



TEXTO DIGITAL

Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes

Do texto visual ao texto escrito: um estudo multimodal de duas propostas de redação do Programa Desafio Nota 1000 em ambientes digitais

From visual text to written text: a multimodal study of two essay proposals from Desafio Nota 1000 Program in digital environments

Maria Zenaide Valdivino da Silva^a; Fabiana Ferreira Queiroga Lins^b; Francisco Edson de Freitas Lopes^c

^a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil - mariazenaide@gmail.com

^b Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil - fabianaferreiraqueiroga@gmail.com

^c Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Brasil - efreytas154@gmail.com

Palavras-chave:

Textos multimodais.
Redação do ENEM. Desafio Nota 1000.
Multimodalidade.
Letramento Visual.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de investigar articulações entre textos multimodais apresentados em propostas de redação do Programa *Desafio Nota 1000* - 2ª e 5ª edições - realizadas pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) em 2021, visando à prática dos estudantes do ensino médio para escrita de texto dissertativo-argumentativo em modelo proposto pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Para tanto, analisamos duas propostas de redação veiculadas em ambientes digitais, sob o olhar da multimodalidade, considerando a disposição de textos motivadores verbo-visuais, em consonância com as metafunções da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021). Em uma perspectiva teórico-metodológica, o estudo está situado no campo da Linguística Aplicada, com base em discussões de autores como Hodge e Kress (1988), Cope; Kalantzis (2000), Kress (2001, 2003, 2010), Silva (2016), entre outros, acerca da Multimodalidade e da Semiótica Social. A análise se dá a partir de uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e interpretativista. Os resultados demonstraram que os textos analisados precisam estar inseridos em um ambiente de práticas de letramento visual e crítico para que os alunos possam produzir sentidos a partir da relação de significados sociais entre os textos verbais e não verbais. Desse modo, concluímos que a formação de leitores/produtores de textos multimodais nessas propostas, faz-se indispensável, tendo em vista a necessidade de que os participantes desenvolvam maior proficiência na leitura crítico/visual dos textos motivadores, permitindo assim uma produção escrita condizente não apenas à matriz avaliativa do ENEM, mas também à produção de sentidos inerente a todo texto multimodal.

Keywords:

Multimodal texts.
Composition of

Abstract: This article aims to investigate articulations among multimodal texts presented in writing proposals from the *Desafio Nota 1000* Program - 2nd and 5th editions - accomplished by the Department of Education, Science and Technology



the ENEM.
Desafio nota
1000.
Multimodality.
Visual Literacy.

of Paraíba in 2021, basic to the practice of high schools students for writing an argumentative dissertative text in a model proposed by ENEM. For this purpose, we analyzed the multimodality in two essay proposals conveyed in digital environments, considering the arrangement of verbal-visual motivating texts, according to the metafunctions of the Grammar of Visual Design (GVD), by Kress and van Leeuwen (1996, 2006, 2021). In a theoretical-methodological perspective, the study is situated in the field of Applied Linguistics, based on discussions of authors such as Hodge and Kress (1988), Cope; Kalantzis (2000), Kress (2001, 2003, 2010), Silva (2016), among others, about Multimodality and Social Semiotics. The analysis takes place from a qualitative approach of descriptive and interpretive nature. The results showed that students need to be inserted in an environment of visual literacy practices so that students can produce significance, from the relationship of social meanings between verbal and non-verbal texts. Thus, we conclude that the training of readers/producers of multimodal texts is essential, given the need for participants to develop greater proficiency in critical / visual reading of motivating texts, thus allowing a consistent written production not only to the ENEM evaluation matrix, but also to the production of meanings inherent to every multimodal text.

Introdução

Os avanços das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) têm provocado mudanças significativas na sociedade pós-moderna. Conforme Martinec e Salway (2005, p. 337): “[...] devido ao ritmo implacável da evolução das tecnologias de comunicação e informação, texto e imagens estão cada vez mais integrados criando textos multimodais”¹. O fato é que a multimodalidade sempre esteve presente nos textos verbais e não verbais. Por exemplo, nos textos escritos, quando utilizamos recursos tipográficos (negrito, itálico ou sublinhamos trechos para os quais queremos chamar atenção), o layout, a paragrafação e outros recursos visuais empregados fazemos com que um texto, aparentemente verbal, seja multimodal, na medida em que apresenta também esses recursos visuais. O mesmo acontece quando falamos e empregamos determinados tons e gestos para somar às palavras. Ou seja, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178). Na contemporaneidade, não há dúvidas de que a linguagem como fenômeno vivo, dinâmico e motivado se apresenta ainda mais configurada pela multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996²; JEWITT, 2009), seja pelo contexto

¹ Todas as traduções são de responsabilidade dos autores deste artigo.

Tradução nossa para: “[...] *due to the relentless pace of developments in information and technology, text and images are increasingly coming together creating multimodal texts*” (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 337).

² Enfatizamos que a GDV de Kress e van Leeuwen também está publicada em outras duas versões de 2006 e 2021, entretanto, optamos por utilizar a versão mais clássica (1996) para referências.

de avanço tecnológico ou mesmo pelas características inerentes ao processo de comunicação. Como consequência, os eventos comunicativos estão, cada vez mais, dispostos em diferentes linguagens, atuando com múltiplos modos, recursos e meios de interação, a partir de novos tipos de textos, em que os modos escrito e visual estão ainda mais articulados, requerendo, assim, o desenvolvimento de novas práticas de letramentos nos diversos contextos sociossemióticos em que os leitores/produtores estão inseridos (ARAÚJO, 2011).

Pesquisas recentes em Linguística Aplicada (LA) discutem a função da escola com relação ao desenvolvimento de múltiplas práticas de letramento que possibilitem aos estudantes uma leitura crítica e consciente de textos multimodais, o que implica em uma mudança de termos, já proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), como, por exemplo, do termo “letramento” para “multiletramentos”. Os autores propõem uma nova concepção de letramento, especialmente no que se refere ao letramento escolar, historicamente centralizado no modo verbal. Segundo o manifesto, o termo letramento não é suficiente para compreender a linguagem em suas diversas formas de representação (CAZDEN *et al*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000). Como afirma Street (2014), é papel da escola ampliar o letramento dos alunos, para que estes sejam capazes de desenvolver habilidades de leitura e de escrita em diversos contextos e demandas da sociedade em que se inserem, com vistas à participação ativa e crítica nesses espaços. Nessa perspectiva, essas discussões evidenciam a necessidade de refletir sobre quais mudanças têm ocorrido ou precisam ocorrer no âmbito da educação básica, para que as práticas pedagógicas estejam adequadas aos textos multimodais consumidos/produzidos diariamente pelos indivíduos do século XXI.

