



**Universidade de Brasília**  
**Instituto de Letras – IL**  
**Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA**

**EDILANE GONÇALVES GODINHO**

**MULTIMODALIDADE, GÊNEROS DISCURSIVOS, HABILIDADES E  
COMPETÊNCIAS: FAZENDO A PONTE ENTRE A PROVA DE ESPANHOL DO  
ENEM E A SALA DE AULA**

**Brasília-DF**

**2021**

**EDILANE GONÇALVES GODINHO**

**MULTIMODALIDADE, GÊNEROS DISCURSIVOS, HABILIDADES E  
COMPETÊNCIAS: FAZENDO A PONTE ENTRE A PROVA DE ESPANHOL DO  
ENEM E A SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

**Área de concentração:** Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

**Linha de pesquisa:** Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Gladys Quevedo-Camargo.

**Brasília-DF**

**2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG585m Godinho, Edilane Gonçalves  
Multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e  
competências: fazendo a ponte entre a prova de Espanhol do  
Enem e a sala de aula / Edilane Gonçalves Godinho;  
orientador Gladys Quevedo-Camargo. -- Brasília, 2021.  
161 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Letramento em Avaliação de Línguas. 2. Semiótica Social.  
3. Multimodalidade. 4. Gêneros Discursivos. 5. ENEM  
Espanhol. I. Quevedo-Camargo, Gladys, orient. II. Título.

**EDILANE GONÇALVES GODINHO**

**MULTIMODALIDADE, GÊNEROS DISCURSIVOS, HABILIDADES E  
COMPETÊNCIAS: FAZENDO A PONTE ENTRE A PROVA DE ESPANHOL DO  
ENEM E A SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Gladys Quevedo-Camargo.

Defendida e aprovada em: 12 de novembro de 2021.

**Banca examinadora formada por:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gladys Quevedo-Camargo – UnB (orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva – UERN (membro externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Valdirene Zorzo-Veloso – UEL (membro externo)

---

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez – UnB (membro suplente)

**Brasília-DF**

**2021**

*A José Borges Godinho (in memoriam). “There is a light that never goes out”: assim cantava The Smiths. Pai, a sua luz nunca se apagará e sempre me guiará, esteja onde estiver.*

*E a todos os colegas de profissão, que se dedicam ao ensino da língua de Cervantes.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, “¡*Gracias a la vida que me ha dado tanto!*”, como já dizia a grande cantora chilena Violeta Parra.

Agradeço à minha família por acreditar em mim e ter paciência quando nem eu acreditava em mim, bem como não me deixar desistir nas vezes em que pensei em desistir do mestrado (quase todos os dias). Agradeço, de maneira especial, ao meu pai José Borges Godinho (*in memoriam*), o qual tenho certeza de que, esteja onde estiver, estará olhando por mim, pois nem a morte é mais forte do que o amor que nos une. Saudades *ad aeternum*, pai.

Agradeço à minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Gladys Quevedo-Camargo, pelo acolhimento na metade do caminho. Nem sei se mereço uma orientadora tão maravilhosa, compreensiva, humana e competente quanto ela. Esteve sempre muito presente, acessível e disposta para sanar todas as minhas dúvidas. Não tenho palavras para agradecê-la e serei eternamente grata. Agradeço aos professores do PPGLA, sem exceção, pois contribuíram demasiadamente com a minha formação. Agradeço a todos os colegas de turma do PPGLA, que entraram na seleção de 2019 junto a mim. Agradeço às amigas Léia e Karen, com as quais estudei durante a graduação e, no mestrado, pude estreitar ainda mais os laços e cultivar uma bela amizade.

Agradeço à Cida, um presente que o PPGLA me deu. Tenho sempre saudades das caronas divertidas escutando e cantando Marisa Monte, no trajeto entre a Ceilândia e a UnB e a UnB e Ceilândia. Agradeço, de maneira especial, a todas as minhas amigas da graduação em Espanhol da UnB, as quais me deram força desde a seleção até a reta final do mestrado. Não poderia deixar de agradecer ao Alex e à Larisse, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), que me socorreram e deram suporte várias vezes.

Por último, mas não com menos importância, agradeço aos professores que aceitaram compor a banca: Dr. Fidel Armando Cañas Chávez, Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva e Dra. Valdirene Zorzo-Veloso. Em especial, também agradeço às professoras Dra. Maria Zenaide Valdivino da Silva e Dra. Valdirene Zorzo-Veloso, cujas sugestões e considerações apontadas em minha banca de qualificação contribuíram sobremaneira para a estruturação e escritura deste trabalho.

Muito obrigada a todos que, de uma maneira ou outra, contribuíram com essa pesquisa. Embora o processo da escrita seja extremamente solitário, nenhuma pesquisa se faz sozinha, e eu não teria feito nem metade do que lhes apresento agora sem a contribuição de cada um de vocês. *En resumidas cuentas, “Gracias a la vida”, una vez más.*



Fonte: Movimento Acción Poética (CASTRO, 201-?).<sup>1</sup>

*“O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e a saber o que sabemos” (DONDIS, 2007, p. 27).*

---

<sup>1</sup> Disponível em: [br.pinterest.com/pin/7881368077051386/](https://br.pinterest.com/pin/7881368077051386/). Acesso em: 22 de abr. 2021.

## RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é um dos principais meios de acesso à educação superior pública e privada, bem como ao financiamento estudantil no Brasil. Considerando o papel fundamental dos professores na preparação de alunos para esse exame, é mister falar sobre a importância do Letramento em Avaliação de Línguas. Por isso, o objetivo principal desta dissertação foi, a partir da discussão sobre a relação entre multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências nos itens de língua espanhola do ENEM, propor um guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol como subsídio para o desenvolvimento da avaliação formativa e somativa em sala de aula, colaborando, assim, para o letramento em avaliação desses profissionais. Para isso, foram analisadas questões de Espanhol do ENEM, partindo do princípio de que todos os textos são multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; DESCARDECI, 2002; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; RIBEIRO, 2021), para possibilitar a identificação de como tais itens trabalham a leitura e como essa leitura incorpora as modalidades envolvidas. Essas análises foram feitas tendo como referencial teórico o Letramento em Avaliação de Línguas (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), a Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; SANTAELLA, 1983; KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010; BEZEMER; JEWITT, 2009; FERRAZ, 2011), a Gramática do *Design Visual* (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006), e a perspectiva de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015). Esses aportes teóricos subsidiaram a investigação de como ocorre a construção de sentido nos textos verbo-imagéticos presentes no exame. Quanto à metodologia, esta pesquisa foi de natureza qualitativa (FLICK, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013; GERHARDT; SILVEIRA, 2009), de paradigma interpretativista em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008), e feita por meio da análise documental (MARCONI; LAKATOS, 2003; GERHARDT; SILVEIRA, 2009) de provas do ENEM, da Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009), da fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) e do Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010). Para o *corpus* desta pesquisa, foram selecionados 30 itens de Espanhol de provas ENEM aplicadas no período de 2015 a 2020, e seis deles foram analisados mais detalhadamente, um item para cada ano de aplicação. Depois, constatou-se que, embora todos os itens sejam multimodais, alguns deles apresentam níveis de modulação maiores em suas respectivas composições textuais. Neste caso, nos referimos aos itens imagéticos. Quanto aos gêneros discursivos, percebeu-se a preferência por itens com textos mais elaborados e de prestígio, ou seja, os secundários (complexos), segundo a classificação dos gêneros discursivos bakhtiniana, em vez de utilizar textos mais simples (primários), informais e cotidianos. Com base nesses achados, este estudo apresenta provocações, orientações e sugestões com o intuito de auxiliar o professor de Espanhol a criar instrumentos avaliativos que facilitem seu trabalho em sala de aula por meio do uso de gêneros discursivos e textos multimodais, visando a uma boa preparação de seus alunos para o exame.

**Palavras-chave:** Letramento em Avaliação de Línguas. Semiótica Social. Multimodalidade. Gêneros Discursivos. ENEM Espanhol.

## ABSTRACT

*The National Secondary Education Examination (ENEM), organized by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), is one of the main means of access to public and private higher education, as well as student financing in Brazil. Considering the fundamental role of teachers in preparing students for this exam, it is necessary to talk about the importance of language assessment literacy. Therefore, the main objective of this study was, based on discussions of the relationship between multimodality, textual genres, abilities and competences in the ENEM Spanish language items, propose a guide for item writing for Spanish language teachers as a support for the development of formative and summative classroom assessment, thus contributing for these professionals' language assessment literacy. The analyses conducted included ENEM's Spanish questions, assuming that all texts are multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; DESCARDECI, 2002; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; RIBEIRO, 2021), in order to identify how such items approach with reading and how this reading incorporates the modalities involved. As theoretical framework, the analyzes were based on concepts from language assessment literacy (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), social semiotics (HALLIDAY, 1978; SANTAELLA, 1983; KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010; BEZEMER; JEWITT, 2009; FERRAZ, 2011), the Grammar of Visual Design (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), and the perspective of discursive genres (BAKHTIN, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015). These theoretical contributions provided subsidies that allowed the investigation of how the construction of meaning occurs in the verb-image texts present in the exam. As for the methodology, this was a qualitative study (FLICK, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013; GERHARDT; SILVEIRA, 2009) adopting an interpretivist paradigm in Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008), that was carried out by means of documental analysis (MARCONI; LAKATOS, 2003; GERHARDT; SILVEIRA, 2009) of ENEM tests, ENEM's reference matrix (BRASIL, 2009), ENEM's theoretical-methodological foundation (BRASIL, 2005) and the Guide for the Preparation and Review of Items (BRASIL, 2010). To select the corpus of this research, thirty items of ENEM Spanish were selected from tests applied in the period from 2015 and 2020, out of which six were analyzed in more detail, one item for each year of application. The analyses indicated that, although all items are multimodal, some of them present higher levels of modulation in their respective textual compositions. In this case, we refer to the imagery items. As for the discursive genres, the findings pointed to some preference for items in which more elaborate and prestigious texts are used, that is, secondary (complex) texts, according to the Bakhtinian classification of discursive genres, instead of using simpler (primary), informal texts and daily in the exam. Based on such findings, this study presents provocations, orientations and suggestions that intend to help Spanish language teachers to design assessment tools that facilitate classroom work through the use of discursive genres and multimodal texts, aiming at a better preparation of their students for the exam.*

**Keywords:** *Language Assessment Literacy. Social Semiotics. Multimodality. Discursive Genres. ENEM Spanish.*

## RESUMEN

*El Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), organizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), es uno de los principales medios de acceso a la enseñanza superior pública y privada, así como de financiación estudiantil en Brasil. Teniendo en cuenta el papel fundamental de los profesores en la preparación de los alumnos para este examen, es necesario hablar de la importancia de la Literacidad en la evaluación de lenguas. Por lo tanto, el objetivo principal de esta tesis fue, a partir de la discusión de la relación entre multimodalidad, géneros discursivos, habilidades y competencias en los ítems de lengua española del ENEM, proponer una guía para la elaboración de ítems para profesores de español como subsidio para el desarrollo de la evaluación formativa y sumativa en el aula, contribuyendo así a la Literacidad en la evaluación de lenguas de estos profesionales. Se analizaron las preguntas de español del ENEM, partiendo del principio de que todos los textos son multimodales (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; DESCARDECI, 2002; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; RIBEIRO, 2021) para poder identificar cómo funcionan dichos ítems en la lectura, y cómo ésta incorpora las modalidades implicadas. Estos análisis se realizaron teniendo como referencia teórica la literacidad en evaluación de lenguas (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), la Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; SANTAELLA, 1983; KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010; BEZEMER; JEWITT, 2009; FERRAZ, 2011), la Gramática del Diseño Visual (GDV) de Kress y van Leeuwen, 2006, y la perspectiva de los géneros discursivos (BAKHTIN, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015). Estas aportaciones teóricas subvencionaron la investigación de cómo se produce la construcción de significado en los textos icónico-verbales presentes en el examen. En cuanto a la metodología, se trata de una investigación cualitativa (FLICK, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013; GERHARDT; SILVEIRA, 2009), de paradigma interpretativo en Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008) realizada a través del análisis documental (MARCONI; LAKATOS, 2003; GERHARDT; SILVEIRA, 2009) de las pruebas del ENEM, la matriz de referencia del ENEM (BRASIL, 2009), la fundamentación teórica y metodológica del ENEM (BRASIL, 2005) y de la Guía de Elaboración y Revisión de Ítems (BRASIL, 2010). Para la selección del corpus de esta investigación, se seleccionaron 30 ítems de español de las pruebas ENEM aplicadas en el periodo de 2015 a 2020, de los cuales se analizaron seis con mayor detalle, un ítem por cada año de aplicación. Tras el análisis, se comprobó que, aunque todos los ítems son multimodales, algunos de ellos presentan mayores niveles de modulación en sus respectivas composiciones textuales. En este caso, nos referimos a los ítems de imágenes. En cuanto a los géneros discursivos, se observó la preferencia por ítems en los que se utilizan textos más elaborados y prestigiosos, es decir, los secundarios (complejos), según la clasificación bajtiniana de los géneros discursivos, en lugar de utilizar textos más simples (primarios), informales y cotidianos en el examen. A partir de estos hallazgos, este estudio presenta provocaciones, orientaciones y sugerencias con el fin de ayudar al profesor de español a crear instrumentos de evaluación que faciliten el trabajo en el aula mediante el uso de géneros discursivos y textos multimodales con el objetivo de una buena preparación de sus alumnos para el examen.*

