



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

JESSYGA TAVARES SOARES

**REFERENCIAÇÃO E COMPREENSÃO NAS PROVAS DO ENEM: UMA ANÁLISE
DAS REDES REFERENCIAIS EM ITENS COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS**

Recife
2023

JESSYGA TAVARES SOARES

**REFERENCIAÇÃO E COMPREENSÃO NAS PROVAS DO ENEM: UMA ANÁLISE
DAS REDES REFERENCIAIS EM ITENS COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras Português – Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Virgínia Martins Pereira

Recife
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Soares, Jessyga Tavares.

Referenciação e compreensão nas provas do ENEM: uma análise das redes
referenciais em itens com textos multissemióticos / Jessyga Tavares Soares. -
Recife, 2023.

87 : il., tab.

Orientador(a): Sônia Virgínia Martins Pereira
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura,
2023.

1. ENEM. 2. item. 3. referenciação. 4. horizontes de compreensão. 5.
campanha. I. Pereira, Sônia Virgínia Martins. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

JESSYGA TAVARES SOARES

**REFERENCIAÇÃO E COMPREENSÃO NAS PROVAS DO ENEM: UMA ANÁLISE
DAS REDES REFERENCIAIS EM ITENS COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Aprovado em: 26/04/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sônia Virgínia Martins Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Me. Thiago César da Costa Carneiro (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPE)

In memoriam,

*ao meu pai, Francisco Feitosa Soares, por ter
me ensinado a sempre valorizar a educação;*

*à professora Cremilda, por ter me incentivado e
inspirado nessa trajetória infinda como aprendiz.*

AGRADECIMENTOS

Grata sou à força maior que nos rodeia e nos enche de vida, a que devo minha existência. Ao destino incerto e livre, que me aproxima os desejos e me nutre os sonhos. Às inumeráveis vivências que me fizeram escolher o meu lugar no mundo.

Aos meus pais, **Francisco e Neuma**, por todo o amor dedicado e por terem me feito esse pedaço de caminho trilhado por ambos. Aos meus irmãos **Johnata e Gizelly**, pela admiração mútua.

Ao laço que me une à **Larissa**, tão leve, bonito e verdadeiro. Obrigada por ser meu porto, meu aconchego, minha força quando preciso. Por acolher minhas lágrimas, segurar minha mão e, muitas vezes, me acalmar com seus abraços. Por todas as palavras de incentivo. Por, inacreditavelmente, conseguir fazer desse processo algo mais suave. Merecedora do amor que de mim transborda, sou grata pelo nosso encontro, pela nossa constante troca, pelo nosso cuidado mútuo, pelo nosso afeto diário. Tenho a sorte e a honra de compartilhar a vida contigo.

Às minhas gatinhas, **Maze e Eva**, pelas tantas horas de companhia e por despontarem em mim largos sorrisos – sempre ao lado do computador (às vezes em cima) enquanto escrevia este trabalho.

Agradeço à **Prof.^a Dr.^a Suzana Leite Cortez**, pela faísca necessária ao brilho de meu olhar acadêmico.

À **Prof.^a Dr.^a Sônia Virgínia Martins Pereira**, agradeço pelo constante apoio e orientação durante todo o processo de elaboração deste trabalho. Por ter recebido minhas ideias e me guiado ao êxito. Sua experiência e conhecimento foram inestimáveis.

Ao meu querido amigo, **Me. Thiago César da Costa Carneiro**, que tanto admiro, por ter aceito fazer parte do fechamento deste ciclo.

À **Victória Guilherme Pereira Silveira** – um presente do Universo – por sempre me cobrir com a sua positividade e suas palavras de encorajamento.

À **Raine Mirela Santos Albuquerque**, por ter me presenteado, anos atrás, com um dos livros que me guiaram nesta jornada.

Aos meus colegas do **Grupo de Estudos do Texto (GESTO)**, especialmente à **João Paulo Muniz da Silva, Cássia Fernanda de Oliveira Costa e Ariadne**

Cristine de Aragão Rocha, por me ajudarem nesta empreitada, seja tirando algumas dúvidas, seja dando algum Norte em momentos de desorientação.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES), por ter me proporcionado as experiências do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), com os quais aprendi na prática o que é ser Professora.

Gostaria de expressar, também, minha sincera gratidão aos meus **colegas de turma**, por confiarem em mim para representá-los durante toda a graduação. Em especial aos meus amigos e amigas **Carol, Lívia, Thalyta, Bárbara, Luan, Eliel, Ada e Débora**. Também, por todo o apoio e consideração, aos meus amigos e amigas **Flavyson, Mariana, Ester, Lorena, Jeh, Jéssica e Ellen**. Saibam que sempre podem contar comigo.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer aos **Governos Dilma e Lula**, cujas políticas públicas e programas sociais impactaram positivamente a vida de milhões de brasileiros – inclusive, a minha.

"A leitura do mundo precede a leitura
da palavra." (FREIRE, 1989, p. 9).

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como a construção referencial influencia a compreensão leitora nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que compreendem, em sua estrutura, textos multissemióticos. Nossa base teórica fundamentou-se nos pressupostos da Linguística de Texto, dando ênfase aos aspectos de organização e manifestação textual, à análise do texto verbo-visual e suas implicações linguísticas sobre o estatuto do texto, e aos processos referenciais que operam na (re)construção de sentidos (KOCH, 2011, 2014; KLEIMAN, 2013; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Além disso, por se tratar de um exame tão caro à educação brasileira, realizamos uma contextualização histórica, explorando os documentos oficiais que o regem e discutindo os aspectos de compreensão associados às competências e habilidades requeridas nas provas (ALENCAR, 2009; GOMES, 2021). Com essa finalidade, observamos as etapas de elaboração, os critérios de seleção de itens e o método avaliativo aplicado, tendo como base a fundamentação teórico-metodológica do exame (BRASIL, 2005a), a Matriz de Referência (BRASIL, 2023a), o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019). Desse modo, incitamos a reflexão sobre o método avaliativo do ENEM e a necessidade de um *feedback* formativo (MÉNDEZ, 2001; GATTI, 2014; SANTA, 2011). Para alcançarmos nosso propósito, sendo este um trabalho de cunho explicativo com traços descritivos (GIL, 2008), tomamos como *corpus* as provas de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias aplicadas no período de 2019 a 2022, tendo sido selecionado um item por ano de aplicação do exame, que apresentasse como texto-base o gênero campanha. De modo específico, buscamos analisar: (a) a (re)construção dos referentes a partir da noção de redes referenciais (MATOS, 2018; SILVA; CORTEZ, 2020; SILVA, 2021a); (b) a compreensão leitora por meio da relação texto-base/enunciado/alternativas e da classificação dos horizontes de compreensão (MARCUSCHI, 2008); e (c) as estratégias discursivas aplicadas ao gênero campanha, segundo os princípios sintáticos da Gramática do Design Visual (DONDIS, 2015; LIMA; CUNHA; MENDONÇA, 2022). Os resultados demonstram que, ao examinarmos os gêneros multissemióticos, os recursos visuais constituem uma parcela substancial à compreensão, em que atuam diferentes estratégias discursivas, como as de organização e manipulação visual, pois estas conferem intenção e sentido ao texto; o processo de (re)construção de referentes e a associação em redes dos elementos verbo-visuais colabora efetivamente à compreensão do texto, reconhecido como unidade significativa; e as respostas corretas compreendem o nível máximo de interpretabilidade tendo em vista o que se realiza no co(n)texto.

Palavras-chave: ENEM; item; referenciação; horizontes de compreensão; campanha.

ABSTRACT

This research investigates how the construction of a reference can influence the reading comprehension of the questions present on the Brazilian National High School Exam—Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) which are composed of multi-semiotic texts. Our research is supported by the premises of Text Linguistics, especially those concerning: the organizational and expressional aspects of the text; the verbal-visual text analysis and its linguistic implications on the status of the text; and the referential processes that operate in the meaning (re)construction (KOCH, 2011; 2014; KLEIMAN, 2013; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014). Being ENEM a critical exam to the Brazilian educational system, Historic context is also offered through the exploration of its official documents, and by discussing the comprehension aspects associated with the competencies and skills required by the exam (ALENCAR, 2009; GOMES, 2021). To this end, we observe the elaboration steps, the criteria used to choose the items, and the evaluation method applied; All based on the theoretical and methodological foundations of the examination (BRASIL, 2005a), the Guide for the Elaboration and Revision of Items—Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010), and the Common National Curriculum Base—Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019); Therefore, inciting the critical consideration of ENEM's evaluation method and the necessity of formative feedback (MÉNDEZ, 2001; GATTI, 2014; SANTA, 2011). Our *corpus* is comprised of the 2019–2022 Languages, Codes, and Their Technologies (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias) tests. To achieve our purpose—being this an explanatory paper with descriptive features (GIL, 2008)—one item was selected per year of application of the exam, which presented the campaign genre as a base text. Our specific goals were to analyze: (a) the (re)construction of referents according to the notion of referential networks (MATOS, 2018; SILVA; CORTEZ, 2020; SILVA, 2021a); (b) the reader's comprehension through the correlation of text-base/question/alternatives and the classification of the horizons of textual understanding (MARCUSCHI, 2008); and (c) the discursive strategies applied to the campaign genre, according to the syntactic principles of the Visual Design Grammar (DONDIS, 2015; LIMA; CUNHA; MENDONÇA, 2022). Our analysis showed that, when examining the multi-semiotic genres, visual features constitute a substantial part of the comprehensive process, where different discursive strategies act—such as that of the visual organization and manipulation, as these give intention and meaning to the text. They also showed that the process of (re)construction of referents and the association networks of verbal-visual elements effectively collaborate with the understanding of the text, recognized as a significant unit; and that the correct answers comprise the maximum level of interpretability given what takes place in the context and co-text.

Keywords: ENEM; item; referencing; horizons of textual understanding; campaign.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Introdução referencial e recategorização por imagem	41
Figura 2 – Campanha audiovisual - Abrace a vida (2010)	47
Figura 3 – Hierarquia visual por tamanho	53
Figura 4 – hierarquia visual por contraste	53
Figura 5 – Hierarquia visual por espaçamento	53
Figura 6 – Relação entre o contraste por cor e a ordem da leitura 1	54
Figura 7 – Relação entre o contraste por cor e a ordem da leitura 2	54
Figura 8 – I09/22	60
Figura 9 – Campanha original - Detran-ES	63
Figura 10 – I12/21	65
Figura 11 – I30/20	70
Figura 12 – I23/19	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre a TCT e a TRI.....	23
Quadro 2 – Competências e Habilidades associadas à análise das múltiplas semioses	26
Quadro 3 – Tipos de dêixis.....	48
Quadro 4 – Etapas de análise dos itens.....	58
Quadro 5 – Identificação de itens selecionados	59

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – Horizontes de compreensão - I09/22	64
Diagrama 2 – Horizontes de compreensão - I12/21	68
Diagrama 3 – Horizontes de compreensão - I30/20	72
Diagrama 4 – Horizontes de compreensão - I23/19	77

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Rede referencial	44
Esquema 2 – I09/22 - Rede referencial.....	61
Esquema 3 – I12/21 - Direção da leitura do texto-base	66
Esquema 4 – I12/21 - Rede referencial.....	67
Esquema 5 – I30/20 - Rede referencial.....	71
Esquema 6 – I23/19 - Direção da leitura do texto-base	75
Esquema 7 – I23/19 - Rede referencial.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 2 – Contagem de itens	57
------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNI	Banco Nacional de Itens
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LT	Linguística de Texto
MEC	Ministério da Educação
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
ProUni	Programa Universidade para Todos
TCR	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Contextualização e trajetória investigativa	17
1.2 Objetivos e concepção analítica	18
2 ALICERCES TEÓRICOS	20
2.1 Histórico do ENEM e noção de avaliação	20
2.2 A Linguística Textual e as noções de texto e textualidade.....	28
2.3 Noção de leitura, compreensão leitora e gênero textual	30
2.4 O papel do conhecimento prévio no ENEM e o processo de interação.....	35
2.5 Contexto, processamento textual e deslocamento do gênero campanha.....	37
2.6 Referenciação: uma engrenagem na máquina do texto.....	40
2.7 A linguagem visual e os estudos do texto	50
3 PROCESSOS METODOLÓGICOS	56
4 AO TEXTO E ALÉM: LEITURA, REDES E COMPREENSÃO.	60
4.1 Item 09 (2022): redes e processos inferenciais	60
4.2 Item 12 (2021): o efeito polissêmico em rede.....	65
4.3 Item 10 (2020): recursos gráficos e significação	70
4.4 Item 23 (2019): dêixis, contexto e reflexão.....	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e trajetória investigativa

Desde a consolidação da nova proposta de Avaliação de Desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio – estabilizada em 2009 (GOMES, 2021) –, em que foram expandidas as noções das competências avaliativas e das habilidades vinculadas a elas, a leitura e interpretação de textos multissemióticos vêm ganhando espaço nas provas do exame. Textos como anúncios publicitários, campanhas, propagandas, charges, histórias em quadrinhos, cartuns, entre outros, frequentemente, são objetos de situações-problema com diferentes propósitos que enriquecem a dinâmica das provas de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Assim, as linguagens manifestam-se nas provas de modos variados e com propósitos articulados pelos documentos oficiais, como a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2023a) e os fundamentos teórico-metodológicos do exame (BRASIL, 2005a).

Enfatizando a atual dinâmica do ENEM, inicialmente, buscamos discutir a noção de avaliação aplicada ao exame, a fim de empreender novas discussões sobre uma perspectiva de ensino-aprendizagem formativa (BRASIL, 2019; GATTI, 2014; MÉNDEZ, 2001; SANTA, 2011). Conferimos também importância à observação e pertinência das diretrizes e exigências atuais expostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), documentos estes que norteiam tanto o ensino de Língua Portuguesa quanto a elaboração de situações-problema nas provas de Linguagens.

Além disso, diante das emergentes perspectivas de análise de textos, focalizamos a importância de um olhar mais atento aos textos verbo-visuais como objetos de investigação, que colabora para a desconstrução da noção do ensino de língua centrado no texto verbal, levando em consideração os processos referenciais que influenciam a compreensão leitora. Desse modo, reconhecemos a necessidade de análise das estratégias de referenciação em redes que ocorrem nas relações (co)contextuais (MATOS, 2018; SILVA; CORTEZ, 2020; SILVA, 2021a) e as possibilidades de compreensão (MARCUSCHI, 2008) admitidas pelo texto-base, enunciados e alternativas, dando destaque à semiose imagética a partir da análise do gênero campanha.

Baseado na Linguística Textual, com foco na análise dos fenômenos da referenciação (KOCH, 2011, 2014; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014), da leitura e da compreensão de textos (KLEIMAN, 2013; MARCUSCHI, 2008), vinculados às noções de manipulação da leitura e análise da sintaxe visual (DONDIS, 2015; LIMA; CUNHA; MENDONÇA, 2022), este trabalho pretende explorar como a construção referencial influencia a compreensão leitora nas questões do ENEM com textos multisemióticos. As análises empreendidas buscam responder quais são os processos referenciais mais recorrentes, qual a dinâmica das redes referenciais em cada item, e como a compreensão leitora se dá em relação aos comandos e respostas possíveis.

1.2 Objetivos e concepção analítica

Diante de nossa inquietação, elaboramos este trabalho a fim de analisar de que forma a construção referencial influencia a compreensão leitora nas questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM, levando em consideração os itens que apresentassem como texto-base o gênero campanha.

Ao desdobrarmos o objetivo principal, concebemos os seguintes objetivos específicos:

1. Apontar os processos referenciais mais recorrentes no gênero campanha em itens de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM;
2. Enfatizar o processo de (re)construção de redes referenciais nos textos-base;
3. Descrever de que modo o processo de compreensão leitora é influenciado pelos processos referenciais expressos nos textos-base, sejam os referentes verbais ou não verbais; e
4. Categorizar as alternativas em relação aos níveis de compreensão a partir da identificação do comando dos enunciados.

Sabendo-se que “o cotexto, embora fundamental como ponto de partida, não garante a completude dos sentidos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 60), é fundamental observar os processos que colaboram para a recuperação de informações caras ao contexto comunicativo, como é o caso dos fenômenos referenciais nas questões de múltipla escolha do ENEM. Nesse ponto, concordamos com Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 11), ao afirmarem que “o desenvolvimento da competência textual do aprendiz depende do domínio de estratégias textual-discursivas, dentre as

quais emerge como fundamental a utilização bem-sucedida dos processos referenciais”. Portanto, voltamos nosso olhar para a interação entre candidato(a) e ENEM e para os processos que orientam explícita ou implicitamente a compreensão textual, destacando as relações que envolvem o gênero item que se vinculam aos fenômenos referenciais.

Para tanto, pretendemos analisar os processos de:

- introdução referencial, anáfora direta e indireta, e dêixis;
- inferência e recategorização; e
- utilização de recursos cotextuais (escritos e visuais) e contextuais de representação de objetos de discurso.

Desse modo, pretendemos provocar novas discussões sobre o trato dos textos multissemióticos no ensino de língua portuguesa e analisar como esses textos servem ao propósito da avaliação da competência leitora dos(as) candidatos(as) ao ENEM. Ponderamos, sobretudo, acerca da escolha cada vez mais presente de textos verbo-visuais a serviço da avaliação de habilidades e saberes, e como o fenômeno da referenciação contribui à análise e elaboração de questões de múltipla escolha – ambas situações práticas consideradas essenciais ao exercício da profissão do(a) professor(a) de língua portuguesa.

Quanto à estrutura, na seção 2, apresentamos o aporte teórico que subsidia nossa investigação, dividida em subseções, as quais apontamos: na subseção 2.1, o histórico do ENEM e a noção de avaliação; na subseção 2.2, uma introdução à Linguística Textual e às noções de texto e textualidade; na subseção 2.3, as noções de leitura, de compreensão leitora e de gênero textual; na subseção 2.4, o papel do conhecimento prévio no ENEM e como se dá o processo de interação candidato(a)-item; na subseção 2.5, o contexto e as questões relativas ao processamento textual e deslocamento do gênero campanha; na subseção 2.6, os processos referenciais, cada qual com uma breve descrição de seu funcionamento; na subseção 2.7, os aspectos relacionados à linguagem visual e os estudos do texto.