Tais mudanças e concepções abrem espaço para conscientizar-nos, ainda mais, de que a escola é um lugar propício para compreensão e desenvolvimento dos múltiplos e diversos letramentos presentes na multimodalidade dos textos e de nossas próprias interações sociais, textuais. Conforme Kress e Van Leeuwen (1996, p. 186), “todos os textos são multimodais”³, portanto, afirmar isso significa admitir uma abordagem textual do ponto de vista da existência de uma “ligação inextricável entre o texto e sua materialidade que precisa ser considerada” (RIBEIRO, 2013, p. 22). Desse modo, é notória a necessidade de pensar a escola como ambiente em que os eventos comunicativos se constroem,

³ Tradução nossa para: “*All texts are multimodal*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 186).

amplamente, por meio da interação social, gerando espaço para o desenvolvimento de boa parte das práticas de letramentos dos indivíduos, tendo em vista a importância dada ao espaço escolar e o tempo que os sujeitos aprendizes trilham por ela nas várias fases da vida. E, ainda, entender que tais práticas a partir dos textos multimodais podem ou não serem potencializadas por meio de materiais didáticos, orientações, discursos e experiências, com o propósito de tornar os sujeitos mais conscientes e críticos socialmente.

Nessa perspectiva, esse artigo pretende se deter em uma análise de duas propostas de redação do projeto *Desafio Nota 1000* da rede pública estadual da Paraíba. A partir das orientações da secretaria de educação do referido estado e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa no contexto das aulas remotas emergenciais, esse projeto busca orientar os estudantes, possíveis candidatos ao ENEM, acerca das características da redação e do perfil leitor e produtor que eles precisam desenvolver para uma efetiva participação no exame. Sendo assim, procuramos entender como a multimodalidade é apresentada nos textos da proposta por meio da relação entre texto verbal e visual dispostos em ambiente digital⁴, ou seja, disponibilizados aos professores e aos alunos pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Por fim, verificar como a proposta de redação apresentada pode contribuir para o desenvolvimento do letramento visual crítico dos alunos, auxiliando-os em uma leitura e produção textual consciente, quanto à criticidade que o contato com os textos visuais pode proporcionar.

Este artigo apresenta, além dessas considerações iniciais, o referencial teórico que discute sobre a teoria da semiótica social, a abordagem da multimodalidade, a GDV e o letramento visual crítico. Apresenta as escolhas metodológicas, traz a análise dos textos digitais do Programa *Desafio Nota 1000* lançado na Paraíba, e, por fim, as considerações finais.

⁴ Compreendemos aqui por ambientes digitais, aqueles proporcionados por dispositivos móveis, como o celular, o tablet etc ou pelo computador. Assim, por meio dos ambientes digitais, o projeto *Desafio Nota 1000* distribui a todas as escolas do estado da Paraíba as propostas de redação, que são lidas e analisadas por professores e alunos através de projeções digitais, em diferentes telas. Depois, da leitura e análise, os alunos escrevem os textos à mão e encaminham aos seus professores por meio de vias digitais. Nesse sentido, toda a interação se dá por interfaces tecnológicas. Portanto, os textos se materializam digitalmente.

Semiótica social, multimodalidade e multiletramentos: a GDV na promoção do letramento visual crítico

A multimodalidade é uma abordagem do campo da Semiótica Social, inicialmente proposto por Hodge e Kress (1988), na tentativa de apresentar uma teoria que discutisse a produção de sentidos, considerando todos os modos semióticos envolvidos no processo de comunicação, para materialização dos sentidos, tais como escrita, *layout*, imagem, som, marcas tipográficas, entre outros. A Semiótica Social estuda, de modo geral, o sistema de signos e os sentidos produzidos por esses no processo de comunicação. Desse modo, os signos são elementos em que, significante (forma do objeto) e significado (sentido conferido ao objeto), embora independentes, combinam em uma relação interessada pelo produtor do signo para se tornarem um novo signo. Nesse sentido, levando em conta que a compreensão, comunicação e representação da linguagem se dão em contextos de interação social com indivíduos reais, estes atuam como agentes na produção de significados, contribuindo para a perpetuação de representações que dizem respeito às estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas, manifestadas por meio da linguagem em seus diversos modos semióticos. Kress e van Leeuwen (1996) e outros trabalhos sobre a temática (KRESS, 1997, 2003, 2010; KRESS, VAN LEEUWEN, 2001; BEZEMER, KRESS, 2008; 2009; 2016) discutem alguns conceitos em maior profundidade, como o de multimodalidade, que evidencia a ideia de que todo texto é constituído por mais de um modo semiótico, sendo, portanto, multimodal por natureza.

De acordo com Bezemer e Kress (2008), os modos correspondem, então, aos diversos recursos semióticos utilizados para produzir significado, tais como: escrita, tipografia, *layout*, sons, cores, entre outros. Esses elementos são cuidadosamente pensados e selecionados pelos produtores de textos, de maneira a incorporar multiplicidade e dinamizar os significados criados, a partir da composição de seu *design*, que, segundo Bezemer e Kress (2014), é a prática de compor modos, mídias e plataformas aliadas aos propósitos e interesses do *designer* (produtor de sentido) e às características do público.

Dessa forma, é preciso conceber o texto como um produto, no sentido de ser um resultado estruturado e motivado, mas, também, como um processo, cujas escolhas são contínuas e significativas. No contexto de ensino, é preciso promover o visual, o auditivo, dentre outros, de maneira a engajar os alunos com os diversos modos e torná-los conscientes de

que apenas um modo não é suficiente para compreender a linguagem, dado o seu caráter multimodal (WALSH, 2009). Isso não implica numa necessidade de exclusão de abordagens tradicionais ou de não considerar o modo escrito.

Segundo Vieira e Carmina (2015, p.10), multimodalidade “é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo”. Portanto, a Multimodalidade suscita uma compreensão mais ampla do texto, isto é, uma articulação dos múltiplos letramentos possíveis que operem dentro e por entre os diversos modos semióticos. Assim, ao nos referirmos aos múltiplos letramentos, faz-se necessário trazer à tona as discussões propostas pelo grupo de Nova Londres. O lançamento do artigo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, em 1996, dá início à chamada “pedagogia dos multiletramentos”, em que, de acordo com os autores do manifesto, “[...] a língua e outros modos de sentido são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários à medida em que trabalham para atingir seus diversos propósitos culturais”⁵ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5). De acordo com Rojo (2012), o termo multiletramentos evidenciou-se com o objetivo de situar as discussões atuais referentes às novas pedagogias do letramento (concebido como a compreensão e habilidade de agir socialmente a partir do uso da língua) em uma perspectiva mais abrangente, relacionada então à multiplicidade de textos, modos e meios de uso da língua que estão imbuídas nas práticas sociais. Consoante, a perspectiva dos multiletramentos também retoma a noção de multimodalidade, concebendo que existe uma “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de produzir sentido,[em que o verbal é] relacionado ao visual, ao sonoro, espacial, comportamental, e assim por diante”⁶ (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64).

Dessa forma, para compreender e sistematizar modos verbais e não verbais, estudiosos da Semiótica Social desenvolveram metodologias de análise, entre as quais a Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (1996), que, baseada nos padrões da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985, 1994), traz categorias específicas para o estudo das estruturas visuais, levando em consideração o contexto em que estão inseridas.