**Palabras clave:** Literacidad en evaluación de lenguas; Semiótica social; Multimodalidad; Géneros discursivos; Español ENEM.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas semióticas com influências linguísticas .....	30
Figura 2 – Processos de ação .....	40
Figura 3 – Exemplos de processos de ação .....	40
Figura 4 – Tipos de planos .....	41
Figura 5 – Dado e Novo.....	42
Figura 6 – Real e Ideal. ....	42
Figura 7 – Significados composicionais. ....	43
Figura 8 – Fontes da GDV .....	44
Figura 9 – Classificação dos gêneros discursivos.....	46
Figura 10 – Elementos (indissociáveis) componentes dos gêneros .....	48
Figura 11 – Natureza das fontes .....	54
Figura 12 – Partes constitutivas do item .....	66
Figura 13 – Aportes teóricos.....	68
Figura 14 – Gráfico 1: Itens imagéticos nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30) .....	71
Figura 15 – Gráfico 2: Gêneros discursivos utilizados nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30) .....	73
Figura 16 – Gráfico 3: Gêneros discursivos quanto ao estilo utilizado nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30).....	76
Figura 17 – Gráfico 4: Gêneros discursivos mais frequentes nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30) .....	76

## LISTA DE FIGURAS – GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITENS DE ESPANHOL PARA PROFESSORES

Figura (Guia de Elaboração de Itens) 1 – Blocos de orientações .....	119
Figura (Guia de Elaboração de Itens) 2 – Perguntas norteadoras.....	120
Figura (Guia de Elaboração de Itens) 3 – Bloco 1 .....	121
Figura (Guia de Elaboração de Itens) 4 – Bloco 2.....	123
Figura (Guia de Elaboração de Itens) 5 – Bloco 3.....	126
Figura (Guia de Elaboração de Itens) 6 – Bloco 4.....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cinco pontos responsáveis pelo não letramento em avaliação.....	27
Quadro 2 – Resumo das ações propostas por Stiggins (1991). .....	28
Quadro 3 – Metafunção .....	37
Quadro 4 – Panorama da pesquisa .....	55
Quadro 5 – Número de candidatos ausentes no ENEM 2020 (1º domingo).....	57
Quadro 6 – Número de candidatos ausentes no ENEM 2020 (2º domingo).....	57
Quadro 7 – Linha do tempo do ENEM. ....	59
Quadro 8 – Acessibilidade na edição de 2020 do ENEM.....	61
Quadro 9 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares .....	62
Quadro 10 – Recorte da Matriz de Referência do ENEM.....	63
Quadro 11 – Número de inscritos nas provas de Língua Estrangeira do ENEM de 2019 .....	64
Quadro 12 – Categorias de análise da GDV.....	68
Quadro 13 – Categorias analíticas dos gêneros discursivos .....	69
Quadro 14 – Dados sobre textos-base imagéticos por ano de aplicação .....	72
Quadro 15 – Gêneros discursivos utilizados nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30) .....	74
Quadro 16 – Os itens de Espanhol conforme os Microdados do ENEM.....	78
Quadro 17 – Dados gerais dos itens analisados .....	79
Quadro 18 – Item 1.....	80
Quadro 19 – Item 2.....	86
Quadro 20 – Item 3.....	92
Quadro 21 – Item 4.....	97
Quadro 22 – Item 5.....	102
Quadro 23 – Item 6.....	110
Quadro 24 – Quadro-síntese dos itens analisados quanto às Competências e Habilidades .....	117

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNI	Banco Nacional de Itens
CF	Compreender Fenômenos
CA	Construir Argumentação
<i>Covid-19</i>	<i>Coronavirus Disease 19</i>
DL	Dominar Linguagens
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Elaborar Propostas
SP	Enfrentar Situações-Problema
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens E Adultos
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LA	Linguística Aplicada
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MEC	Ministério da Educação
NIS	Número de Identificação Social
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TRI	Teoria da Resposta ao Item

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>26</b>
2.1 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS .....	27
2.2 A SEMIÓTICA SOCIAL E OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS.....	30
2.3 GRAMÁTICA DO <i>DESIGN</i> VISUAL.....	37
2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS .....	45
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>49</b>
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA .....	50
3.2 MÉTODO INTERPRETATIVISTA .....	51
3.3 PESQUISA DOCUMENTAL .....	53
3.4 O ENEM: HISTÓRICO E FUNCIONAMENTO .....	56
<b>3.4.1 A matriz de referência do ENEM</b> .....	<b>61</b>
<b>3.4.2 Como é a prova de Espanhol do ENEM?</b> .....	<b>64</b>
<b>3.4.3 Descrição do <i>corpus</i> da pesquisa</b> .....	<b>67</b>
3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	67
<b>3.5.1 Categorias de Análise da GDV</b> .....	<b>68</b>
<b>3.5.2 Categorias de análise dos gêneros discursivos</b> .....	<b>69</b>
<b>4 ANÁLISES DOS ITENS DA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM</b> .....	<b>70</b>
4.1 ANÁLISES GERAIS DOS TRINTA ITENS (2015-2020).....	71
<b>4.1.1 A Multimodalidade dos Itens</b> .....	<b>71</b>
<b>4.1.2 Os Itens conforme as categorias selecionadas da GDV</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1.3 Os Itens e seus Gêneros Discursivos</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1.4 Os Itens conforme Habilidades da Matriz de Referência e os Microdados do ENEM</b> .....	<b>77</b>
4.2 ANÁLISES PORMENORIZADAS DOS SEIS ITENS: UM ITEM POR ANO DE APLICAÇÃO.....	79
<b>4.2.1 Item 1 (2015)</b> .....	<b>80</b>
4.2.1.1 Semiótica Social, Multimodalidade e Gramática do <i>Design</i> Visual (GDV) .....	81
4.2.1.2 Quanto ao Gênero Discursivo.....	82
4.2.1.3 O item conforme a Matriz de Referência do ENEM .....	83
4.2.1.4 Competências e Habilidades conforme a análise dos itens .....	84
<b>4.2.2 Item 2 (2016)</b> .....	<b>86</b>