Já na seção 3, apresentamos os processos metodológicos que guiaram nossas análises. Efetivamente, a seção 4, intitulada “Ao texto e além: leitura, redes e compreensão”, apresenta as análises realizadas, em que são destacados os processos referenciais, de redes e de compreensão vinculados a cada item. Em seguida, expressamos nossas considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

2 ALICERCES TEÓRICOS

2.1 Histórico do ENEM e noção de avaliação

Atualmente, o ENEM é a principal forma de acesso ao ensino superior no Brasil. Com as notas do exame, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), candida-tos(as) podem pleitear vagas no ensino superior público e bolsas de estudo em insti-tuições particulares pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), além da possi-bilidade de obter financiamento por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Vinculado ao Ministério da Educação do Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante, INEP) é o responsável pelos processos de elaboração e aplicação anual do ENEM. A primeira edição do exame ocorreu em 1998, e apresentava uma natureza autoavaliativa.

Conforme apontam Silveira e Costa (2018), acerca dos objetivos do exame, dispostos no artigo 1º da Portaria do MEC nº 438, de 1998, tem-se que o exame visava

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação [sic], com vistas à con-tinuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do Ensino Médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação su-perior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998, p. 178).

Já em 1999, oficialmente, 93 instituições de ensino superior passaram a utilizar os resultados do exame, segundo aponta o Relatório Final do ENEM 1999, publicado no ano seguinte pelo MEC e INEP (BRASIL, 1999, p. 128)¹. As concessões de bolsas de estudos por meio da nota do exame passaram a ocorrer em 2004, principalmente por meio do ProUni, programa fundamentado na Lei nº 11.096/2005 – fato determi-nante para o aumento considerável de inscritos em 2005 – 1.452.175 a mais que no ano anterior (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2022a; GOMES, 2021).

De acordo com Gomes (2021),

¹ Mesmo que o ENEM tenha se tornado instrumento de seleção para todas as universidades públicas somente em 2009, antes disso já havia um movimento de interesse e utilização das notas do exame de forma parcial ou total para seleção em instituições públicas e privadas (BRASIL, 1999).

No ano de 2008, é anunciado, pelo INEP e pelo Ministério da Educação, que o ENEM perderia sua natureza autoavaliativa e passaria a ser um instrumento de seleção para o ensino superior e meio de obter-se o certificado de conclusão do ensino médio. Desde 2009, portanto, o exame é chamado de “Novo ENEM”, objetivando demarcar sua nova condição. [...] Em 2013, praticamente todas as instituições federais de ensino já usavam o ENEM como processo seletivo. Em 2017, o exame deixa de certificar a conclusão do ensino médio, voltando essa função para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)². O dado mais relevante dos últimos anos foi o surgimento da versão digital do exame, que ocorreu na edição de 2020. (GOMES, 2021, p. 21-22).

Nesse novo modelo, conforme aponta Lino (2014), não há mais uma interdisciplinaridade na estruturação da prova, que até 2008 era formada por 63 questões interdisciplinares, e contemplava questões geminadas, isto é, que apresentam mais de uma questão por texto. Atualmente, a prova do ENEM compreende, além da prova de produção textual (redação), 4 grandes áreas do conhecimento, são elas as Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, que, por sua vez, somam um total de 45 questões isoladas por área (180 questões no total), cada qual tendo como base um texto relativamente curto (BRASIL, 2009; LINO, 2014). Sendo um processo avaliativo a nível nacional, constitui-se, portanto, como um exame de elevada importância para a comunidade escolar com “efeito retroativo”³ na sociedade brasileira, sobretudo nos processos educacionais, incluindo a forma de se pensar e executar o currículo escolar⁴.

Com relação às etapas de elaboração e aplicação do exame, de acordo com o infográfico disponibilizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2021, p. 3), os itens – como são chamadas as questões do ENEM – são elaborados por colaboradores selecionados por meio de chamada pública, após realizarem uma capacitação por área do conhecimento, baseada nas matrizes de referência e guia de elaboração e revisão de itens – parâmetros estabelecidos pelo ENEM e INEP. Os itens passam, ainda, por uma série de procedimentos: revisão, checagem por especialistas, validação, pré-teste, análises psicométricas e pedagógicas. Apenas aqueles que atenderem

² “Esse programa teve essa função entre 2002 a 2008. Entre 2009 e 2016, no entanto, a certificação de jovens e adultos passou a ser vinculada ao ENEM.” (GOMES, 2021, p. 22).

³ “Efeito retroativo é o conceito usado para avaliar o impacto ou a influência que os exames seletivos e provas exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos de ensino aprendizagem” (LINO, 2010, p. 107).

⁴ Indicamos a leitura do trabalho de Medeiros e Sodré Neto (2018), que trata da contribuição do ENEM para as mudanças nos currículos escolares e no processo de ensino-aprendizagem.

aos critérios estabelecidos irão somar o Banco Nacional de Itens (doravante, BNI), repositório de questões disponível para uso nos exames.

Os critérios de seleção são fundamentados nas habilidades testadas em cada item, e o grau de dificuldade é determinado a partir da quantidade de acertos/erros somada em aplicações experimentais – pré-testes – realizadas em escolas públicas do ensino médio pertencentes ao Governo Federal. Somente com esses dados analisados e devidamente organizados em níveis, as questões são sorteadas para aplicação da prova anualmente (BRASIL, 2021).

Nesse contexto, reconhecemos a aplicação tradicionalista⁵ do exame, em que a racionalidade técnica das provas objetivas baseada em critérios previamente definidos está a serviço da avaliação instrumental do conhecimento e do controle de conteúdo, a fim de que se obtenha uma classificação. Nesse modelo avaliativo, conforme Méndez (2001, p. 31), o conhecimento é transferido a respostas precisas e inequívocas, em que “a aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever”. Como veremos nas discussões que seguem, apontamos como uma alternativa ao método atual, a incorporação do *feedback* como método formativo na apresentação dos resultados individuais, sendo este um processo dialógico, no qual o(a) candidato(a), ao obter um retorno sobre a resposta atribuída a cada item, com uma justificativa que inclua a exposição sobre a plausibilidade dos distratores e a razão de não serem a resposta correta, poderá apreender a noção sobre a competência/habilidade requerida de forma reflexiva, realizando um processo de autoavaliação de sua aprendizagem.

Conforme aponta Gatti (2013, 2014 *apud* GOMES, 2021, p. 38-39), antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – doravante, LDB –, os exames em grande escala, que visavam à avaliação do desempenho, enfatizavam a ideia de elaboração de políticas públicas baseadas em fatores determinantes ao sucesso escolar. Dessa maneira, o contexto da comunidade escolar era considerado e as questões relativas ao desempenho eram também associadas a esse contexto,

⁵ Embasamos nossa afirmação pela influência das correntes filosóficas do racionalismo e empirismo, para as quais a obtenção de progresso está vinculada às ciências exatas e a uma busca pela verdade incontestável; na escola, remetem-se ao paradigma conservador tecnicista, que, em lugar dos processos interativos de construção do conhecimento, permanece impondo a memorização, a repetição, a cópia, enfatizando o conteúdo, preocupando-se com o resultado, dando ao ensino um caráter de produto, recompensando conformismos e punindo erros.

porém “[...] na atual dinâmica educacional, simplesmente se apontam fracassos e sucessos.” (GOMES, 2021, p. 39).

Na prova do ENEM, o sistema de avaliação está vinculado à Teoria de Resposta ao Item (TRI), em que se baseia o cálculo de desempenho dos(as) candidatos(as). Diferentemente da Teoria Clássica dos Testes (TCT), bastante utilizada em provas menos complexas, o exame leva em conta o desempenho em cada item e usa a TRI para dirimir a possibilidade de resposta ao acaso – o famoso “chute” (ILHÉU, 2022).

Quadro 1 – Diferenças entre a TCT e a TRI

TCT	TRI
Foco no todo.	Foco em cada item.
Quanto mais acertos, maior o desempenho.	O número de acertos não corresponde ao melhor desempenho, pois cada item apresenta um nível de dificuldade.
Quanto maior a quantidade de itens corretos, maior será a credibilidade sobre o domínio do assunto.	Não importa a quantidade de itens, desde que haja uma correspondência entre o item e seu nível de dificuldade; acertar depende do nível de domínio do aluno em um determinado assunto; pressupõe-se que o(a) candidato acerte os itens cujo grau de dificuldade é menor ou igual ao seu domínio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ilhéu (2022).

Como o próprio o MEC/INEP afirma,

Até mesmo o acerto casual (chute) é previsto na TRI. Tomando como exemplo uma prova do Enem de 45 questões, que permitem acerto casual: se duas pessoas acertarem 20 questões – se não forem as mesmas 20 questões – dificilmente elas terão a mesma nota. Não porque uma questão tenha ‘peso’ maior que a outra, mas porque o sistema está montado de forma que quem acertou itens dentro de um padrão de coerência tenha notas melhores. Há um algoritmo estabelecido para cada traço que o item deverá medir. (BRASIL, 2011, n. p.).

No entanto, sabemos que o “chute” está relacionado à sorte – às vezes, também, a estratégias de eliminação –, e, dentro das possibilidades de apenas 5 alternativas por item, a probabilidade de acerto é de uma em cinco possibilidades, o que numericamente corresponde à 20%. Mesmo que a TRI estabeleça um valor de dificuldade para cada item, não se difere da TCT quanto a isso.

Sublinhamos, ainda, o fato de que diferentes pesquisas (ALENCAR, 2009; GATTI, 2013, 2014; MARCUSCHI, B.; SIMÕES E LUNA, 2017; GOMES, 2021; SILVA, 2022; entre outros) apontam a problemática do método avaliativo encerrado nesse processo, questionando, inclusive, as razões que o firmam. Interroga-se sobre o acesso democrático à universidade pública, o procedimento de elaboração da prova, os critérios que determinam os conteúdos a serem contemplados, do mesmo modo que a eficiência da mensuração das competências e habilidades pré-determinadas e a perspectiva de ensino-aprendizagem difundida e replicada pelos exames nacionais. Diante dessa última situação, em que se questiona a concepção de ensino e o método avaliativo aplicado ao ENEM, achamos pertinente a discussão sobre a TRI e os modelos e métodos tradicionais de avaliação e seleção e a influência behaviorista aplicados ao exame.

O ENEM, como outros exames nacionais baseados na TRI, busca medir o conhecimento adquirido ao longo dos anos do ensino básico. No entanto, essa avaliação não leva em conta os diferentes contextos educacionais, tampouco as diferentes formas de saber e expressar o saber. No ENEM, a avaliação da aprendizagem é especulativa, pois os números não dizem mais sobre o saber do que apontar acertos e erros, sem que haja qualquer *feedback* sobre a resposta considerada correta. Assim, podemos afirmar que o método avaliativo do exame se vincula aos paradigmas behavioristas e corresponde a um tipo de avaliação centrada em resultados, na qual se sustenta a ideia de que

[...] a avaliação é uma questão fundamentalmente técnica em que, através de testes bem construídos, se mede com rigor as aprendizagens dos alunos. São também características deste tipo de avaliação a quantificação de resultados em busca da objectividade [sic] e a comparação dos resultados de cada aluno com os de outros grupos de alunos. Acresce que, neste paradigma, regra geral, as responsabilidades pelo insucesso das aprendizagens são atribuídas apenas aos alunos. (SANTA, 2011, p. 1).

Há, portanto, uma noção de cientificidade aplicada aos resultados que, numericamente, são expostos pelas notas obtidas individualmente e divulgadas pelo SiSU. Os dados alcançados correspondem a uma realidade que apenas imputa uma classificação, diante da qual a complexidade de condições escolares que nosso país suporta é completamente ignorada em detrimento da visão meritocrata atribuída ao exame.

Nesse sentido, se afasta do método de avaliação formativa, o qual se preocupa com o acompanhamento das aprendizagens individuais, direciona a ação pedagógica e atua de forma significativa nas aprendizagens individuais e coletivas, tal qual a própria Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) reconhece quando trata da instrução sobre procedimentos a serem aplicados na educação básica. Na BNCC, afirma-se que entre as ações que asseguram as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação está a de

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2019, p. 18).

Segundo Fernandes (2006 *apud* SANTA, 2011, p. 2), os paradigmas behavioristas se contrapõem aos paradigmas cognitivistas, que têm como base a epistemologia construtivista, para a qual a avaliação formativa orienta-se mais para melhorar as aprendizagens do que para as classificar, além de usar o *feedback* como uma ferramenta essencial ao processo de ensino-aprendizagem.

O *feedback* deve conduzir a um conjunto de ações [sic] que diminua o fosso entre o que o aluno sabe e o que se pretende que saiba - condição necessária e essencial para que a avaliação seja, de facto [sic], formativa. [...] Um *feedback* autêntico e efectivo [sic] fará, certamente, mais pelo aluno do que uma mera classificação ou menção num teste de avaliação. (SANTA, 2011, p. 2).

O ENEM, portanto, é caracterizado como uma avaliação somativa, porque visa identificar e publicizar um parecer sobre as habilidades e aprendizados individuais e coletivas, de forma quantificada e categorizada segundo critérios pré-estabelecidos, como o valor de cada questão, as competências e habilidades testadas.

Quanto ao retorno público em relação aos dados de aplicação do ENEM, as variáveis consideradas nas Sinopses Estatísticas do ENEM (BRASIL, 2022b) – base de informações para os painéis do ENEM publicados anualmente no domínio do INEP – não contemplam o quantitativo de desempenho por item nos exames até então aplicados. Os dados de desempenho por área de conhecimento são calculados estatisticamente considerando a média, a mediana, a moda, o mínimo, o máximo e o desvio padrão⁶ por região geográfica e unidades da federação. No entanto, julgamos a disponibilidade de informações mais detalhadas uma ação relevante à pesquisa e em

⁶ Esses são conceitos matemáticos que são utilizados nos cálculos de resultados do ENEM para fins estatísticos.

conformidade com o princípio da publicidade da administração pública. (BRASIL, 1988; MORENO; SANTOS, 2022).

Apesar disso, sabemos que a avaliação das aprendizagens no ENEM se realiza com base em políticas que sinalizam uma perspectiva diferente da simples reprodução de conteúdo em que se baseiam as avaliações tradicionais. Admitimos que, em algum nível, se aproxima de uma avaliação formativa na medida em que considera o(a) candidato(a) ao exame um agente ativo e não passivo diante da testagem do conhecimento adquirido, pois, na composição dos itens, também são considerados os fatores pragmáticos que envolvem a ativação de outros tipos de conhecimento – como exploramos na subseção 2.4 deste trabalho.

Conforme o que se estabelece na BNCC (BRASIL, 2019, p. 9), no tópico em que são esclarecidas as Competências Gerais da Educação Básica, tem-se que, dentre as aprendizagens essenciais que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes está a utilização de

[...] diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2019, p. 9)

As diferentes linguagens são apreciadas na prova do ENEM por meio dos variados gêneros textuais incorporados em cada item, em torno dos quais são avaliadas algumas habilidades. Para que possamos penetrar nas discussões sobre referência e textos multissemióticos nas provas do ENEM, consideramos algumas das habilidades dispostas na Matriz de Referência, em que se pode perceber a alusão aos diferentes usos das linguagens e seus respectivos contextos. Abaixo, destacamos algumas das habilidades listadas na Matriz (BRASIL, 2023a, p. 1-6) associadas às competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Quadro 2 – Competências e Habilidades associadas à análise das múltiplas semioses

COMPETÊNCIA	HABILIDADE(S)
<p>Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p>	<p>H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação. H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.</p>

	H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas. H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (BRASIL, 2023a).

Limitamo-nos a considerar as competências e habilidades que mais estritamente se relacionam ao nosso objeto de análise, ou seja, apenas destacamos no quadro acima aquelas que consideramos mais pertinentes quanto ao trato de textos multissemióticos.

Apenas com a observação desses tópicos, podemos perceber a estrita relação em que conversam a BNCC e a Matriz de Referência do ENEM, que ratificam as diretrizes avaliativas nas provas de Linguagens e Suas Tecnologias⁷ e demais áreas do conhecimento. Isto posto, reiteramos que as diversas linguagens – abrangendo elementos verbais e não-verbais – compõem uma parcela obrigatória do exame, e servem como base a diferentes propósitos pertinentes às habilidades avaliadas.

Evidenciamos ainda que as habilidades suscitadas na Matriz de Referência são averiguadas a partir da resolução dos itens que têm como base situações-problemas

⁷ Na Matriz de Referência do ENEM, a área denomina-se “Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias”; já na Base Nacional Comum Curricular, denomina-se “Linguagens” para o Ensino Fundamental e “Linguagens e Suas Tecnologias” para o Ensino Médio.

incorporadas pelo enunciado. Segundo o Guia de Elaboração e Revisão de Itens do INEP (BRASIL, 2010), a situação-problema é concebida como

[...] um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais. Uma situação-problema deve estar contextualizada de maneira que permita ao participante aproveitar e incorporar situações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam [...] (BRASIL, 2010, p. 8).

Desse modo, a resposta de cada item sugere uma reflexão por parte do(a) candidato(a), que utilizará tanto seus conhecimentos escolares quanto enciclopédicos para resolver as situações-problemas levantadas em cada item. Para que se obtenha o resultado esperado (resposta correta), é imprescindível, portanto, que o(a) participante, num processo de interação com cada item, proceda a uma leitura atenta, perceba os sentidos suscitados pelo texto, a intenção do enunciado e realize a ação de resposta. Essa sistematização, como referimos na próxima seção, considera o texto como unidade significativa e constituído por características intrínsecas, pelas quais perpassam os processos cognitivos ativados pelo ato de ler.