⁵ “*language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes*” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5).

⁶ “[...] *increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, [...] related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on*” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64).

Em seu modelo, Kress e van Leeuwen (1996) adotam uma organização semelhante àquela utilizada por Halliday (1994). Assim, as metafunções ideacional, interpessoal e textual do modelo de Halliday passam a ser denominadas na GDV, respectivamente, de metafunções representacional, interativa e composicional. Retomando a discussão feita por Silva (2016), as metafunções da GDV podem ser resumidas da seguinte forma:

A **Metafunção Representacional** é subdividida em *estrutura narrativa*, quando há presença de vetores indicando que ações estão sendo realizadas (apresenta ações e eventos), ou *conceitual*, quando existe uma taxonomia, uma classificação, em que os participantes representados são expostos como se estivessem subordinados a uma categoria superior (representa participantes e suas peculiaridades: classe, estrutura ou significado; definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares) (ALMEIDA, 2009). A **Metafunção Interacional** estabelece um elo imaginário entre o produtor do texto e um leitor (participante exterior à imagem). As estratégias dessa composição multimodal podem denotar uma relação de aproximação ou de afastamento entre esses participantes. Sob o ponto de vista da função interpessoal, vemos o significado como uma troca. Kress e van Leeuwen (1996), sob essa perspectiva, classificam as imagens em três dimensões: o olhar, o enquadramento e a perspectiva, que vêm a caracterizar o tipo de relação entre quem está na imagem e quem está fora dela. Já a **Metafunção Composicional** tem como papel organizar/combinar os elementos visuais de uma imagem, ou seja, integrar os elementos representacionais e interativos em uma composição para que ela faça sentido. Assim, na terceira metafunção, está em questão a composição do todo, da forma como os elementos representacionais e interativos são postos para se relacionarem uns com os outros e como se integram dentro de um todo de significados.

Os autores defendem que o texto verbal não deve servir de complemento para o texto não verbal e vice-versa, pois ambos os modos apresentam sentidos independentes um do outro, não sendo, em alguns casos, o modo visual capaz de transmitir o que é representado pelo modo verbal e vice-versa. Segundo van Leeuwen, (2011), cada modo acrescentará seus próprios significados e sonoridade.

Para Silva (2016), a principal diferença entre a gramática de Kress e van Leeuwen e outras gramáticas, reside no fato de que, embora falem de estrutura visual, os autores enfatizam

as estruturas visuais como ligadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Os autores da GDV enfatizam as imagens como ideológicas e nunca meramente formais, afirmando que “elas têm uma dimensão semântica profundamente importante⁷” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 47). Segundo Silva (2016, p. 62), é nesse aspecto que reside a relação entre a GDV, a Semiótica Social e o letramento crítico.

Ter consciência de relações, estratégias e escolhas na produção de um texto multimodal leva os usuários em geral da linguagem a desenvolverem o letramento multimodal crítico. Ou, especificamente, letramento visual crítico, quando falamos da leitura específica das imagens. No contexto das novas demandas sociais, um ensino de línguas com foco no letramento crítico, por exemplo, visa a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de lidar com as diversas possibilidades de compreensão e uso da língua dado o contexto linguístico, cultural e social em que esta é expressa, de forma crítica e reflexiva. O letramento crítico como conjunto de ideias que objetivam promover a transformação social dos sujeitos aprendizes remete a aspectos da teoria crítica social e da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire nos anos 70, que concebem a linguagem como elemento libertador e propulsor de transformações sociais. Para Gee, (2015, p. 85),

nenhum nome está mais associado ao letramento emancipatório do que o de Paulo Freire (1970, 1973, 1985; Freire e Macedo 1987). Assim como Bakhtin e Platão, Freire acreditava que o letramento só empodera pessoas quando as tornam em questionadoras ativas da realidade social em torno delas⁸.

O autor retoma uma das ideias mais divulgadas de Freire, em que afirma que a leitura do mundo precede a leitura das palavras e destaca que a pedagogia de Freire é "mais uma pedagogia de pergunta do que uma pedagogia de resposta"⁹ (2015, p. 87). Portanto, tais pensamentos estão bastante relacionados com o conceito de letramento e de leitura defendido pela semiótica social, base deste nosso estudo.

Percurso metodológico

⁷ Tradução de Silva (2016) para: “*Visual structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension*”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 47 *apud* SILVA, 2016, p. 62).

⁸ Tradução para: no name is more closely associated with emancipatory literacy than that of Paulo Freire (1970, 1973, 1985; Freire e Macedo 1987). Like Bakhtin e Platão, Freire believed that literacy only empowers people when it renders them active questioners of the social reality around them.

⁹ Tradução para: more a pedagogy of question than a pedagogy of answer"(GEE, 2015, p. 87).

Esta pesquisa se insere no contexto da investigação qualitativa, de natureza descritiva. De acordo com Gil (2008), a pesquisa de caráter descritivo procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos. Sendo assim, este estudo de cunho documental e de caráter descritivo-analítico se insere no campo teórico da Linguística Aplicada (LA), e pretende abordar um tema atrelado ao uso da linguagem e suas implicações no âmbito do ensino, mais especificamente, no ensino de língua portuguesa. A LA, inicialmente voltada às questões de ensino de língua estrangeira, atualmente, atua como área interdisciplinar e transdisciplinar, perpassando vários campos de investigação com interesse nos usos da linguagem. Considera-se ainda o diálogo desta pesquisa com a Semiótica Social, já que se percebe que os textos motivadores verbo-visuais presentes nas propostas de redação apresentam características multimodais que estão veiculadas lá, de modo interessado, carregadas de significados pertencentes aos contextos sociais, e que precisam ser compreendidos e explorados por um leitor consciente.

Assim, o presente artigo faz uma análise da sintaxe visual da composicional discursiva de acordo com Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (1996), em duas propostas de redação do Desafio Nota 1000, aplicadas entre os meses de maio e julho de 2021, sob organização da SEECT (Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia) nas escolas da Paraíba.

Para situar o leitor a respeito do nosso objeto de análise, segue uma breve descrição do que vem a ser o programa Desafio Nota 1000, contexto de investigação da nossa pesquisa: o programa consiste em uma ação realizada no Estado da Paraíba, sob a coordenação da SEECT, que tem como objetivo mobilizar e incentivar a escrita de redação entre os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais; da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e das séries/anos/ciclos da Educação de Jovens e Adultos matriculados na Rede Estadual de Ensino do estado citado. Nesse programa, cada professor de língua portuguesa vinculado à rede exerce a função de orientador dos estudantes. Em virtude do contexto pandêmico, a orientação ocorre por meio de ambientes digitais, como o *Google Classroom* e aplicativo do *WhatsApp*.