4.2.2.1	Semiótica social, Multimodalidade e Gramática do <i>Design</i> Visual (GDV).....	86
4.2.2.2	Quanto ao Gênero Discursivo.....	88
4.2.2.3	O item conforme a Matriz de Referência do ENEM .....	90
4.2.2.4	Competências e Habilidades conforme a análise dos itens .....	90
<b>4.2.3</b>	<b>Item 3 (2017) .....</b>	<b>92</b>
4.2.3.1	Semiótica Social e Multimodalidade.....	92
4.2.3.2	Quanto ao Gênero Discursivo.....	93
4.2.3.3	O item conforme a Matriz de Referência do ENEM .....	94
4.2.3.4	Competências e Habilidades conforme a análise dos itens .....	94
<b>4.2.4</b>	<b>Item 4 (2018) .....</b>	<b>97</b>
4.2.4.1	Semiótica Social e Multimodalidade.....	97
4.2.4.2	Quanto ao Gênero Discursivo.....	99
4.2.4.3	O item conforme a Matriz de Referência do ENEM .....	99
4.2.4.4	Competências e Habilidades conforme a análise dos itens .....	100
<b>4.2.5</b>	<b>Item 5 (2019) .....</b>	<b>102</b>
4.2.5.1	Semiótica Social, Multimodalidade e Gramática do <i>Design</i> Visual (GDV) ...	103
4.2.5.2	Quanto ao Gênero Discursivo.....	106
4.2.5.3	O item conforme a Matriz de Referência do ENEM .....	107
4.2.5.4	Competências e Habilidades conforme a análise dos itens .....	108
<b>4.2.6</b>	<b>Item 6 (2020) .....</b>	<b>110</b>
4.2.6.1	Semiótica Social e Multimodalidade.....	111
4.2.6.2	Quanto ao Gênero Discursivo.....	113
4.2.6.3	O item conforme a Matriz de Referência do ENEM .....	113
4.2.6.4	Competências e Habilidades conforme a análise dos itens .....	114
<b>5</b>	<b>GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITENS PARA O PROFESSOR DE ESPANHOL ....</b>	<b>118</b>
5.1	BLOCOS DE ORIENTAÇÕES.....	119
5.1.1	Orientações do Bloco 1.....	121
5.1.2	Orientações do Bloco 2.....	123
5.1.3	Orientações do Bloco 3: .....	126
5.1.4	Orientações do bloco 4:.....	127
5.2	PALAVRAS FINAIS .....	129
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>136</b>

<b>ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO B – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2015 (2º DIA, CADERNO AMARELO).....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO C – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2016 (2º DIA/ CADERNO AMARELO).....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO D – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2017 (1º DIA/ CADERNO AMARELO).....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO E – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2018 (1º DIA/ CADERNO AMARELO).....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO F – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2019 (1º DIA/ REAPLICAÇÃO/PPL) .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO G – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2020 (1º DIA/CADERNO AMARELO).....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO H – MICRODADOS DO ENEM 2020/ANEXO DO <i>E-MAIL</i> E RESPOSTA DA SOLICITAÇÃO VIA ACESSO À INFORMAÇÃO .....</b>	<b>160</b>



Fonte: Movimento *Acción Poética* (PRIETO, 2013).<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala são extremamente importantes para fornecer informações sobre a qualidade do ensino brasileiro, pois são desenvolvidas políticas públicas de ensino por meio delas. Nesta pesquisa, focaremos especificamente as provas de Espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio – o qual será inserido no texto, doravante, como ENEM<sup>3</sup>.

No contexto do ensino de línguas, esse exame tem influenciado bastante a atuação de professores atentos à realidade educacional dos seus alunos, visando à sua preparação e a um bom desempenho depois de realizá-lo. Ao abordar a importância das avaliações em larga escala, Soligo (2010), por exemplo, afirma que “[n]as últimas décadas a avaliação em larga escala adquiriu grande importância no cenário educacional brasileiro” (SOLIGO, 2010, p. 1).

O ENEM, em princípio, foi criado como uma forma de avaliação do Ensino Médio (doravante EM) no Brasil. Entretanto, com o passar dos anos, tornou-se uma das principais

<sup>2</sup> Disponível em: <https://reflexionesconcitas.wordpress.com/2013/10/05/todo-el-mundo-sonrie-en-el-mismo-idioma/>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENEM>. Acesso em: 21 jan. 2021.

formas de ingresso ao ensino superior público e privado, bem como uma alternativa de financiamento estudantil para jovens hipossuficientes que, sem terem condições de pagar a mensalidade de uma faculdade particular, recorrem às bolsas integrais e parciais oferecidas pelo Programa Universidade para Todos (doravante PROUNI<sup>4</sup>) e o Programa de Financiamento Estudantil (doravante FIES<sup>5</sup>). Esses programas utilizam as notas do referido exame como critério de seleção para contemplar novos alunos bolsistas.

O ENEM é elaborado, organizado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP<sup>6</sup>), uma autarquia federal que se vincula ao Ministério da Educação (doravante MEC<sup>7</sup>). As questões dessa e de outras avaliações em larga escala elaboradas pela autarquia são formuladas por educadores e pesquisadores que, por meio de chamadas públicas, são convidados para compor o Banco Nacional de Itens (doravante BNI<sup>8</sup>).

No que se refere à metodologia utilizada para efetuar o cálculo da nota do ENEM, segundo o edital<sup>9</sup> da edição do exame de 2019, a nota é calculada mediante um modelo matemático da Teoria da Resposta ao Item, doravante TRI<sup>10</sup> (BRASIL, 2019a).

