



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**A CONVERGÊNCIA DE LINGUAGENS NO ENEM: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM
MULTIMODAL PARA O ENSINO MÉDIO**

Yasmin Cristine Onofre da Silva Cruz

Rio de Janeiro

2025

YASMIN CRISTINE ONOFRE DA SILVA CRUZ

A CONVERGÊNCIA DE LINGUAGENS NO ENEM: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM
MULTIMODAL PARA O ENSINO MÉDIO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras na habilitação
Português/Literaturas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana Esposito Marins

RIO DE JANEIRO

2025

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me ensinaram o valor da educação e que sempre disseram que o conhecimento é a única coisa que ninguém tira de mim; aos meus avós; ao meu noivo; e à minha irmã. Se eu cheguei até aqui, vocês foram os degraus que tornaram este sonho possível. Esta conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter escutado todas as minhas orações e ter me dado força e sabedoria para seguir essa trajetória. Sem dúvidas, o Seu amor por mim me ajudou a chegar até aqui.

À minha mãe, Geruze, meu maior exemplo de persistência. Com ela, aprendi que, quando se tem um sonho, deve-se fazer de tudo para o conquistar. Obrigada por acreditar nos meus planos e por me ensinar com a sua vida o caminho certo para conquistá-los: com honestidade e com persistência. Aliás, também agradeço por todas as vezes que cheguei da faculdade à noite e encontrei um cheirinho de comida que só você sabe fazer.

Ao meu pai, Wander, aquele que sempre me lembrou o poder da educação, agradeço por sentar comigo para estudar, e até mesmo por aprender a matéria para me ajudar; por todos os conselhos e por sempre escutar os meus sonhos e impulsioná-los. Você é o meu exemplo de compromisso e de dedicação.

Aos meus avós, por não medirem esforços para que eu conseguisse trilhar o caminho da educação, por me acolherem todas as vezes que eu estava cansada e só precisava de um aconchego e por sempre estarem presentes em todas as minhas fases. Essa conquista é a continuação do que vocês construíram.

À minha irmã, Victória, por me escutar falar à noite, repetidas vezes, sobre os meus projetos e sempre ter ficado atenta para me ouvir e auxiliar. Você é a minha dupla fiel.

Ao meu noivo, Gabriel, a pessoa que me impulsionou a seguir como professora. Obrigada por escutar todos os meus incontáveis pensamentos e por me lembrar todos os dias que eu sou capaz de realizá-los e que não há ninguém mais que mereça alcançá-los do que eu. Você é o meu maior presente da UFRJ.

Aos amigos da faculdade, que me mostraram como a união é importante nessa caminhada. Vocês foram essenciais para eu persistir na faculdade.

À minha orientadora, Juliana Marins, aquela que desmistificou todas as minhas ideias e me deu uma direção, obrigada por acreditar e por impulsionar o meu projeto.

RESUMO

Este trabalho investiga a aplicação da Teoria da Multimodalidade como ferramenta pedagógica para a preparação de estudantes do Ensino Médio para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Partindo da constatação de que o ENEM é um evento de letramento marcadamente multimodal, que exige dos candidatos a capacidade de ler e interpretar textos que articulam as linguagens verbal e não verbal, a pesquisa identifica um descompasso entre essa exigência e as práticas de ensino de leitura, muitas vezes ainda focadas no texto puramente escrito. O objetivo central é, portanto, propor uma metodologia de ensino que vise ao desenvolvimento sistemático da competência leitora multimodal. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza os procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. A fundamentação teórica é construída a partir dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional, da Semiótica Social e, principalmente, da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), que oferece um arcabouço para a análise sistemática da imagem. A análise documental de questões de edições recentes do ENEM comprova a centralidade da multimodalidade na avaliação. Como produto final, a monografia apresenta uma proposta metodológica inicial, estruturada sobre princípios pedagógicos dos multiletramentos e materializada em um roteiro de análise em quatro etapas (Contextualização, Desconstrução, Síntese e Aplicação), além de sugestões de atividades práticas. Conclui-se que a abordagem multimodal é essencial não apenas para o sucesso no exame, mas para a formação de leitores críticos e autônomos para a sociedade contemporânea..

Palavras-chave: Multimodalidade; Multiletramentos; ENEM; Ensino de Língua Portuguesa; Gramática do Design Visual.

ABSTRACT

This paper investigates the application of Multimodality Theory as a pedagogical tool for preparing High School students for the National High School Exam (ENEM). Starting from the observation that ENEM is a markedly multimodal literacy event, which requires candidates to read and interpret texts that articulate verbal and non-verbal languages, the research identifies a gap between this requirement and reading teaching practices, which are often still focused on the purely written text. The main objective is, therefore, to propose a teaching methodology aimed at the systematic development of multimodal reading competence. The research, qualitative in nature, uses the procedures of bibliographic and documentary research. The theoretical foundation is built upon studies of Systemic Functional Linguistics, Social Semiotics, and, mainly, the Grammar of Visual Design by Kress and van Leeuwen(2006), which offers a framework for the systematic analysis of images. The documentary analysis of questions from recent editions of ENEM confirms the centrality of multimodality in the assessment. As a final product, the monograph presents a detailed methodological proposal, structured on pedagogical principles of multiliteracies and materialized in a four-step analysis guide (Contextualization, Deconstruction, Synthesis, and Application), in addition to suggestions for practical activities. It is concluded that the multimodal approach is essential not only for success in the exam but for the formation of critical and autonomous readers for contemporary society

Keywords: Multimodality; Multiliteracies; ENEM; Portuguese Language Teaching; Grammar of Visual Design.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GDV - Gramática do Design Visual

LSF - Linguística Sistêmico-Funcional

SS - Semiótica Social

TM - Teoria da Multimodalidade

SUMÁRIO

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA : DA LINGUAGEM EM USO AOS TEXTOS MULTIMODAIS	12
1.1 DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS: NOVAS DEMANDAS PARA O ENSINO	14
1.2 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: DESVENDANDO A SINTAXE DA IMAGEM	16
1.2.1 A Estrutura Representacional: Construindo o Mundo Visualmente	17
1.2.2 O Significado Interacional: A Relação entre Imagem e Observador	18
1.2.3 O Significado Composicional: Organizando a Mensagem Visual	20
2 METODOLOGIA	22
3 O ENEM MULTIMODAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	25
3.1 ANÁLISE COMPOSICIONAL E INTERACIONAL EM QUESTÕES DE LINGUAGENS	26
3.2 A MULTIMODALIDADE NA ARGUMENTAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS	27
4 PROPOSTA METODOLÓGICA: UM CAMINHO PARA OS MULTILETRAMENTOS NA PREPARAÇÃO PARA O ENEM	29
4.1 Princípios Norteadores da Metodologia	26
4.2 Roteiro de Análise Multimodal em Quatro Etapas	31
4.3 Sugestões de Atividades Práticas	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea testemunha uma profunda transformação nos modos de produção, circulação e consumo de informações, impulsionada pela era das tecnologias digitais de informação e de comunicação. Nesse cenário, a comunicação humana expandiu-se para além do texto puramente verbal e escrito, consolidando-se em uma ecologia semiótica complexa, na qual múltiplos modos de linguagem, como imagens estáticas e em movimento, sons, gestos e elementos gráficos, convergem para a construção de sentidos. Essa realidade, definida pelos estudos da linguagem como multimodalidade, conceito desenvolvido por Kress e van Leeuwen (2006), não apenas reconfigura as interações sociais cotidianas, mas também impõe novas e inadiáveis demandas ao sistema educacional. A escola, como instituição central na formação de cidadãos críticos e participativos, encontra-se diante do desafio de promover letramentos que contemplem essa diversidade de linguagens, capacitando os estudantes a ler, a interpretar e a produzir textos em seus múltiplos formatos.

Nesse contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) emerge como um instrumento avaliativo de grande relevância, não apenas por ser o principal meio de acesso ao ensino superior no Brasil, mas também por refletir, em sua concepção, as competências leitoras que se esperam do egresso da Educação Básica. Uma análise atenta de suas provas, especialmente nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias, revela uma constituição marcadamente multimodal. Questões que articulam textos verbais com charges, tirinhas, infográficos, fotografias, obras de arte, anúncios publicitários e gráficos estatísticos são recorrentes e exigem do candidato uma habilidade que vai além da decodificação do código escrito. A correta resolução de tais itens depende, fundamentalmente, da capacidade de analisar a interação sinérgica entre os diferentes modos semióticos, compreendendo como eles se complementam, se tensionam ou se expandem mutuamente para construir a argumentação.