De acordo com os dados fornecidos pelo site¹⁰ do governo do estado da Paraíba, 142.998 redações foram produzidas pelos alunos que participaram do programa em 2020, na sua primeira temporada. Ainda segundo o site, percebeu-se evolução quanto à “Proposta de Intervenção, um avanço de 178%; no Tema e Estrutura, avanço de 105%; na Coesão Textual, avanço de 83%; na Argumentação, avanço de 81%; na Gramática, avanço de 47%.”, ou seja, o Desafio Nota 1000 obteve resultados significativos, por meio do engajamento dos alunos, pois conseguiram melhorar no que diz respeito às competências previstas pelo Enem.

Considerando os resultados alcançados, a SEECT lançou, em maio de 2021, a segunda temporada do Desafio Nota 1000. Nessa segunda temporada, semanalmente, é divulgada uma edição do tema da redação e os orientadores e seus respectivos alunos analisam os textos motivadores. Toda interação é feita via *Google Classroom* e *WhatsApp*. Os textos são produzidos pelos alunos, escritos à mão, numa folha padrão do *Desafio Nota 1000*, também disponibilizada pelo *WhatsApp*. Após a produção, imprimem, tiram foto ou escaneiam o texto produzido e enviam para o professor, pelo mesmo aplicativo. Depois, os orientadores selecionam os melhores textos e enviam para a SEECT, onde os corretores atribuem notas. Em seguida, a Secretaria divulga as 10 melhores notas.

O *Desafio Nota 1000* almeja preparar os estudantes para a prova de redação no ENEM. Assim, é considerado um programa bastante significativo na referida rede de ensino, porque engaja professores e alunos, apresentando propostas que requerem dos alunos uma leitura crítica dos textos motivadores – caracterizados pelas múltiplas linguagens, a fim de que produzam um texto que apresente argumentos e posicionamentos, a partir de um tema que traz situações presentes na sociedade, tanto no âmbito político, econômico, social, cultural, como em outros.

Nesta investigação, buscamos identificar e analisar a compreensão da relação entre texto verbal e visual, ou seja, o caráter multimodal da linguagem nos textos motivadores dos temas da 2ª e 5ª edição do *Desafio*, que se encontram em um ambiente de ideologia institucionalizada e disponibilizada aos professores e alunos por meio do *Google Classroom* e do *WhatsApp*. O objetivo dos textos multimodais é instigar a criticidade dos

¹⁰ Dados fornecidos no site da Secretaria da Educação, Ciência e Tecnologia do governo da Paraíba: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/desafio-nota-1000>. Acesso em 20 jun. 2021.

alunos. O critério de escolha das edições se deu a partir da presença de textos verbo-visuais. A segunda edição traz um texto imagético, que é o gênero textual charge, retratando com ironia uma situação política e social. Nessa proposta, o imagético assume uma função importante, pois os personagens se encontram situados no tempo e no espaço, veiculando sentidos que motivam críticas e reflexões por parte dos alunos, candidatos ao desafio. Já a 5ª edição apresenta um gráfico dentre os cinco textos motivadores. O gênero é muito comum na área jornalística, além de ser uma estrutura composicional recorrente nas propostas tanto do ENEM como do *Desafio Nota 1000*. O gráfico em análise traz cores fortes, apresenta dados e tema bastante atuais e relevantes. Como dito anteriormente, essas propostas são lançadas semanalmente, desde maio de 2021. Os professores recebem cada proposta via grupos de *WhatsApp*. Cada edição contempla a proposta a ser explorada pelos professores nas aulas remotas pelo *Google Classroom*, por meio de leitura, reflexão, análise e comentários acerca de como cada texto motivador aborda a temática da proposta da redação. Depois, é concretizada pelos alunos, quando produzem o texto à mão, conforme dito anteriormente. Até o início do planejamento e da escrita deste artigo, cinco edições foram lançadas. Dessas cinco, decidimos analisar as propostas da segunda e da quinta edição, conforme os critérios já citados.

A amostra dessa investigação aponta-nos que, nas propostas selecionadas, a multimodalidade discursiva está inserida nas relações multissemióticas presentes nos textos motivadores, que ao serem lidos pelos alunos, almejam construir as representações e significações nesses contextos de letramentos, proporcionar práticas de leitura e de escrita a partir de discursos ideológicos, econômicos, culturais, políticos, entre outros, em contextos reais de interação social (FAIRCLOUGH, 2001). Nessa relação de multimodalidade discursiva, o processo de produção de sentido entra em ação, tendo em vista que os textos multimodais passam a ser um domínio de pesquisa, onde os recursos multissemióticos são descritos e analisados (KRESS, 2010).

Na próxima seção, analisamos duas propostas retiradas do grupo de *WhatsApp* de professores que apresentam os textos motivadores constituídos dos modos verbo-visuais em sua composição. As propostas trazem temas no intuito de desafiar e preparar os alunos para a redação do ENEM do ano vigente.

Um olhar multimodal a partir da Gramática do Design Visual sobre as propostas de redação do *Desafio Nota 1000*

Nesta seção, iniciaremos com a análise dos textos motivadores da proposta da 2ª edição. Na sua composição, como já enfatizado, estão textos em que o modo verbal predomina (na sua maioria), como também textos imagéticos e visuais (como charge e gráfico). Na parte superior, a proposta traz os logotipos das instituições (secretaria do estado, da ciência e tecnologia, do Governo do Estado da Paraíba e do Projeto Desafio no 1000). É composta ainda por instruções para a redação, textos motivadores e proposta da redação, sendo todos esses títulos em caixa alta e em negrito. As instruções para a escrita da redação vêm numeradas de 1 a 4.4 e estão dispostas em única coluna, separadas por linhas das demais partes. Abaixo, vêm os textos motivadores intitulados por texto I, II, III e assim por diante, compostos por textos verbais e não verbais, distribuídos em duas colunas. Por fim, traz a proposta de redação, com o tema em negrito.

Figura 1 - Proposta da 2ª Edição do Desafio Nota 1000



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

O Brasil registrou em 2019 um déficit habitacional de 5,876 milhões de moradias, apontam dados apresentados pela Fundação João Pinheiro. O indicador inclui domicílios precários, em coabitação e domicílios com elevado custo de aluguel. Segundo a pesquisa, essas quase 6 milhões de moradias representam 8% dos domicílios do país.

Os estados com maiores déficits habitacionais, com relação ao número total de domicílios, estão nas regiões Norte e Nordeste do país: Amapá (17,8%), Roraima (15,2%), Maranhão (15,25%), Amazonas (14,82%) e Pará (13,55%).

Deficit habitacional do Brasil cresceu e chegou a 5,876 milhões de moradias em 2019, diz estudo. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/03/04/deficit-habitacional-do-brasil-cresceu-e-chegou-a-5876-milhoes-de-moradias-em-2019-diz-estudo-g1.html> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO II

Quando falamos em moradia digna, estamos falando em algo que representa muito mais do que um abrigo; é necessário um abrigo adequado, que tenha as condições estruturais de proteção à pessoa. Mas moradia digna também tem a ver com a sua localização, porque em um local onde não há acesso a transporte adequado e à infraestrutura de serviços públicos, não se tem uma moradia digna. Essa moradia até pode ser um abrigo com quatro paredes bem construídas, mas ela não é suficiente, porque a pessoa não tem acesso aos benefícios produzidos pela cidade. Nesse sentido é que temos discutido bastante a importância de assegurar moradia digna para todos. Hoje existe na cidade de São Paulo mais de um milhão e 200 mil pessoas morando em situação de precariedade e um grande número de famílias morando em áreas de risco. Enquanto não acontecer uma catástrofe, essas pessoas não terão visibilidade. Além disso, muitas pessoas moram na rua, o que também é algo grave, mas é naturalizado pela sociedade como se essas pessoas não tivessem direitos também.