Como brevemente explicado acima, as avaliações em larga escala possuem estrutura e critérios um pouco diferentes dos utilizados nas avaliações formativas e somativas aplicadas no âmbito escolar. Dessa forma, tendo em vista o papel fundamental dos professores na preparação de alunos para esse exame, é mister abordar a importância do letramento em avaliações de línguas. De acordo com Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018),

[...] a proposta de tornar o professor de línguas letrado em avaliação tem como meta principal fazer dele um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por quê, o que, quando, e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações. (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 239).

Dessa forma, é mister que o professor de línguas participe, seja em sua formação inicial, seja em sua formação continuada, de cursos voltados para a área de Letramento em Avaliação

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portalfies.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 22 jan. 2021.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 20 jan. 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/bni>. Acesso em: 20 jan. 2021.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2019/edital\\_enem\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

<sup>10</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_tri\\_enem\\_18012012.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf). Acesso em: 22 jan. 2021.

de Línguas, para que saiba produzir, interpretar e elaborar avaliações mais condizentes com o contexto para seus alunos.

Esta pesquisa justifica-se, pois o ENEM é uma avaliação em larga escala, de alcance nacional, que inclui uma avaliação de Língua Espanhola desde 2010, ponto que demonstra a importância dessa língua no âmbito brasileiro. Portanto, analisar como a leitura de textos multimodais e de gêneros discursivos diversos é feita nessas provas de Espanhol pode revelar quais parâmetros a prova adota, em termos de letramento, para a efetivação da leitura nessa língua.

É importante discutir como a Língua Espanhola vem sendo cobrada em avaliações em larga escala e, em seguida, reformular a prática docente, de forma a repensar como as avaliações somativas e formativas são feitas, levando em conta a atual era do argumento visual. Segundo Ferraz (2011), a era do argumento visual é aquela “em que os sentidos são construídos por meio da utilização simultânea de várias modalidades” (FERRAZ, 2011, p. 412). Nesse caso, referimo-nos às modalidades escrita e imagética, presentes no exame.

No âmbito da Língua Espanhola, há diversas pesquisas cujo objeto de estudo são as provas de Espanhol do ENEM. Uma delas é a de Kanashiro (2012), a qual constatou que os itens de Espanhol do ENEM

[...] solicitaram basicamente: a associação entre tema e título com base na compreensão global da mensagem proposta; a identificação de informações expressas; e o reconhecimento da intenção do texto ou do gênero textual. Ao mesmo tempo em que não identificamos questões que privilegiassem o domínio de regras Gramaticais e do léxico de forma descontextualizada, é preciso ressaltar que alguns itens puderam ser respondidos somente fundamentados na compreensão do enunciado redigido em português, ou no conhecimento prévio, isto é, sem que o leitor tivesse que revelar a compreensão do texto em língua estrangeira. (KANASHIRO, 2012, p. 9-10).

Em sua dissertação de mestrado, Fernandes (2016) investigou como os itens de Língua Espanhola provocam o efeito retroativo na prática docente de uma professora de Espanhol do último ano do EM. Fernandes (2016) concluiu que o exame, de fato, exerceu influência na prática docente da professora em questão; no entanto, apontou também consequências negativas do exame, tais como: “estreitamento do currículo e a forma de preparação dos alunos para os itens de E/LE [Espanhol/Língua Estrangeira] do ENEM” (FERNANDES, 2016, p. 9).

Pinheiro e Quevedo-Camargo (2017) investigaram o efeito retroativo da prova de Espanhol e de Inglês do ENEM e como a multimodalidade está presente no exame. Por meio das análises empreendidas pelas autoras supracitadas, concluiu-se que é necessário fomentar os multiletramentos na escola: “é importante que a escola desenvolva multiletramentos e procure

ir além do ensino de leitura de textos verbais” (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017, p. 161). Dessa maneira, julgamos que as nossas análises dos itens de Espanhol do ENEM e a proposta – a ser descrita logo adiante, no objetivo geral desta dissertação, serão muito úteis nesse sentido.

A escolha desse tema se estabeleceu em meio à crise sanitária que se instaurou no mundo inteiro e causou a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia da *covid-19*. Percebeu-se a necessidade de estudantes, docentes e escolas se reinventarem no que tange ao ensino e à aprendizagem de forma remota.

No início da pandemia da *covid-19*, participei do projeto ENEM Para Tod@s<sup>11</sup>, amplamente divulgado nas mídias sociais da UnB e, até mesmo, em uma matéria do Correio Braziliense<sup>12</sup>, na seção “Eu Estudante”. Esse projeto visou à elaboração de um material que contemplasse toda a parte da prova do ENEM de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e redação. Esse material foi produzido pelo Grupo de Pesquisa em Análise e Produção de Materiais Didáticos Multimodais para o Ensino de Línguas da UnB, do qual eu orgulhosamente faço parte. Seu intuito principal foi produzir material didático *on-line* e impresso para estudantes que se inscreveram na edição de 2020 do ENEM. O principal público-alvo são alunos do EM egressos ou não e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas do Distrito Federal (EU ESTUDANTE, 2020a).

Dois doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Alvares e eu ficamos incumbidos da missão de elaborar o material didático de Espanhol. Além de comentarmos questões de exames anteriores, criamos algumas questões nos moldes do ENEM. Nesse momento, ficou evidente o quanto o conhecimento sobre avaliação era fundamental. Foi um grande desafio elaborar um material que auxiliasse esses alunos na preparação para o exame.

Como professora de Espanhol, essa minha dificuldade serviu para que eu pensasse em uma maneira de também auxiliar os meus colegas de profissão, os quais, assim como eu, têm dificuldades no que tange à elaboração de instrumentos avaliativos, sejam formativos, sejam somativos. Esse ponto nos remete ao Letramento em Avaliação de Línguas e à relevância de subsidiar o professor nessa tarefa. Considerando essa problemática, bem como o contexto e a

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://repositoriocovid19.unb.br/repositorio-produtos/unbtv-entrevista-ENEM-para-tods/>. Acesso em: 21 jan. 2021. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/ENEM/2020/08/4870757-projeto-ENEM-para-todxs-busca-auxiliar-alunos-da-rede-publica-do-df.html>. Acesso em: 24 jan. 2021.

relevância desta pesquisa no âmbito da Língua Estrangeira e da Linguística Aplicada (doravante LA), apresentamos o nosso objetivo geral e os nossos objetivos específicos.