Contudo, observa-se um descompasso significativo entre a natureza multimodal da avaliação e as práticas pedagógicas ainda hegemônicas em muitas salas de aula do Ensino Médio. O ensino de leitura, por vezes, permanece excessivamente centrado na decodificação do texto escrito, tratando o texto visual como apenas uma ilustração, e não como parte integrante e essencial da produção de significado. Tal abordagem, que subutiliza o potencial analítico dos estudantes, pode colocá-los em desvantagem no exame e, de forma mais ampla, limitar sua capacidade de navegar criticamente pelo universo informacional que os cerca. Diante dessa

problemática, emerge a seguinte pergunta de pesquisa que norteia este trabalho: como uma metodologia de ensino, fundamentada na Teoria da Multimodalidade, pode ser estruturada para desenvolver a competência de leitura de textos multimodais em estudantes do Ensino Médio, visando especificamente à preparação para o ENEM?

A justificativa para esta investigação se estabelece em três pilares interdependentes. O primeiro é a relevância social de preparar os jovens para as exigências comunicativas do século XXI, em que a fluência em múltiplas linguagens é condição para o pleno exercício da cidadania. O segundo pilar é de ordem pedagógica, alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza o desenvolvimento de multiletramentos e a habilidade de analisar criticamente as manifestações das linguagens. Por fim, o terceiro pilar reside na contribuição específica que este estudo pode oferecer a professores de Língua Portuguesa, ao fornecer um caminho teórico-prático para modernizar suas abordagens de leitura, tornando-as mais engajadoras e eficazes para os desafios contemporâneos, incluindo o ENEM.

Para responder à questão de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho é propor uma metodologia de ensino para o desenvolvimento da competência de leitura e interpretação de textos multimodais, com foco na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio. A fim de alcançar este propósito, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) fundamentar teoricamente os conceitos de multimodalidade, letramento e multiletramentos, com base nos estudos da Semiótica Social e da Linguística Sistêmico-Funcional; b) analisar a estrutura e a função de elementos multimodais em questões de edições do ENEM, demonstrando sua centralidade para a construção de sentidos; e c) estruturar um roteiro de análise e um conjunto de atividades pedagógicas aplicáveis em sala de aula, que instrumentalizem professores e alunos para a abordagem sistemática de textos multimodais.

Do ponto de vista metodológico, esta monografia caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico e documental. O percurso investigativo iniciará com um levantamento e análise da literatura acadêmica pertinente, focando nas obras de autores de referência na área dos estudos da multimodalidade. Em seguida, vamos proceder a uma análise documental, examinando um conjunto selecionado de questões do ENEM de anos recentes para identificar e categorizar as formas como a multimodalidade se manifesta na prova. A etapa final consistirá na sistematização dos dados teóricos e analíticos para a elaboração da proposta metodológica, que representa o produto central desta pesquisa. Por meio deste percurso, espera-se oferecer uma contribuição relevante para a área de ensino de Língua Portuguesa, articulando teoria e prática em prol de uma educação linguística mais alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA : DA LINGUAGEM EM USO AOS TEXTOS MULTIMODAIS

A compreensão aprofundada da multimodalidade como um campo de estudo e como uma realidade inescapável da comunicação contemporânea exige, primeiramente, o recuo a uma concepção funcional da linguagem. Superando visões que a tratam como um sistema abstrato de regras ou uma simples representação do pensamento, a perspectiva funcionalista, notadamente a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday, oferece as bases para entender a linguagem como um recurso social para a produção de significados. A premissa fundamental dessa corrente teórica é que a estrutura da língua é moldada e organizada pelas funções que desempenha nas interações humanas. Dito de outro modo, a forma da linguagem reflete o que as pessoas fazem com ela.

Halliday (2004) argumenta que a linguagem não é um fenômeno monolítico, mas sim um complexo sistema de escolhas que os falantes fazem de acordo com os contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Para o autor, são os usos da língua, perpetuados através de gerações, que conferem forma ao sistema, e não o contrário. Essa visão sociocultural é crucial porque desloca o foco da análise da estrutura pela estrutura, base do Estruturalismo saussureano, para a análise da estrutura em função do seu potencial de significado. As dimensões sociais e culturais, portanto, não são apenas coadjuvantes, mas sim agentes que determinam as escolhas semióticas e permitem compreender os diversos modos de significação existentes.

Dentro dessa perspectiva, Halliday (2004) postula que toda e qualquer língua se organiza para cumprir, simultaneamente, três grandes funções ou metafunções semióticas: a ideacional, a interpessoal e a textual. A metafunção ideacional é responsável por representar o mundo; é a linguagem como reflexão, permitindo-nos construir e organizar nossa experiência da realidade, nomeando processos, participantes e circunstâncias. A metafunção interpessoal, por sua vez, atua na esfera da interação social; é a linguagem como ação, utilizada para estabelecer, manter e negociar relações sociais, expressar pontos de vista e influenciar o comportamento dos outros. Por fim, a metafunção textual é a que torna a linguagem operacional, organizando os significados ideacionais e interpessoais em um fluxo discursivo coeso e coerente, criando textos que são relevantes para o seu contexto. Como asseguram Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014, p. 51), sob esse prisma, “uma oração é a realização simultânea de três significados: uma representação, uma troca e uma mensagem”.

Essa compreensão da linguagem como um fenômeno intrinsecamente social e multifuncional abriu a possibilidade para que outros pesquisadores expandissem esses princípios para além do domínio estritamente verbal. A Semiótica Social (SS), consolidada nos trabalhos de

Hodge e Kress (1988), parte da mesma matriz de pensamento da LSF para estudar a comunicação humana em um sentido mais amplo, abarcando todos os processos de produção e circulação de significado na sociedade. A SS propõe-se a ser um “estudo geral da semiose, isto é, dos processos e efeitos da produção e reprodução, recepção e circulação de significado em todas as formas, usadas por todos os tipos de agentes de comunicação” (HODGE; KRESS, 1988, p. 26). Para essa teoria, ações como falar, escrever, gesticular, desenhar e diagramar são todos modos semióticos, ou seja, recursos socialmente organizados para a produção de significados.

É justamente na confluência entre a LSF de Halliday e a SS de Hodge e Kress que a Teoria da Multimodalidade (TM) encontra a consistência de sua fundamentação. Pesquisadores como Gunther Kress e Theo van Leeuwen, ao observarem a crescente proeminência da comunicação visual nas sociedades ocidentais, sentiram a necessidade de desenvolver ferramentas analíticas capazes de dar conta da complexidade dos textos contemporâneos. Eles perceberam que os princípios funcionais aplicados à linguagem verbal poderiam ser reconfigurados e adaptados para descrever o funcionamento de outros modos semióticos, em especial o visual. Conforme destacam Azevedo e Ribeiro, o trabalho desses autores foi fundamental para aprofundar os estudos referentes aos textos visuais.

Buscando respaldo na LSF e na SS, Kress e van Leeuwen propõem uma associação nos estudos referentes aos textos visuais e apresentam a Teoria da Multimodalidade (TM), por meio de uma Gramática do Design Visual (2006), como forma de atender às necessidades de se desenvolver métodos de estudo que analisem as imagens como modos semióticos carregados de sentido. (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018, p. 19).

A principal contribuição de Kress e van Leeuwen (2006) foi, portanto, a sistematização de uma “gramática” para a linguagem visual. A palavra “gramática” aqui não deve ser entendida como um conjunto de regras prescritivas, mas sim como um repertório de recursos disponíveis e as formas como eles são convencionalmente utilizados em uma determinada cultura para produzir significados. Eles argumentam que as imagens não são representações transparentes da realidade, mas construtos de significado, dotados de estruturas e sintaxes próprias que precisam ser lidas e interpretadas de maneira sistemática, assim como os textos verbais. A linguagem visual, portanto, possui uma organização que possibilita análises específicas e detalhadas de sua composição, desvendando as escolhas feitas por seus produtores e os efeitos de sentido gerados para seus leitores.