Crise habitacional e consequência do modelo de desenvolvimento urbano: alta concentração de terra e grande parcela da população sem acesso. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/578921-crise-habitacional-e-consequencia-do-modelo-de-desenvolvimento-urbano-entrevista-especial-com-luz-kohara> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO III



Conheça mais sobre o direito à moradia no Brasil em: < <https://jornalismoat.wordpress.com/2012/10/04/conheca-mais-sobre-o-direito-a-moradia-no-brasil/> > Acesso em 29 mar. 2021.

TEXTO IV

Em 2019, o principal componente do déficit habitacional no Brasil foi o ônus excessivo com o aluguel urbano. Ao todo, 3,035 milhões de domicílios, cuja renda domiciliar era inferior a três salários mínimos, utilizaram mais de 30% dela com aluguel, o que representa 51,7% do total do déficit do país.

Deficit habitacional no Brasil 2016-2019. Disponível em: < http://novasib.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/04_03_Relatorio-Deficit-Habitacional-no-Brasil-2016-2019-v1.0_compressed.pdf > Acesso em 29 mar. 2021.

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 **"Desafios para a superação do déficit habitacional 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.

SEECT | DESAFIO NOTA 1000 – 2ª temporada

Fonte: Disponível no grupo de *WhatsApp* dos professores e das turmas das escolas estaduais da Paraíba.

O primeiro aspecto que nos chama atenção, é que o conceito de texto, nas propostas, demonstra contemplar um conceito mais atual, uma vez que, por exemplo, nomeia a charge (predominantemente imagética), de texto (III). Na segunda edição do Desafio Nota 1000, a proposta é composta por quatro textos motivadores (I, II, III e IV). Sendo três deles textos predominantemente verbais e um verbo-visual. Assim como nas demais edições, após os alunos receberem a proposta via *WhatsApp* e pelo *Google Classroom*, faz-se necessário que eles façam uma leitura crítica desses textos, para que possam identificar qual a temática abordada e a relação entre eles, a fim de que, só, depois, possam produzir um texto à mão apresentando bons argumentos e uma proposta de intervenção para ser enviado via *WhatsApp* ou *Google Classroom* ao professor.

O primeiro texto (TEXTO I) pertence ao gênero notícia e foi publicado no *site* do G1¹¹. Está disposto em uma única coluna, é distribuído em dois parágrafos e traz dados numéricos em parênteses. Na parte inferior, traz a fonte e dados complementares em negrito e em fonte menor. O texto cita o número do déficit habitacional de 2019, bem como os estados brasileiros que se encontram numa situação mais crítica. Apesar de o texto não conceituar o que vem a ser déficit, aponta problemas sociais reais no que diz respeito ao elevado custo de aluguel, domicílios precários em coabitação. A partir da leitura, o aluno necessitará compreender e associar à sua realidade local ou global, para que possa ampliar o seu repertório no momento da escrita do seu texto. A intenção comunicativa desse gênero tem lacunas, pois apenas cita dados e não aponta para uma possibilidade de criação de uma ação social, conforme é solicitada na elaboração de um texto dissertativo-argumentativo e que viria ao encontro de uma abordagem mais contextual, social e crítica.

O segundo texto (TEXTO II) também é predominantemente verbal, de cunho argumentativo, está distribuído em um único parágrafo e localizado em uma coluna à esquerda do papel. Segue a mesma estrutura visual do anterior. É mais extenso e explica a ideia de que moradia digna não é apenas ter qualquer espaço físico para abrigar alguém. Além disso, expõe que, na realidade, poucas pessoas têm acesso a uma moradia adequada, porque, segundo o autor, é necessário também uma demanda de outros serviços básicos como, saúde, saneamento básico, transporte, entre outros, a fim de que as pessoas tenham

¹¹ G1 é um *site* brasileiro de notícias alimentado pelo Grupo Globo e sob a direção da Central Globo de Jornalismo.

uma proteção no local que ocupam. Dessa maneira, os alunos são estimulados a pensar nos que vivem à margem da sociedade, onde a ação do poder público não chega. Além de citar as favelas como um lugar de precárias condições e os moradores de rua, poderia ter citado também, a realidade de diferentes lugares de acordo com cada região do Brasil. O autor destaca que essa situação implica dizer que essas pessoas não têm seus direitos garantidos. Embora aponte que algo deve ser feito, o autor não propõe soluções. Talvez, espera-se que os alunos o façam em suas redações.

O terceiro texto (TEXTO III) é verbo-visual, humorístico e possibilita que o analisemos sob a ótica da GDV. O visual traz dois personagens, um branco, que lê um livro, e outro de pele mais escura, que expressa “Tô ligado”. Analisando a composição, pelos significados representacionais, evidencia-se que os personagens interagem entre si, informando ao leitor por meio de um cenário que representa a pobreza e da posição como estão sentados: um apoiando-se em uma rocha e o outro, em uma caixa de papelão. As expressões faciais demonstram tristeza e sofrimento, características típicas dos que vivem na rua, isto é, não têm uma moradia digna, como garante a Constituição Federal. Assim, o visual apresenta uma semiose bastante significativa e atribui informações à paisagem multimodal do evento composicional, correspondendo ao que está expresso verbalmente no segundo balão, mas, ao mesmo tempo, contrariando-o.

Ainda sobre os significados representacionais, é possível perceber uma estrutura de ações que acontecem entre os participantes representados, embora não de forma tão naturalística, indicando um nível baixo de modalidade. Retrata participantes que interagem entre si, por meios de ações e enunciados, sendo um que está ligado ao objeto de leitura (segurando o livro com a bandeira do Brasil, sugerindo ser a Constituição Federal) e outro que está ligado ao anterior por meio do olhar. A escolha do cenário (dando a entender que se trata de moradores de rua), dos dizentes, dos enunciados (nos balões de fala), das cores (claras ao fundo, de forma que os participantes fiquem mais salientes), dos gestos, dos atributos possessivos (roupas velhas, rasgadas) e o todo da composição nos levam à interpretação mais crítica e, talvez, empática do texto.

