRESS & VAN LEEUWEN, op. cit., p. 5).

Nessa perspectiva, hoje podemos falar em Semiótica Social da Multimodalidade, um ramo que contempla o interesse sobre os diversos modos de sentido. São representantes dela, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo Van Leeuwen, entre outros. Como dissecar cada modo de representação (com a categorização da estrutura e função) tem sido uma tarefa árdua, os estudos

¹ No original: “We see our work as part of ‘social semiotics’ (...) Our book is about signs, or, as we would rather put it, about sign-making.”

sobre multimodalidade ainda não estão completamente consolidados, uma vez que a compreensão de cada modo de representação tornou-se um trabalho com grandes dimensões nos estudos linguísticos. Adotamos, assim, a multimodalidade como aporte teórico para analisar nossos dados. Para isso, consideramos, de acordo com Kress (2000), a existência de três premissas.

A primeira delas revela que “todos os textos são multimodais” (p.187). Essa premissa faz com que qualquer tipo de texto, verbal ou não, seja considerado multimodal. Sendo assim, qualquer texto pode ser analisado sob o enfoque multimodal, isto é, até uma produção puramente verbal, a exemplo de uma bula de remédio. Podemos afirmar que a forma como esse texto foi disposto, com diagramação própria, destaque de seções, com palavras em negrito, tudo isso torna esse gênero multimodal, ou seja, com a presença de vários modos de significação (KRESS, 2000, p. 187-188).

A segunda premissa determina que, apesar de todos os textos serem multimodais, alguns desses textos possuem um modo predominante. Dessa maneira, um modo pode ter sua função destacada em relação a outros num mesmo texto, porém isto não desfavorece os demais, sendo esses também passíveis de análise. A entrevista impressa, por exemplo, é um gênero predominantemente verbal, mas podem aparecer imagens, gráficos, entre outros, que podem ter função de complementar alguma informação presente na entrevista ou que podem ter função própria. Ao se voltar para esse tipo de texto, o analista pode escolher privilegiar o modo que atenda aos objetivos pré-determinados para a sua pesquisa.

Considerar as duas primeiras premissas nos leva à terceira: todos os sistemas de comunicação e representação são multimodais. Se todos os textos são multimodais, significa que a forma como foram estruturados também é multimodal. Num texto verbal escrito², podemos afirmar que a divisão de um texto em tópicos, a subordinação de itens, a cor da fonte e até mesmo o espaço presente tem funções próprias e significativas. No texto verbal oral acontece o mesmo, a gesticulação e a expressão corporal são elementos com funções próprias dentro de um sistema de comunicação e representação.

Da segunda premissa, depreendemos outro ponto importante da teoria multimodal, que são as limitações e potencialidades dos modos semióticos. De acordo com Kress (2000; 2007a), a potencialidade está relacionada com o papel que um determinado modo pode alcançar na comunicação. Já a limitação revela o quão deficiente é o modo para cumprir seu papel na significação. Ora, se consideramos que apesar de todos os textos serem multimodais, alguns deles se sobressaem em termos de compreensão e função, logo, torna-se imprescindível conceber que cada modo semiótico possui sua potencialidade e limitação, em termos de significação. A escolha entre um modo e outro, portanto, diz respeito aos objetivos determinados pelo produtor, considerando que tudo que é produzido, foi ou é pensado para que seja compreendido por outrem.

Ao se pensar que cada modo de representação tem suas características, e, portanto, limitações e potencialidades inerentes, emerge a necessidade de esclarecermos outro conceito explicitado por Kress (2010). Trata-se do conceito de tradução. Para esse autor, os sentidos se movem com frequência, às vezes de um gênero para outro gênero, de uma cultura para outra, de um

² Frequentemente utilizamos as expressões texto verbal e texto escrito como formas sinônimas.

modo para outro, ou até mesmo permanecendo o modo, e mudando o gênero, a esse movimento de sentidos o autor nomeou de tradução (op. cit., 2010, p. 124).

A tradução divide-se em dois conceitos, quais sejam a transdução e a transformação. O primeiro diz respeito ao movimento de sentido de um objeto que vai de um modo a outro modo, ou seja, um livro (escrito) para um filme (visual), por exemplo. Já o último está relacionado ao movimento de sentido realizado sem se alterar o modo semiótico, isto é, numa tradução de um romance do português para o inglês, por exemplo, e vice-versa, o modo escrito permanece, mas os sentidos são construídos em diferentes linguagens.

Todos esses conceitos são importantes para se realizar uma análise textual multimodal. Adotando que todos os textos são multimodais, resta-nos identificar quais questões presentes no nosso objeto de estudo envolve a leitura multimodal, a partir dos conceitos-chave aqui explanados. Essa postura guiará a apreciação dos dados que compõem o nosso corpus.

2.2 A leitura como competência multimodal

Ler, escrever, falar e ouvir são as habilidades linguísticas requeridas na aprendizagem de um novo idioma. Com o intuito de adquiri-las, vários métodos de ensino foram criados (o Direto, o da Gramática e Tradução, o Áudio-Lingual, o Sugestopedia, o Resposta Física Total, entre outros). Anos depois do *boom* dos métodos de ensino, surgiu o conceito de abordagem comunicativa, que agregou a noção de competência. Dominar as quatro habilidades citadas anteriormente é sinal de desenvolvimento da competência linguística na língua-alvo.