Essa abordagem representa um avanço significativo em relação ao tratamento tradicionalmente dispensado às imagens no âmbito escolar, que muitas vezes as relegam a uma função meramente ilustrativa. A Teoria da Multimodalidade demonstra que os elementos visuais possuem um potencial de significado autônomo e que, em textos multimodais, eles interagem

com o texto verbal de maneiras complexas, que vão da redundância e complementação à contradição e à expansão. Ignorar essa dimensão é, em última análise, realizar uma leitura parcial e, muitas vezes, equivocada do texto como um todo. A TM assume, assim, que os modos semióticos são moldados pela cultura e por funções sociais, unificando teorias semióticas e críticas em prol de um princípio de leitura capaz de se voltar, ao mesmo tempo, para as determinações culturais e para as escolhas representacionais dos produtores de textos (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018).

1.1 DA ALFABETIZAÇÃO AOS MULTILETRAMENTOS: NOVAS DEMANDAS PARA O ENSINO

A transição de uma sociedade predominantemente letrada para uma sociedade midiaticizada e digital impôs uma revisão profunda do próprio conceito de letramento. A noção tradicional, associada à capacidade de codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética, embora continue sendo fundamental, tornou-se insuficiente para descrever o conjunto de competências necessárias para a participação plena na vida social e cultural do século XXI. Nesse contexto, emerge o conceito de multiletramentos, que busca abarcar a multiplicidade de práticas de leitura e escrita que atravessam as diversas esferas da atividade humana na contemporaneidade.

O termo “multiletramentos” foi proposto pelo Grupo de Nova Londres, um coletivo de pesquisadores que, em 1996, publicou o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”. Nesse documento seminal, os autores defendem que a pedagogia do letramento precisa ser repensada para dar conta de duas transformações cruciais do nosso tempo: a crescente diversidade cultural e linguística das sociedades globais e a proliferação de novas tecnologias de comunicação, que multiplicaram os modos de significação. Assim, o prefixo “multi” no termo “multiletramentos” se refere tanto à multiplicidade de culturas quanto à multiplicidade de linguagens.

A pesquisadora brasileira Roxane Rojo, uma das principais expoentes dos estudos sobre o tema no país, explica que o conceito de multiletramentos aponta para a necessidade de ir além do letramento da letra, abrangendo as diversas semioses que compõem os textos que circulam socialmente. Como a própria autora considera, “a demanda por multiletramentos deriva do recente fenômeno da multimodalidade dos textos contemporâneos, que exigem habilidades específicas e distintas para produzir e compreender significativamente cada um dos modos que compõem um texto” (ROJO, 2012, p. 16). O letramento, nessa perspectiva ampliada, envolve a capacidade de transitar entre diferentes linguagens, compreendendo suas especificidades e as formas como se articulam na construção de sentidos.

Essa nova realidade comunicacional desafia diretamente o modelo escolar tradicional, muitas vezes organizado em torno de uma concepção linear e monofônica do conhecimento e do texto. A cultura da convergência, na qual diferentes mídias e linguagens se cruzam e se hibridizam, demanda uma escola que também seja capaz de promover diálogos e conexões, preparando os alunos para serem não apenas consumidores, mas também produtores críticos de textos multimodais. A BNCC, ao incorporar a cultura digital e os multiletramentos como competências essenciais, reconhece a urgência dessa transformação, incentivando práticas pedagógicas que explorem as potencialidades das diferentes linguagens e mídias no processo de ensino-aprendizagem.

A pedagogia dos multiletramentos, portanto, não se propõe simplesmente a adicionar o estudo de novas tecnologias ou diferentes gêneros textuais ao currículo. Ela implica uma mudança mais profunda na própria concepção de ensino e aprendizagem, que passa a valorizar a diversidade, a colaboração e a autoria dos estudantes. Trata-se de criar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos possam analisar criticamente os discursos que circulam na sociedade, compreender as relações de poder que os atravessam e utilizar os recursos semióticos disponíveis para expressar suas próprias ideias e intervir no mundo. Essa abordagem, ao conectar o conhecimento escolar com as práticas sociais de linguagem dos estudantes, torna a aprendizagem mais condizente com a formação holística do indivíduo e o desenvolvimento da consciência cidadã.

A aplicação dessa perspectiva no contexto da preparação para o ENEM é particularmente produtiva. O exame, ao apresentar textos que dialogam com o universo midiático e cultural dos jovens, como memes, posts de redes sociais, campanhas publicitárias e trechos de filmes e séries, já opera dentro de uma lógica de multiletramentos. Uma preparação eficaz nessa direção, portanto, não pode se limitar a treinar a resolução de itens de prova de forma mecânica. É preciso, antes, desenvolver nos estudantes a capacidade analítica e crítica para que eles possam compreender os mecanismos de funcionamento desses textos e os efeitos de sentido que eles produzem. Conforme Rojo (2012), a escola precisa se abrir para a diversidade de linguagens e culturas que os alunos trazem consigo, transformando a sala de aula em um espaço de reflexão e produção de conhecimento sobre as práticas de linguagem contemporâneas.

Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multisssemiose e para uma abordagem pluralista das culturas? Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos? (...) O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 11-13).

Essa dupla multiplicidade a que a autora se refere está no cerne do que significa ser um

leitor competente hoje. Não basta mais dominar um único código ou uma única norma cultural. É preciso saber navegar entre diferentes universos de referência, reconhecer os valores e as ideologias inscritos em cada texto e posicionar-se criticamente diante deles. Ao trabalhar com a multimodalidade presente nas questões do ENEM, o professor não está apenas preparando o aluno para uma prova, mas está formando este indivíduo para a vida em uma sociedade complexa, diversa e midiaticizada. O desenvolvimento dos multiletramentos, portanto, transcende o objetivo instrumental do sucesso no exame e se alinha ao propósito maior da educação, que é o de formar cidadãos autônomos, críticos e capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e democrática. A proposta metodológica a ser desenvolvida nesta monografia buscará, justamente, traduzir esses princípios em práticas pedagógicas concretas, oferecendo um caminho para que a abordagem multimodal se torne uma realidade no cotidiano das salas de aula do Ensino Médio. Essa jornada teórica, que parte da função social da linguagem e desemboca na necessidade dos multiletramentos, estabelece o alicerce indispensável para a construção de uma proposta que seja, ao mesmo tempo, teoricamente robusta e pedagogicamente relevante para os desafios do presente.

1.2 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: DESVENDANDO A SINTAXE DA IMAGEM

Uma vez estabelecido o panorama que conecta a função social da linguagem à necessidade dos multiletramentos, torna-se imperativo aprofundar o arcabouço teórico que permite a análise sistemática dos elementos não verbais. A contribuição mais robusta nesse sentido é, sem dúvida, a Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Gunther Kress e Theo van Leeuwen em sua obra seminal *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2006). Este trabalho não apenas valida a premissa de que a linguagem visual possui uma estrutura lógica e interpretável, como também oferece uma metalinguagem, um conjunto de conceitos e categorias analíticas para descrevê-la. A GDV representa, para o estudo da imagem, o que os estudos gramaticais representam para o estudo da língua: um meio de entender como os recursos de um sistema semiótico são organizados para produzir significados. O objetivo de Kress e van Leeuwen, portanto, não é prescrever regras, mas sim mapear as convenções sociais e culturais que regem a produção e a interpretação de imagens na cultura ocidental.

O contributo da proposta reside na adaptação das três metafunções da linguagem de Halliday para o domínio visual. Kress e van Leeuwen (2006) demonstram que as imagens, assim como os textos verbais, simultaneamente representam o mundo, estabelecem relações com seus observadores e se organizam em composições coesas. A essa tríade funcional, eles deram os

nomes de estrutura representacional, significado interacional e significado composicional. A compreensão detalhada de cada uma dessas dimensões é o que possibilita uma leitura multimodal que transcenda o nível do senso comum ou da mera descrição, alcançando uma análise crítica e aprofundada. Este instrumental teórico será a base para a análise das questões do ENEM e para a metodologia de ensino a ser proposta, pois fornece as ferramentas necessárias para “desmontar” a aparente naturalidade da imagem e revelar as escolhas ideológicas e retóricas que subjazem à sua construção. Como afirmam os próprios autores, o objetivo da gramática é unir:

“As principais estruturas composicionais que têm se tornado convenções ao longo da história da semiótica visual e analisar como elas são usadas pelos produtores de imagem contemporâneos para produzir sentido” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 1, tradução nossa).