2.2 A Linguística Textual e as noções de texto e textualidade

A Linguística Textual (doravante, LT) é um campo de estudos considerado recente, o qual teve sua origem na segunda metade do século XX. Tida como um novo modo de fazer linguística e, segundo Marcuschi (2008, p. 1), “uma das linhas de pesquisa mais promissoras da linguística”, passou a incitar uma nova perspectiva quanto às investigações dos fenômenos textuais. O pressuposto basilar dessa ciência da linguagem está na convicção de que a atuação verbal ocorre de modo interativo e situado, ou seja, dá-se nas relações e efetiva-se em contextos específicos, e sempre por meio de textos. Desse modo, pressupõe-se que a análise textual deva ocorrer não simplesmente na observação dos fenômenos cotextuais, mas contextuais, os quais interferem na maneira como a língua(gem) é produzida e como ela funciona no meio social.

No Brasil, os primeiros trabalhos sobre LT foram os de Ignácio Antônio Neis, *Por uma gramática textual* (1981); *Linguística de texto – o que é e como se faz* (1983), de Luiz Antônio Marcuschi; e *Linguística Textual – introdução*, de Leonor Lopes

Fávero e Ingedore Villaça Koch (1983). Estes trabalhos geraram inúmeras discussões que se difundiram em uma linha ampla de defesa pelos estudos do texto. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 16), a LT “dispõe de um dogma de fé: o texto – unidade linguisticamente superior à frase – e uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto”. Em seu trabalho, o autor, após apresentar diferentes concepções de texto, apoia-se em Beaugrande e Dressler (1981) para assim o definir: “o texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema lingüístico [sic] numa ocorrência comunicativa.” (MARCUSCHI, 2008, p. 30).

Costa Val (1991), também com base em Beaugrande e Dressler (1981), admite que o texto para ser um texto – diferente de um amontoado de frases – deve contemplar sete fatores de textualidade: “a *coerência* e a *coesão*, que se relacionam com o material conceitual e lingüístico [sic] do texto, e a *intencionalidade*, a *aceitabilidade*, a *situacionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade*, que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.” (COSTA VAL, 1991, p. 5, grifos da autora).

Dialogando com as características atribuídas por Costa Val (1991), Antunes (2017) afirma que, para todas as línguas, há ocorrência dos fenômenos

- (1) da *textualidade*, o qual implica que toda e qualquer atividade de linguagem somente ocorre em *forma de textos*; assim, tudo o que as pessoas dizem, em qualquer circunstância social, constitui um texto; a dimensão desse texto não importa;
- (2) da *intencionalidade*, o qual implica que *toda atividade de linguagem somente acontece com uma finalidade específica*, ou seja, com determinada intenção ou objetivo;
- (3) da *semânticidade*, o qual implica que a atividade da linguagem é uma atividade que lida com a *produção e a expressão de sentidos*; portanto, ela *significa sempre*;
- (4) da *comunicabilidade*, o qual implica que *as ações de linguagem se destinam a estabelecer e a produzir eventos de comunicação, de intercâmbio, de troca entre os sujeitos participantes*;
- (5) da *referência a parceiros*, o qual implica que as atividades de linguagem supõem sempre a condição da *interação entre dois ou mais sujeitos, ativos e mutuamente colaborativos*. (ANTUNES, 2017, p. 22-23, grifos da autora).

Em suma, o texto apresenta características abarcadas como fatores de textualidade que competem à forma como este se apresenta, é compreendido dentro de uma situação comunicativa intencionada e dele decorre a geração de sentido na interação entre pares.

Arrematando a noção de texto, trazemos ainda a posição de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), para os quais o reconhecimento de um texto como tal independe de sua extensão. Conforme os autores, “Sendo percebidas uma unidade de sentido e uma intenção (elementos garantidores da coerência) dentro de uma unidade de comunicação, tem-se um texto”. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 16).

Destacamos que a noção de texto atual incorpora não somente a língua escrita, mas todas as formas de comunicação que dão ao texto significado. Assim, a expressão verbal se manifesta junto a outras semioses, como ao gesto, à imagem, à expressão corporal, portanto, a outras linguagens que dinamizam a comunicação e dão ao texto um caráter expansivo. Diante disso, concordamos com os autores ao afirmarem que

O que o estatuto do texto na atualidade nos revela é que um longo caminho teórico foi percorrido com o intuito de mostrar que o estudo dos sentidos a partir do uso interativo da linguagem tem de ultrapassar os limites materiais da superfície textual. O cotexto, embora fundamental como ponto de partida, não garante a completude dos sentidos. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 60).

Para que possamos empreender nossas discussões acerca de como o texto é colocado em voga nas provas de Linguagens do ENEM, ainda dependemos do entendimento de outras noções caras ao texto, razão pela qual agora introduzimos as noções de leitura e compreensão leitora em nosso próximo tópico.

2.3 Noção de leitura, compreensão leitora e gênero textual

Na prova do ENEM, a leitura é considerada como uma arquivcompetência (BRASIL, 2005a, p. 59), pois está presente na descrição de todas as competências do exame e dela depende a compreensão de quaisquer itens, independentemente da área de conhecimento. Por meio dela, “propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos que ultrapassam os limites da decifração lingüística [sic] e adentram em um campo semiótico amplo”. Desse modo, evidencia-se a importância de um olhar direcionado aos processos cognitivo-discursivos associados ao ato de ler.

Conforme os fundamentos teórico-metodológicos do exame (BRASIL, 2005a), tem-se que:

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo; comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos). (BRASIL, 2005a, p. 59).

Com isso, podemos verificar a intenção de aferição da capacidade de compreensão leitora que se realiza por meio da interação texto-leitor, na qual o contexto comunicativo é também considerado.

Nesse domínio, cabe também observar o que Gomes (2021, p. 87) qualifica como “um persistente fracasso escolar brasileiro” intimamente relacionado ao déficit de proficiência em leitura, mesmo após o curso dos 12 anos de ensino básico dos(as) alunos(as) brasileiros(as), como enfatiza o autor. Em seu trabalho, Gomes (2021) aponta os dados obtidos em 2018 pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), referentes aos resultados alusivos à leitura, nos quais é possível constatar que pouco mais de 25% dos(as) alunos(as) são capazes de identificar informações explícitas, como compreender a ideia principal de um texto, pensar as relações entre as partes do texto, realizar comparações entre argumentos e operar “inferências rudimentares”⁸.

Kleiman (2013) afirma que a leitura não pode ser encarada como um processo mecanicista ou um simples processo de decodificação, mas sim como algo de extrema complexidade e dependente de múltiplos fatores indissociáveis à produção de sentido. Nessa perspectiva, considera a leitura como um processo interativo que demanda

⁸ Além disso, essa persistência, acreditamos, também reside em fatores contextuais conhecidos e replicados como política sociocultural em nosso país: a falta de investimento estrutural em educação, que viabiliza um projeto de promessas políticas recorrentes e a manutenção da precarização da escola pública; a divergência entre o currículo e a prática docente, vinculada – entre outros problemas – à perpetuação da falta de preparo e capacitação de profissionais atuantes em educação; a desvalorização dos profissionais da área, como apontam os dados coletados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais destacam o salário inicial dos(as) professores(as) da educação básica no Brasil como o menor entre 40 países. (PUENTE, 2021).

diversos níveis de conhecimento, como o *conhecimento linguístico, textual e de mundo*, cada um destes instituindo parte essencial à apreensão do texto. A leitura de textos multissemióticos, portanto, serve a este propósito, pois implica a incitação de múltiplos fatores cognitivos e habilidades vinculadas à compreensão de textos.

Ainda sobre o processo de leitura, Koch e Elias (2011, p. 27) salientam que “espera-se, da parte do leitor, que considere esses conhecimentos (de língua, de gênero textual e de mundo)” na busca pelo sentido textual, expectativa essa também compartilhada pela BNCC e pelas competências expostas na Matriz de Referência do ENEM. Portanto, na situação do exame, em que se pretende medir o conhecimento dos candidatos segundo critérios específicos, as estratégias cognitivas acionadas por esses conhecimentos são essenciais para alcançar um bom desempenho.

A noção de compreensão leitora no ENEM está diretamente relacionada à competência II – Compreender fenômenos (CF) – que, conforme apontam Lino e Silveira (2017, p. 33-34), “avalia essencialmente a leitura, pois a compreensão é um procedimento que envolve análise, síntese e interrelação de informações e é subsequente ao procedimento inicial de reconhecimento e de decodificação”. Desse modo, segundo as autoras, a compreensão leitora envolve uma série de procedimentos, pois o(a) candidato(a) deve

[...] mobilizar componentes conceituais, dado que a competência alude a fenômenos de várias naturezas, componentes procedimentais, pois precisa saber como resolver as questões (situações problemas) apresentadas, e de alguma forma também componentes atitudinais. [...] Sendo a compreensão uma parte da competência leitora, para mobilizá-la, entram em cena também os procedimentos próprios como acionamento de conhecimento de mundo, antecipação e predição, checagem de hipótese, levantamento de informações, comparação, generalização, inferências locais e globais, entre outros [...] (LINO; SILVEIRA, 2017, p. 33-34).

No trabalho de Alencar (2009), a respeito da compreensão, chegou-se à conclusão de que

[...] o principal fator facilitador para o acerto da questão não reside exatamente no nível de compreensão do texto (situação-problema), mas na articulação entre as partes que compõem a questão – texto, enunciado e opções de resposta – estabelecida na maneira como a questão é formulada e no nível de inferências que os alunos produzem para estabelecerem relações lógicas. (ALENCAR, 2009, p. 90).

Importante também ressaltar que o processo de compreensão assume nossas experiências, ou seja, nosso conhecimento prévio, como ponte para recuperarmos e/ou associarmos informações. Desse modo, “[...] só tomamos conhecimento de algo e identificamos algo como sendo determinada coisa quando temos categorias ou

esquemas cognitivos para isso” e, por essa razão, “[...] nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.” (MARCUSCHI, 2008, p. 222-223).

Para o autor, as perspectivas de interpretação textual, ou seja, as diferentes maneiras que podemos ler um texto, podem ser categorizadas em 5 *horizontes de compreensão textual*. Abaixo, com base na exposição de Marcuschi (2008, p. 259) sobre o tema, sintetizamos as informações referentes a cada horizonte, bem como indicamos os principais processos observáveis em cada um deles:

1. *Falta de horizonte* – repetição ou cópia do texto original;
2. *Horizonte mínimo* – leitura parafrástica; repetição com outras palavras; interferência mínima (pouco acréscimo de informações);
3. *Horizonte máximo* – processamento de atividades inferenciais; geração de sentidos pela reunião de informações do próprio texto; introdução de informações e conhecimentos pessoais não contidos no texto; leitura nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem se reduz à repetição;
4. *Horizonte problemático* – extrapolação; situa-se no limite na interpretabilidade; investimento de conhecimentos pessoais muito grande;
5. *Horizonte indevido* – leitura errada; contraditória.

A esse respeito, é possível afirmar que a elaboração dos itens explora a noção de horizontes de compreensão textual, trazida por Marcuschi (2008), na medida em que assume em cada uma das alternativas uma possibilidade de interpretação tanto mais próximas como distantes daquilo que é tido como resposta correta. Sendo uma atividade colaborativa, a compreensão não se resume à simples identificação de informações, mas é uma “[...] construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008, p. 233), e, portanto, no ENEM, o horizonte que se pretende alcançar será sempre o horizonte máximo.

Assumimos, em nosso trabalho, a posição de que, para além da inferência, também contribuem para o processo de assimilação dos itens outros processos referenciais, os quais abordamos mais adiante, considerando ainda a noção de horizonte de compreensão em nossas análises.

Para finalizarmos as discussões trazidas neste subtópico, nos atentamos em manifestar, também, nossas considerações acerca da noção do *exame* e do *item* como gêneros textuais complementares. São gêneros, pois cada qual apresenta um

padrão relativamente estável de estruturação de um todo (BAKHTIN, 1992 *apud* KOCH; ELIAS, 2011), pelo qual é possível definir suas respectivas funções, considerando as práticas discursivas em que se inserem. Rojo e Barbosa (2015, p. 28), reforça que “tudo o que dizemos, cantamos ou escrevemos/digitamos, tudo o que enunciarmos, dá-se concretamente na forma de enunciados ou textos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero.”

O gênero textual, conforme Koch e Elias (2011) elucidam, é composto de forma, conteúdo e estilo – segundo Bakhtin (1997 *apud* KOCH; ELIAS, 2011), elementos indissociáveis na constituição do gênero. Assim, um mesmo texto pode ser expresso de diversas formas, mas a forma não é considerada como um aspecto definidor do gênero textual e, sim, sua função. Dessa maneira, consideramos a função do item como está definida pelo Guia de Elaboração e Revisão do ENEM:

Item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. (Brasil. Inep, 2006) [sic]. Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas. (BRASIL, 2010, p. 7)

É pertinente destacar que os itens do ENEM não seguem o padrão de uma questão objetiva tradicional, na qual observamos a sequência discursiva do enunciado > texto-base > alternativas. A sequência do item inverte a posição do enunciado e texto-base, o que interfere na maneira como a leitura é realizada, pois esta não principia pela definição do objetivo da leitura, já que este é dado pelo enunciado, disposto após a apresentação do texto-base.

Em se tratando do contexto geral do ENEM, o exame é constituído por uma capa, na qual são dispostos dados sobre a identificação da prova e do(a) candidato(a), além das instruções de realização do exame; uma parte objetiva que apresenta uma sequência limitada de itens (reputado como subgênero textual), separada por áreas de conhecimento; uma parte discursiva (redação); e o gabarito, também contendo campos de identificação da prova/candidato(a). Por isso, não se trata de um suporte textual – *locus* físico ou virtual onde o gênero é inserido em formato específico, cumprindo sua função originária – e, sim, um gênero do discurso, como enfatiza a pesquisa de Kemiatic (2010 *apud* GOMES, 2021), que aponta o funcionamento do exame como forma de regulação do currículo nacional. É perceptível então que, por sua estruturação e função claramente definidas pela sua intenção avaliativa, utilizando para isso critérios determinados pelas competências e habilidades postas à prova e em níveis

diferentes de dificuldade, além de sua própria sistematização, o ENEM figura como gênero do discurso vinculado à prática social de regulação do ensino e tem, ainda, a função social/pragmática de selecionar estudantes para o acesso ao ensino superior de grande parte das faculdades e universidades brasileiras públicas e privadas.

Diante do exposto, antes de tratarmos da referenciação e suas múltiplas engrenagens, consideramos pertinente nos debruçar um pouco mais sobre a mobilização do conhecimento prévio no gênero item, dada sua relevância para a leitura e compreensão textual.

2.4 O papel do conhecimento prévio no ENEM e o processo de interação

Entendemos que o processo de viabilização de todo projeto de dizer passa por atividades cognitivo-discursivas associadas ao contexto de comunicação. Em grande parte, nos utilizamos de conhecimentos adquiridos ao longo da vida para reconhecer e interpretar o mundo à medida em que o lemos. Assim, quanto mais experiências de leitura tivermos, mais facilidade teremos em identificar e compreender estruturas textuais semelhantes. Essa associação – por vezes, involuntária – nos ajuda a entender a intenção no texto lido, seja ele escrito ou imagético, pois os textos apresentam-se por meio de sequências linguísticas típicas norteadoras – tipologia textual –, noção sobre a qual nos debruçamos nesta subseção.

De acordo com Kleiman (2013), a identificação dos tipos textuais faz parte do conhecimento textual, e a exposição aos tipos de texto ao longo do curso de letramento⁹ do leitor interferem na forma como este identifica as intenções do texto, bem como o conjunto de processos dos quais depende a compreensão. Na definição de Marcuschi (2008), o tipo textual

[...] designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que

⁹ O conceito de letramento refere-se ao resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2009, p. 18).

esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155, grifos do autor).

De acordo com o tipo textual, portanto, é possível reconhecer algumas estratégias mais ou menos presentes em cada gênero e, assim, perceber também a intenção por trás da aplicação desses processos textuais. Na análise de textos, o trabalho de compreensão dessas estratégias interfere positivamente na maneira como o leitor e a leitora incorporam e praticam a linguagem ao longo de seu percurso de letramento.

Ainda nesta mesma linha de considerações, Kleiman (2013) apresenta o conceito de *conhecimento prévio* como um conjunto de ideias, representações e dados que servem de sustentação para um novo saber, ou seja, que torna possível a compreensão ao recuperar informações relevantes para determinado assunto que estão contidas na memória, tornando o leitor ativo e não passivo – esse processo de recuperação está também ligado à *inferência*, processo que abordamos mais à frente, na subseção que trata da referenciação.

Além disso, também a autora destaca o *conhecimento linguístico*, tido como um componente do conhecimento prévio que envolve o processo de agrupamento de palavras em unidades maiores (frases) que, por sua vez, resulta na identificação de categorias e funções e permitem ao leitor chegar à compreensão do todo do texto. Na relação texto/autor/leitor, portanto, devem ser considerados os fatores linguísticos e pragmáticos relacionados à interpretação e à compreensão do texto. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) acrescentam que, “por serem determinados culturalmente, os conhecimentos prévios têm, em sua raiz, um caráter sócio-histórico, daí ser comum, nos estudos atuais, falar no status sociocognitivo do texto e da coerência.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 21).

O processo de interação, segundo os autores, é atravessado pela ativação e reativação de conhecimentos, uma vez que não há completude no cotexto, ou seja, na superfície textual. Dessa maneira, os conhecimentos acessados interferem na assimilação dos sentidos suscitados pelo texto, como o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo ou enciclopédico e o conhecimento interacional. Assim, podemos afirmar que, na interação candidato(a)-item, há um processo ativo na medida em que existe um saber prévio tanto relacionado ao gênero item/questão de múltipla escolha quanto aos conhecimentos de mundo e escolares mobilizados para solucionar cada situação-problema.

Em vista disso, exige-se uma ação por parte de quem lê, ou seja, a interação depende, necessariamente, da resposta atribuída. Já o posicionamento do(a) candidato(a) ao ENEM é passivo, pois não ocorre na interação um posicionamento argumentativo, ao contrário, pode ser até dedutivo, como demonstram os resultados do trabalho de Alencar (2009). Essa posição passiva é ainda mais evidente quando, ao ser averiguado erro no gabarito do exame, não se admite o processo de contestação do gabarito via recurso administrativo – o item é anulado, sem justificativa, e pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), a nota passa a ser calculada com base no restante dos itens.