Assim, a escrita e a fala foram às modalidades mais exploradas desde o início dos estudos linguísticos para o ensino de línguas estrangeiras, considerando-se que o desenvolvimento dos diversos métodos de ensino de idiomas visavam, principalmente, o domínio da gramática normativa e a reprodução acurada de palavras no idioma alvo. Era esse o objetivo primordial no método áudio-lingual, por exemplo.

Dominar esses modos conotam símbolo de status social diferenciado. Em relação à leitura, essa modalidade sempre esteve vinculada aos estudos sobre escrita. Na sociedade atual, com o advento das tecnologias digitais em prol da comunicação, muitos linguistas pensaram que a escrita seria subjugada à leitura, tendo em vista que cada vez mais somos expostos a textos, que compreendemos a partir do nosso conhecimento de mundo, de conhecimentos enciclopédicos e de conhecimentos específicos. Assim, a leitura passou a ser uma habilidade de uso diário e diversificada, podemos ler um bilhete, um e-mail, um *billboard*, uma notícia, uma propaganda, uma imagem, um gráfico etc. Por isso, muitos estudos têm sido realizados em relação à leitura.

Para esta pesquisa, a leitura aparece como aporte teórico que, juntamente com a multimodalidade, tem a função de fornecer categorias para as especificidades de nosso objeto de estudo. Entendemos que as questões de leitura do ENEM se apresentam de maneira multimodal, considerando as premissas anteriormente explicitadas. Para compreender nosso corpus, então, a leitura se torna essencial. Portanto, a leitura da forma que concebemos nesse trabalho, podemos chamá-la de multimodal, uma vez que a presença de diversos modos exige uma leitura diferenciada e criteriosa.

De acordo com Luke e Freebody (1997), a leitura é sempre motivada e permeada com o posicionamento do leitor. Vejamos a seguir:

Alguém nunca apenas (genericamente) lê. Leitores sempre leem alguma coisa, uma representação textual, e os leitores sempre assumem um ponto de vista epistemológico, uma postura, e a relação dos valores e das ideologias, dos discursos e das visões de mundo no texto. (p. 195)³.

Se posicionar tanto no texto escrito quanto no texto oral acontece de forma natural nas sociedades e muitas vezes é possível identificar algumas vozes ou discursos de outras pessoas nessas produções.

Voltando nosso olhar para o ensino de leitura, acreditamos que esse deve privilegiar o florescimento de senso crítico por parte do alunado, para que a leitura vá além da decodificação de signos linguísticos, pois o engajamento individual está sempre presente na leitura de textos.

Desse modo, Luke e Freebody (op. cit.) estabelecem quatro proposições que explicam a leitura como uma epistemologia social. Na primeira delas, há a afirmação de que “a leitura e a escrita são atividades sociais”. (p. 193).⁴ A produção de um texto, oral ou escrito, sempre pressupõe um leitor e um interlocutor, nesse caso, o escritor e o locutor nunca estão ausentes dos seus textos, pois eles deixam marcas da sua própria identidade naquilo que falam ou escrevem. O leitor e o escritor, para o texto verbal escrito; o locutor e o interlocutor, para o texto verbal oral, portanto, ocupam posições definidas social e historicamente, e essas posições sempre aparecem nas suas produções.

A proposição seguinte revela que “todos os textos são motivados – não há posição neutra a partir da qual um texto pode ser lido ou escrito”⁵ (p.193). Toda produção é carregada de sentidos e esses sentidos se constroem de diversas maneiras, através de discursos, por exemplo, que são produzidos e reproduzidos, ganhando novas significações, dependendo do contexto, dos leitores e da época de produção.

A terceira proposição estabelece que a aprendizagem está relacionada ao que consideramos apropriado em relação à leitura e à escrita, isto é, há uma relativa disparidade entre o que aprendemos na escola, e o que encontramos fora dela. O ensino de língua está relacionado claramente a uma questão política, pois se estabeleceu que deveríamos aprender as formas e modelos oficiais. Por exemplo, as variedades da língua manifestadas livremente na sociedade, principalmente no modo oral, são dificilmente observadas em contexto de sala de aula, apesar de serem um exemplo claro da dinamicidade da língua.

A quarta e última proposição afirma que: “institucionalmente repertórios construídos de propósito dos ‘eus’ são representados para nós tanto explicitamente quanto não explicitamente em todos os textos que nós lemos e escrevemos”⁶ (p.194). Dessa forma, os textos são produtos de interesses culturais e políticos, que são privilegiados no ensino regular. As

³ One never just (generically) reads. Readers always take up an epistemological standpoint, stance, and relationship to the values and ideologies, discourses and world views in the text.

⁴ Reading and writing are social activities.

⁵ All texts are motivated – there is no neutral position from which a text can be read or written.

⁶ Institutionally purpose-built repertoires of “selves” are represented to us either explicitly or otherwise in all of the texts we read and write.

individualidades são descartadas na tentativa de se homogeneizar a escrita e a fala.