1.2.1 A Estrutura representacional: construindo o mundo visualmente

A primeira dimensão analítica proposta pela GDV, a estrutura representacional, corresponde diretamente à metafunção ideacional de Halliday. Seu propósito é investigar como as imagens representam o mundo, as experiências, os seres e as relações que se estabelecem entre eles. Em outras palavras, essa estrutura examina o “o quê” da imagem, seu conteúdo conceitual e narrativo. Para a GDV, as representações visuais não são espelhos da realidade, mas construções ativas que selecionam, organizam e interpretam o mundo de acordo com os interesses e os pontos de vista de seus produtores. Kress e van Leeuwen (2006) propõem uma distinção fundamental dentro dessa estrutura, dividindo as representações em dois tipos de processos: os narrativos e os conceituais.

Os processos narrativos são aqueles que representam ações, eventos, processos de mudança ou arranjos espaciais transitórios. Eles contam uma história, mostrando participantes envolvidos em algum tipo de acontecimento. A principal marca visual de um processo narrativo é a presença de um “vetor”. Um vetor é qualquer elemento gráfico, como uma linha diagonal, o braço estendido de uma pessoa, um olhar direcionado ou o rastro de um objeto em movimento, que conecta os participantes e sugere uma dinâmica de ação entre eles. Por exemplo, em uma charge que mostra um político entregando um pacote a um eleitor, o gesto do braço estendido e a direção do olhar formam vetores que indicam uma ação de transação. A análise desses processos é crucial para entender quem faz o quê a quem, desvendando as relações de poder e agência na narrativa visual.

Por outro lado, os processos conceituais representam o mundo de forma mais estática e atemporal. Eles não contam uma história de acontecimentos, mas definem, classificam ou analisam os participantes. Em vez de vetores de ação, os processos conceituais estruturam-se em torno de relações de identidade, de parte-todo ou de pertencimento a uma classe. Um infográfico

que apresenta os diferentes tipos de biomas brasileiros, um mapa conceitual que organiza ideias ou o retrato de uma figura histórica em pose formal são exemplos de representações conceituais. Nesses casos, a imagem não narra um evento, mas apresenta uma verdade generalizante sobre algo, oferecendo uma estrutura para o conhecimento. Essa distinção entre narrativo e conceitual é de extrema importância para a análise das questões do ENEM, que frequentemente combinam ambos os processos para construir sua argumentação, como um gráfico estatístico (conceitual) acompanhado de uma charge que o interpreta (narrativa).

Para analisar ambos os processos, a teoria distingue dois tipos de participantes, cuja interação é o motor da comunicação. Essa distinção é fundamental para entender que a imagem nunca é um objeto isolado, mas parte de um evento comunicativo.

Como visto, a teoria do processo comunicacional distingue dois tipos de participantes, que interagem por meio de imagens: os participantes representados e os participantes interativos. Os primeiros são mostrados na composição visual, enquanto os segundos são aqueles que produzem ou consomem as imagens. Assim, pessoas, lugares e coisas, inclusive as abstratas, por exemplo, são chamadas de participantes representados, pois têm a função de representar o objeto da comunicação. (...) Os participantes interativos, por sua vez, são aqueles que agem no momento da comunicação, falando e ouvindo, escrevendo e lendo, criando ou vendo imagens. (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018, p. 24).

A clareza sobre quem são os participantes representados (as figuras, objetos e cenários dentro da imagem) e como eles são construídos para interagir com os participantes interativos (o produtor e o leitor/observador) é o primeiro passo para uma análise multimodal consciente. É por meio da manipulação dos participantes representados e de suas relações que a imagem constrói sua visão de mundo e a oferece ao observador, tornando a estrutura representacional o alicerce sobre o qual os outros níveis de significado irão se edificar.

1.2.2 O Significado interacional: a relação entre imagem e observador

Se a estrutura representacional se ocupa do conteúdo do mundo retratado na imagem, o significado interacional, correspondente à metafunção interpessoal de Halliday, volta-se para a relação que se estabelece entre a imagem e seu observador. Esta dimensão investiga como os recursos visuais são utilizados para projetar uma relação social, para evocar uma resposta emocional ou para posicionar o observador de uma determinada maneira em relação ao que é mostrado. A análise interacional permite compreender que olhar para uma imagem não é um ato neutro; é ser interpelado por ela, é entrar em um diálogo, ainda que imaginário, com os participantes representados e com o produtor do texto. Kress e van Leeuwen (2006) identificam quatro sistemas principais que constroem esse significado: o contato, a distância social, a perspectiva e a modalidade.

O primeiro sistema, o do contato, é realizado principalmente pelo olhar dos participantes representados. Quando uma figura na imagem olha diretamente para o observador, estabelece-se o que a GDV chama de "demanda". Esse olhar direto cria um vetor que rompe a fronteira entre o mundo representado e o mundo do observador, exigindo um tipo de engajamento, uma resposta imaginária. É um recurso amplamente utilizado em anúncios publicitários, nos quais a modelo parece nos convidar a comprar o produto, ou no retrato de um político que busca transmitir confiança. Em contrapartida, quando os participantes representados não olham para o observador, mas para algo dentro da própria imagem, tem-se a “oferta”. Nesse caso, o observador é colocado na posição de um espectador *voyeur*, que contempla a cena sem ser notado. A imagem e seus participantes são oferecidos como um objeto de informação ou contemplação, estabelecendo uma relação mais impessoal e objetiva (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018).

O segundo sistema, o da distância social, é construído pelo tipo de enquadramento ou plano da imagem. Inspirados na linguagem cinematográfica, Kress e van Leeuwen (2006) associam a proximidade ou o afastamento dos participantes representados a diferentes tipos de relações sociais. O “plano fechado” (*close-up*), que mostra apenas o rosto e os ombros, simula uma distância íntima, pessoal, como a que mantemos com amigos próximos e familiares. O “plano médio”, que enquadra os participantes da cintura para cima, simula uma distância social, a distância que mantemos com colegas ou conhecidos em interações cotidianas. Já o “plano aberto” ou “plano geral”, que mostra o corpo inteiro e o ambiente ao redor, cria uma distância pública, impessoal, como a que observamos entre estranhos em um espaço público. A escolha do enquadramento, portanto, não é meramente estética; ela é uma escolha retórica que posiciona o observador e define o tom da interação.

É relevante destacar que o enquadramento dos participantes na composição determina a relação social imaginária entre eles (distinção entre íntimos, amigos, conhecidos, estranhos). Nessa perspectiva, se retratados cabeça e ombros, tem-se o plano fechado, o que significa dizer que a distância é próxima, familiar, e a relação com o leitor, neste caso, é íntimo-pessoal. (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018, p. 27).

O terceiro sistema interacional é o da perspectiva, realizado pelos ângulos da imagem. Um ângulo frontal, ao nível dos olhos, tende a criar uma sensação de igualdade e envolvimento entre o observador e o participante representado. Um ângulo de cima para baixo (*plongée*) pode fazer com que o participante representado pareça vulnerável, pequeno ou subserviente, conferindo poder ao observador. Inversamente, um ângulo de baixo para cima (*contra-plongée*) pode engrandecer o participante representado, fazendo-o parecer poderoso, dominante ou ameaçador, diminuindo o observador. O uso de ângulos oblíquos, por sua vez, pode sugerir instabilidade ou dinamismo.

Finalmente, o sistema de modalidade refere-se ao grau de realismo ou credibilidade de

uma imagem. Ao contrário do que se poderia pensar, a modalidade não é uma medida objetiva de quão "real" uma imagem é, mas sim um conjunto de convenções culturais que nos fazem percebê-la como mais ou menos verdadeira. Uma fotografia colorida e em alta definição possui alta modalidade em um contexto jornalístico, mas um desenho esquemático pode ter uma modalidade mais alta em um manual de ciências, por ser considerado mais “verdadeiro” para aquele propósito específico. A análise da modalidade envolve observar o uso de cores (saturadas ou naturalistas), o nível de detalhamento, a profundidade de campo e a contextualização da imagem. Compreender esses quatro sistemas interacionais permite ao leitor crítico perceber como a imagem o manipula sutilmente, construindo relações e evocando reações que são fundamentais para a sua mensagem global.

1.2.3 O Significado composicional: organizando a mensagem visual

A terceira e última dimensão da GDV, o significado composicional, corresponde à metafunção textual de Halliday. Ela se ocupa da forma como os diferentes elementos, tanto os representacionais quanto os interacionais, são arranjados no espaço da imagem ou da página para criar um todo coeso e significativo. A composição é a “cola” que une os diversos significados, guiando o olhar do leitor e hierarquizando as informações. Para Kress e van Leeuwen (2006), a disposição dos elementos no espaço visual nunca é acidental; ela segue convenções culturais profundas que atribuem diferentes valores às zonas da composição. Os três princípios composicionais mais importantes são o valor de informação, a saliência e o enquadramento.