2.5 Contexto, processamento textual e deslocamento do gênero campanha

Como já mencionamos, na prova do ENEM, a preparação dos itens perpassa pela prova de conhecimento adquirido: identificação das informações periféricas, processos de inferência e compreensão de elementos implícitos. Desse modo, testa-se a capacidade leitora dos(as) candidatos(as) para além da superfície textual (BRASIL, 2005a). A compreensão textual, por sua vez, é dependente do contexto de interação, no qual podem ser gerados sentidos diversos. Portanto, a situação de interlocução assume um papel relevante no processo de compreensão textual, em que “o contexto de produção é essencial para o reconhecimento do estatuto do texto e, conseqüentemente, de sua coerência”, como apontam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 20).

A existência de um texto está atrelada à possibilidade de se atribuir coerência a uma dada ocorrência comunicativa (não exclusivamente linguística). A coerência surge da percepção de uma unidade negociada de sentido que depende da intenção argumentativa do locutor, da coparticipação do interlocutor, das indicações marcadas na superfície do texto e de um vasto conjunto de conhecimentos compartilhados. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 21).

A coerência atribuída aos itens é dependente da compreensão daquilo que é solicitado no enunciado de cada item, e é averiguada por meio da resposta correta, como aponta o Guia de Elaboração e Revisão do ENEM (BRASIL, 2010, p. 11): “No enunciado, inclui-se uma instrução clara e objetiva da tarefa a ser realizada pelo participante do teste. Essa instrução poderá ser expressa como pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta.”. Assim sendo, o texto torna-se coerente não pelo

seu conteúdo ou seu caráter vinculado à determinada prática social, mas pela resposta ao enunciado. Podemos, por isso, atestar o que afirmam os autores, para os quais “a coerência é uma construção sociocognitiva, manifestada na interação e dependente do contexto.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 23).

Quanto ao processamento textual na prova do ENEM, Alencar (2009, p. 49-50) afirma que

os itens que compõem o ENEM são compostos de um texto-base que se apresenta na forma dos mais diversos gêneros textuais, sendo denominados de situações-problema, estas são seguidas de um enunciado da questão e alternativas tendo apenas uma correta e as demais são chamadas de distrações.

As situações-problema apresentadas nos itens intencionam gerar uma reflexão por parte do(a) candidato(a). Como explicita o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010, p. 8), figuram como “um desafio apresentado no item que reporta o participante do teste a um contexto reflexivo e instiga-o a tomar decisões, o que requer um trabalho intelectual capaz de mobilizar seus recursos cognitivos e operações mentais”. Dessa maneira, as situações-problema estão dispostas no enunciado, expressão fundamental para a ação de busca pela resposta correta.

O item deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de Referência. Para tanto, devem ser observadas a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), de modo que haja uma articulação entre elas e se explicita uma única situação-problema e uma abordagem homogênea de conteúdo. (BRASIL, 2010, p. 9).

Os textos-base, que podem ser apreciados em sua completude, em fragmentos ou por meio de adaptações, são usados para fins de interpretação, análise linguística, entre outras finalidades pautadas nas competências e habilidades avaliadas pelo exame. Por consequência, devem ser assimilados na situação de interação, considerando o enunciado como norteador para a ação. Dessa forma, os textos-base que compõem cada item sofrem um deslocamento de seu contexto nativo para servir ao propósito da avaliação. Essa mudança de contexto permite que os textos-base se tornem objetos de investigação focalizados – pois cada item apresenta uma situação-problema –, e é justamente o enunciado que irá direcionar o olhar para o texto, uma reflexão indissociada do conhecimento de mundo do(a) candidato(a), no tocante ao texto-base.

Sob as considerações de Barros e Luna (2021),

[...] há diversas competências e habilidades que são alcançadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, de fato, nós não percebemos a gramática como protagonista, nem o texto como pretexto para a realização de atividades gramaticais, focando em análises que não valorizam o entendimento mais geral do texto. Observamos um esforço em mostrar aos examinandos o quanto é importante a construção do conhecimento e a apropriação de vários gêneros textuais pela diversidade com que são apresentados na prova. Então, temos uma avaliação que mobiliza diversos saberes e que mostra a necessidade de um ensino que valorize os saberes construídos na escola e fora dela. (BARROS; LUNA, 2021, p. 34).

Assim, a prova de Linguagens se apropria de gêneros diversos, os quais se fazem presentes em nossas práticas de linguagem diária – como o gênero campanha para o qual voltamos nossas análises. Percebemos, ainda, que o ENEM tem incorporado o texto como unidade sociocomunicativa, o que revela uma iniciativa em acompanhar as tendências de estudos atuais em relação às múltiplas linguagens levando em consideração as diferentes formas com que essas se realizam. Dito isso, é possível afirmarmos que as provas de Linguagens do ENEM preocupam-se em explorar a compreensão textual de forma a avaliar a maneira como os *sentidos* são explorados no/pelo texto.

As edições do Novo Enem exploram a análise dos efeitos de sentido ou da função de recursos linguísticos em textos ou gêneros, [...] mas também há um número expressivo de questões que abordam os aspectos formais da língua, ainda que tomem o texto como unidade de análise. Os conhecimentos de natureza semântico-estilística (figuras de linguagem, recursos expressivos literários e não literários) e textual-discursiva (unidade linguístico-composicional dos gêneros, coesão, estratégias e recursos argumentativos) prevalecem em detrimento dos fono-ortográficos e morfossintáticos, os quais, em geral, são mobilizados nas questões que tratam de norma e variação linguística ou que exploram os recursos expressivos dos textos. Poucas questões repetem os modelos de exercícios estruturais meramente classificatórios das gramáticas escolares. (SIMÕES E LUNA; BANDEIRA; MARCUSCHI, B. 2017, p. 126 e 127 *apud* BARROS; LUNA, 2021, p. 39).

Vemos, por isso, uma evolução no trato do texto, revelada na proposta de uma prova de Linguagens mais reflexiva, mesmo que ainda limitada a uma análise por vezes superficial e restrita às alternativas. Grosso modo, entendemos que, ao longo do tempo, o ENEM passou por processos de reformulação mediante as exigências do contexto social em épocas distintas, para as quais o conceito de texto foi se modificando. Se, antes, observávamos os gêneros textuais com propostas de investigação puramente gramaticais, hoje percebemos uma maneira mais dinâmica de análise. Por isso, interessa-nos neste momento analisar de que forma as relações textuais ocorrem

nos textos que envolvem múltiplas semioses, para os quais apontam os estudos atuais da LT. Dentre as estratégias de análise do texto, está o estudo do fenômeno da referenciação, para o qual voltamos nossa atenção na próxima subseção.

2.6 Referenciação: uma engrenagem na máquina do texto

A referenciação é, segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27), uma “proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto”. É dinâmico, pois a partir dos referentes é possível realizar conexões entre um elemento textual e outro que a ele se refira. É por meio da referência, entre outras estratégias languageiras, que o texto avança. Dito de outro modo, existem no texto diferentes engrenagens – visíveis ou não –, das quais o funcionamento do texto – unidade superior à frase – necessita para manter o seu propósito comunicativo. Assim, no processamento textual, os referentes são tomados como essenciais à coesão e à coerência do texto. Passaremos, então, a explorar os recursos e estratégias referenciais que fazem parte dessa dinâmica.

Começaremos pelo processo de *introdução referencial*¹⁰, pelo qual um objeto de discurso é, como o próprio nome realça, introduzido no texto, ou seja, quando aparece pela primeira vez no discurso – ou, nas palavras de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 50), “‘estreia’ no texto de alguma maneira”. A introdução de um referente pode ocorrer de diversas formas, seja por elementos escritos, seja por meio de imagens ou outros recursos semióticos. Para exemplificar, vamos considerar a campanha a seguir:

¹⁰ Optamos por destacar, propositalmente, os conceitos mais relevantes na cor cinza e com fonte em itálico para aplicarmos as estratégias visuais de leitura, conforme as noções apresentadas no subtópico 2.7 deste trabalho.

Figura 1 – Introdução referencial e recategorização por imagem



Fonte: Prefeitura de Salvador, Programa de Coleta Seletiva. <https://comunicadores.info/campanha-reciclagem-produto-varias-validades/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

Na campanha acima, podemos destacar o referente “garrafa”, que visualmente apresenta-se como o objeto principal do discurso, uma vez percebida sua relevância para o contexto comunicativo. Cabe ressaltar que o referente foi introduzido pela imagem da garrafa, focalizada pelo contraste dado à imagem, bem como pela centralidade do objeto no texto. Por isso, iniciamos o caminho da leitura pela imagem da garrafa, para depois procurarmos pelos outros elementos textuais que constituem a campanha. As tonalidades de azul, cor predominante e intencionada, remetem claramente à “cor da água”, noção esta que facilita a compreensão da peça como um todo.

Percebemos, ainda, uma sobreposição das imagens em relação ao texto escrito, visto que esses elementos linguísticos estão menos destacados – fonte pequena; distante em profundidade (segundo plano) por contraste de cor –, enquanto aqueles são colocados em primeiro plano. As datas de validade apresentam uma tipografia semelhante àquelas que são impressas em embalagens de produtos, o que figura como uma escolha visualmente intencionada, pois é capaz de ativar experiências em nossa memória discursiva. Também, a disposição das validades ratifica o

desmembramento do referente na campanha, pois as datas de validade estão no texto como um recorte do rótulo.

Salientamos que o processo de introdução referencial assume outras funções além de “estrear” um novo referente no texto. Essa introdução pode ser *intertextual*, uma vez associada a outro texto recuperado pelo contexto enunciativo; também pode ter função *argumentativa*, na medida em que apresenta uma tese ou um ponto de vista de um enunciador; pode, ainda, ser um *dêitico* (processo que retomamos mais à frente), quando apontar para elementos da situação comunicativa imediata – participantes da comunicação, tempo ou local. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 54-62).

Dando seguimento à noção de referenciação, é pertinente destacarmos a diferença entre referente e expressão referencial, em que o *referente* é definido como “a representação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto”, enquanto a *expressão referencial* “é uma estrutura linguística utilizada para manifestar formalmente, na superfície do texto (ou seja, no *cotexto*), a representação de um referente” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 27-28, grifo dos autores). Com base no exposto, podemos exemplificar, fazendo a leitura da informação localizada no lado esquerdo inferior da peça publicitária, a expressão referencial “uma garrafa de água”, que retoma o referente “garrafa”, introduzido pela imagem. Normalmente, como apontam os autores, a estrutura das expressões referenciais é formada por substantivos, com ou sem determinantes ou modificadores, ou pronomes em função substantiva (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 28).

O processo de retomada de elementos textuais corresponde a um fator de extrema relevância no que diz respeito à conexão entre as partes de um texto. Assim, voltando ainda nosso olhar à campanha, podemos explorar outro processo referencial: a *recategorização*. Observamos que não se trata de uma garrafa qualquer, trata-se de uma garrafa de água. Podemos chegar a essa conclusão por meio da leitura dos outros elementos visuais que nos permitem caracterizar a garrafa. Desse modo, tanto as datas de validade dispostas acima de cada elemento visual – que ratificam a intenção da campanha –, quanto a informação escrita abaixo – “Uma garrafa de água não é só água. Recicle.” – retomam o referente principal e os elementos imagéticos que o caracterizam (água, rótulo e tampa).

As informações visuais ao redor da garrafa, portanto, funcionam no texto como modificadores, pois estão relacionadas ao referente principal e o tipificam. O processo de recategorização pode ocorrer de forma explícita ou implícita – perceptível por indícios contextuais –, sempre com a finalidade de atribuir uma informação nova ao referente. No caso da campanha, os indícios se materializaram nos elementos explícitos visualmente (pistas visuais).

Ao processo de dependência desses referentes dá-se o nome de *ancoragem*, tida como um processo “decisivo para a interpretação” (KOCH, 2011, p. 76). Normalmente, realizado por meio de formas nominais, nesse processo os referentes caracterizam-se por uma “dependência interpretativa”, na qual seus referentes são “ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que mobilizam conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores”.

Quando, no processo de ancoragem, existe a manutenção de um mesmo e único referente, que se repete ou se modifica ao longo do texto, o percurso realizado por esse referente é denominado como cadeia coesiva ou correferencial, definida como um “conjunto de expressões nominais que contribuem para o estabelecimento de um referente no texto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 26). No entanto, em se tratando do conceito de *redes referenciais*, este está fundado em uma nova roupagem para o que antes era entendido como cadeia referencial ou coesiva ou anafórica ou correferencial. A atualização do conceito torna-o mais abrangente, no sentido de não considerar a tessitura das redes como exclusivamente vinculadas a expressões referenciais ou a elos coesivos aparentes no cotexto. Como admite Matos (2018),

[...] as redes referenciais não devem ser consideradas unicamente pelas formas léxico-semânticas de denominação dos referentes, haja vista os contextos passíveis de determinação de um referente, mediante uma série de indícios que emergem no cotexto para essa construção. (MATOS, 2018, p. 19).

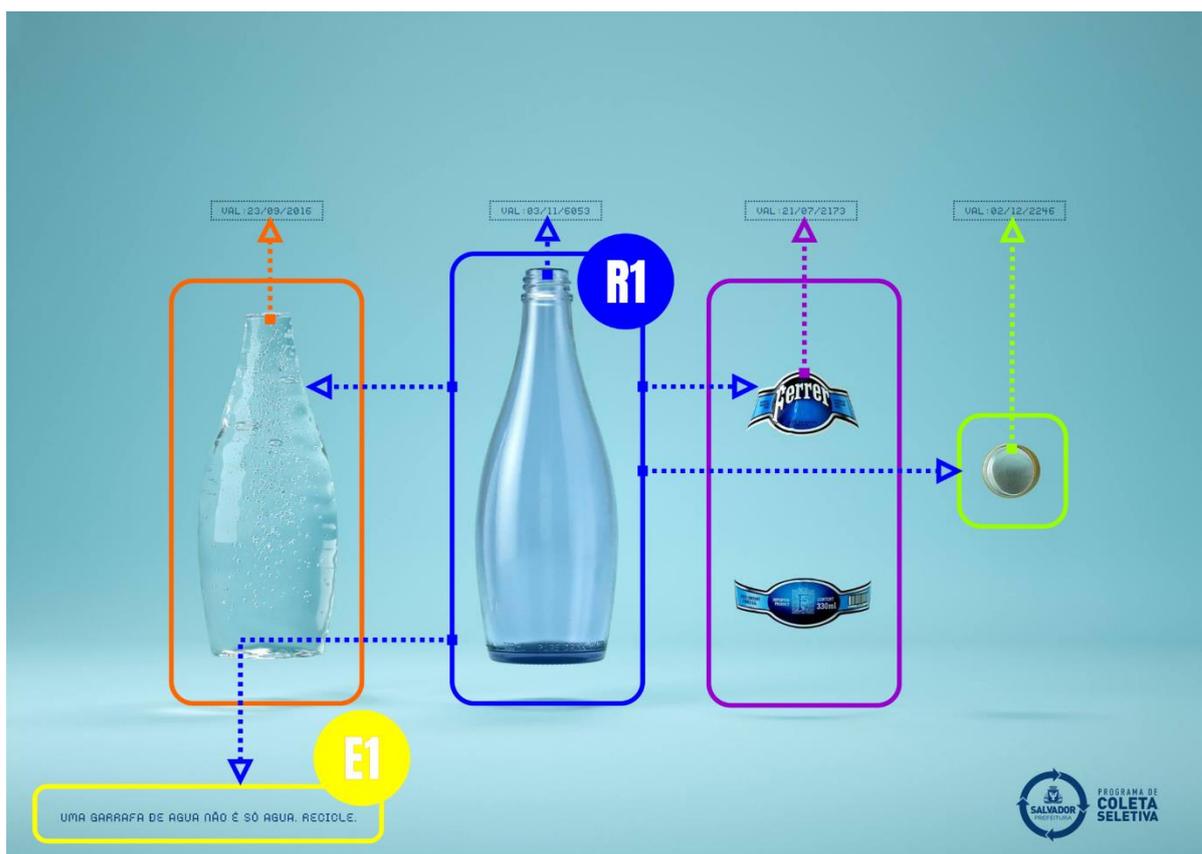
Defendemos, assim como Matos (2018), a ideia de que as redes assumem os enlaces pragmáticos do texto, tornando as relações referenciais ainda mais dinâmicas e dignas de uma análise mais aprofundada, além de assumirem os processos cognitivos-discursivos externos ao texto. Assim, consideramos que os

[...] elementos interligados por uma rede de associações podem vir apenas insinuados no texto, e para isso, colaboram não somente as ligações semânticas entre as palavras que atribuem nomes aos referentes, mas

também o arcabouço de nossos conhecimentos, a par de outros fatores que constituem a coerência textual-discursiva, como a própria adaptação das redes ao gênero em que são produzidas. (MATOS, 2018, p. 27).

Para exemplificarmos, mais uma vez, vamos analisar o que ocorre na figura 1. Criamos, para isso, um esquema de redes referenciais (esquema 1), que assume a posição do referente “garrafa”, e o que, a partir de associações, é apreendido no quadro geral da campanha.

Esquema 1 – Rede referencial



Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2021a).

A estratégia discursiva da campanha foi a de apontar cada elemento de modo independente, a fim de indicar a validade de cada componente, e não apenas a validade do conteúdo do produto – como estamos habituados a notar. No entanto, podemos afirmar que todos os elementos visuais estão arranjados para a construção de um único referente, que, dessa maneira, formam a rede única do referente “garrafa” (R1).

Assim, por *inferência*, temos a homologação de R1, constituído pelos componentes imagéticos que representam o conteúdo, o rótulo e a tampa, numa clara relação metonímica, em que as partes representam o todo. Também a sequência

anafórica “Uma garrafa de água não é só água. Recicle”, representada por E1, corrobora tanto à relação metonímica na construção de R1 quanto ao tópico discursivo¹¹ expresso pelo quadro geral da campanha, que intenciona sensibilizar o interlocutor sobre a importância de separar o lixo residencial adequadamente.

O exemplo acima assegura o que Silva e Cortez (2020) assumem quanto à construção e reconstrução de referentes, para os quais esses processos podem ocorrer de modo não linear, em que “um referente se constrói e é reconstruído em diálogo com outros, apresentando pistas que implicam a homologação dos demais e dependendo de informações engatilhadas por eles para ser efetivamente construído.” (SILVA; CORTEZ, 2020, p. 402).