Essas proposições são importantes para entendermos como a leitura está sendo vista nas questões do ENEM em foco. Como orientação das OCEM/LE (2006), as habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita devem ser priorizadas nas três séries do Ensino Médio. Na nossa pesquisa, voltamos nosso olhar para essa primeira habilidade, que, principalmente na terceira série, ganha maior ênfase devido ao apelo social que paira sobre o ENEM, como já apontamos na nossa introdução.

Mas como bem destaca o referido documento, mesmo existindo esta ênfase “não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos” (OCEM/LE, 2006, p. 111). Assim, verificamos uma ponte direta entre a multimodalidade e a leitura, pois esta é uma prática diária, que extrapola os códigos linguísticos convencionais, e aquela retrata uma junção de modos inseridos em um texto, que unidos visam uma forma significação. O caminho dessa significação depende diretamente da maneira de se ler, tendo em vista que o texto multimodal permite uma gama de possibilidades de leituras. Nas palavras de Van Leeuwen (2005), a leitura do texto multimodal, então, não é linear e este apresenta duas características, a saber:

- (1) A visualidade em primeiro plano, não é apenas percebida pelo uso de imagens, mas também pela composição (layout), tipografia e cor; e (2) são deliberadamente designados para permitir múltiplas formas de leitura, múltiplos usos, sem considerar se isso é alcançado através de tecnologia eletrônica ou não¹⁶. (VAN LEEUWEN, 2005, p. 74).⁷

Entendemos, pois que a união dessas teorias vai abarcar as características próprias do nosso objeto de estudo, qual seja, as questões de leitura em língua espanhola que envolvem multimodalidade no ENEM. As OCEM/LE (2006) já apontam para uma prática de leitura multimodal:

Para práticas novas de linguagem, como as que ocorrem na comunicação mediada pelo computador, o educador idealmente tem de fazer uma análise própria das regras que estruturam a linguagem nesse contexto novo. Ele tem de levar em conta que as regras aqui não serão apenas de “gramática” no sentido tradicional, mas também dirão respeito à **interação entre as várias modalidades de linguagem presentes nessa prática nova**. (BRASIL, OCEM/LE 2006, 110, grifos nossos).

Compreendemos, ainda, que essa prática não acontece apenas no uso das novas tecnologias em sala de aula, como *tablets*, computadores, entre outros, mas também no livro didático, que é um dos recursos mais utilizado em sala de aula, pois, mesmo sendo um documento impresso, promove a conexão de modalidades. Ainda, as questões de leitura do ENEM mobilizam diversos saberes e promovem a interação dos modos, como veremos na nossa análise de dados.

⁷ (1) foreground visuality, not just by using images, but also by using composition (layout), typography and color; and (2) are deliberately designed to allow multiple ways of reading, multiple uses, regardless of whether this is achieved through electronic technology or not.

3 METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar o percurso metodológico realizado para a análise dos dados. Para isso, discorreremos sobre a natureza e o tipo de pesquisa pretendida; os procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos mesmos.

3.1 Natureza da pesquisa

Geralmente, a pesquisa de natureza qualitativa e a pesquisa de natureza quantitativa são postas em campos opostos. No entanto, tem se observado uma tendência em se analisar os dados de uma pesquisa, utilizando métodos de ambos os tipos de pesquisa em prol de uma análise mais completa e segura, isto é, nada impede que, ao se optar por uma ou outra natureza predominante, características daquela que não se apresenta como predominante possam surgir, desde que essa utilização se faça de maneira consciente e precisa, de acordo com os objetivos predeterminados para a realização da pesquisa em foco. Em relação a essa tendência, Deslauriers e Kérisit (2008), afirmam que apesar de nos delineamentos das pesquisas qualitativas ainda prevalecer à análise de dados qualitativos, muitos pesquisadores demonstraram “fazer uma análise estatística dos dados resultantes” (p.129).

Sendo assim, classificamos nossa pesquisa como qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, uma vez que é um tipo de pesquisa que consiste em um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

De acordo com Deslauriers e Kérisit (2008), para se realizar essa compreensão detalhada do objeto, existem quatro casos para o delineamento da pesquisa em que o pesquisador pode se apoiar, são eles: análise quantitativa de dados quantitativos; análise quantitativa de dados qualitativos; análise qualitativa de dados quantitativos e análise qualitativa de dados qualitativos. Para a pesquisa aqui delineada, constituem-se como *corpora* de análise as questões de Língua Espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2010-2019), totalizando 50 questões. No entanto, o *corpus* foi reduzido para 6, pois foram as questões que correspondiam ao critério posto na nossa questão de pesquisa. Assim, consideramos os dois últimos casos postos por Deslauriers e Kérisit (2008), coerentes com nossa pesquisa, uma vez que dispomos para análise de dados, questões que se transformam em documentos e que nos permitem uma apreciação qualitativa e quantitativa.