O **objetivo geral** desta pesquisa é, a partir da discussão sobre a relação entre multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências nos itens de Língua Espanhola do ENEM, propor um guia de elaboração de itens<sup>13</sup> para o professor de Espanhol como subsídio para o desenvolvimento da avaliação formativa e somativa em sala de aula, colaborando, assim, para o letramento em avaliação desses profissionais.

Nesta pesquisa, há dois **objetivos específicos**:

- mapear os itens das provas de Espanhol do ENEM dos últimos 6 anos (2015-2020) quanto à sua modalidade e aos gêneros discursivos apresentados;
- elencar as principais características dos textos multimodais de diversos gêneros discursivos, a fim de subsidiar a proposta de um guia para a elaboração de itens para professores.

Tendo como base o objetivo geral e os dois objetivos específicos, apresentamos a pergunta geral de pesquisa:

**Quais informações depreendidas com base nos itens analisados do ENEM podem subsidiar o professor de Espanhol na elaboração dos seus próprios instrumentos avaliativos formativos e somativos para uso em sala de aula?**

Quanto à metodologia, esta pesquisa possui natureza qualitativa (FLICK, 2009; PRODANOV; FREITAS, 2013; GERHARDT; SILVEIRA, 2009), de paradigma interpretativista em LA (MOITA LOPES, 1994; BORTONI-RICARDO, 2008), e é feita por meio da análise documental (MARCONI; LAKATOS, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013; GERHARDT; SILVEIRA, 2009) de provas do ENEM, da Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009) – para saber mais, confira as informações em anexo –, da fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) e do Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010). Para a seleção do *corpus* desta pesquisa, foram selecionados 30 itens<sup>14</sup> de provas de Espanhol aplicadas nos últimos 6 anos (2015-2020). Desses 30 itens, 6 serão analisados de maneira mais aprofundada. Os seis itens foram escolhidos com base em dois critérios: gênero discursivo e camadas, dimensões e níveis de multimodalidade empregados nos textos-base utilizados no exame.

---

<sup>13</sup> Definição de item, conforme o Guia de Elaboração de Itens: “item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas” (BRASIL, 2010, p. 7).

<sup>14</sup> Os trinta itens selecionados se encontram anexos.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. Neste primeiro, introduzimos, contextualizamos e justificamos o tema. Além disso, apresentamos o objetivo geral, os objetivos específicos e a pergunta de pesquisa. Depois, falamos brevemente sobre a metodologia a ser adotada.

No segundo capítulo, apresentaremos mais detalhadamente alguns conceitos e o arcabouço teórico em que nos baseamos para sustentar as análises: Letramento em Avaliação de Línguas (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; SANTAELLA, 1983; KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010; BEZEMER; JEWITT, 2009; FERRAZ, 2011; RIBEIRO, 2021), Gramática do *Design Visual* – ou GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) – e noções sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015). Esses aportes teóricos fornecer-nos-ão subsídios que vão permitir a existência de um panorama de como ocorre a construção de sentido nos textos verbo-imagéticos, presentes no exame.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre a metodologia a ser adotada nesta pesquisa. Falaremos sobre a natureza qualitativa da pesquisa e do método interpretativista em LA. Além disso, apresentaremos o contexto da pesquisa, discorreremos sobre a origem do ENEM e sobre como foi a inclusão da prova de Língua Espanhola no exame. Faremos um recorte da matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual há as competências e habilidades esperadas em Língua Estrangeira Moderna (doravante LEM). Faremos a apresentação dos critérios para a seleção do *corpus*, da sua descrição e, por fim, das categorias analíticas selecionadas para a análise mais detalhada dos 6 itens.

No quarto capítulo, a multimodalidade e os gêneros discursivos entrarão em foco, de fato. Primeiramente, será feita uma análise dos 30 itens quanto à presença ou não de imagens. Depois, faremos uma análise dos 30 itens quanto aos gêneros discursivos e as competências e habilidades de acordo com os microdados. Na sequência, apresentaremos as análises detalhadas dos 6 itens (1 para cada ano de aplicação), dos quais 3 apresentam níveis de modulação maiores em sua composição textual, ou seja, duas semioses: linguagem verbal e visual visando a construção de sentido. Sendo, neste caso, a visual mais proeminente. Nos outros 3 itens, a linguagem verbal é a predominante. No entanto, a multimodalidade nesses itens é sutilmente percebida seja por meio da formatação, recursos tipográficos ou leiaute empregados.

No quinto capítulo, a partir das análises empreendidas, apresentaremos uma proposta de guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol à luz dos itens do ENEM como suporte para o desenvolvimento da avaliação formativa e somativa em sala de aula. Por fim, no sexto e último capítulo, faremos as nossas considerações finais.



Fonte: Movimento Acción Poética (CULTURA INQUIETA, 2016).<sup>15</sup>

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos este capítulo versando sobre a importância do Letramento em Avaliação de Línguas (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018) e o quão relevante este tipo de letramento é para o contexto educacional brasileiro voltado para o ensino de línguas estrangeiras.

Depois, apresentaremos um breve resumo sobre a Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010; BEZEMER; JEWITT, 2009; FERRAZ, 2011) e o porquê de partirmos do pressuposto de que todos os textos são considerados multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; DESCARDECI, 2002; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; RIBEIRO, 2021). Então, falaremos sobre os textos multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO, 2009) e a importância do letramento crítico, tendo como principais referências os trabalhos de Freire (1989) e Janks (2016).

<sup>15</sup> Disponível em: [culturainquieta.com/es/inspiring/item/8551-las-mejores-frases-de-accion-poetica-y-una-breve-explicacion-sobre-el-movimiento.html](http://culturainquieta.com/es/inspiring/item/8551-las-mejores-frases-de-accion-poetica-y-una-breve-explicacion-sobre-el-movimiento.html). Acesso em: 22 de abr. 2021.

Na sequência, daremos continuidade à pesquisa por meio dos aportes teóricos da GDV, a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Por fim, apresentaremos o conceito de gêneros discursivos com base em Bakhtin (2016) e Rojo e Barbosa (2015).

## 2.1 A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS

O tema Letramento em Avaliação de Línguas no Brasil é recente, e existem poucas publicações que o abordam. A título de exemplo, pode-se dizer que Scaramucci (2016) foi pioneira ao discutir esse tema no país. Depois, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), apoiadas nos conceitos de Letramento em Avaliação, de Stiggins (1991), e de Letramento em Avaliação de Línguas, apresentado por Fulcher (2012), argumentam sobre a relevância de tais conceitos para o contexto educacional brasileiro no que tange ao ensino de línguas estrangeiras.