Explicamos, ainda neste espaço, mas de maneira sucinta, sobre alguns outros conceitos caros à referenciação: os processos anafóricos, a inferência e a dêixis. Os *processos anafóricos* têm “a propriedade de continuar uma referência, de modo direto ou indireto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 62), o que significa que criam uma relação de dependência em relação a um referente dado pelo cotexto. Pelas definições trazidas por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), temos que “a retomada de um mesmo referente constitui um caso de *anáfora direta*”, que pode ou não recategorizar um objeto de discurso dado pelo cotexto e, ao acrescentar novas informações ao referente, contribui à progressão textual. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 64, grifos dos autores).

Já as *anáforas indiretas* não retomam o mesmo referente, sendo processos referenciais realizados implicitamente, em que a ancoragem se efetiva por meio de elementos presentes no co(n)texto. Dessa forma, aparenta introduzir uma entidade nova ao texto, mas que “na verdade remetem ou a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 68).

Trazemos, ainda, o conceito de anáfora encapsuladora, que assume a

característica primordial de resumir porções contextuais, isto é, o conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimentos compartilhados. [...] [E], mesmo sem ser citado antes da expressão

¹¹ A noção de tópico discursivo evidencia o tema central apreendido no texto/gênero, e, assim como outros processos – a referenciação, por exemplo –, viabiliza a coerência e progressão textual, bem como enfatiza o viés argumentativo do texto. (SILVA, 2021b).

encapsuladora, o referente fica representado na mente dos interlocutores. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 80, acréscimo nosso).

Marcuschi (2008, p. 111) também evidencia o processo de *catáfora*, que acontece quando um objeto do discurso “refere entidades projetivamente, de modo que sua ocorrência se dá antes da expressão correferida (ou não)”. Por expressão correferida, entende-se a expressão que retoma um referente do co(n)texto. Assim, podemos dizer que, quanto à direção do olhar para o texto, no processo anafórico, a retomada de referente é acionada de forma retrospectiva (para trás), enquanto no catafórico há uma retomada prospectiva (para frente). No entanto, como vimos, é necessário considerar que, no texto imagético, muitas vezes não há uma leitura linear, portanto, não iremos nos ater intensamente às classificações desses processos em nossas análises, mas sim em explicitar as relações em rede que julgarmos mais relevantes à compreensão dos itens.

Dando continuidade à nossa incursão teórica, tão importante quanto as noções anteriormente citadas são os processos de *inferência* que exercitamos no ato da leitura. Como bem pontua Marcuschi (2008), na “[...] compreensão como inferência, toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividade desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa.” (MARCUSCHI, 2008, p. 238). Como uma capacidade mais ou menos natural ou intuitiva, a inferência se realiza a partir da influência dos conhecimentos partilhados no evento comunicativo.

Marcuschi (2008, p. 249) assume que “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.”. Nesse processo, normalmente, os conhecimentos prévios atuam significativamente na maneira como compreendemos um texto, como é possível perceber na campanha audiovisual dada como exemplo de inferência.

Figura 2 – Campanha audiovisual - Abrace a vida (2010)



Fonte: YouTube, canal Filmes Publicitários. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YThw-CbMVXdY>. Acesso em: 10 jan. 2023.



Na campanha “Abraça a vida”, podemos perceber que toda a construção da ideia de um acidente de carro é simulada por meio dos gestos: inicialmente, do homem, ao imitar o movimento de um volante com as mãos, e de pressão num pedal de acelerador de um carro com os pés; em seguida, da mulher e da criança, que se re-categorizam como cinto de segurança por meio do enlace dos dedos na diagonal e na cintura. As expressões faciais também trazem ao enredo uma contribuição, como a expressão de espanto do homem, em que é possível inferir a ideia da iminência de um acidente. Todos esses gestos acionam nossa memória discursiva para criarmos a narrativa pretendida por meio do processo de inferência. Claramente, os cortes, movimentos e velocidade da câmera também possuem uma influência na construção da significação do texto, mas não nos cabe, neste trabalho, a análise desses aspectos.

Lembramos, além do mais, que “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. [...] Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua.” (MARCUSCHI, 2008, p. 242, grifo do autor). Essa noção se relaciona, como vimos, aos horizontes de compreensão, pois há sentidos que se aproximam ou se afastam do sentido pretendido pelo texto original, o que evidencia a atividade de compreensão como processo e não como uma atividade “imprecisa e de pura adivinhação”, mas como “atividade de seleção,

reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida.” (MARCUSCHI, 2008, p. 256). Ter em mente essa noção de compreensão é importante pois, em nossas análises, iremos relacionar essa conceituação às diferentes maneiras de interpretação suscitadas pelas alternativas que compõem os itens do ENEM.

Para finalizarmos esse subtópico, nos atemos ao conceito de dêixis e seus processos. Assumimos a acepção trazida por Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 85), em que “[...] os dêiticos se definem por sua capacidade de criar um vínculo com a situação enunciativa em que se encontram os participantes da comunicação.”. Segundo os autores, é possível ocorrer, simultaneamente, os processos anafóricos e dêiticos, e, para saber se uma expressão pode ser considerada um dêitico, “é necessário saber quem é o locutor, com quem ele interage e, em decorrência dessa coordenada de pessoa do discurso, identificar o tempo e o espaço dos interlocutores.” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 86).

Existem, para os autores, 6 tipos de dêixis e, para sintetizar cada um desses tipos, nos empenhamos em apresentá-los conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 – Tipos de dêixis

TIPO DE DÊIXIS		
Dêixis	Pessoal	Aqueles que representam os participantes da comunicação; qualquer expressão que se refira às pessoas que participam do ato comunicativo; a identidade das pessoas do discurso é dependente da situação comunicativa; processo frequentemente representado por pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa e pronomes possessivos. Exemplo: Toda vez que <i>eu</i> penso / Em <i>lhe</i> dar / O <i>meu</i> amor TIM MAIA. Eu amo você. São Paulo: Universal Music, 1970. LP (4:04).
	Social	Também remete aos participantes da comunicação. No entanto, remete ao uso de expressões que refletem relacionamentos sociais e condicionam o nível de formalidade; segue as normas de conduta social; emprego de termos apropriados a cada situação + ou – informal / + ou menos íntima. Exemplo: Meu <i>caro amigo</i> , eu quis até telefonar / Mas a tarifa não tem graça CHICO BUARQUE. Meu caro amigo. São Paulo: Universal Music, 1976. LP (05:42).
	Espacial	Marcam a proximidade/distância do locutor em relação a um referente dado; apontam para um lugar situado com relação a quem fala.

	<p>Normalmente, recorre a advérbios e locuções adverbiais de lugar. Considera como ponto de referência o lugar em que se encontra o locutor.</p> <p>Exemplo: Eu estava <i>aqui</i> o tempo todo / só você não viu</p> <p>PITTY. Na sua estante. São Paulo: Deckdisc, 2005. CD (3:43).</p>
Temporal	<p>Marcam o tempo e tomam como referência o posicionamento de quem fala no momento da comunicação. Considera como ponto de referência o momento em que se encontra o locutor.</p> <p>Exemplo: 'Mor, <i>amanhã é sábado</i> / Não vou pro batente, amor / <i>amanhã é sábado</i></p> <p>MARTINHO DA VILA; ROBERTA SÁ. Amanhã é sábado. São Paulo: Som Livre, 2015. DVD (3:30).</p>
Textual	<p>Processo híbrido em que a função anafórica (ou de introdução referencial) se mistura com uma função dêitica: ao mesmo tempo que retoma um referente, considera o ponto de origem do locutor. Normalmente, são utilizadas expressões de tempo/espço empregadas para situar um referente dentro de uma organização linear do texto e têm função metadiscursiva. Considera o espaço em que o texto se materializa.</p> <p>Exemplo: Como é possível perceber, o trecho de música <i>a seguir</i>, revela o uso de expressões que manifestam um tipo de variação linguística.</p> <p>De tanto levá / Frechada do teu olhar / Meu peito até / Parece sabe o quê? / Táubua de tiro ao Álvaro / Não tem mais onde furar</p> <p>ADONIRAN BARBOSA / ELIS REGINA. Tiro ao Álvaro. São Paulo: EMI-Odeon Brasil, 1985. LP (2:45).</p>
De Memória	<p>Ativa a memória discursiva do coenunciador. Tem por função dar indícios de que é necessário buscar o objeto referido em conhecimentos compartilhados entre os participantes da comunicação.</p> <p>Exemplo: Tem conceitos que empurram pra gente / Mas se usar a mente a gente estranha / A mulher que pega todo mundo / O que ela é? / Se engana na reflexão / Quem responde a questão logo assim de primeira / A menina que zoa o plantão / Sem dar satisfação pra ninguém / É solteira</p> <p>MARIANA AYDAR. Na boca do povo. São Paulo: Brisa Records Produtora, 2019. <i>Streaming</i> (2:28).</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 86-100).

A seguir, expomos, especificamente, alguns fundamentos teóricos sobre os aspectos que consideramos mais relevantes para nossas análises em relação à linguagem visual e a influência empregada por algumas estratégias visuais sobre a leitura.

2.7 A linguagem visual e os estudos do texto

Chamamos de texto multimodal¹² todo texto que evidencia outras linguagens, ou seja, não se priva à linguagem verbal, mas revela em sua composição linguagens outras, incontestavelmente significativas, como a imagética. Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 23), “todo texto se constitui de recursos multimodais”, e assim podemos afirmar que todo texto é, portanto, multimodal.

Estudos atuais no campo da Linguística do Texto assumem que o texto, quando verbo-visual, deve ser considerado como um composto, desse modo assumindo um sentido abrangente que assume as múltiplas linguagens significativas no contexto comunicativo, pois “o texto não deve mais ser definido apenas em termos de aparato verbal” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 24). É preciso, por isso, atentarmos às múltiplas possibilidades de configuração de sentido em textos que apresentam simultaneamente a escrita e a imagem como fonte de leitura.

Lima, Cunha e Mendonça (2022, p. 434-435) reiteram a necessidade de integração entre a LT e outras áreas do conhecimento para que possamos empreender pesquisas dialógicas e, portanto, mais coerentes com as exigências imanentes dessa dinâmica social na qual estamos inseridos. Aborda, com isso, uma proposta de análise que considere a Gramática do Design Visual como base teórica para os estudos dos aspectos multimodais da linguagem imagética.

Em face da necessidade de nos munirmos de instrumentos e recursos indispensáveis à interpretação e à leitura crítica de imagens, emerge a Gramática do Design Visual (doravante DGV), de Kress e van Leeuwen (1996), baseada nas metafunções da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994). A DGV, longe de apresentar-se como uma proposta normativa, oferece-nos recursos voltados ao letramento visual, uma vez que há muito tempo os estudos das estratégias de análise de textos circunscreviam-se à escrita, ao código verbal. Sendo assim, configura-se como uma resposta à demanda cada vez mais crescente do exercício da competência multiletrada, que apenas se concretiza com o entendimento consciente dos mais diversos sistemas semióticos. (AQUINO; SOUZA, 2008 *apud* LIMA; CUNHA; MENDONÇA, 2022, p. 434-435).

¹² Neste trabalho, optamos por utilizar o termo “multimodal” como sinônimo de “multissemiótico”, pois observamos que, nas perspectivas de estudos atuais sobre o texto, os dois termos têm sido tratados como sinônimos. Desse modo, utilizaremos o termo “multissemióticos” para nos referirmos aos textos que evidenciam mais de uma linguagem.

Em acordo com o que afirma Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 57), consideramos relevante a “prática produtiva [...] de dialogar com outras perspectivas de estudo da linguagem”, pensando, inclusive, nas atuais e tão complexas formas de interlocução que operam cotidianamente nos mais diversos meios e suportes de comunicação e dada, ainda, a tendência de recursos digitais – como vídeos, *gifs*, músicas, entre outros – serem incorporados ao ENEM nos próximos anos – possibilidade essa originada pela modalidade digital do exame¹³.

Em análises de campanhas publicitárias, é importante ter em mente alguns aspectos da Gramática do Design Visual (doravante, GDV), que podem influenciar na maneira como o texto é percebido. A grande área da Publicidade utiliza muitas estratégias relacionadas à recepção textual, as quais não podemos negligenciar enquanto linguistas. Desse modo, neste trabalho, optamos por incorporar alguns conceitos provenientes da GDV, como os de alfabetismo e hierarquia visual, e técnicas visuais.

O alfabetismo visual considera a existência de uma sintaxe própria, portanto há regras ou modos de articulação nas linguagens visuais que compõem e dão significação às mensagens constituídas visualmente. Assim como os morfemas constituem a unidade mínima de significação da LP, na GDV a noção de significação mínima corresponde aos elementos básicos da sintaxe visual, são eles: o ponto, a linha, a forma, a textura, o volume, a dimensão e a cor. Há, portanto,

[...] elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais. (DONDIS, 2015, p. 18).

Além disso, a autora nos revela que a mensagem visual pode ser expressa e recebida em três níveis:

O *representacional* – aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência; o *abstrato* – a qualidade sinestésica de um fato visual reduzido a seus componentes visuais básicos e elementares, enfatizando os meios mais diretos, emocionais e mesmo primitivos da criação de mensagens; e o *simbólico* – o vasto universo de sistemas de símbolos codificados que o homem criou arbitrariamente e ao qual atribuiu significados. (DONDIS, 2015, p. 85, grifos da autora).

¹³ Em março de 2023, o presidente do INEP anunciou o fim do ENEM digital, conforme aponta o artigo publicado pela revista Exame disponível em <https://exame.com/brasil/presidente-do-inep-anuncia-cancelamento-do-enem-digital/>.

Desse modo, podemos inclusive intuir que o nível representacional se relaciona diretamente ao conhecimento enciclopédico e está mais próximo de uma leitura da realidade, “experiência visual básica e predominante”; o abstrato extrai de nosso inconsciente percepções singulares que alcançam outros estágios na produção de sentido e costumeiramente desvincula-se da realidade, por isso mais geral e abrangente, sendo “uma simplificação que busca um significado mais intenso e condensado”; já o simbólico, que também requisita algum conhecimento prévio, relaciona-se a tudo aquilo que damos significado a partir de uma representação simplificada minimamente, é uma abstração que “requer uma simplificação radical”, e “não deve apenas ser visto e reconhecido; deve também ser lembrado e reproduzido.” (DONDIS, 2015, p. 87-101).

No que diz respeito ao conceito de hierarquia visual, trata-se de um dos princípios da GDV em que a utilização de recursos gráficos afeta a organização textual a fim de ordenar os elementos do texto de forma lógica e estratégica, muitas vezes com o intuito de manipular o olhar para o texto, ou seja, de influenciar a percepção visual de quem lê, mesmo que tenhamos uma preferência de leitura pré-estabelecida pelas nossas experiências enquanto leitores. Assim, a direção da leitura pode ser guiada pela maneira como os elementos textuais estão organizados, bem como por outros recursos como a cor, o tamanho, o contraste, a profundidade, *etc.* Sobre isso, Dondis (2015) afirma que

O olho explora continuamente o meio ambiente, em busca de seus inúmeros métodos de absorção das informações visuais. A convenção formalizada da leitura, por exemplo, segue uma sequência organizada. [...] O olho também se move em resposta ao processo inconsciente de medição e equilíbrio através do *eixo sentido* e das preferências esquerda-direita e alto-baixo. (DONDIS, 2015, p. 81, grifo do autor).

Para exemplificarmos a noção de manipulação da leitura, trazemos abaixo algumas figuras autoexplicativas que demonstram as técnicas de hierarquia visual por tamanho, contraste e espaçamento.

Figura 3 – Hierarquia visual por tamanho



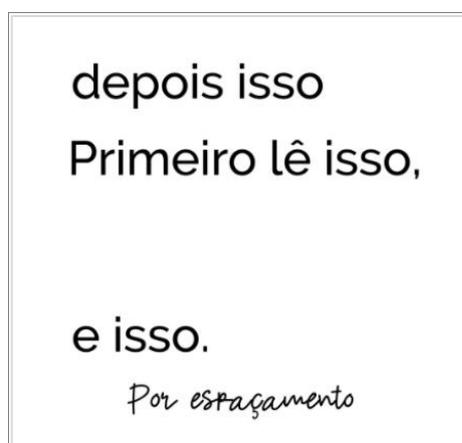
Fonte: Eric Rios Design (Adaptado). Disponível em: <https://www.facebook.com/ericrios.design/photos/pcb.229314041760530/229313921760542>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Figura 4 – Hierarquia visual por contraste



Fonte: Eric Rios Design (Adaptado). Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=229313958427205&set=pcb.229314041760530>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Figura 5 – Hierarquia visual por espaçamento



Fonte: Eric Rios Design (Adaptado). Disponível em: <https://www.facebook.com/ericrios.design/photos/pcb.229314041760530/229313981760536>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Em relação à linguagem escrita, além do contraste dimensionado pelo negrito (letra impressa com traços mais grossos), também é possível obter o efeito contrastivo pela cor, pelo tom, pela forma e pela escala (DONDIS, 2015, p. 123-129). Iremos destacar o contraste por tom, atributo também empregado para a manipulação da leitura, como é possível observar nas imagens que seguem.

Figura 6 – Relação entre o contraste por cor e a ordem da leitura 1



Fonte: MIATI Design - artigo por Liz Missaci, publicado em 27/03/2016. Disponível em: <https://www.miatidesign.com.br/blog/4-principios-essenciais-da-diagramacao>. Acesso em: 22 fev. 2023.

No exemplo acima (figura 6), o título “guia prático do segurado” apresenta a mesma fonte e tamanho. No entanto, o tom mais escuro da cor azul em “do segurado” faz com que, visualmente, a leitura se inicie por este fragmento textual, justamente pela tonalidade do azul escuro se sobrepôr ao azul claro em “guia prático” e ao subtítulo “sua saúde está em nossos planos” em cinza. Importante frisar que a *cor* é definida pela matiz, estado puro da cor, e o *tom* corresponde à profusão de luz presente na cor, que marca a tonalidade mais ou menos clara ou escura. (AIDAR, s. d.).