Ainda Deslauriers e Kérisit (op. cit.) explanam a respeito do caráter repetitivo e retroativo no processo da pesquisa qualitativa, que revela uma “simultaneidade da coleta de dados, da análise (codificação e categorização, conceituação) e da elaboração do problema de pesquisa” (p. 148). Esse caráter, também denominado de adaptação contínua, revela que, em uma pesquisa qualitativa, o objeto de estudo é que vai moldando a metodologia, e não o inverso. De fato, o *corpus* da presente pesquisa foi se consolidando aos poucos, dada às necessidades que foram surgindo, já que esse tipo de pesquisa aceita um “espaço para acomodações e improvisações” (ibid., 2008, p.148).

Sendo o nosso corpus composto essencialmente por questões que são advindas de um exame de seleção que após sua aplicação fica livre para acesso ao público, é natural que possamos quantificar os dados e proceder a uma análise qualitativa para os mesmos. Em relação a tal possibilidade, de acordo com Moreira e Callefe (2006), podemos afirmar que realizamos uma pesquisa qualitativa com quantificação de dados, visto que exploramos “as características e situações em que dados numéricos podem ser obtidos”. E fazemos “uso da mensuração estatística” para explicar dados. (MOREIRA; CALLEFE, op. cit., p. 73).

Deslauriers e Kérisit (2008) revelam que o objeto de pesquisa é, ao mesmo tempo, um ponto de partida e um ponto de chegada. Seria algo que gera preocupação ou curiosidade ao pesquisador, que escolhe seu objeto de estudos baseado no seu próprio interesse ou da comunidade em que se insere. Além disso, esses autores afirmam que há “dois modos de conceber e construir o objeto de pesquisa: para uns, é preciso conhecer para modificar; para outros, é preciso conhecer para conhecer melhor” (p. 133).

Aqui, nos apoiamos, pois, nesse segundo modo, uma vez que pretendemos desenvolver uma análise que cause impacto na nossa realidade. Assim, acreditamos que a pesquisa não deve ficar apenas no âmbito acadêmico, pois a sua publicação deve ter valia para toda a comunidade. Se o pesquisador, porém, não logrou que os resultados alcançados fossem aplicados na sua comunidade, ao menos pode fazer com que o conhecimento gerado modifique a si mesmo e a outros pesquisadores, com o surgimento de novos questionamentos a partir dos seus.

Nessa perspectiva, é papel do pesquisador gerar uma inquietação para que outros também se interessem por estudos afins, afinal, nenhum estudo empírico é totalmente encerrado, ao contrário, depois dele, surgem outras preocupações que darão início a outras pesquisas de igual valor, num movimento sempre circular, isto é, sem fim.

3.2 Método da pesquisa

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 72), esta pesquisa pode ser classificada como documental, cuja fonte de dados é, prioritariamente, composta por documentos escritos. Na pesquisa, ora explanada, são documentos os próprios exemplares do ENEM (2010 a 2019), que possuem as questões analisadas. Segundo Oliveira (2008), esses documentos são fontes primárias, pois seus objetivos de publicação diferem do tratamento científico dado nessa pesquisa. Sendo assim, “são dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa e interpreta os dados obtidos” (p. 70).

De acordo com Marconi e Lacatos (2010), o método de abordagem do nosso trabalho é o método indutivo, “cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias (conexão ascendente)” (p. 90). Quanto ao método de procedimento, caracterizado pela precisão de passos a serem tomados numa investigação, podemos classificá-la como Método Estatístico, pois favorece a uma descrição quantitativa de dados, ajudando-nos a encontrar “generalizações sobre a sua natureza” (p. 93). Essa quantificação, portanto, tem um papel significativo para a categorização do corpus de forma

qualitativa, visto que nos indica com mais clareza o padrão de cada objeto quanto aos nossos objetivos de análise.

Desse modo, a análise quantitativa dos dados gerados tem o propósito de favorecer a apreciação qualitativa das questões propostas no ENEM na área de língua espanhola. A proposta é, então, identificar e analisar as questões que envolvem a leitura multimodal presentes nas edições do ENEM (2010-2019)⁸. Vale dizer que esse exame enfatiza a habilidade de leitura em todas as áreas do conhecimento solicitadas, conforme coloca em sua matriz de referência:

Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. (MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM, s/d)

Com base na citação posta acima, entendemos que a leitura é essencial tanto para a vida escolar do estudante quanto para o candidato que se submete ao ENEM, pois sabemos que é possível fazer o exame sem ter passado pelo Ensino Básico Regular.

De acordo com Cellard (2008), cada documento ou objeto de estudo da pesquisa deve ser analisado através de duas etapas relevantes para se chegar a algumas conclusões. A primeira etapa, apresentada a seguir na seção de descrição do corpus, é o exame e a crítica do documento, composta por cinco dimensões: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Já a segunda é a análise propriamente dita, que será realizada no capítulo seguinte.