O princípio do valor de informação postula que a posição de um elemento na página ou na tela lhe atribui um significado específico. Essa lógica se manifesta em três eixos. O primeiro é o eixo horizontal (esquerda-direita). Na cultura ocidental, cuja escrita se processa da esquerda para a direita, a zona esquerda é convencionalmente associada ao “dado”, ou seja, à informação já conhecida, familiar ou consensual. A zona direita, por sua vez, é associada ao “novo”, à informação que está sendo introduzida, que é o foco da mensagem ou que pode ser mais problemática e digna de atenção. Essa simples disposição já cria uma dinâmica de leitura, guiando o observador do familiar para o desconhecido (AZEVEDO; RIBEIRO, 2018).

O segundo eixo é o vertical (topo-base). A parte superior da composição é associada ao “ideal”, representando a informação mais valorizada, a promessa, o sonho ou o conceito mais geral e abstrato. A parte inferior, a “base”, é associada ao “real”, representando a informação mais concreta, prática, os fatos ou os detalhes que fundamentam o ideal. Um anúncio de perfume, por exemplo, pode mostrar no topo uma imagem idealizada de romance e, na base, a foto do produto com informações práticas. O terceiro eixo é a relação entre “centro” e “margem”. O

elemento posicionado no centro da composição é apresentado como o núcleo da informação, o ponto de maior importância. Os elementos posicionados nas margens são vistos como subsidiários, secundários ou dependentes do centro.

O segundo princípio composicional é o da saliência. Refere-se aos recursos que os produtores de imagem utilizam para fazer com que certos elementos se destaquem mais do que outros, atraindo a atenção do observador. A saliência pode ser criada por diversos fatores, como o tamanho (elementos maiores tendem a ser mais salientes), o foco (elementos em foco se destacam sobre os desfocados), o contraste de cores ou de tons (cores vibrantes ou o contraste claro-escuro chamam a atenção), a complexidade de detalhes ou a própria posição na página (elementos no primeiro plano ou no centro são mais salientes). A análise da saliência permite identificar a hierarquia visual estabelecida pelo produtor, revelando o que ele considera ser o ponto de partida mais importante para a interpretação da mensagem.

O terceiro princípio, o do enquadramento (*framing*), diz respeito à maneira como os elementos da composição são conectados ou desconectados uns dos outros. A presença de linhas divisórias explícitas, molduras, caixas de texto ou mesmo espaços em branco significativos pode criar uma forte separação entre os elementos, sugerindo que eles pertencem a universos de significado distintos. Por outro lado, a ausência dessas linhas, a sobreposição de elementos ou a continuidade de cores e formas podem criar uma forte conexão, sugerindo que os elementos devem ser lidos como um todo integrado. O enquadramento, portanto, organiza a arquitetura da página, agrupando e separando informações de acordo com a lógica argumentativa do texto. A análise conjunta desses três princípios composicionais, valor de informação, saliência e enquadramento, oferece ao leitor um mapa para navegar pela complexidade dos textos multimodais, compreendendo como a sua estrutura espacial é, em si, uma forma poderosa de produzir significado e de guiar a interpretação. Esse arcabouço teórico, ao desvendar a sintaxe da imagem, capacita o analista a realizar uma leitura profunda e crítica, essencial para o desenvolvimento da proposta metodológica que se seguirá.

2 METODOLOGIA

A presente monografia configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo central é a elaboração de uma proposta metodológica de ensino. Embora em dado momento, façamos uso de uma quantificação de dados de provas do ENEM, a abordagem qualitativa se mostra a mais adequada para este estudo, uma vez que o foco não reside na quantificação desses dados ou na busca por generalizações estatísticas, mas sim na compreensão aprofundada de um fenômeno complexo: a aplicação do conceito de multimodalidade na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme defendem Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. O percurso investigativo adotado combina os procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, articulados de forma a construir uma ponte sólida entre o arcabouço teórico e a aplicação prática no contexto educacional.

O delineamento metodológico deste trabalho foi estruturado em três etapas interdependentes, que correspondem logicamente aos objetivos específicos traçados. A primeira etapa consistiu em uma pesquisa bibliográfica que buscou mapear, selecionar e analisar criticamente a produção acadêmica relevante para o tema. O critério de seleção das fontes priorizou obras e autores de reconhecida autoridade no campo dos estudos da linguagem, da Semiótica e do ensino de Língua Portuguesa. Foram consultados livros, artigos científicos e teses, com especial atenção às publicações dos últimos anos, a fim de garantir o diálogo com o estado da arte da discussão. Contudo, também foram incluídas obras pioneiras dada a sua importância fundadora para o campo, como os trabalhos de Halliday sobre a Linguística Sistêmico-Funcional e de Kress e van Leeuwen sobre a Gramática do Design Visual. O resultado dessa etapa foi a construção da fundamentação teórica apresentada na seção anterior, que serve como alicerce conceitual para toda a investigação.

A segunda etapa da pesquisa, de caráter documental, voltou-se para a análise do objeto central deste estudo: a prova do ENEM. Para a concretização deste objetivo, procedeu-se à constituição de uma amostra intencional composta por questões de edições recentes do exame, compreendidas no recorte temporal entre 2018 e 2023. Diferentemente de abordagens quantitativas que visam à exaustão estatística, a seleção aqui empreendida obedeceu a um critério eminentemente qualitativo e paradigmático: a identificação de itens cuja resolução dependesse, de forma incontornável, da articulação sinérgica entre a linguagem verbal e os elementos não verbais. Conforme postulam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa

com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um fenômeno dentro de seu contexto particular.

Assim, em vez de listar uma multiplicidade de itens, optou-se por recortar para análise minuciosa duas questões que exemplificam as recorrências estruturais do exame: uma da área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, focada na função apelativa da publicidade e na construção de sentido via imagem; e outra de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, centrada na literacia cartográfica e na interpretação de dados visuais. A análise desses documentos buscou aplicar as categorias analíticas da *Gramática do Design Visual* para desvendar as estratégias semióticas empregadas na construção dos sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A terceira e última etapa, de natureza propositiva, consiste na síntese e sistematização dos conhecimentos construídos nas fases anteriores para a elaboração da proposta metodológica de ensino, que constitui o produto final e a principal contribuição desta monografia. Esta etapa envolve a “tradução” do referencial teórico e dos resultados da análise documental em um roteiro prático e aplicável para professores do Ensino Médio. A proposta será estruturada em torno de um método de análise de textos multimodais, inspirado nas categorias da GDV, e será complementada por um conjunto de sugestões de atividades didáticas, que visam ao desenvolvimento gradual da competência leitora multimodal dos estudantes. A metodologia buscará ser flexível o suficiente para ser adaptada a diferentes realidades escolares, dialogando diretamente com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Linguagens. Dessa forma, o percurso metodológico traçado busca garantir o rigor acadêmico da investigação, ao mesmo tempo em que se mantém firmemente ancorado no objetivo prático de oferecer uma contribuição relevante para a qualificação do ensino de leitura na Educação Básica.

Do modo geral, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico apriorístico, tais como: tabelas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos, etc. A análise de um documento, seja ele qual for, deve ser feita em função de problematizações e de questionamentos que lhe devolvam o significado e o contexto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Seguindo essa orientação, a análise das provas do ENEM será conduzida não como um fim em si mesmo, mas como um meio para problematizar as práticas de leitura na escola e para extrair subsídios concretos para a construção de uma proposta pedagógica que seja, de fato, responsiva às demandas do exame e, mais amplamente, da sociedade contemporânea. O caráter qualitativo dessa abordagem permite, assim, um mergulho profundo nos textos, buscando interpretar as nuances e as complexidades da produção de sentidos em um contexto de avaliação

de larga escala, com vistas a transformar essa compreensão em ação pedagógica.