Da mesma forma, é possível perceber, na figura 7, disposta abaixo, o uso do contraste de cor como estratégia de manipulação da leitura.

Figura 7 – Relação entre o contraste por cor e a ordem da leitura 2



Fonte: MIATI Design - artigo por Liz Missaci, publicado em 27/03/2016. Disponível em: <https://www.miatidesign.com.br/blog/4-principios-essenciais-da-diagramacao>. Acesso em: 22 fev. 2023.

Dessa vez, a cor azul se sobrepõe à cor cinza e, assim, iniciamos a leitura por “guia prático”. Apesar de relevante na observação das práticas de linguagem que envolvem gêneros publicitários, o contraste por cor não é expressivo no ENEM, sendo realizado por contraste de tom, especificamente, pois todos os itens apresentam imagens em escala monocromática da cor preta. Como veremos em nossas análises, nos itens que contemplam gêneros multissemióticos, a sobreposição de tons, normalmente, contém informação visual marcante em relação à compreensão textual.

Por último, nos interessa discorrer brevemente sobre as estratégias de comunicação visual. Assim, trazemos a ideia de conteúdo e forma como sendo estes componentes basilares da comunicação, pois, “na comunicação visual, [...] o conteúdo nunca está dissociado da forma.” (DONDIS, 2015, p. 131).

Existem inúmeras técnicas visuais relacionadas às estratégias de comunicação, com as quais é possível abordar um mesmo conteúdo de diferentes formas. A noção de que “uma mensagem é composta tendo em vista um objetivo: contar, expressar, explicar, dirigir, inspirar, afetar” e que “na busca de qualquer objetivo fazem-se [sic] escolhas através das quais se pretende reforçar e intensificar as intenções expressivas [...]” (DONDIS, 2015, p. 131), é relevante na medida em que consideramos as adaptações realizadas em itens do ENEM, normalmente com a finalidade de evitar ambiguidades no sentido alcançado pelas informações dispostas nos textos-base. À vista disso, podemos afirmar que o modo composicional em que uma mensagem é formulada interfere na maneira como a (re)interpretação acontece.

Finalizamos, com isso, o aparato teórico que fundamenta nosso trabalho e seguiremos com a exposição dos processos metodológicos de nossa pesquisa para, na sequência, empreendermos nossas análises segundo os critérios e etapas evidenciados a seguir.

3 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Como referido na introdução, o foco de nosso trabalho consiste na análise de como a construção da referência influencia a compreensão leitora nas questões do ENEM de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, como recorte, empreendemos nossas análises a partir de textos multissemióticos concretizados no gênero campanha. Para tanto, buscamos desenvolver uma pesquisa de cunho explicativo com traços descritivos. Como aponta Gil (2008), as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, enquanto as pesquisas descritivas “visam descobrir a existência de associações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Contemplamos, em nossas análises, dados qualitativos, ou seja, trabalhamos com variáveis qualitativas as quais, em nossa pesquisa, são classificadas como não ordenáveis (GIL, 2008, p. 42), pois “apenas possibilitam classificação em categorias, sem qualquer ordenação”. A esse último ponto, as variáveis consideradas são os próprios fenômenos identificáveis, como a anáfora direta ou indireta, os dêiticos e outros. Ressaltamos que, em nosso empreendimento, “a interpretação assume o foco central” (GOMES, 2007, p. 80), pois nos preocupamos em apontar e verificar as recorrências dos processos referenciais analisados, bem como investigar a maneira como estes se inter-relacionam, ou seja, observar as redes referenciais em operação no gênero item.

Por se tratar de um conceito relativamente recente – considerando sua reformulação por Matos (2018) –, pretendemos contribuir com os estudos atuais da LT sobre as redes referenciais, a fim de ampliar as possibilidades de observação/aplicação dos fenômenos da referenciação nos gêneros prova e questão/item – tão requeridos e praticados no contexto da educação brasileira. Por isso, concordamos com Santos quanto à ideia de que

Conteúdos assimilados precisam de crítica e aprimoramento. Mais do que o conteúdo assimilado, o que conta é o efeito desse conteúdo sobre o conteúdo crítico e criativo do sujeito. Dessa forma, junto com a informação transmitida e assimilada, geradora de uma rotina científico-profissional, vem o convite à negação-superação da mesma rotina. Daí a importância do desenvolvimento do espírito de busca, da indagação intencional, da pesquisa. (SANTOS, 2000, p. 24).

Quanto ao *corpus* deste trabalho, constitui-se, especificamente, pelo mapeamento de questões das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM,

que apresentam textos multissemióticos em sua composição, tendo como espaço de coleta as provas do ENEM publicadas em espaço virtual pelo INEP (BRASIL, 2023b). Sabemos que as provas de Linguagens compreendem itens com conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Tecnologias da Informação e Comunicação, Artes e Educação Física; no entanto, limitamos a análise aos itens de Língua Portuguesa, e, na intenção de focalizar ainda mais a pesquisa, nos concentramos nos itens constituídos por campanhas como textos-base. Desse modo, contemplamos nas análises características comuns, observando a relação multissemiótica do gênero explorado.

Para concretização da análise, foi realizado um recorte temporal referente ao período de 2017 a 2022, considerando a estabilização do Novo ENEM, sendo identificadas 61 itens constituídos por textos multissemióticos, dos quais 13 foram classificados como campanhas publicitárias. Ainda para abreviar nossas análises, escolhemos um item de cada ano, compreendendo o período das últimas 4 aplicações do exame (2019 a 2022)¹⁴, retiradas do Caderno Azul de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias dos respectivos anos de aplicação do ENEM, como indica a tabela a seguir.

Tabela 1 – Contagem de itens

ENEM ANO	QUANT. ITENS COM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS	Nº ITENS DO GÊNERO CAMPANHA	ITEM SELEC.
2017	10	28 e 34	-
2018	13	13, 28 e 41	-
2019	9	10 e 23	23
2020	10	22, 30 e 44	30
2021	11	12	12
2022¹⁵	8	7 e 9	9

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A escolha dos itens se deu a partir da observação dos seguintes critérios:

¹⁴ Os itens relativos aos anos de 2017 e 2018 não foram considerados para a análise devido ao tempo para a conclusão deste trabalho.

¹⁵ Primeira aplicação.

- a) Conter textos multissemióticos;
- b) Inexistir comparação entre textos;
- c) Apresentar o gênero campanha, nomeadamente expresso ou não em seu enunciado.

Optamos por evitar itens com comparação entre textos, pois entendemos que nesse tipo de situação é tendencioso o desvio do objetivo da análise, pois as questões comparativas normalmente apresentam um texto multissemiótico e um trecho relativamente longo de um gênero escrito (notícia, reportagem, carta do leitor *etc.*).

Reiteramos, ainda, que os objetivos específicos de nossa pesquisa são os de

1. Apontar os processos referenciais mais recorrentes no gênero campanha em itens de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM;
2. Enfatizar a construção de redes referenciais nos textos-base e a compreensão leitora a partir do comando dos enunciados e alternativas;
3. Descrever de que modo o processo de compreensão leitora é influenciado pelos referentes expressos nas situações-problema dos itens, sejam os referentes verbais ou não verbais.

Tomamos as provas do ENEM como um microcontexto de investigação sobre o *letramento* – mesmo que este não seja o foco de nossa pesquisa –, dado o objetivo de mensuração da compreensão leitora de campanhas, foco de nossa análise, no qual são testadas as habilidades interpretativas relativas ao gênero, sua função social, conteúdo e contexto comunicativo.

Para isso, realizamos a análise dos itens selecionados a partir da observação das relações referenciais identificáveis no/pelo co(n)texto de cada item, considerando as seguintes etapas de análise:

Quadro 4 – Etapas de análise dos itens

(01)	Identificação do(s) referente(s);
(02)	Identificação e descrição dos processos referenciais no gênero campanha;
(03)	Identificação e representação da hierarquia visual, dando ênfase aos processos de compreensão;
(04)	Análise da relação entre os elementos imagéticos e verbais na construção das redes referenciais e na determinação dos horizontes de compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda, para facilitar a identificação dos itens, optamos por referi-los de modo resumido, em que primeiro indicamos o número do item e em seguida o ano de aplicação do exame.

Quadro 5 – Identificação de itens selecionados

Item 1	109/22
Item 2	112/21
Item 3	130/20
Item 4	123/19

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Passemos, então, às análises dos itens selecionados na seção que segue.

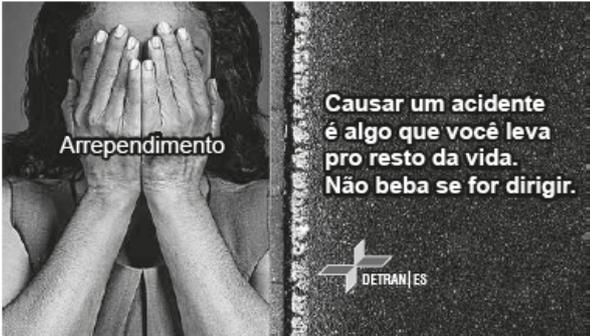
4 AO TEXTO E ALÉM: LEITURA, REDES E COMPREENSÃO.

A partir desta seção, realizamos as análises de 4 itens que trazem em sua composição o gênero campanha como texto-base. Abordamos os aspectos que dizem respeito à leitura, como ela procede em sua (não)linearidade, levando em consideração os preceitos das estratégias de manipulação da leitura e os conceitos abordados na Gramática do Design Visual. Tratamos de investigar, também, as relações entre os elementos verbo-visuais compreendidos em cada campanha, a fim de discorrer sobre como se dão os processos referenciais incorporados em cada co/contexto. Por fim, exploramos os aspectos de compreensão leitora a partir da observação do item como um todo, considerando principalmente o comando de cada item e as possibilidades de interpretação que estão vinculadas aos horizontes de compreensão.

4.1 Item 09 (2022): redes e processos inferenciais

Figura 8 – I09/22

QUESTÃO 09



Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

Para convencer o público-alvo sobre a necessidade de um trânsito mais seguro, essa peça publicitária apela para o(a)

- A** sentimento de culpa provocado no condutor causador de acidentes.
- B** dano psicológico causado nas vítimas da violência nas estradas.
- C** importância do monitoramento do trânsito pelas autoridades competentes.
- D** necessidade de punição a motoristas alcoolizados envolvidos em acidentes.
- E** sofrimento decorrente da perda de entes queridos em acidentes automobilísticos.

Fonte: MEC/INEP, 2022, p. 06. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

Iniciamos nossa análise destacando a temática da peça publicitária, ou seja, identificando seu tópico discursivo. A campanha tem como objetivo sensibilizar as pessoas com relação à responsabilidade no trânsito, especialmente sobre acidentes ocasionados por conta do consumo de bebida alcoólica. A intenção da campanha é evidenciada pela condição dada pelo enunciado “não beba se for dirigir”. A condicional diz respeito à atitude do condutor do veículo que, para evitar causar um acidente, não pode ingerir bebida alcoólica.

Dentre as operações de inferência ativadas pelo contexto e escolha de palavras apresentadas no contexto da campanha, podemos afirmar que o tipo de bebida é inferido pela palavra “acidente”, bem como o que se deduz ao pensar no contexto de um acidente de trânsito: dois ou mais veículos em situação de colisão, condutores e pessoas acidentadas. Essa última noção revela-se essencial para inferir a conjuntura de tragédia que o leitor é induzido a conceber, e essa percepção se dá, principalmente, pela imagem da mulher cobrindo seu rosto e pela palavra “arrependimento”, sobreposta à imagem. Destacamos, ainda, que o contexto global se reafirma por meio da disposição do logo¹⁶ do Departamento Estadual de Trânsito do Espírito Santo (Detran-ES), sendo este um departamento reconhecido em todo o território nacional.

Para melhor ilustrar as relações entre os elementos verbo-visuais dispostos na campanha, a seguir apresentamos o esquema 2.

Esquema 2 – I09/22 - Rede referencial



Disponível em: www.portaldapropaganda.com.br. Acesso em: 29 out. 2013 (adaptado).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2021a).

¹⁶ Normalmente, existe uma confusão quanto ao uso do termo que melhor designa a representação gráfica de uma organização ou produto. Embora não nos importe discutir sobre as minúcias terminológicas da área do design gráfico, o termo mais adequado para se referir à simbologia é o substantivo masculino “logo”, conceituado como elemento do design gráfico que pode incluir o nome, símbolo ou marca que representa uma organização ou produto, conforme Marques (2022).

No esquema 2, identificamos o referente principal R1 (“um acidente”), introduzido por expressão referencial associada ao contexto da campanha. O predicado “é algo que você leva pro [sic.] resto da vida” recategoriza R1 ao explicitar a ideia de que um fato (acidente) pode se tornar um fardo (arrependimento). Já o pronome de tratamento “você” (R2) revela o processo de dêixis pessoal, que envolve a identidade da pessoa por meio da participação do(a) leitor(a) no ato comunicativo.

É importante ressaltar que o referente “você” está intimamente ligado à imagem da mulher cobrindo o rosto (A1), ou seja, a imagem está ancorada à R2, e se costura ao texto escrito numa relação anafórica indireta dada por pistas contextuais, pois a reação explicitada pela imagem atua como um espelhamento do ato de arrependerse, que, por sua vez, se relaciona ao(à) leitor(a) da peça. Assim, o(a) leitor(a) é impedido(a) a refletir sobre a atitude equivocada de beber e dirigir, para a qual aponta a consequência dessa conduta.

No entanto, se a imagem fosse separada do texto escrito, e não apresentasse a sobreposição do termo “arrependimento”, isso poderia facilmente gerar uma polissemia visual, ou seja, a imagem poderia provocar outras interpretações. As orientações sobre a elaboração de itens apontam a possibilidade de adaptação do texto-base para que se evite ambiguidade interpretativa, e determinam que as mudanças realizadas não devem alterar o sentido global da fonte primária (BRASIL, 2010, p. 10).

O item I09/22 sofreu essa adaptação, conforme atesta a fonte disposta abaixo da peça. A campanha original (figura 9), lançada no ano de 2013, apresenta outra interpretação, indicada pela palavra “vergonha”. Acreditamos que a adaptação tenha ocorrido justamente porque o campo semântico do substantivo “vergonha” também se relaciona à timidez, o que poderia interferir na resposta correta – muito embora o contexto nos ajude a dar coerência ao todo da peça, pois “a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica.” (KOCH, 2014, p.21).

Figura 9 – Campanha original - Detran-ES



Fonte: Detran/ES. Disponível em: <https://detran.es.gov.br/bebida-e-direcao-campanha-do-detranes-destaca>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Na campanha, também é possível verificar o processo anafórico A2 existente em “não beba se [você] for dirigir”, pois a elipse vinculada à R2, indicada no esquema pela simbologia de “vazio” (\emptyset), funciona como âncora que admite o processo de anáfora direta, ou seja, retoma um referente já expresso no cotexto.

Em se tratando do comando do item, este apresenta o formato em que as alternativas complementam a sentença do enunciado (BRASIL, 2010). Temos, portanto, o seguinte comando: “Para convencer o público-alvo sobre a necessidade de um trânsito mais seguro, essa peça publicitária apela para o(a)”. Já as alternativas do item sugerem que o comando pode ser completado pelas seguintes formulações:

- A - sentimento de culpa provocado no condutor.
- B - dano psicológico causado nas vítimas da violência nas estradas.
- C - importância do monitoramento do trânsito pelas autoridades competentes.
- D - necessidade de punição a motoristas alcoolizados envolvidos em acidentes.
- E - sofrimento decorrente da perda de entes queridos em acidentes automobilísticos.

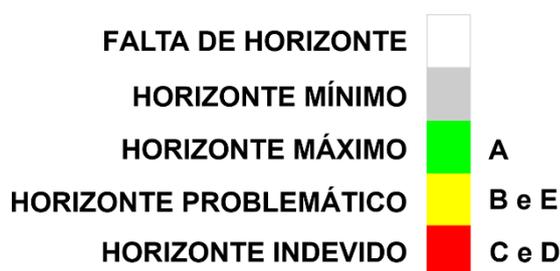
O enunciado do item propõe uma reflexão sobre a noção apelativa do texto-base. Assim, o(a) candidato(a) necessita exercitar a compreensão do texto levando em consideração as estratégias da campanha para convencer o público a tomar uma atitude considerada correta: não dirigir depois de ingerir bebidas alcoólicas. O apelo, nesse sentido, enfatiza a reação das pessoas ao causarem um acidente e, portanto, o comando ratifica a importância de considerar a parte imagética do texto-base.

A resposta do item é determinada pela letra A, em que se completa o enunciado da seguinte maneira: “Para convencer o público-alvo sobre a necessidade de um

trânsito mais seguro, essa peça publicitária apela para o sentimento de culpa provocado no condutor”. Diante das análises já feitas, a resposta é evidenciada dentro do horizonte máximo de compreensão, em que é possível inferir a consequência da “culpa”, tanto pela aproximação com o sentimento de “arrependimento”, quanto pela expressão “algo que você leva pro resto da vida”, dado nosso conhecimento prévio sobre a emoção suscitada e a própria relação sinonímica entre os termos.

Dito isto, discorremos, neste momento, de que forma os distratores – alternativas erradas – se relacionam aos horizontes de compreensão. Para isso, revelamos o diagrama abaixo:

Diagrama 1 – Horizontes de compreensão - I09/22



Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008).

A alternativa B, que propõe o apelo ao “dano psicológico causado nas vítimas da violência nas estradas”, está dentro do horizonte problemático, ou seja, considera uma ideia que extrapola a compreensão do texto, adicionando conhecimentos pessoais. De fato, o sentimento de culpa pode desencadear situações psicológicas diversas, e isso se deduz pelo conhecimento social que temos em relação a esse sentimento. No entanto, essa informação, mesmo que inferida, não é explicitada nem sugerida em qualquer elemento da campanha, seja verbal ou visual. Portanto, depende de um esforço do(a) leitor(a) para chegar a essa conclusão, que irá buscar a justificativa em seu conhecimento prévio e não no texto-base.