3.3 Descrição do *corpus* e procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada ao delimitarmos o tipo de prova que seria priorizada para análise, tendo em vista que não seria possível usar todos os exemplares aplicados, as versões ENEM PPL e Enem em Libras, por exemplo, dado a estrutura e tempo que dispomos para este trabalho. Logo, delimitado a versão, demarcamos os anos, que consideramos desde o primeiro ano que surgiram as questões de língua estrangeira até o ano de 2019 quando encerramos o projeto desta pesquisa, totalizando 10 anos de aplicação, sendo 5 questões para cada ano, o que equivale a 50 questões

Então, obtivemos os cadernos de questões em PDF do Exame sempre na cor amarela para manter um padrão na hora da análise, que continham as questões de Língua Espanhola (ENEM 2010 a 2019). Cada exemplar, na sua versão digital, foi acessada no próprio site⁹ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Em seguida começamos a separar as questões que possuíam a multimodalidade escrita representada através da linguagem visual e da linguagem verbal conforme anunciamos nos nossos objetivos específicos, uma vez que sabemos que mesmo um texto apenas com o modo escrito, de acordo com nosso aporte teórico, é considerado multimodal. Assim, analisamos se

⁸ Utilizamos apenas as edições de aplicação regular, não foram analisadas as versões do ENEM PPL.

⁹ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>

estas duas linguagens podiam ser ou não partes essenciais à resolução da questão, e se havia ou não um modo sobressalente para se encontrar uma solução da questão de leitura proposta. Após essa separação pudemos quantificar os dados e proceder a nossa análise qualitativa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Um resultado intrigante foi saber quantas questões de leitura escrita multimodal apareceram no exame e em quais anos, como vemos a seguir:

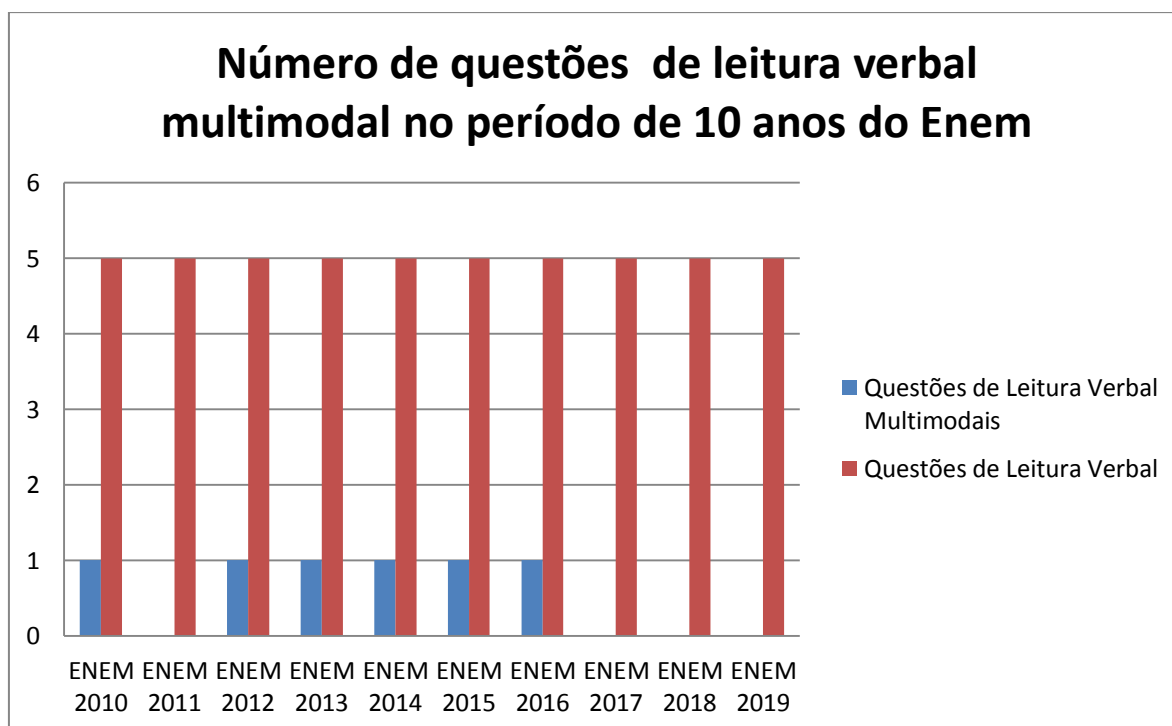


Gráfico 1 – Número de questões que envolvem linguagem visual e verbal no período de 10 anos do Enem

No ano de 2011 e nos últimos três anos do período de análise não houve questões que envolvem linguagem verbal e visual. Esse dado nos revela um forte apelo à linguagem verbal. Isso quer dizer que ao longo de 10 anos só tivemos 6 (seis) questões foco de análise desse trabalho. Transformando esses valores em percentual obtivemos o gráfico a seguir:

Questões de leitura verbal escrita que possuem multimodalidade no ENEM (2010-2019)

■ 6 QUESTÕES DE LEITURA VERBAL MULTIMODAL
 ■ 44 QUESTÕES DE LEITURA VERBAL

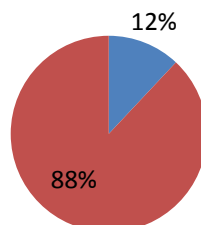


Gráfico 2 – Porcentagem de questões que envolvem linguagem visual e verbal no ENEM (2010-2019)

No total de 50 questões, sendo 5 em cada ano de aplicação do Exame, encontramos apenas 6 questões que consideramos multimodais de acordo com nosso critério, isto é questões que apresentam linguagem verbal escrita e visual. Trata-se de uma quantidade muito baixa, considerando o total, e ainda o fato de que em 4 anos de aplicação não houve questão alguma com essa configuração.