3 O ENEM MULTIMODAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise sistemática das provas do Exame Nacional do Ensino Médio, sob a ótica da Teoria da Multimodalidade, revela de forma inequívoca que o exame se consolidou como um evento de letramento eminentemente multimodal. A recorrência e a sofisticação com que diferentes modos semióticos são articulados nas questões demonstram que a competência de leitura avaliada transcende largamente a capacidade de decodificação do texto escrito. Para obter êxito, o candidato precisa demonstrar uma proficiência naquilo que Rojo (2012) denomina *multiletramentos*, ou seja, a habilidade de transitar criticamente por textos compostos por uma pluralidade de linguagens, compreendendo como elas interagem para construir argumentos, expressar pontos de vista e produzir efeitos de sentido específicos. Esta seção se dedica a observar e analisar alguns exemplos emblemáticos dessa realidade, aplicando as ferramentas analíticas da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) para evidenciar as operações cognitivas e interpretativas exigidas dos estudantes. A análise não se restringirá a descrever o conteúdo das questões, mas buscará desvendar a "sintaxe" multimodal que as estrutura, argumentando que a falta de uma preparação pedagógica focada nessa dimensão pode constituir um obstáculo significativo para muitos alunos.

A própria proposta de redação do ENEM, frequentemente, já se configura como um gênero multimodal. Isso ocorre porque ao apresentar uma coletânea de textos motivadores que mesclam artigos de opinião, dados estatísticos em gráficos, infográficos, charges e fotografias, o exame exige do candidato um exercício de leitura intertextual e intermodal antes mesmo da escrita. A compreensão do tema e a formulação de uma tese dependem da capacidade de sintetizar informações apresentadas em diferentes linguagens em conjunto com os seus próprios conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida e trajetória acadêmica. Nessa perspectiva, a proposta de redação se aproxima do que Bakhtin (1997) define como gênero discursivo, pois segue um padrão composicional relativamente estável, possui um propósito comunicativo claro – avaliar a capacidade argumentativa do candidato –, e circula em uma esfera social específica: a avaliação educacional. Oliveira (2016) torna consistente essa visão ao defender que “a redação do ENEM insere-se no gênero redação exame, por se perceber que esse texto segue um padrão exigido pelo órgão organizador, ou seja, um plano de texto com dominância argumentativa” (OLIVEIRA, 2016, p. 26). A natureza multimodal da coletânea é, portanto, parte integrante da estrutura desse gênero, e sua leitura adequada é a primeira etapa para uma produção textual bem sucedida.

3.1 ANÁLISE COMPOSICIONAL E INTERACIONAL EM QUESTÕES DE LINGUAGENS

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é, por excelência, o espaço onde a multimodalidade se manifesta de forma mais explícita e diversificada. As questões frequentemente exploram gêneros como a charge, a tirinha e a publicidade, nos quais a relação entre o verbal e o visual não é de mera redundância, mas de complementaridade e, muitas vezes, de tensão discursiva. Uma análise baseada no significado composicional da GDV, por exemplo, pode revelar como a disposição dos elementos na página guia a interpretação do leitor.

Para ilustrar a aplicação prática da teoria nesse contexto, selecionou-se a Questão 41 da prova azul do ENEM 2018, que apresenta uma campanha de conscientização, gênero textual cuja frequência é notável no exame.

Figura 1 – Questão 41 do ENEM 2018 (Prova Azul)

QUESTÃO 41

Campanha permanente pelo fim da violência contra as mulheres

SE VOCÊ FOI VÍTIMA DE ASSÉDIO, ROMPA O SILÊNCIO:

DENUNCIE

LIGUE 180

Não silencie, o governo do Estado está ao seu lado

TELEFONE LILÁS

0800 541 0803

Centro Estadual de Referência da Mulher Vânia Araújo Machado

TENSURB
Agência de Planejamento e Promoção da Prefeitura de São Paulo

Disponível em: www.su21.com.br. Acesso em: 1 dez. 2017 (adaptado).

Nesse texto, busca-se convencer o leitor a mudar seu comportamento por meio da associação de verbos no modo imperativo à

- A indicação de diversos canais de atendimento.
- B divulgação do Centro de Defesa da Mulher.
- C informação sobre a duração da campanha.
- D apresentação dos diversos apoiadores.
- E utilização da imagem das três mulheres.

Fonte: INEP (2018).

Ao voltarmos o olhar para a composição da Figura 1 sob a ótica dos significados interacionais, torna-se evidente o uso estratégico do sistema de contato. As duas personagens femininas, retratadas em plano médio, não são um objeto passivo de contemplação; elas encaram frontalmente o observador. Esse recurso constrói o que Kress e van Leeuwen (2006) categorizam como “demanda”: o olhar direto rompe a quarta parede e estabelece uma conexão imaginária, exigindo do candidato uma postura responsiva e empática diante do tema abordado.

Essa escolha de *design* não é aleatória. Se a imagem fosse de “oferta” (sem o olhar direto), o distanciamento poderia enfraquecer o apelo da campanha. No nível composicional, a saliência é garantida pelo contraste e, sobretudo, pelo gesto das jovens, que funciona como o ponto focal inicial, guiando a leitura para o texto verbal, que ocupa a parte inferior da composição, localizada na zona do “real”, onde reside a informação transformadora da mensagem. A resolução da questão exige, portanto, que o estudante relacione o olhar de demanda com o imperativo verbal “denuncie”, compreendendo que o efeito persuasivo da campanha está justamente no contraste entre o silêncio representado, o olhar das mulheres e a ação que o texto impõe.

3.2 A MULTIMODALIDADE NA ARGUMENTAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS

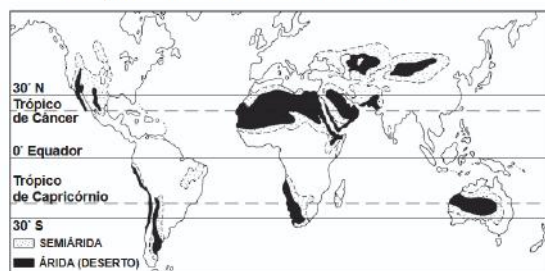
Se na prova de Linguagens a multimodalidade se manifesta em gêneros mais explicitamente artísticos ou midiáticos, na prova de Ciências Humanas, ela assume um papel crucial na construção da argumentação por meio de dados e representações visuais da realidade. Mapas, gráficos estatísticos, infográficos, fotografias históricas e pinturas são frequentemente utilizados não apenas como ilustrações, mas também como fontes primárias de informação, que devem ser lidas, interpretadas e relacionadas com os conhecimentos da área.

A complexidade exigida na leitura de dados visuais pode ser observada na Questão 57 da prova azul do ENEM 2019, que mobiliza a linguagem cartográfica não como acessório, mas como o próprio texto-base para a construção do argumento geográfico.

Figura 2 – Questão 57 do ENEM 2019 (Prova Azul)

Questão 57

Regiões áridas e semiáridas do mundo



SALGADO-LABOURIAL, M. L. *História ecológica da Terra*. São Paulo: Edgard Blucher, 1994 (adaptado).

No Hemisfério Sul, a sequência latitudinal dos desertos representada na imagem sofre uma interrupção no Brasil devido à seguinte razão:

- (A) Existência de superfícies de intensa refletividade.
- (B) Preponderância de altas pressões atmosféricas.
- (C) Influência de umidade das áreas florestais.
- (D) Predomínio de correntes marinhas frias.
- (E) Ausência de massas de ar continentais.

Fonte: INEP (2019).

A leitura competente do texto apresentado na Figura 2 demanda o domínio de processos que Kress e van Leeuwen (2006) definem como conceituais analíticos. Diferentemente das narrativas visuais que possuem vetores de ação temporal e personagens em interação, o mapa estrutura-se sobre relações topológicas e classificatórias. O aluno se vê diante do desafio de decodificar a simbologia visual: as setas e os fluxos não representam apenas movimento físico, mas dinâmicas econômicas e demográficas que reconfiguram o território nacional.