Bem como a alternativa anterior, no distrator E, o apelo ao “sofrimento decorrente da perda de entes queridos em acidentes automobilísticos” também revela um entendimento possível, mas que considera um conhecimento tão pessoal que determina o sofrimento desencadeado à perda de familiares ou pessoas próximas, quando um acidente pode envolver – e, geralmente, envolve – pessoas desconhecidas. Ressaltamos, também, que o apelo da campanha social sugere uma reflexão sobre a empatia no trânsito, de modo geral, não específico.

Já as alternativas C e D representam uma leitura errada, fora de contexto, pois as ideias de monitoramento do trânsito e de punição aos infratores, embora sejam funções do Detran, não se apresentam no contexto por nenhuma pista verbo-visual e, por isso, estão dentro do nível do horizonte indevido.

4.2 Item 12 (2021): o efeito polissêmico em rede

Figura 10 – I12/21

Questão 12 enem 2021

Disponível em: www.dasigram.org. Acesso em: 12 dez. 2018 (adaptado).

A associação entre o texto verbal e as imagens da garrafa e do cão configura recurso expressivo que busca

- A estimular denúncias de maus-tratos contra animais.
- B desvincular o conceito de descarte da ideia de negligência.
- C incentivar campanhas de adoção de animais em situação de rua.
- D sensibilizar o público em relação ao abandono de animais domésticos.
- E alertar a população sobre as sanções legais acerca de uma prática criminosa.

Fonte: MEC/INEP, 2021, p. 09. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

No item I12/21, temos uma campanha de tópico discursivo relacionado ao crime de abandono de animais. Os referentes “garrafa” (R1) e “cachorro” (R2) foram introduzidos pelas imagens postas em comparação e oposição, simultaneamente. A noção comparativa opositiva está incorporada ao fato de os referentes terem sido dispostos lado a lado, com representação imagética recortada ao meio, numa clara

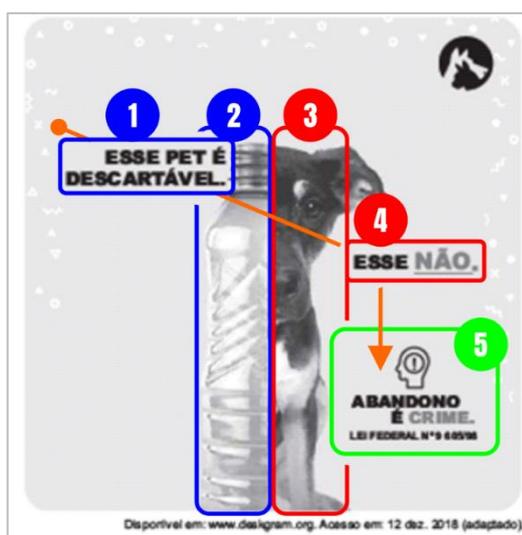
divisão. Ainda, há um contraste quanto às afirmações dadas pelas expressões “esse pet é descartável” e “esse não”.

Também é possível notarmos a oposição vinculada à polissemia criada pelo termo “PET”, o qual se refere tanto a sigla de PoliEtileno/PE/ + Tereftalato/T/¹⁷, ancorada à R1, quanto ao substantivo masculino “pet”¹⁸, ancorado à R2, bem como pelo termo “descartável”, também associado a ambos os referentes, porém usado como sinônimo de “abandono”. O ato de descarte, assim, tanto representa a ação de jogar no lixo algum material descartável, quanto de abandonar animais domésticos.

A direção da leitura na campanha é conduzida pela disposição dos elementos textuais imagéticos e escritos. Não podemos afirmar com exatidão que a leitura é iniciada pela expressão “esse pet é descartável”, porque o próprio termo “esse” (pronome demonstrativo de função anafórica) antes se refere à R1, razão pela qual a leitura pode ser iniciada pelo elemento da garrafa e, conseqüentemente, do cão em complementação a ideia comparativa atribuída aos referentes.

No entanto, considerando nossa experiência de leitura tradicional (da esquerda para a direita; de cima para baixo), optamos por representar a direção por uma seta na cor laranja, na qual a extremidade em círculo reflete o início da leitura. Nesse caso, a seta aponta uma leitura diagonal da esquerda para a direita e de cima para baixo, conforme o esquema 3, a seguir.

Esquema 3 – I12/21 - Direção da leitura do texto-base



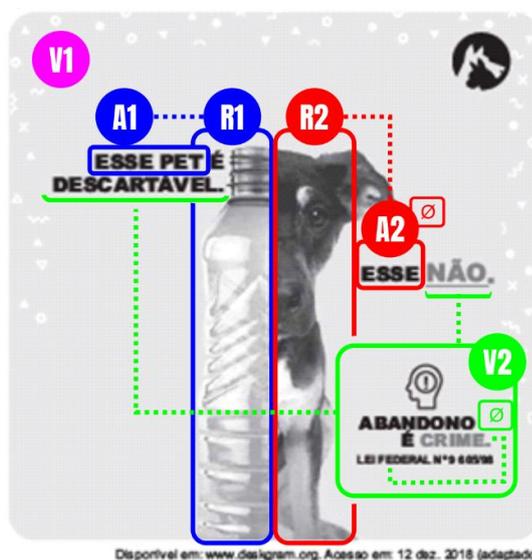
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

¹⁷ As consultas ao dicionário foram feitas *on-line*, por meio do site www.dicio.com.br.

¹⁸ Expressão de influência inglesa que significa “animal de estimação”, não dicionarizada em LP.

Pela lógica enunciativa linear, R1 seria o elemento que deveria ser lido primeiro. Porém, como num jogo manipulativo, a expressão “esse pet é descartável” assume uma posição favorável no processamento da leitura. Ainda assim, a recuperação do referente R1 se faz necessária à compreensão e se dá por meio de anáfora direta pela expressão “esse pet”, que direciona nosso olhar para a imagem da garrafa. Ressaltamos, ainda, a importância dos processos de ancoragem relacionada ao pronome demonstrativo “esse”, representados por A1 e A2, que no primeiro caso refere-se à R1 e, no segundo, à R2, segundo o esquema abaixo.

Esquema 4 – I12/21 - Rede referencial



Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2021a).

Como estratégia textual e recurso estilístico, podemos destacar o caso da elipse empregada em “abandono [de animais] é crime”, indicado pela simbologia de “vazio” (∅), que ocorre também em “esse [pet] não [é descartável]”, ambas as expressões sendo recuperadas facilmente pelo co(n)texto.

Há, ainda, um jogo estabelecido entre as vozes do(a) criador(a) da campanha e do Poder Judiciário, representadas por V1 e V2, que reafirmam o tópico discursivo, dando a ele, pela apresentação explícita do número da lei federal e da expressão “abandono é crime”, um argumento marcante em defesa dos animais. Vale ressaltar que a indicação pela tonalidade, sublinhado e tamanho da fonte em “NÃO”, além da

palavra “crime” apresentada na mesma tonalidade, dão suporte visual e ênfase à intenção da campanha.

Após essa breve análise do texto-base, focamos em relacionar o propósito do enunciado e as alternativas, fazendo uma discussão sobre como a noção dos horizontes de compreensão é explorada nos distratores.

O enunciado do item apresenta o seguinte comando ao(à) candidato(a): “A associação entre o texto verbal e as imagens da garrafa e do cão configura recurso expressivo que busca”, também apresentando o formato em que as alternativas complementam a sentença do enunciado.

Temos, em seguida, as seguintes alternativas:

- A – estimular denúncias de maus-tratos contra animais.
- B – desvincular o conceito de descarte da ideia de negligência.
- C – incentivar campanhas de adoção de animais em situação de rua.
- D – sensibilizar o público em relação ao abandono de animais domésticos.
- E – alertar a população sobre as sanções legais acerca de uma prática criminosa.

Para ilustrar em qual nível de horizonte situa-se cada alternativa, apresentamos o diagrama a seguir.

Diagrama 2 – Horizontes de compreensão - I12/21



Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008).

A resposta correta atribuída ao item é a letra D, e o enunciado, portanto, se completa: “A associação entre o texto verbal e as imagens da garrafa e do cão configura recurso expressivo que busca sensibilizar o público em relação ao abandono de animais domésticos”. Esse é o horizonte máximo da compreensão do enunciado, que determina o que é possível inferir a partir do comando e do contexto.

Quando tratamos da associação entre o texto visual e o texto verbal, temos o efeito da comparação (recurso expressivo), como foi explicado anteriormente. Por meio dela, é possível entender o tópico discursivo da campanha, pois tudo colabora

para a compreensão de que o animal não pode ser tratado como lixo e para inferir o imperativo “não abandone animais”. Além disso, a alternativa explora a função do gênero campanha social: instruir, orientar e/ou explicar algo relevante à sociedade, pretendendo sensibilizar e engajar as pessoas sobre uma determinada causa.

Em relação aos distratores, as alternativas A, C e E relacionam-se ao tema, mas estão no nível do horizonte problemático, em que há uma extrapolação da ideia do texto. Embora plausíveis, não estão diretamente relacionadas ao contexto da mensagem visual, incluindo o fato de não haver nenhum indício que justifique as alternativas, como um número de telefone indicado para denúncias de maus tratos, algo explicitamente ligado à adoção de animais ou que revelasse quais seriam as sanções aplicadas ao crime de abandono.

Em relação à alternativa B, temos a inversão da ideia trazida pela campanha, explícita pelo verbo “desvincular”, pois o conceito de descarte, no contexto da relação entre texto e imagens, está totalmente vinculado à ideia de negligência. Isso faz com que essa alternativa apresente uma noção contrária ao propósito da campanha, ou seja, situa-se no horizonte indevido.

4.3 Item 10 (2020): recursos gráficos e significação

Figura 11 – I30/20

Questão 30 enem2020enem2020enem2020



Disponível em: www.bhaz.com.br. Acesso em: 14 Jun. 2018.

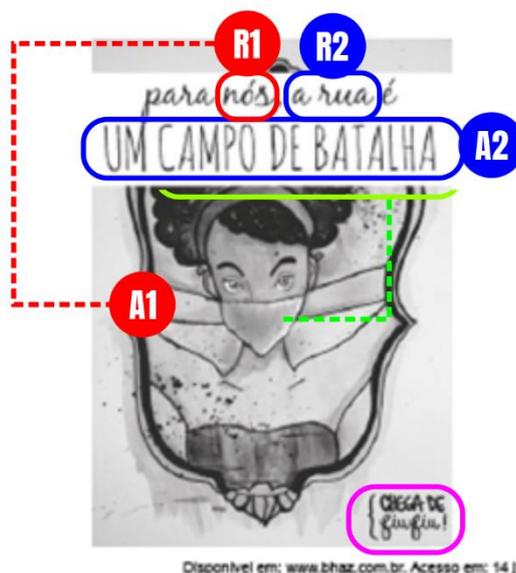
Essa campanha de conscientização sobre o assédio sofrido pelas mulheres nas ruas constrói-se pela combinação da linguagem verbal e não verbal. A imagem da mulher com o nariz e a boca cobertos por um lenço é a representação não verbal do(a)

- A silêncio imposto às mulheres, que não podem denunciar o assédio sofrido.
- B metáfora de que as mulheres precisam defender-se do assédio masculino.
- C constrangimento pelo qual passam as mulheres e sua tentativa de esconderem-se.
- D necessidade que as mulheres têm de passarem despercebidas para evitar o assédio.
- E incapacidade de as mulheres protegerem-se da agressão verbal dos assediadores.

Fonte: MEC/INEP, 2020, p. 14. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

Trazendo um tema conveniente e indispensável à sociedade brasileira, relacionado ao machismo estrutural e à forma como as mulheres são tratadas socialmente, neste item, o próprio enunciado releva o propósito da campanha: a ideia de conscientização sobre o assédio às mulheres. O comando aponta, principalmente, à reflexão sobre a imagem e sua representação. Assim, iniciamos a análise com a observação das redes referenciais expressas na peça publicitária.

Esquema 5 – I30/20 - Rede referencial



Disponível em: www.bhaz.com.br. Acesso em: 14 Jun. 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2021a).

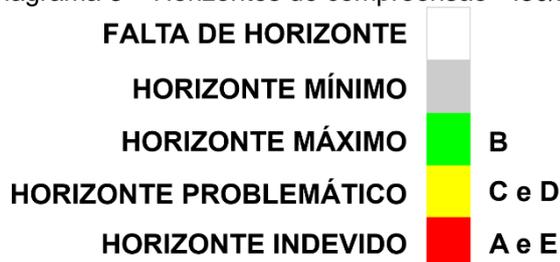
O referente principal (R1) aponta para um grupo específico, que, para ser apreendido, necessita da leitura da imagem (A1). Desse modo, infere-se que a dêixis de pessoa introduzida pelo pronome pessoal “nós” representa todas as mulheres. Por sua vez, “a rua” (R2) é recategorizada pela predicação, especificamente pela expressão referencial “um campo de batalha” (A2), dando ênfase à luta das mulheres em relação ao assédio sofrido nas ruas. O tema fica ainda mais claro ao nos depararmos com a expressão “chega de fiu fiu”, um imperativo junto a uma onomatopeia que expressa o som de um assédio – tipo de importunação de que as mulheres são alvo constante.

Interessante notar que o recurso gráfico da fonte em escrita cursiva representa algo mais pessoal, escrito à mão, o que colabora ao sentido de identificação. Além do destaque por contraste, as letras em caixa-alta – expressão tipográfica para designar as letras maiúsculas – em “UM CAMPO DE BATALHA”, colaboram para realçar a comparação da rua como um local de conflito. Normalmente, as letras em caixa-alta servem às peças publicitárias para destacar algo; já nas redes sociais, convencionou-se que a escrita em caixa-alta corresponde ao que seria uma comunicação agressiva, comparado ao que seria um grito em comunicação oral. A caixa-alta, portanto, traz esse contexto agressivo para a campanha, que está relacionado intimamente com a temática do assédio.

Ainda, o campo semântico concebido pela expressão “campo de batalha” admite o entendimento de um preparo prévio daquelas que irão ao confronto, ou seja, que precisam se defender do assédio. Dessa maneira, a ação representada pela mulher colocando o lenço¹⁹ em seu rosto (movimento percebido pela ilusão de profundidade criada pelos braços da mulher atrás da cabeça), revela a atitude de preparação. A moldura que envolve o desenho da mulher representa um espelho, também relacionado à noção que se tem do ato de preparar-se, mas que também gera um sentido de identificação, reforçado pelo termo “nós” (R1).

Quanto ao enunciado, retomando o comando do item, mais uma vez temos o formato em que as alternativas complementam a sentença expressa. Analisamos, a seguir, os níveis de horizonte de compreensão em que cada alternativa se localiza.

Diagrama 3 – Horizontes de compreensão - I30/20



Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008).

Conforme o diagrama, a resposta correta – horizonte máximo de compreensão – revela-se pela alternativa B, que completa o enunciado da seguinte maneira: “A imagem da mulher com o nariz e a boca cobertos por um lenço é a representação não verbal da *metáfora de que as mulheres precisam defender-se do assédio masculino*”.

Por inferência, é possível associar o assédio a uma atitude predominantemente masculina, reafirmando o confronto de que trata a campanha quanto a lados opostos: mulheres *versus* homens. Assim sendo, a representação da imagem é considerada uma metáfora, porque ressignifica o sentido ao mesmo tempo em que reforça o objetivo da peça, considerando a comparação da rua como campo de batalha em relação à luta das mulheres contra o assédio.

¹⁹ É curioso observarmos a nomeação do objeto “lenço” no enunciado, pois o ano de 2020, quando a prova foi aplicada, corresponde ao período da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), em que as pessoas deveriam se utilizar de máscaras para evitar contaminações.

Nas demais alternativas, temos que “A imagem da mulher com o nariz e a boca cobertos por um lenço é a representação não verbal do(a)”:

- A - silêncio imposto às mulheres, que não podem denunciar o assédio sofrido.
- C - constrangimento pelo qual passam as mulheres e sua tentativa de esconderem-se.
- D - necessidade que as mulheres têm de passarem despercebidas para evitar o assédio.
- E - incapacidade de as mulheres protegerem-se da agressão verbal dos assediadores.

Reconhecemos as alternativas C e D como situadas no horizonte problemático, pois a experiência do constrangimento e tentativa de se esconder/passar despercebidas são atitudes, infelizmente, comuns nos relatos de mulheres que sofrem algum tipo de assédio. No entanto, embora haja uma relação temática, não podemos afirmar que a imagem retrata esse constranger pelo assédio, justamente pelo fato de representar uma situação diferente, alusiva ao ato de defender-se. Importante ressaltar que é necessário considerar a peça como um todo, pois se desvincularmos o texto visual do texto verbal, a interpretação dada por essas alternativas seria plenamente possível.

Já as alternativas A e E estão enquadradas no horizonte indevido, pois ambas apresentam informações contrárias ao contexto da campanha, que justamente admite uma linha de defesa criada por/para mulheres, que assumem seu posto na batalha contra o assédio, enquanto voz coletiva pela máxima “chega de fiu fiu”.

4.4 Item 23 (2019): dêixis, contexto e reflexão

Figura 12 – I23/19

Questão 23



VAMOS CALÇAR
OS SAPATOS
DOS REFUGIADOS
E DAR O PRIMEIRO PASSO
PARA ENTENDER
SUA SITUAÇÃO

www.ensuzapatos.org

UNHCR
ACNUR
Agência de Alto Nível para Refugiados

PREFEITURA DE
SÃO PAULO

METRÔ

JESUITAS

Disponível em: www.acnur.org. Acesso em: 11 dez. 2018.