Esses dados gerais quantitativos nos ajudam na compreensão da relevância desse conteúdo tão importante, qualitativamente vemos o quanto ainda é preciso atentar para a existência de mais de um modo de significação na resolução de questões de forma coerente e consciente. Como sabemos, o ENEM influencia diretamente o que é estudado em sala de aula. Logo, quanto mais questões que abordem uma leitura multimodal, mais os profissionais de língua irão incentivar a leitura e ensinar os alunos (as) a lidarem com textos multimodais, tornando-se assim um ciclo retroativo significativo para esse cenário de avaliação em massa.

Adentrando na análise das questões propriamente ditas encontramos duas categorias de análise, as quais destrinchamos a seguir.

4.1 Os modos interagem e ambos são importantes para a resolução da questão de leitura multimodal proposta

Nessa categoria encaixaram-se 4 das 6 questões analisadas. São as questões presentes nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. Aqui observamos equivalência na abordagem dos modos presentes, e a leitura multimodal flui de forma que o candidato se apoia nos dois modos para encontrar a resposta correta. Um exemplo dessa categoria encontra-se na questão abaixo (as demais questões encontram-se no Anexo A):

Figura 1 – Questão 94

QUESTÃO 94



TUTE. Tutelandia. Disponível em: www.gocomics.com. Acesso em: 20 fev. 2012.

A charge evoca uma situação de disputa. Seu efeito humorístico reside no(a)

- A aceitação imediata da provocação.
- B descaracterização do convite a um desafio.
- C sugestão de armas não convencionais para um duelo.
- D deslocamento temporal do comentário lateral.
- E posicionamento relaxado dos personagens.

Fonte: Enem 2013, caderno amarelo, p. 6.

O gênero foco dessa questão é a charge, que por si só é um gênero multimodal. O cognato “duelo” e a própria postura dos personagens ajudam na leitura do texto escrito multimodal, ambos os homens se encarando, um de frente para o outro, lembrando a situação de duelo. Nesse caso houve uma interação entre os modos escrito e visual. Ainda, na pergunta há a afirmação da situação de disputa.

Porém a situação de disputa que causa o humor da charge consiste na situação de duelo moderno proposto, uma vez que sugere o uso das armas não convencionais para a execução da disputada. No texto escrito as armas novas são: *joystick* e *teclas*. E, na imagem a lâmpada também mostra uma situação moderna, aludida também no texto escrito “ya no es como antes...”.

Dessa forma, é possível fazer uma leitura multimodal que leva a resposta correta, que nesse caso é a letra C. Portanto, os dois modos presentes, quais sejam: o modo escrito e o modo visual; têm suas potencialidades respeitadas.

4.2 Os modos interagem, porém a pergunta proposta nada tem a ver com a leitura multimodal e recai sobre o modo escrito


Apresentamos aqui a análise de duas questões, uma presente no Exame no ano de 2010 (figura 2) e outra presente no exemplar do ano de 2016 (figura 3). Nelas observamos que os modos presentes, visual e escrito, são explorados de forma equivalente no texto multimodal, mas não na pergunta proposta.

Ao contrário do que observamos na categoria anterior, em que as potencialidades dos modos, da forma como foram concebidas por Kress (2010), estão presentes e foram respeitadas no texto multimodal, e a forma como a pergunta foi realizada favoreceu uma leitura também multimodal, em que ambos os modos visual e escrito foram essenciais na resolução da pergunta de múltipla escolha feita; aqui observamos que há um texto multimodal que serviu apenas de pretexto para a resolução da questão proposta, que nesse caso privilegiou um dos modos presentes ou nenhum deles, sendo possível responder a resolução da questão sem necessidade de ler o texto multimodal.

Na questão de 2010, por exemplo, o visual e o escrito aparecem dialogando de forma equivalente, isto é, cada modo tem sua potencialidade explorada no texto escrito multimodal. Isso ocorre até mesmo pelas características inerentes ao gênero publicidade, que tem essa função de chamar a atenção do leitor, tanto através da linguagem visual quanto através da linguagem escrita, como observamos na questão reproduzida a seguir:

Figura 2 – Questão 94

Questão 94



¡BRINCANDO!

KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores. Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.

www.kangaroos.com

Revista Glamour Latinoamérica. México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

A atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.

B popularizar a prática de exercícios esportivos.

C agradar aos compradores ingleses desse tênis.

D incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.

E enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

Fonte: Enem 2010, caderno amarelo, p. 5.

Nesse caso, o visual não é apenas a imagem do tênis, mas também, o negrito: **¡BRINCANDO!**, as palavras em caixa alta: **¡BRINCANDO!**, ROOS e as palavras em itálico: *fashion*, *vintage*, *cool*. Porém, a questão de leitura proposta foca no conhecimento textual e de mundo do candidato. O texto multimodal

torna-se um pretexto para a cobrança de um conteúdo. Assim, o candidato poderia responder sem ler o texto multimodal, que nesse caso une o escrito ao visual. Em outras palavras, somente com as informações apresentadas na pergunta da questão é possível respondê-la sem necessidade de ler o texto escrito multimodal apresentado anteriormente.