A imagem faz uma crítica à Constituição Federal e assume um papel importante, porque, conforme afirma Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021), produz uma representação da realidade e de práticas sociais. Portanto, o texto em análise está dotado de sentidos. Nota-

se que o texto estabelece uma relação com os direitos a todos os brasileiros, como o da moradia, mas que, infelizmente, na prática, ainda é um ideal no nosso país. O texto dá voz aos excluídos e, implicitamente, oferece ao aluno a possibilidade de buscar artigos da Constituição Federal de 1988 para garantir um repertório produtivo. É perceptível que no texto não apenas os políticos são responsáveis por assegurar os direitos previstos em lei, mas toda a sociedade que deve exigir dos seus representantes o direito de que uma vida digna seja respeitada e colocada em prática. Observa-se, pelo imagético, como os discursos divergem da realidade, e isso parece não ser notado pelos personagens representados envolvidos no diálogo, visto que as atitudes deles expressam conformismo à situação ou, simplesmente, a compreensão de que não podem mudar a realidade.

Por último, o quarto texto (Texto IV), com predominância verbal, destaca, por meio de dados de 2019, o contexto das pessoas que vivem de aluguel no Brasil. Uma vez que o número de famílias que não consegue uma residência própria, compromete a sua renda para pagar aluguel, o que também gera o déficit habitacional. Esse texto motivador também apresenta lacunas para auxiliar o aluno na elaboração da proposta de intervenção¹², já que apresenta apenas dados. Cabe ao aluno/leitor pensar criticamente, por exemplo, por que programas como o “Minha Casa, Minha Vida” não solucionaram o financiamento de imóveis para todas as famílias, embora tenha sido uma ação criada há anos, no Brasil.

Dessa forma, visualizando os quatro textos, temos que o texto verbal aliado ao texto visual possibilita ao gênero proposto pelo Desafio Nota 1000, diferentes oportunidades de se construir sentidos em aulas de produção textual. Logo, a combinação dos diversos modos multissemióticos presentes nos textos motivadores em análise contribuíram para a composição do evento comunicativo elencados nesta proposta de redação, cujo tema é *Desafios para a superação do déficit habitacional no Brasil*.

Os textos em questão permitem aos estudantes posicionarem-se de forma crítica. Para tanto, eles precisam ter vivenciado práticas de letramentos críticos e multiletramentos para compreenderem o tema proposto que é de domínio social e político. O problema de não ter uma moradia digna representa questões de desigualdade, de falta de oportunidades

¹² Uma das competências do ENEM que o aluno/candidato deverá ter para elaborar soluções para o problema proposto pelo exame, como também pelo Desafio Nota 1000. A proposta de intervenção necessita contribuir para uma sociedade mais justa.

e de políticas públicas inexistentes ou ainda não tão eficazes. Além disso, os alunos são instigados a compreenderem os recursos multissemióticos, a identificarem estruturas de dominação e a questionarem “a materialização do poder e como esse é exercido, mantido e reproduzido discursivamente nas organizações sociais” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p.9). No entanto, nesse primeiro exemplo, apesar dos dados técnicos que trazem os textos I, II e IV, em que o modo verbal é privilegiado, o texto III é o que traz a crítica mais forte dessa desigualdade. Pelo impacto que o texto visual causa, essa composição tem um potencial singular de significados para motivar os candidatos a se posicionarem politicamente sobre a temática, sobre a realidade vivida por muitos brasileiros, talvez até, de alguns que vivem no entorno deles – recursos que o texto escrito, sozinho, não promove, tendo em vista algumas das suas limitações (KRESS; BEZEMER, 2015). Kress (2010) defende que cada modo tem suas potencialidades e seus limites, ao que chama de “*affordances*”¹³. Como o modo tem sido usado, o que tem sido repetidamente usado para significar e fazer e as convenções sociais que informam seu uso em contexto formam o seu *affordance* (JEWITT, 2008 *apud* SILVA, 2016). A consciência desses aspectos empodera o leitor/produtor, conscientizando-o a escolher o melhor modo para realizar seus interesses em uma dada produção.

Dando continuidade à análise, apresentamos os textos motivadores da proposta da 5ª edição, cujo tema recai sobre discursos de ódio direcionados às pessoas LGBT. Essa segunda proposta segue o formato da anterior: os logotipos, os mesmos títulos, que vêm em negrito e em caixa alta, a quantidade de textos (do I ao IV), e também o texto III é o imagético. O que mudam são os textos que se apresentam de acordo com o tema. A proposta em análise constitui-se de um tema atual e de uma relevância significativa a ser discutida em sala de aula, de maneira a desenvolver uma proposta pedagógica que contribua para a construção de uma sociedade que cultive valores de respeito e tolerância entre as relações. Dessa forma, a leitura e a escrita, ou seja, a produção de sentidos, assumem sua função social, e, ainda acrescentamos, humanizadora. Assim, a partir do tema *Impactos da propagação de discursos homofóbicos na sociedade brasileira* e dos textos motivadores na proposta, professor e aluno têm um leque de possibilidades para

¹³ Com base em Bezemer e Kress (2008), Silva (2016) destaca que aproveitando as *affordances* específicas de cada um dos modos na produção de signos complexos, os produtores podem atender às demandas complexas, muitas vezes contraditórias, de seus próprios interesses, da necessidade do assunto ser comunicado e das características da audiência (BEZEMER, KRESS; 2008).

refletirem sobre contextos nos quais o discurso homofóbico, banal para alguns, provocam sérios problemas para a comunidade LGBTQIA+¹⁴.

Figura 2 - Proposta da 5ª Edição do Desafio Nota 1000



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

1. O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
2. O texto definitivo deve ser escrito à tinta preta, na folha própria, em até 30 linhas.
3. A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para a contagem de linhas.
4. **Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:**
 - 4.1. tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
 - 4.2. fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
 - 4.3. apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.
 - 4.4. apresentar nome, assinatura, rubrica ou outras formas de identificação no espaço destinado ao texto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

A violência contra as pessoas LGBT pode assumir uma forma física ou simbólica. Esta segunda promove a discriminação e a exclusão que priva o sujeito de seus direitos de cidadão, colocando-o em uma situação de inferioridade. A raiz da "violência simbólica" estaria presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento tácito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas sobre outras.

Este conceito pode ser aplicado à discriminação dirigida aos LGBT, considerados como seres desviantes, por discordarem da heteronormatividade e/ou das normas de gênero predominantes culturalmente na sociedade. Já o "poder simbólico" se estabelece quando alguém, um grupo ou instituição consegue ditar seu ponto de vista sobre outro. Assim ele consegue se impor e ser mais aceito do que outro. Com isso o modelo que se torna hegemônico determina o modo de comportamento, que passa a ser naturalizado. A "violência simbólica" contra os LGBT ficou conhecida pela expressão "homofobia".

O discurso homofóbico nas redes sociais da internet: uma análise no facebook "Rio sem Homofobia - Grupo Público". Disponível em: <<http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/DiscursoHomofobico.pdf>> Acesso em 31 mar. 2021.

TEXTO II

(...) a liberdade de expressão "encontra seus limites na proteção de outros bens jurídicos igualmente relevantes ao Estado de Direito, como a honra, a intimidade e a própria dignidade das pessoas".