Do ponto de vista da articulação multimodal, a legenda atua como um elemento de ancoragem indispensável (ROJO, 2012), fixando o sentido dos símbolos abstratos e permitindo a transposição da linguagem visual para a verbal. O enunciado da questão solicita que o candidato relacione a informação espacializada no mapa (o “dado” visual) com os conhecimentos prévios sobre a dinâmica territorial brasileira (o “novo”). A imagem, longe de ser uma ilustração decorativa, constitui o componente estrutural fundamental do item. Nesse sentido, a competência avaliada reside justamente na capacidade de traduzir a sintaxe visual do mapa — densidades, fluxos e localizações — para a linguagem verbal da alternativa correta.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA: UM CAMINHO PARA OS MULTILETRAMENTOS NA PREPARAÇÃO PARA O ENEM

A análise empreendida nas seções anteriores evidencia que a competência multimodal não é um requisito coadjuvante, mas central para o bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio. Diante dessa constatação, a mera resolução exaustiva de exercícios e simulados, embora possa gerar alguma familiaridade com o modelo da prova, revela-se uma estratégia de alcance limitado. Uma preparação verdadeiramente eficaz e, mais importante, formativa, requer uma abordagem pedagógica que instrumentalize o estudante com ferramentas conceituais para analisar criticamente qualquer texto multimodal, seja ele parte do exame ou das inúmeras situações de leitura do seu cotidiano. Esta seção dedica-se, portanto, a delinear uma proposta metodológica de ensino, fundamentada no arcabouço teórico da Gramática do Design Visual e nos princípios dos multiletramentos, com o objetivo de oferecer um caminho prático e estruturado para o desenvolvimento da leitura multimodal na sala de aula do Ensino Médio.

A proposta aqui delineada não deve ser encarada como um manual de instruções rígido e inflexível, mas como um roteiro aberto e adaptável, que convida o professor a assumir uma postura de mediador e o aluno a se tornar um investigador ativo dos textos que o cercam. O objetivo final é promover um deslocamento de uma leitura passiva e intuitiva para uma leitura ativa, sistemática e crítica, na qual o estudante seja capaz de reconhecer as escolhas semióticas feitas pelo produtor do texto e de refletir sobre os efeitos de sentido e as implicações ideológicas dessas escolhas. Trata-se de, em última análise, formar leitores que não apenas decodifiquem mensagens, mas que compreendam os mecanismos de sua construção, alinhando-se ao que Motta-Roth (2006, p. 504) defende como a urgência de repensar as práticas educacionais “para que o ato de escrever [e de ler] na escola se torne significativo”. A metodologia está estruturada sobre um conjunto de princípios norteadores, que informam a sua concepção pedagógica, e se materializa em um roteiro de análise em quatro etapas, complementado por sugestões de atividades práticas.

4.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA METODOLOGIA

Antes de detalhar os procedimentos práticos, é fundamental explicitar as bases pedagógicas que sustentam esta proposta. Estes princípios são diretrizes que devem permear todas as atividades desenvolvidas, garantindo a coerência entre a teoria que fundamenta o trabalho e a prática a ser implementada em sala de aula.

O primeiro princípio é o da **leitura como prática sociocultural e crítica**. Esta proposta

rejeita a noção de leitura como um ato de extração de um significado preexistente e unívoco do texto. Em vez disso, alinha-se à perspectiva dos letramentos, que compreende a leitura como uma prática situada, na qual os sujeitos, a partir de seus repertórios e experiências, interagem com os textos para produzir sentidos. A abordagem crítica implica, portanto, ir além da compreensão literal, questionando o texto. Quem o produziu? Com que intenção? A quem se dirige? Que vozes são incluídas e quais são silenciadas? Quais valores e ideologias são naturalizados? Essa postura investigativa é essencial para formar cidadãos críticos, capazes de desvendar os discursos que constituem a realidade social.

O segundo princípio é o do **protagonismo discente e da aprendizagem pela descoberta**. Esse princípio propõe um modelo de sala de aula no qual o aluno deixa a posição de receptor passivo de informações para se tornar o protagonista de seu processo de aprendizagem. O professor atua como um mediador, que oferece as ferramentas conceituais (a metalinguagem da GDV) e propõe os problemas (os textos a serem analisados), mas é o estudante, individualmente e em grupo, que conduz a investigação. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa quando resulta de um processo de descoberta, no qual os alunos formulam hipóteses, testam-as na análise do texto e constroem o conhecimento de forma colaborativa.

O terceiro princípio é o da **indissociabilidade entre análise e produção**. O desenvolvimento completo da competência multimodal não termina na capacidade de analisar textos produzidos por outros, ele se completa na habilidade de produzir os próprios textos multimodais de forma consciente e intencional. Por isso, esse princípio prevê que as atividades de análise sejam sempre articuladas a propostas de produção. Ao criar seus próprios infográficos, charges ou campanhas, os estudantes precisam mobilizar os conceitos da GDV para tomar decisões sobre enquadramento, cores, tipografia e layout, justificando suas escolhas em função dos efeitos de sentido que desejam alcançar. Esse processo consolida o aprendizado e revela a dimensão retórica de todo ato de design.

O quarto e último princípio é o da **interdisciplinaridade**. Embora esta proposta seja desenhada com foco no professor de Língua Portuguesa, a competência multimodal é, por natureza, transversal a todas as áreas do conhecimento. Isso se sustenta no fato de que a leitura de mapas em Geografia, de obras de arte em Arte, de fotografias históricas em História e de gráficos em Matemática e Ciências da Natureza são todas práticas de letramento multimodal.

Diante disso, a metodologia proposta pode e deve ser adaptada e utilizada em projetos que integrem diferentes componentes curriculares, potencializando a aprendizagem e evidenciando para os alunos que a capacidade de ler e produzir textos em múltiplas linguagens é uma ferramenta muito produtiva para a construção de conhecimento em qualquer área. Assim, a aplicação desses princípios em conjunto visa a criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, crítico e colaborativo, no qual o estudo da multimodalidade se torne um acesso para a reflexão

sobre a linguagem, a cultura e a sociedade.

4.2 ROTEIRO DE ANÁLISE MULTIMODAL EM QUATRO ETAPAS

O eixo central desta proposta metodológica é um roteiro de análise sistemática, pensado para guiar professores e alunos no processo de interpretação de textos multimodais. Este roteiro traduz as categorias analíticas da Gramática do Design Visual em uma sequência de perguntas e procedimentos investigativos, que podem ser aplicados a qualquer gênero textual presente no ENEM ou fora dele.

Etapa 1: Contextualização e primeiras impressões – Antes de qualquer análise aprofundada, é crucial situar o texto em seu contexto de produção e circulação. Esta etapa inicial busca responder a perguntas fundamentais que criam as condições necessárias à interpretação.

- *Identificação do gênero e suporte:* Que tipo de texto é este (charge, anúncio, infográfico, etc.)? Onde ele foi originalmente publicado (jornal, revista, site, rede social)?
- *Autoria e data:* Quem o produziu? É possível identificar um autor, uma agência, uma instituição? Quando foi publicado?
- *Propósito comunicativo:* Qual parece ser o objetivo principal deste texto (informar, persuadir, criticar, entreter)? A quem ele se destina?
- *Levantamento de hipóteses:* Qual é o tema principal? Que conhecimentos prévios eu preciso mobilizar para compreendê-lo? Que primeira impressão ou reação o texto me causa?

Etapa 2: Desconstrução dos modos semióticos Nesta etapa, o foco é analisar separadamente os recursos de cada modo de linguagem presente no texto, aplicando a metalinguagem da GDV para o modo visual.

- *Análise do modo verbal:* O que diz o texto escrito? Qual é o seu conteúdo literal? Há palavras chave? Qual é o tom/registo (irônico, formal, informal)? Existem figuras de linguagem?
- *Análise do modo visual (Aplicação da GDV):*
 - **Estrutura representacional:** Quem ou o que está representado na imagem (participantes)? A imagem narra uma ação (processo narrativo, com vetores) ou define/classifica algo (processo conceitual)?
 - **Significado interacional:** As figuras olham para o leitor (demanda) ou não (oferta)? Qual a distância social sugerida pelo enquadramento (plano fechado, médio ou aberto)? O ângulo da imagem sugere alguma relação de poder (*contra-plongée*, *plongée*)?
 - **Significado composicional:** Como os elementos estão organizados? O que está na esquerda (dado) e na direita (novo)? O que está no topo (ideal) e na base (real)? Que elemento se

destaca mais (saliência) e por quê? Há linhas ou molduras que separam ou conectam os elementos (enquadramento)?

Etapa 3: Síntese crítica da convergência Esta é a etapa mais importante, pois busca compreender como os diferentes modos de linguagem interagem para construir o significado global do texto.

- *Relação entre verbal e visual:* O texto verbal e o visual dizem a mesma coisa (relação de redundância)? A imagem ilustra o texto, ou o texto explica a imagem (relação de ancoragem)? Um expande o significado do outro (relação de complementaridade)? Eles entram em conflito, gerando ironia (relação de tensão)?
- *Construção da argumentação:* Como a interação entre os modos constrói a tese ou o argumento principal do texto? Que inferências eu posso fazer a partir dessa articulação?