Dessa forma, identificamos que as potencialidades de ambos os modos, escrito e visual, não foram exploradas, e embora os modos apareçam de forma igualitária, tanto visualmente quanto de forma escrita a questão não aborda essa interação. A pergunta posta é dessa forma bastante conteudista, e não considera ou não respeita a potencialidade dos modos existentes.

Na questão de 2016, temos um grafite, como vemos a seguir:

Figura 3 – Questão 94

QUESTÃO 94



ACCIÓN POÉTICA LIMA. Disponível em: <https://twitter.com>. Acesso em: 30 maio 2016.

Nesse grafite, realizado por um grupo que faz intervenções artísticas na cidade de Lima, há um jogo de palavras com o verbo “poner”. Na primeira ocorrência, o verbo equivale a “vestir uma roupa”, já na segunda, indica

- A** início de ação.
- B** mudança de estado.
- C** conclusão de ideia.
- D** simultaneidade de fatos.
- E** continuidade de processo.

Fonte: Enem 2016, caderno amarelo, p. 5.

Como podemos observar existe um grafite num muro, mas o foco da questão de leitura recai sobre o texto escrito e, principalmente no conteúdo gramatical. Se o texto multimodal não fosse apresentado, não haveria prejuízo algum para a resolução da questão, a qual tem como resposta correta a letra B (mudança de estado). Nesse caso, mais uma vez o texto multimodal aparece apenas como pretexto, dessa vez para se cobrar um conhecimento linguístico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multimodalidade existente no Exame pode ser considerada, em algumas questões, relevantes de modo geral. Durante seis anos existiram questões com textos multimodais, que requeriam dos candidatos uma leitura multimodal, embora em duas delas a multimodalidade ter perdido sua funcionalidade, servindo apenas como pretexto.

Além disso, o fato de na maior parte das questões com textos multimodais terem sido respeitados a interação entre os modos presentes (quatro questões), é algo que merece destaque nesse trabalho. Nessas questões a linguagem visual e a verbal escrita foram tratadas de maneira equivalentes e ambos os modos de significação foram importantes para a resolução da questão de leitura proposta, e isso é algo formidável.

No entanto, um dado que nos preocupa foi que durante três anos consecutivos estes tipos de questões tão importantes não tenham aparecido. É certo que são apenas cinco questões destinadas a língua estrangeira, mas quando consideramos as demais áreas que são avaliadas no mesmo dia, a saber: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação – de 2010 a 2016; Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação – de 2017 a 2019, torna-se uma prova bastante maçante, de leitura pesada, voltada apenas para codificação de termos linguísticos.

Portanto, entendemos que a leitura multimodal torna-se essencial para este tipo de Exame, no qual requer concentração e dedicação do candidato, e muitas vezes faz com que o momento de avaliação se torne mais leve, pois exige uma leitura não canônica. Mais leve não quer dizer mais fácil, pois a leitura multimodal tem a mesma exigência, e às vezes mobiliza até mais saberes que uma questão com foco apenas no modo escrito, com objetivo de aferir conhecimentos de mundo, linguístico e textual como observamos nas duas questões que foram usadas como pretexto.

Trazendo essa discussão para a formação de professores de língua, especificamente para os professores de língua espanhola podemos dizer que hoje é impossível trabalhar um idioma estrangeiro sem se fazer uso vários modos de significação. Os (as) alunos (as) em geral estão cada vez mais exigentes em relação à forma de se apresentar o conteúdo em sala de aula, a multimodalidade então, torna-se uma teoria capaz de propor o ensino-aprendizagem de uma língua de forma eficaz, didática e divertida. Esses alunos já chegam à escola, na maioria das vezes, produzindo textos orais e escritos multimodais, cabe ao professor atentar para esse uso e incentivá-lo ainda mais, pensando na aprendizagem da língua espanhola.

Assim, o estudo da multimodalidade e a sua transposição didática para a sala de aula é algo importante a ser considerado na nossa formação. Pensando nesse ponto tão relevante, acreditamos que esse trabalho chama atenção para o uso dessa teoria tanto em sala de aula quanto na elaboração de questões de leitura em exames de seleção, a exemplo do ENEM.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Matriz de Referência Enem. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, s/d.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CELLARD, André. Análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** / tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Ed.). **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 03-37.

DESLAURIERS, Jean-Pierre e KÉRISIT, Michèle. O deliamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** / tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. Second edition. New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 182-202.

KRESSa, Gunther. Literacy and multimodality: a theoretical framework. In: KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2007. p. 35-60.

KRESSb, Gunther. Reading as semiosis: interpreting the world and ordering the world. In: KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London and New York: Routledge, 2007. p. 140-167.