Assim, ainda que o direito à livre expressão seja amplamente assegurado, deve-se atentar para a diferenciação entre a veiculação de ideias no âmbito de um Estado democrático e as manifestações agressivas e desrespeitosas contra grupos vulneráveis, os denominados discursos de ódio.

O direito fundamental à liberdade de expressão reflete a construção de um espaço público plural e inclusivo isento de constrangimentos e repressões, não contemplando a instigação a qualquer forma de violência. (...)

Pode-se definir o discurso de ódio como intuito de humilhar, desonrar, estimular a agressão contra uma pessoa ou grupo de pessoas.

A disseminação da homofobia por meio dos discursos de ódio na mídia. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/congressodireito/analais/2017/1-4.pdf>> Acesso em 31 mar. 2021.

TEXTO III



PÁGINAS POR ANO (NÃO-CUMULATIVO)
2006 - 2017

● APOLOGIA E INDICAÇÃO A CRIMES CONTRA A HUMANIDADE
● HOMOFOBIA
● INTOLERÂNCIA RACIALIZADA

Total de páginas denunciadas entre 2006 e 2017 por discursos de ódio homofóbico no Brasil (Foto: Reprodução/SaferNet). Disponível em: <<https://revistahbrida.com.br/2018/11/23/brasil-teve-mais-de-134-mil-casos-de-homofobia-online/>> Acesso em 31 mar. 2021.

TEXTO IV

O conteúdo do discurso homofóbico, ao ser pouco a pouco propagado e assimilado como correto e coerente, reforça a intolerância nos diversos âmbitos institucionais, como a família, a escola, o trabalho e outros, instigando, implícita ou explicitamente, a violência física na forma dos crimes de ódio.

O discurso de ódio homofóbico no Brasil: um instrumento limitador da sexualidade humana. Disponível em: <<https://revistahbrida.com.br/2018/11/23/brasil-teve-mais-de-134-mil-casos-de-homofobia-online/>> Acesso em 31 mar. 2021.

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 **"Impactos da propagação de discursos homofóbicos na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

SEECT | DESAFIO NOTA 1000 – 2ª temporada

Fonte: Disponível no grupo de *WhatsApp* dos professores e das turmas das escolas estaduais da Paraíba.

¹⁴ Movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população (Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>).

Como se pode perceber, a partir de uma leitura crítica e, observando a linguagem multimodal presentes nos textos motivadores da 5ª edição da proposta do Desafio Nota 1000, percebemos que, assim como os da 2ª edição, são três textos predominantemente verbais e um verbo-visual. Destacamos que o texto verbo-visual é um gênero discursivo multimodal, bem típico no ambiente jornalístico, o gráfico. O texto I e II desta edição segue também a estrutura dos textos I e II da edição analisada anteriormente. Traz aspas, parênteses e o negrito na fonte, logo abaixo.

No primeiro texto motivador (TEXTO I), encontramos a definição do termo homofobia partindo da ótica da violência simbólica. Sabemos que esse tema é pouco discutido no dia a dia, uma vez que a ênfase é dada à violência física. Sendo assim, o texto possibilita aos alunos/leitores terem uma visão mais ampla sobre os tipos de violência, bem como compreenderem de que forma a discriminação e a exclusão passam a ser hegemônicos na sociedade.

O segundo texto (TEXTO II), mais uma vez, remete o aluno/leitor à Constituição Federal, que assegura o direito à liberdade de expressão, porém, não a declara sem restrições e limites. Portanto, segundo o texto, para se ter liberdade é necessário respeito ao outro e responsabilidade. Sendo assim, discursos de ódio não são justificados pelo livre direito de expressão.

No terceiro texto (TEXTO III), como já dito anteriormente, configura-se um gráfico. Ele apresenta informações a respeito do total de páginas da internet que foram denunciadas por propagarem discursos de ódio homofóbico. Esse texto motivador remete aos diferentes textos multimodais presentes nas redes sociais que fortalecem de forma descontrolada a voz de pessoas com tais discursos. Cabe ao aluno, acionar o seu conhecimento acerca de tantos outros textos presentes, por exemplo, no *Facebook* ou em aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, que são alguns dos ambientes onde discursos de ódio se proliferam. Pelos dados apresentados no gráfico, percebe-se que o ambiente virtual tem melhorado, porém, ainda encontramos na internet correntes de *Fake News*.

Partindo do pressuposto de Kress e van Leeuwen (1996) sobre a metafunção composicional da linguagem, que apresenta as zonas de informação, *framing* e saliência como categorias, podemos perceber que esse texto apresenta formas significativas de

produção de sentido. Portanto, é possível visualizar nesse gráfico, significados composicionais: o título na parte superior em caixa alta, o gráfico tomando praticamente todo espaço, cujos dados estão centralizados e representados visualmente, em cor saliente, sugerindo ser a informação mais relevante; os dados numéricos na parte inferior, com fonte bem menor do que título. Há, nesse gráfico, o contraste de cores (preta e vermelha), tornando a cor vermelha, que representa os dados relacionados à homofobia, muito saliente. No entanto, os números na parte inferior não são nítidos, o que demanda certo esforço do leitor.

Acreditamos que a escolha do preto e do vermelho, assim como acontece com todas as escolhas semióticas pode não ter sido aleatória. O preto representa, na nossa cultura, em algumas situações, tristeza e dor, o que pode estar relacionado ao sentimento de quem sofre homofobia e das famílias que veem seus filhos e filhas serem expostos à humilhação, chegando, muitas vezes, a serem agredidos e até mortos por pessoas homofóbicas. Já o vermelho, na maioria das vezes é símbolo de luta, e, nesse caso, da luta pelo direito de ser quem você quiser ser, pelo respeito e pela tolerância ao que é diferente, ao que foge do padrão imposto pela sociedade tradicional.

No quarto texto (TEXTO IV), percebe-se a preocupação com a intensidade da propagação e naturalização do discurso homofóbico que tem provocado o aumento da violência. O texto ressalta ainda a necessidade de que os ambientes sociais, como os da família, da escola, do trabalho entre outros, não valorizem esse tipo de discurso, muito menos aceitem falas, aparentemente, consideradas “inocentes”, pois podem favorecer a discriminação e até os crimes de ódio no país.

Assim, podemos considerar que os textos motivadores da 5ª edição produzem sentidos por meio dos agentes do discurso de modo intencional e não arbitrário e por meio de multissignos que enfeixa uma gama variada de semioses (VIEIRA, SILVESTRE, 2015, p.9).

Logo, a partir desses textos motivadores, o professor pode refletir acerca da função do discurso multimodal nas relações humanas e proporcionar aos alunos a ampliação do repertório acerca da intencionalidade presente em textos multimodais que circulam na sociedade. Desta forma, teremos leitores e escritores mais críticos, mais atentos à multiplicidade de formas de significar, e, claro, mais atuantes na sociedade.