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018) afirmam que ser letrado em avaliação “[...] é ter uma compreensão básica do que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e ser capaz de aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento do aluno [...]” (STIGGINS, 1991, p. 535, apud QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 226).

Segundo as autoras, Stiggins (1991) elenca cinco pontos, os quais são os motivos, segundo ele, pelos quais o sistema educacional estadunidense permanecia iletrado em avaliação. O quadro 1, a seguir, elenca esses pontos:

**Quadro 1 – Cinco pontos responsáveis pelo não letramento em avaliação**

<b>1º ponto</b>	A valorização do processo em detrimento do produto;
<b>2º ponto</b>	A definição muito limitada de avaliação;
<b>3º ponto</b>	O alto risco, pois poderia ficar evidente a falta de equilíbrio entre o que o professor ensina e o que aluno aprende, de fato;
<b>4º ponto</b>	A irrelevância para os professores, uma vez que eles tinham a seu dispor avaliações de larga escala;
<b>5º ponto</b>	Número reduzido de pessoas hábeis para ministrar o treinamento em letramento em avaliação aos professores.

Fonte: autoria própria (2021), com base em Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018).

Para tentar sanar todos esses cinco pontos elencados por Stiggins (1991) – os quais, em sua visão, eram falhas que explicariam o porquê do não letramento em avaliação – o autor aponta três ações:

1ª ação: “Compreensão profunda do que significa ser letrado em avaliação; [...] aqueles que são letrados em avaliação se importam com educação de alta qualidade e agem de forma assertiva para evitar avaliações não confiáveis” (STIGGINS, 1991, p. 537, apud QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 231).

2ª ação: “Diferenciação entre níveis de letramento; Reconhecimento de que nem todos - pais, alunos, professores, autoridades escolares etc. – precisam ter o mesmo nível de conhecimento sobre avaliação, pois suas necessidades são diferentes” (STIGGINS, 1991, p. 537, apud QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 231). Stiggins (1991) propõe três níveis de letramento em avaliação: 1º – “composto por aqueles que usam dados gerados por outros para tomar decisões, como alunos pais e funcionários de escolas, por exemplo” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 231); 2º – “é constituído por aqueles que tanto geram quanto utilizam os dados” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 231), nível de letramento em avaliação necessário aos professores; 3º – “o mais avançado, é específico para aqueles que geram os dados utilizados pelos outros, ou seja, os especialistas em mensuração e avaliação, e os elaboradores de exames padronizados e de alta relevância.” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 232).

3ª ação: “Oferta de programas de letramento em avaliação. Esta é considerada por Stiggins como a **ação mais crítica** das três [...] sugere que além de cursos específicos em universidades e produção de material didático sobre avaliação educacional, que sejam ministrados treinamentos de alta qualidade para todos os professores em serviço e autoridades educacionais que não tiveram formação alguma na área” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 233, grifo das autoras).

Na sequência, apresentamos o Quadro 2, cuja proposta é resumir as três ações indicadas por Stiggins (1991).

**Quadro 2 – Resumo das ações propostas por Stiggins (1991).**

<b>1ª AÇÃO</b>	Compreensão profunda do que significa ser letrado em avaliação;
<b>2ª AÇÃO</b>	Diferenciação entre níveis de letramento;
<b>3ª AÇÃO</b>	Oferta de programas de letramento em avaliação.

Fonte: autoria própria (2021), com base em Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018).

Assim, considerando que os professores geram e utilizam dados e, portanto, encaixam-se no 2º nível de letramento, dentro da 2ª ação proposta por Stiggins (1991), adotamos a seguinte definição de Letramento em Avaliação de Línguas:

Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125, apud QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 236).

Por conseguinte, é de suma importância que tanto as avaliações desenvolvidas para serem aplicadas em sala de aula quanto em larga escala sejam elaboradas por pessoas capacitadas, como assevera Fulcher (2012).

Desse modo, é forçosa a capacitação de profissionais em letramento em avaliação em duas frentes, tanto em avaliações de maneira geral quanto nas especificamente voltadas para o ensino de línguas estrangeiras, pois algumas falhas são notadas também em avaliações em larga escala, objeto de estudo desta dissertação. Conforme postula Scaramucci (2016), “[...] são visíveis também em exames (inclusive de larga escala) e em provas de concursos aplicadas pelo Brasil afora, que muito frequentemente apresentam itens mal elaborados e com problemas sérios de definição do construto a ser avaliado” (SCARAMUCCI, 2016, p. 154, apud QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 237).

Diante do exposto, as autoras consideram que o letramento em avaliação de línguas no Brasil ainda é muito incipiente e carece de iniciativas para que ocorra tanto na formação inicial como continuada de professores de línguas (QUEVEDO-CAMARGO, 2020). Nesse sentido, ao nosso ver, tornar o professor de línguas letrado no que tange à elaboração dos seus próprios instrumentos avaliativos, a fim de preparar seus alunos para o ENEM, é primordial. Segundo as autoras, “no caso dos professores de línguas, pressupõe-se o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos essenciais para que o professor possa realizar adequadamente o acompanhamento do progresso dos seus alunos na aprendizagem de línguas” (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018, p. 238).

Em suma, consideramos as avaliações peças-chave na aprendizagem de línguas, e o fato de haver um letramento específico voltado para aperfeiçoá-las é bastante válido, por isso se mostra essencial fomentá-lo em universidades e escolas (QUEVEDO-CAMARGO, 2020).

Na próxima seção, passamos a discorrer sobre a semiótica social, os textos multissemióticos e a importância do letramento crítico.

## 2.2 A SEMIÓTICA SOCIAL E OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Antes de adentrarmos o mundo da semiótica, convém apresentarmos a palavra semiótica etimologicamente. Segundo Santaella (1983), “O nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer signo. Semiótica é a ciência dos signos” (SANTAELLA, 1983, p. 1, grifo nosso). Essa ciência teve como precursor o cientista, lógico e filósofo Charles Sanders Peirce, que, com o seu legado, contribuiu sobremaneira para os estudos semiológicos.

Signo, por sua vez, segundo Santaella (1983),

[...] é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. (SANTAELLA, 1983, p. 12).