KRESS, Gunther. Meaning as resource: „naming“ in a multimodal social-semiotic theory. In: KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge, 2010. p. 103-131.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). **Constructing Critical Literacies: teaching and learning textual practice**. Cresskill: Hampton Press, Inc., 1997. p. 185-225.

MARCONI, Marina de Andrade; LACATOS, Eva Maria. Metodologia da pesquisa científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Lamparina: Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality, genre and design. In: NORRIS, Sidrid and JONES, Rodney H. (edictors). **Discourse in action: introducing mediated discourse analysis**. New York: Routledge, 2005.

ANEXOS A – DEMAIS QUESTÕES DE LEITURA MULTIMODAL

QUESTÃO 94



QUINO. Disponível em: <http://mafalda.dreamers.com>. Acesso em: 27 fev. 2012.

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

- A falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- B valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
- C inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- D relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- E independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

Questão 94, Enem 2012, caderno amarelo.

QUESTÃO 93

**LACTANCIA
DURANTE
EL EMBARAZO Y
EN TÁNDEM**



Las mujeres podemos lactar durante el embarazo y en tándem, siendo una práctica natural y respetuosa con nuestros hijos.

 **Azaral**
ASOCIACIÓN CANARIA DE CRIANZA NATURAL

 ASOCIACIÓN CANARIA
DE LACTANCIA NATURAL

Disponível em: <http://azaral-canarias.blogspot.com>. Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado).

As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- A incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- B agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- C forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- D promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- E remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

QUESTÃO 94 ◆◆◆◆◆



Disponível em: www.lacronicadeleon.es. Acesso em: 12 mar. 2012 (adaptado).

A acessibilidade é um tema de relevância tanto na esfera pública quanto na esfera privada. No cartaz, a exploração desse tema destaca a importância de se

- A** estimular os cadeirantes na superação de barreiras.
- B** respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.
- C** identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.
- D** eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.
- E** facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos.



AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo imenso amor incondicional a todos nós, e somente a Ele eu devo minha gratidão eterna por ter tido oportunidade de estudar nessa existência e me dedicar a minha vida acadêmica e a minha formação profissional. Conquistar o terceiro diploma de graduação é sem dúvidas uma vitória em tempos difíceis na economia e na política brasileira e, sobretudo em meio a uma pandemia mundial.

A toda a minha família e em especial ao meu pai que me inspirou a estudar a língua espanhola, pois é nativo dessa língua, uma vez que nasceu na Nicarágua. E seu sonho era que eu aprendesse a língua para um dia visitar meus parentes nicaraguenses. Uma parte do sonho está concretizada, espero um dia poder ter a satisfação de viajar a Nicarágua junto com minha Família.

Ainda no âmbito familiar, mas não menos importante agradeço a minha mãe pelos bons conselhos e ajuda sempre que precisei. Uma mulher guerreira que criou a mim e a minha irmã sem ter uma rede de apoio, na maioria das vezes passando por muitas dificuldades materiais. Apesar disso, concluiu com louvor o curso de Ciências Sociais, dando muito orgulho a família, sendo a única que concluiu o nível superior dos seus irmãos. Todo seu empenho foi uma grande inspiração para mim, que herdei seu gosto pela leitura, pela poesia e também seu apreço pelos estudos.

Aos amigos que fiz durante todo esse tempo estudando na UEPB, que me ensinaram o verdadeiro sentido da palavra compartilhar sem interesse algum além da aprendizagem em equipe.

Ao professor Dr. Fábio Marques de Souza por me aceitar como sua orientanda e me ajudar a concluir o curso de Língua Espanhola. Aos professores avaliadores da minha banca, Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Prof. Dr. Ivo Di Camargo Júnior da Faculdade Unida de São Paulo (FAUSP), por me proporcionarem grandes contribuições ao meu trabalho.

A Coordenação do curso de Língua Espanhola, especialmente a professora e coordenadora geral Luciene de Almeida Santos por facilitar minha ida a Finlândia e me orientar da melhor forma sempre que necessitei, buscando atender aos meus anseios e acalmando as minhas inquietações. Uma pessoa extremamente competente e solícita, porém acima de tudo muito humana, sensível e respeitosa.

Aos funcionários e secretários da UEPB, representados aqui pela figura do secretário Arthur, que sempre me tratou muito bem e atendeu todas as minhas solicitações, tirando minhas dúvidas e fazendo seu trabalho com muito esmero e zelo.

A UEPB por oferecer esse curso de forma excelente e resistir a tanto tempo no polo educacional de Campina Grande, mesmo com diversas tentativas de encerrarem ou menosprezarem suas atividades. Por todo apoio aos professores e aos estudantes que tanto almejam um ensino superior de qualidade. Eu pude ser eu mesma nesta instituição que se tornou minha segunda casa, sendo por diversas vezes o local onde fazia as minhas refeições e estudos em salas desocupadas. Agora na pandemia, a instituição ofereceu todas as ferramentas para que todos pudessem se adaptar a nova realidade, dando oportunidades de matrícula, trancamento,

entre outros, totalmente à distância e ainda ajuda financeira aos que precisassem. Uma instituição exemplar que merece todo o respeito do povo Paraibano, por nos orgulhar em nível regional e nacional.