Etapa 4: Posicionamento e aplicação (ENEM) A última etapa conecta a análise do texto específico com o contexto mais amplo da proposta de redação do ENEM ou com o debate social sobre o tema.

- *Relação com o tema:* Como este texto contribui para a discussão do tema proposto pela coletânea de textos motivadores? Que ponto de vista ele apresenta?
- *Obtenção de repertório:* Que informações, conceitos ou argumentos deste texto eu poderia utilizar como repertório sociocultural na minha redação?
- *Posicionamento crítico:* Eu concordo com a tese apresentada pelo texto? Que outras perspectivas sobre o tema eu conheço?

A aplicação recorrente deste roteiro em sala de aula tende a automatizar o processo de análise nos estudantes, transformando-o de um exercício mecânico em um hábito de leitura crítico e eficiente, essencial para a autonomia intelectual.

4.3 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PRÁTICAS

Para materializar a aplicação do roteiro e dos princípios norteadores, sugere-se um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo, de forma progressiva e integrada.

1. Oficina de análise de questões do ENEM: o professor seleciona questões multimodais de provas anteriores e divide a turma em grupos. Cada grupo recebe uma questão e o roteiro de análise em quatro etapas, devendo preenchê-lo e, ao final, apresentar suas conclusões para a turma. Assim, esta atividade ambientaliza os alunos com o modelo da prova e treina a aplicação

sistemática do método.

2. Curadoria e seminário "Lendo o Mundo": os alunos são convidados a se tornarem curadores, buscando em seu cotidiano por meio de redes sociais, jornais, revistas e músicas exemplos de textos multimodais que considerem interessantes ou polêmicos. Em seminários, eles apresentam os textos para a turma, aplicando o roteiro de análise e mediando um debate sobre as mensagens e as ideologias veiculadas. Desse modo, esta atividade conecta a escola com as práticas de letramento dos jovens.

3. Projeto "infográfico: visualizando argumentos": após o estudo de um tema de relevância social, por exemplo, segurança alimentar e crise climática, os alunos, em grupos, devem pesquisar dados e informações e criar um infográfico para apresentar uma tese sobre o assunto. O projeto finaliza com a apresentação do infográfico, a qual os grupos devem justificar suas escolhas de design, como cores, fontes, layout e ícones, com base nos conceitos da Gramática do Design Visual, explicando como a composição visual reforça a sua argumentação.

4. Batalha de charges: O professor seleciona duas ou mais charges de diferentes autores sobre o mesmo evento político ou social. Os alunos, então, analisam as charges comparativamente, identificando as diferentes estratégias visuais e verbais utilizadas para construir críticas e pontos de vista distintos, por vezes opostos. A atividade pode se desdobrar em um debate sobre o tema, utilizando os argumentos extraídos das charges.

Essas atividades, entre outras possíveis, buscam transformar a sala de aula em uma comunidade de leitores e de produtores de textos, na qual a reflexão sobre a linguagem é uma prática constante, crítica e criativa. A implementação dessa proposta metodológica, portanto, contribui não apenas para uma preparação mais consistente para o ENEM, mas, fundamentalmente, para a formação de sujeitos mais competentes e conscientes para ler, interpretar e atuar no mundo complexo e multimodal em que vivemos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste percurso investigativo, que se propôs a construir uma relação entre a teoria da multimodalidade e a prática pragmática da preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, é possível retomar a questão central que orientou todo o desenvolvimento do trabalho: como uma metodologia de ensino, fundamentada na Teoria da Multimodalidade, pode ser estruturada para desenvolver a competência de leitura de textos multimodais em estudantes do Ensino Médio, visando especificamente à preparação para o ENEM? A resposta a essa indagação materializou-se na proposta pedagógica no capítulo anterior, que demonstrou ser não apenas possível, mas fundamental, estruturar tal metodologia a partir de princípios claros, de um roteiro de análise sistemático e de atividades práticas que conectam o conhecimento escolar ao universo de letramento dos estudantes. Assim, a pesquisa revelou que a abordagem multimodal supera a função de ser uma simples “dica” para o exame, configurando-se como uma base para a formação de leitores críticos e autônomos para o século XXI.

O cumprimento do objetivo geral, de propor uma metodologia de ensino, foi alcançado por meio da consecução dos objetivos específicos que delinearam as etapas desta investigação. Primeiramente, o trabalho fundamentou teoricamente os conceitos de multimodalidade e multiletramentos, partindo da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday para chegar à Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006). Essa base conceitual permitiu desmistificar a análise de imagens, demonstrando que ela pode ser tão sistemática e rigorosa quanto a análise do texto verbal, e estabeleceu o alicerce indispensável para a construção de uma proposta pedagógica consciente e fundamentada.

Em segundo lugar, a análise de como a multimodalidade se manifesta nas questões do ENEM, empreendida no quarto capítulo, cumpriu o objetivo de demonstrar a centralidade dessa competência para o exame. Tal fato se deve porque ao aplicar as categorias da GDV na leitura de diferentes gêneros textuais presentes na prova, foi possível evidenciar que a articulação entre as linguagens verbal e visual não são acessórias, mas sim a essência da argumentação e da construção de sentidos. Com isso, essa análise validou a premissa inicial do trabalho e reforçou a urgência de se alinhar as práticas de ensino de leitura a essa realidade avaliativa e, mais amplamente, comunicacional.

Por fim, o terceiro objetivo específico foi atingido com a estruturação do roteiro de análise em quatro etapas e do conjunto de atividades práticas. Essa proposta representa a etapa final da

monografia, pois traduz todo o levantamento teórico e a discussão analítica em um produto concreto, aplicável e, espera-se, transformador para a sala de aula. Isso porque oferece ao professor e ao aluno um caminho para contextualizar, desconstruir, sintetizar e aplicar a leitura de textos multimodais. Com isso, a metodologia proporciona uma resposta direta e pragmática à pergunta de pesquisa, equipando a comunidade escolar com os meios necessários para enfrentar os desafios do ENEM e da sociedade da informação.

É importante reconhecer, contudo, as limitações inerentes a este estudo, uma vez que por se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a metodologia proposta constitui um modelo teórico, cuja eficácia e aplicabilidade em diferentes contextos escolares necessitam de validação empírica. Diante disso, a sua implementação em salas de aula reais, acompanhada de uma pesquisa de campo que avalie os seus impactos no desenvolvimento da competência leitora dos alunos e em seu desempenho no exame, representa um desdobramento natural e necessário desta investigação.

Como sugestões para trabalhos futuros, vislumbra-se a possibilidade de expandir esta pesquisa em diversas frentes. Nesse sentido, seria interessante a criação de materiais didáticos específicos, como cadernos de atividades ou plataformas digitais interativas, baseados no roteiro de análise aqui proposto. Outra possibilidade seria a realização de um estudo comparativo longitudinal, que acompanhasse turmas submetidas a essa metodologia e turmas em ensino tradicional, a fim de mensurar objetivamente os ganhos de aprendizagem. Ademais, a análise multimodal poderia ser estendida a outros vestibulares e avaliações de larga escala, mapeando como essa competência vem sendo exigida em diferentes provas.

Em suma, esta monografia buscou oferecer uma contribuição teórica e prática para a área de ensino de Língua Portuguesa, defendendo que a educação para as múltiplas linguagens não é um modismo pedagógico, mas uma necessidade formativa imposta pela complexidade do mundo contemporâneo. Dessa maneira, preparar os estudantes para ler a convergência de linguagens no ENEM é prepará-los para ler o próprio mundo em que vivem, um mundo plural, multifacetado e multimodal.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. P. B. M. de; RIBEIRO, M. C. M. de A. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de língua(gem). **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 17, n. 1, p. 15-38, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FONSECA, J. J. S. da. Metodologia da pesquisa científica. In: FONSECA, J. J. S. da. **Curso de Especialização em Gestão da Saúde**. Fortaleza: UECE, 2002.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: H. Education, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: provas e gabaritos 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: portal.inep.gov.br. Acesso em: 23 nov. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: provas e gabaritos 2019. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: portal.inep.gov.br. Acesso em: 23 nov. 2025.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. Nova York: Routledge, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

OLIVEIRA, T. M. L. de. **O gênero redação do Enem na perspectiva dialógica da linguagem**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.