Considerações finais

Diante das duas propostas do Desafio Nota 1000 analisadas, os resultados, a princípio, demonstraram que os alunos precisam estar inseridos em um ambiente de práticas de letramentos críticos para a produção de textos a partir da relação de significados sociais entre os textos verbais e não verbais, diante das transformações pelas quais a linguagem tem passado, em virtude da globalização e dos avanços tecnológicos, dentre outros. Assim como afirmam Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021), uma leitura significativa em diversos modos semióticos só acontecerá de forma efetiva se a leitura multimodal considerar tanto a cultura local quanto a global. As propostas analisadas trouxeram à tona essa necessidade de agregar os sentidos verbais, visuais, e, ainda, o conhecimento contextual dos alunos, para quem as propostas se destinam. As orientações são claras para a necessidade de os alunos se voltarem para cada um dos textos, que vêm organizados em colunas, intitulados pelo número correspondente a cada texto, incluindo os predominantemente visuais como a charge e o infográfico.

Desse modo, conclui-se que a formação de leitores/produtores de textos multimodais nessas propostas, faz-se imperativa, tendo em vista a necessidade de que os participantes realizem uma maior proficiência na leitura visual crítica dos textos motivadores, o que os permite uma produção escrita condizente não apenas à matriz avaliativa do ENEM, mas também à produção de sentidos inerente a todo texto multimodal, e, por que não dizer, à sociedade contemporânea em que está inserido. Cabe ao professor, em sua prática, conscientizar os alunos do potencial de cada recurso (visual e verbal) para a produção de sentidos, considerando o todo da composição, para, finalmente, formularem seus pontos de vista. É mister deixar claro para os candidatos, que, tanto o texto no qual o verbal predomina, quanto os textos visuais, trazem potencial para desenvolver o letramento crítico, tão característico do tipo dissertativo-argumentativo requisitado pelo Desafio Nota 1000 e pelo ENEM.

Assim, acreditamos que, para a leitura e produção de textos, faz-se urgente uma proposta pedagógica que considere uma análise do visual, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, bem como apontando para a relação de intencionalidade dos discursos e dos modos semióticos, no caso das propostas aqui analisadas, especificamente, os modos verbal e visual. Tais modos, como já é consensual, são parte da linguagem multimodal

cotidiana, e, portanto, inerentes às práticas sociais desses alunos. Na verdade, inerente, hoje, a toda atividade humana.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. *Gêneros multimodais: mapeando pesquisas no Brasil. In: Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, v. 3. n. 5. p. 13-24, 2011.*
- ALMEIDA, D. B. L. Do Texto às Imagens: As Novas Fronteiras do Letramento Visual. *In: PEREIRA, R. C. ROCCA, P. (org). Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-202.*
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008.*
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. *Visual Communication, v. 8, n. 3, p. 247-262, 2009.*
- BEZEMER, J.; KRESS, G. Young people, Facebook and pedagogy: Recognizing contemporary forms of multimodal text making. *In: KONTOPODIS, M.; VARVANTAKIS, C.; DAFERMOS, M.; WULF, C. Youth, Tube, Media: Qualitative insights and international perspectives. Berlin: Waxmann, 2014. 1-15.*
- BEZEMER, J.; KRESS, G. The textbook in a changing multimodal landscape. *In: KLUG, N. M; STOCKL, H. Language in Multimodal Contexts. New York/Berlin: De Gruyter, 2015. 21-28.*
- BEZEMER, J.; KRESS, G. *Multimodality, learning and communication: a social frame. New York: Routledge, 2016.*
- CAZDEN, *et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, Harvard, n. 66.1, Spring, 1996.*
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2000.*

- DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 178.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- GEE, J. P. The capacities of literacy and Paulo Freire. In.: GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Routledge, 2015. p. 77-89.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.
- JEWITT, C. (ed.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.
- KRESS, G. *Before writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge, 1997.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 1. ed. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Front pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A.; GARRET, P. (ed.). *Approaches to media discourse*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 3. ed. London: Routledge, 2021.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A System for Image - Text Relation in New (and old) Media. *Visual Communication*, UK, v. 4, n. 3, p. 337, 2005.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 10 ago. 2021.

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

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 01, p. 60-92, spring, 1996.

VIEIRA, J. A.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Edição do Kindle, 2015.

WALSH, M. Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy. In: *Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy*. In Tan Wee Hin, L., and Subramanian, R. (eds.). *Handbook of Research on New Media*, 2009. p. 1-16.

NOTAS DE AUTORIA

Maria Zenaide Valdivino da Silva (mariahzenaide@gmail.com) - Professora adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, lotada no Departamento de Letras Estrangeiras (DLE). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2016), com Estágio Sanduíche realizado na Universidade de Londres (UCL, 2015), no Instituto de Educação (IOE). Possui o título de Mestre em Linguística Aplicada também pela UECE (2011) e o título de Especialista em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2008). É graduada em Letras com habilitação em língua inglesa e respectivas literaturas também pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2006). Professora do Programa de Pós-Graduação em ensino (PPGE) da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É vice-líder do Grupo Estudos Aplicados em Línguas Estrangeiras- EALE (UERN). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando com temas como: Ensino e aprendizagem de língua inglesa, multimodalidade, multiletramentos, análise e ensino de gêneros textuais, análise de livros didáticos.

Fabiana Ferreira Queiroga Lins (fabianaferreiraqueiroga@gmail.com) - Mestranda em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (2018) e em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2002). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e professora da EEEFM Monsenhor Constantino Vieira. Atuou como professora do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio e coordenadora de Área de Linguagem, códigos e suas tecnologias do Colégio Nossa Senhora de Lourdes e, como professora do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e da EJA da EEEFM Professor Crispim Coelho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Letras e Linguística.

Francisco Edson de Freitas Lopes (efreytas154@gmail.com) - Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); com habilitação em Língua Inglesa; Mestrando em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da Escola de Idiomas Wizard - Sousa. Ex-Bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID/CFP/UFCG. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no Ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas.

Como citar este artigo de acordo com as normas da revista?

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da; LINS, Fabiana Ferreira Queiroga; LOPES, Francisco Edson de Freitas. Do texto visual ao texto escrito: um estudo multimodal de duas propostas de redação do Programa Desafio Nota 1000 em ambientes digitais. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 134-157, 2021.

Contribuição de autoria

Maria Zenaide Valdivino da Silva: concepção e elaboração do manuscrito; análise de dados; discussão dos resultados; revisão e aprovação.

Fabiana Ferreira Queiroga Lins: concepção e elaboração do manuscrito; análise de dados; discussão dos resultados; revisão e aprovação.

Francisco Edson de Freitas Lopes: concepção e elaboração do manuscrito; análise de dados; discussão dos resultados; revisão e aprovação.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Figura 1 - Proposta da 2ª Edição do Desafio Nota 1000. Fonte: Disponível no grupo de WhatsApp dos professores e das turmas das escolas estaduais da Paraíba.

Figura 2 - Proposta da 5ª Edição do Desafio Nota 1000. Fonte: Disponível no grupo de WhatsApp dos professores e das turmas das escolas estaduais da Paraíba.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a Licença Creative Commons CC-BY. Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em: 17/08/2021

Aprovado em: 03/11/2021