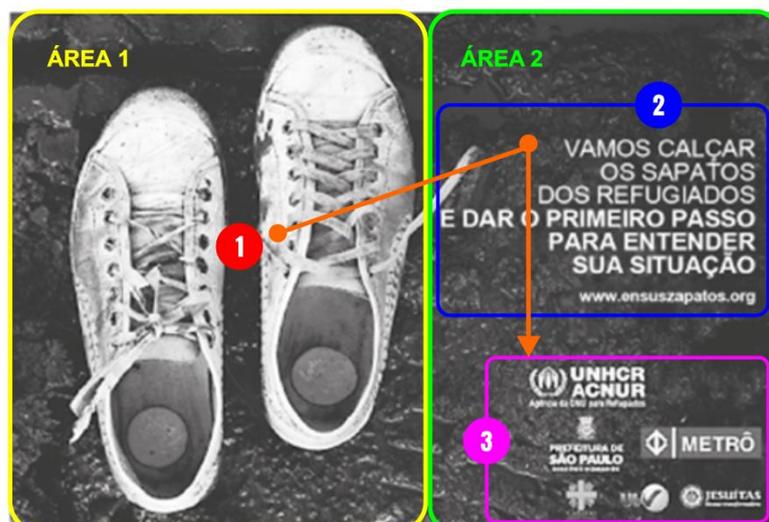
Nesse cartaz, o uso da imagem do calçado aliada ao texto verbal tem o objetivo de

- criticar as difíceis condições de vida dos refugiados.
- revelar a longa trajetória percorrida pelos refugiados.
- incentivar a campanha de doações para os refugiados.
- denunciar a situação de carência vivida pelos refugiados.
- simbolizar a necessidade de adesão à causa dos refugiados.

Fonte: MEC/INEP, 2019, p. 12. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/2019_PV_impreso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2022.

Iniciamos esta última análise revelando alguns aspectos que dizem respeito à composição gráfica e às estratégias de organização visual aplicadas à peça publicitária. Assim, em sua estruturação, a campanha se utiliza de dois princípios fundamentais do design: a proximidade e o alinhamento. Ambos foram usados para criar a sensação de leitura fluida, dando ao conjunto de informações um aspecto harmonioso entre os textos imagético e verbal, com determinação da direção da leitura.

Esquema 6 – I23/19 - Direção da leitura do texto-base



Disponível em: www.acnur.org. Acesso em: 11 dez. 2018.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O princípio da proximidade refere-se à separação entre as porções visual e verbal, ou seja, ao agrupamento dos textos em duas áreas distintas. Na primeira, vemos a porção imagética e na segunda a porção verbal. A leitura, nessa perspectiva, toma como ponto de partida a imagem dos sapatos e segue, como indica a seta laranja, para o texto verbal, finalizando o processo no agrupamento das marcas. Já o alinhamento à direita do texto verbal colabora na efetivação da divisão em áreas.

Quanto aos processos referenciais, tomemos como base o esquema que segue.

Esquema 7 – I23/19 - Rede referencial



Disponível em: www.acnur.org. Acesso em: 11 dez. 2018.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Silva (2021a).

A imagem do calçado gasto e sujo (R1) leva em conta o processo de dêixis de memória para recuperar as informações acerca das travessias difíceis e arriscadas, pelas quais têm de passar as pessoas que precisam deixar os seus países de origem por conta de guerras, falta de condições básicas de saúde, assistência e outros motivos.

Alguns indícios textuais determinam o resgate de informações, especificamente, quanto aos refugiados venezuelanos, como a indicação do site “ensuzapatos.com” e a logo da prefeitura de São Paulo. Em notícia veiculada pelo jornal O Globo²⁰, constatamos que, em 2018, os pedidos de refúgio no Brasil cresceram 136% devido ao êxodo venezuelano, que teve como principais fatores a falta de assistência básica e as complexas condições econômicas do país de origem. Além disso, São Paulo figura como o estado que mais recebeu venezuelanos nos últimos anos.

A imagem dos sapatos, referente principal, é recuperada pela anáfora direta e recategorizadora “sapatos dos refugiados” (A1), que enfatiza a ideia geral da campanha. Sem a parcela verbal, o referente ficaria aberto a outras interpretações, inclusive podendo a imagem ser utilizada para outros fins, como uma ação promotora de produto de limpeza, por exemplo.

Quanto ao referente “nós” – dêixis pessoal introduzida por elipse e identificada pelo verbo “vamos” – representado por R2, é determinado pela expressão “[nós] vamos calçar os sapatos dos refugiados”, e corresponde a toda a sociedade brasileira. Dessa forma, a sociedade é encorajada a dar “o primeiro passo” (A2), expressão ambígua que, ao mesmo tempo em que recupera indiretamente a noção de calçar um sapato para andar (anáfora indireta), figura como um incentivo para “entender a situação” dos refugiados.

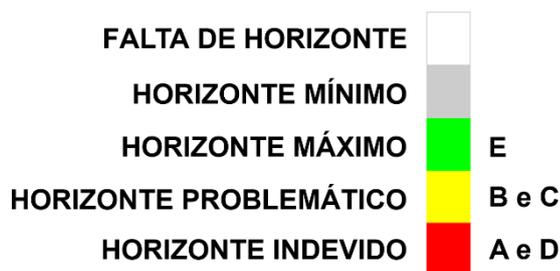
Assim, o ENEM, ao se apropriar desse fato histórico, traz à tona a reflexão sobre a situação dos refugiados, incitando a empatia do leitor por meio da metáfora criada a partir da combinação entre os textos visual e verbal, ou seja, o uso da imagem do calçado aliada ao texto escrito, tendo como objetivo exercitar a empatia social quanto ao contexto dos emigrantes.

²⁰ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/com-exodo-venezuelano-pedidos-de-refugio-no-brasil-crescem-136-em-2018-chegando-80-mil-23749456>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Portanto, a resposta atribuída ao item, também no formato de complementação do enunciado, releva-se pela alternativa E (horizonte máximo), em que se conclui que “o uso da imagem do calçado aliada ao texto verbal tem o objetivo de simbolizar a necessidade de adesão à causa dos refugiados”. Calçar os sapatos, nesse sentido, significa se pôr no lugar do outro, ou seja, exercitar a empatia.

Quanto às demais alternativas, temos a seguinte classificação:

Diagrama 4 – Horizontes de compreensão - I23/19



Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (2008).

Ao concebermos que o enunciado exige a assimilação do texto como um todo, especificamente a relação entre a imagem e o texto escrito, podemos inferir as informações contidas tanto na letra B, para a qual o uso da imagem do calçado aliada ao texto verbal tem como objetivo “revelar a longa trajetória percorrida pelos refugiados”, quanto na letra C, que aponta como objetivo da campanha o incentivo de doações para os refugiados. No entanto, ambas as alternativas extrapolam o contexto da mensagem, na medida em que mobilizam o conhecimento de mundo relacionado ao tema, mas desconsideram o texto escrito, em que é possível determinar a intenção principal da campanha. Assim, tanto existe um impasse quanto à assimilação do comando, quanto a ideia gerada pelo sentido global da peça, estando as alternativas dentro do horizonte problemático de compreensão.

Já as alternativas A e D localizam-se no horizonte indevido: a alternativa A, afirma que o objetivo da peça seria de “criticar as difíceis condições de vida dos refugiados”; e a letra D, de “denunciar a situação de carência vivida pelos refugiados”. As duas alternativas exploram possíveis consequências da reflexão sobre a situação dos refugiados, ou seja, mais que extrapolam o que pode ser efetivamente recuperado pelo contexto da campanha. Isso implica em uma leitura equivocada, já que se distancia do sentido global gerado pela relação texto/imagem, alcançando um patamar analítico de causa/consequência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística Textual revela-se como um campo vasto de estudos, notadamente abundante quanto às investigações dos fenômenos do texto. Procuramos explicar teoricamente, de forma sucinta e didática, alguns desses fenômenos, trazendo à tona possíveis discussões sobre a abordagem linguística voltada aos estudos dos textos verbo-visuais.

Dando ênfase às relações de (re)construção dos referentes, procuramos observar as conexões em rede e suas implicações à compreensão textual, principalmente quanto às relações entre o texto imagético e o texto verbal. Buscamos, ainda, representar essas relações e examinar os processos que atravessam a compreensão leitora, sejam estes realizados por meio de processos referenciais ou por meio de estratégias relacionadas à composição visual do gênero campanha.

Desse modo, em nossas análises, pudemos constatar que: (a) ao examinarmos os gêneros multissemióticos, podemos explorar diferentes estratégias discursivas, incluindo as de organização e manipulação visual, pois estas conferem intenção e sentido ao texto; (b) o processo de (re)construção de referentes e a associação em redes dos elementos verbo-visuais colabora efetivamente à compreensão do texto, reconhecido como unidade significativa; (c) as respostas corretas compreendem o nível máximo de interpretabilidade a partir do que efetivamente se realiza no (co)contexto.

Importante ressaltar que o ENEM, ao utilizar campanhas como texto-base, explora a função do gênero e considera as diferentes linguagens enquanto recursos expressivos. Identificamos uma certa tendência à ativação do conhecimento sobre figuras de linguagem, como a metáfora e a comparação. Entendemos que esses recursos ocorrem, inclusive, por conta das características constitutivas do próprio gênero campanha.

De modo mais específico, quanto ao processamento textual, podemos afirmar que a compreensão textual é influenciada diretamente pelo enunciado, porque é necessário recuperar o comando em cada uma das alternativas e, assim, realizar os processos cognitivos intrínsecos à leitura e interpretação. A apreensão do comando de cada item determina a classificação do horizonte de compreensão, na medida em que é possível situar cada alternativa relacionando o sentido global do texto-base, o comando e as inferências possíveis.

Destacamos que o comando dos itens tem função essencial à classificação, pois é a partir dele que será possível observar os limites da interpretabilidade e da compreensão leitora. No ENEM, a classificação das alternativas se limita a 3 horizontes: o horizonte máximo; o horizonte problemático; e o horizonte indevido. Isso requer do(a) candidato(a) um exercício inferencial assertivo, pois o ENEM costuma trabalhar sob a linha tênue entre a inferência permitida pelo co(n)texto e as inferências co(n)textuais ligadas a uma interpretação mais pessoal.

Quanto aos processos referenciais mais recorrentes, podemos afirmar que a dêixis de pessoa figura como uma estratégia textual-discursiva bastante aplicada em campanhas, e que, normalmente, é usada para ressaltar a ideia de coletividade, enfatizando o próprio objetivo do gênero, associado à sensibilização do público para adesão de determinada causa. Já os processos anafóricos buscam contribuir na (re)construção dos referentes, dando a eles novas informações e, frequentemente, ratificando a intenção das peças.

A manifestação da competência leitora é avaliada, ainda, pela capacidade de inferir, ou seja, de extrair do texto informações dadas pelo contexto enunciativo. Notamos que o enunciado deixa pistas para que o leitor possa recuperar informações no texto-base e, a partir da ativação de seu conhecimento de mundo ou enciclopédico, há o processo de construção de sentidos para o texto. Esses sentidos podem ser extrapolados, ou seja, ir além do que é solicitado e, por essa razão, as alternativas costumam apresentar sentidos plausíveis, mas não “ideais” em relação ao comando dado. Esta, inclusive, é uma das determinações para a elaboração de itens do ENEM.

Considerando a aplicação tradicionalista das provas do ENEM, entendemos que a incorporação de um *feedback* detalhado sobre as respostas corretas, inclusive explicitando o que há de equivocado nos distratores, poderá aproximar o exame da noção formativa de avaliação, na medida em que, ao refletir sobre seu próprio desempenho, o(a) candidato(a) poderá apreender a noção esperada sobre a competência/habilidade requerida, realizando um processo de autoavaliação de sua aprendizagem.

Reconhecemos que o exame alcança o objetivo de trabalhar as habilidades associadas à análise das múltiplas semioses, pois, conforme observamos em nossas análises, os itens trazem o reconhecimento da função social do gênero-base, exercida por meio da reflexão sobre o funcionamento do texto enquanto unidade comunicativa.

Por vezes, no próprio enunciado revela-se a necessidade de observação das relações textuais, cotextuais e contextuais, como nos itens I23/19 e I12/21, em que a própria situação-problema demanda a associação entre os textos verbal e não verbal. Assim, manifesta-se a concepção de texto enquanto unidade singular de sentidos, vinculada ao contexto de comunicação, e à perspectiva deste como evento enunciativo.

Na intenção de finalizarmos este trabalho, sem a pretensão de findar as possibilidades de discussões e investigações que dele possam surgir, cremos ter cumprido com nossos propósitos, principalmente em relação ao olhar direcionado ao texto imagético como fonte de estudo. Além disso, incitamos a apreciação do ENEM enquanto fonte de pesquisa, dada sua relevância ao contexto educacional brasileiro, e as infinitas possibilidades de análise linguística que a partir dele podemos empreender em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AIDAR, Laura. **Características das cores**. São Paulo: Toda Matéria, s. d.. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/caracteristicas-das-cores/>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- ALENCAR, Sérgina Araújo de. **Compreensão da situação-problema, do enunciado e das opções de resposta nas questões do ENEM**. 2009. 133f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8825>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- ANTUNES, Irlandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Einführung in die Textlinguistic**. Tübingen: Max Niemeyer, 1981.
- BARROS, Emmanuella Farias de Almeida; LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. O que revelam as provas de linguagem do ENEM de 2017 e 2018 sobre os conhecimentos de língua requisitados. **Encontros de Vista**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 27-42, 2021. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4785>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.
- BRASIL. **Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Relatório Final 1999**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 1999. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1999.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.
- BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teorico-metodológica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2005a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de janeiro de 2005b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Perguntas frequentes (Novo Enem).** Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13427-perguntas-frequentes-novo-enem>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2010. Disponível em: http://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **O que é TRI?** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-tri/21206. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Operação ENEM:** conheça todas as etapas do maior exame do Brasil. Operação ENEM 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** Apresentação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2021.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/ENEM>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRASIL. **Matriz de Referência ENEM.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Provas e Gabaritos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Teresina, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26452>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Carmargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas. *In*: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

GATTI, Bernadete A. Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26. Maio, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-108.

GOMES, Alexandre Duarte. **As questões de múltipla escolha e a noção de compreensão no Exame Nacional do Ensino Médio**. 2021. 228 f Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2021. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1519>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ILHÉU, Taís. **Enem: por que número de acertos não corresponde diretamente à nota**. Terra Educação, nov. 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/enem-2022/enem-por-que-numero-de-acertos-nao-corresponde-diretamente-a-nota,ad9570e9b12ab1035c644ab6f128f4dd288turur.html>. Acesso em: 12 jan. 2023.

KLEIMAN, Angela. O conhecimento prévio na leitura. *In*: KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 13-27.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 41, p. 75–89, 2011. DOI: 10.20396/cel.v41i0.8637002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637002>. Acesso em: 04 jun. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LINO, Denise. Efeito retroativo da redação da UFCG. *In*: LINO, Denise; SILVA, Elizabeth. **Redação de vestibular em questão: práticas, conceitos, discursos e efeito retroativo**. Campina Grande: Bagagem, 2010.

LINO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Recife: Livro Rápido, 2014.

LINO, Denise; SILVEIRA, Maria de Fátima. **A competência leitora nas provas de linguagens do ENEM**. 1 ed. *In*: MARCUSCHI, Beth; SIMÕES E LUNA, Tatiana (Orgs.). **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiaí: UniAnchieta, 2017, p. 19-61. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/anexos/livro-avaliacao-lingua-portuguesa-novo-enem.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MATOS, Janaica Gomes. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

MARQUES, Bruna. **Logotipo ou logomarca? Qual dos dois termos é correto usar?** Mangu, mar. 2022. Disponível em: <https://www.mangu.com.br/logotipo-ou-logomarca-qual-dos-dois-termos-e-correto-usar/>. Acesso em: 18 mar. 2023

LIMA, Francisco Rangel dos Santos Sá; CUNHA, Aldeci Fernandes da; MENDONÇA, Mércia Suyane Vieira. A construção dos significados no espaço visual das charges: uma análise à luz da metafunção interativa da Gramática do design visual. *In*: SILVA, Moisés Batista da; BARBOSA, José Roberto Alves; MEDEIROS, Lúcia Helena; LIMA-NETO, Vicente de (Orgs.). **Multimodalidade nos discursos contemporâneos**. Rio Grande do Norte: Editora Queima-Bucha, 2022, p. 433-459.

MARCUSCHI, Beth; SIMÕES E LUNA, Tatiana. Apresentação. *In*: MARCUSCHI, Beth; SIMÕES E LUNA, Tatiana. (Orgs.). **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiaí: UniAnchieta, 2017, p. 8-18. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/anexos/livro-avaliacao-lingua-portuguesa-novo-enem.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Série Debates 1).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, Ariane Dantas de; SODRÉ NETO, Luiz. O ENEM como ferramenta (re)formuladora do currículo escolar e da prática docente. **Revista Eletrônica DECT**, Vitória (ES), v. 8, n. 02, p 146-167, agosto de 2018. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1091>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

MORENO, Ana Carolina; SANTOS, Emily. **Inep omite dados do ENEM**. TV Globo e G1 (Educação), São Paulo, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/22/inep-divulga-microdados-do-enem-2020-sem-informacoes-sobre-escola-e-municipio-dos-participantes-especialistas-criticam.ghtml>. Acesso em: 22 nov. 2022.

NEIS, Ignácio Antônio. Por uma gramática textual. **Letras de Hoje**, PUC/RS, [S. l.], v. 16, n. 2, 2014 [1981]. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/18206>. Acesso em: 5 maio. 2023.

PUENTE, Beatriz. **Brasil tem o menor salário inicial para professores entre 40 países, diz OCDE**. CNN Brasil. Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/brasil-tem-o-menor-salario-inicial-para-professores-entre-40-paises-diz-ocde/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTA, Luís. **Avaliação para as aprendizagens**. PROFFORMA, Nº 02 – março, 2011.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: A construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Cássio. **O Ensino Médio em foco: a face oculta do ENEM e das desigualdades educacionais no Brasil**. São Paulo: Dialética, 2022.

SILVA, João Paulo Muniz. **Uma análise textual da argumentação em memes verbo-visuais: entre os processos referenciais e as intertextualidades**. 2021. 138f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021a.

SILVA, João Paulo Muniz; CORTEZ, Suzana Leite. A (re)construção dos referentes em memes verbo-visuais. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória. 2020. p. 386-405.

SILVA, Raul Guilherme Candido da. **Tópico discursivo e construção do ponto de vista: o trabalho com a produção textual no contexto do Enem**. 2021. 181f. –

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021b.

SILVEIRA, Maria de Fátima; COSTA, Efigênia Maria Dias. Manifestação da competência leitora no ENEM: os procedimentos de leitura e as finalidades do exame. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4269>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SOARES, Magda; **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 15-25.