A semiótica foi estudada e bastante influenciada por grandes nomes da linguística, os quais originaram as chamadas escolas semióticas. Nesta dissertação, citamos três: a escola de Praga; a escola de Paris; e a semiótica social. Na Figura 1, logo abaixo, apresentamos as principais escolas semióticas com influência de linguistas:

**Figura 1 - Escolas semióticas com influências linguísticas**



A escola de Praga, nos anos da década de 1930 e no início da década de 1940, desenvolveu trabalhos no campo das Artes e ensinou a aplicação do método estruturalista, base linguística estudada pelos formalistas Russos.



A escola de Paris, estabelecida entre as décadas de 1960 e 1970, baseia-se em ideias de teóricos como Saussure, Barthes e Metz. A esta escola se deve o desenvolvimento de conceitos até hoje ensinados dentro do que se chama "semiologia", como os de "significante", "significado", "signos arbitrários" e "motivados".



A semiótica social tem suas origens marcadas pelos trabalhos de Halliday (1978) na linguística sistêmico-funcional, de Fairclough e Fowler na ADC, e de Hodge e Kress (1988), teóricos que concebem a linguagem como social e, assim, um recurso com que se constroem significados orientados a desempenhar funções em contextos sociais.

Fonte: Ferraz (2011, p. 46).

Com base na origem etimológica de semiótica, na definição de signos e na apresentação das principais escolas semióticas, vamos notar o que outros autores falam sobre essa ciência tão importante para a linguagem e a comunicação.

Para falar sobre multimodalidade e textos multimodais nos itens de Espanhol do ENEM, é de suma importância versar sobre a semiótica social, uma vez que a multimodalidade se filia a essa grande área de estudos. Halliday (1978) afirma que “em seu significado mais geral, um texto é um evento sociológico, um encontro semiótico por meio do qual os significados que constituem o sistema social são *intercambiados*” (HALLIDAY, 1978, p. 139, grifo do autor, tradução nossa<sup>16</sup>)<sup>17</sup>. Dessa forma, o linguista britânico postula a importância da construção semiótica para uma sociedade ou cultura.

Uma realidade social (ou uma 'cultura') é um edifício de significados - uma construção semiótica. Nessa perspectiva, a linguagem é um dos sistemas semióticos que constituem uma cultura: aquele que se distingue por servir também como um sistema de codificação para muitos (embora não todos) dos outros. Em termos resumidos, é isso que se pretende com a formulação "linguagem como semiótica social". Significa interpretar a linguagem dentro de um contexto sociocultural, no qual a própria cultura é interpretada em termos semióticos – como um sistema de informação, se a terminologia for preferida. (HALLIDAY, 1978, p. 2, destaques do autor)<sup>18</sup>.

Considerando a importância da semiótica social para a sociedade, uma vez que é primordial para a construção de significados, apresentamos o conceito de semiótica social postulado por van Leeuwen (2005), que considera a semiótica social como “uma introdução dinâmica às maneiras pelas quais diferentes aspectos da sociedade moderna se combinam para criar significado” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 2)<sup>19</sup>.

Van Leeuwen (2005, p. 2) considera o seu livro intitulado “Introdução à Semiótica Social” uma “leitura essencial para qualquer pessoa interessada em como a comunicação trabalha”<sup>20</sup>. Mais adiante, o autor afirma que “recursos semióticos” são empregados para a criação de significados e enumera alguns deles: “esses ‘recursos semióticos’ que nos rodeiam incluem modos óbvios de comunicação, como linguagem, gesto, imagens e música, mas

<sup>16</sup> Todas as traduções seguintes são de nossa autoria, exceto quando indicarmos o contrário.

<sup>17</sup> “in its most general significance a text is a sociological event, a semiotic encounter through which the meanings that constitute the social system are *exchanged*.”

<sup>18</sup> “A social reality (or a 'culture') is itself an edifice of meanings - a semiotic construct. In this perspective, language is one of the semiotic systems that constitute a culture: one that is distinctive in that it also serves as an encoding system for many (though not all) of the others. This in summary terms is what is intended by the formulation 'language as social semiotic'. It means interpreting language within a sociocultural context, in which the culture itself is interpreted in semiotic terms - as an information system, if the terminology is preferred.”

<sup>19</sup> “a lively introduction to the ways in which different aspects of modern society combine to create meaning.”

<sup>20</sup> “is essential reading for anyone interested in how communication works.”

também outros menos óbvios, como comida, roupas e objetos do cotidiano, os quais carregam valor e significado cultural” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 2) <sup>21</sup>.

Quanto à semiótica social, Bezemer e Jewitt (2009) apontam que

[...] está preocupada com os criadores de significados e com a construção de significados. Ela estuda os meios de disseminação e os modos de comunicação que as pessoas usam e desenvolvem para representar sua compreensão do mundo e para moldar as relações de poder com os outros. (BEZEMER; JEWITT, 2009, p. 1) <sup>22</sup>.

Portanto, a multimodalidade se insere na abordagem da teoria sociosemiótica. Essa abordagem destaca a agência dos indivíduos em sociedade e a motivação dos signos, os quais, segundo Kress (2010, p. 10), são sempre “motivados”. Considerando isso, o autor aponta a capacidade de agência dos seres humanos ao afirmar que

[...] os humanos fazem signos nos quais a forma e o significado estão em uma relação "motivada". Esses signos são feitos de muitos meios diferentes, em muitos modos diferentes. São a expressão do interesse de indivíduos socialmente formados que, com esses signos, realizam - dão expressão externa a - seus significados, utilizando recursos semióticos culturalmente disponíveis, que foram moldados pelas práticas de membros de grupos sociais e suas culturas (KRESS, 2010, p. 9-10, grifos e destaque do autor)<sup>23</sup>.

Portanto, a semiótica social considera a não arbitrariedade dos signos, pois são sempre motivados, ou seja, podemos escolher a representação que mais nos apraz para a construção de sentidos em nossas práticas sociais.

Nesta dissertação, consideramos os gêneros uma entidade social construída semioticamente, uma vez que contribuem sobremaneira para uma ampla gama de teorizações e estudos multimodais. Sobre os gêneros como semiótica social, Bateman (2008, p. 184) afirma que

[...] Considerar o gênero simultaneamente, por um lado, uma entidade social construída semioticamente e, por outro lado, uma caracterização de artefatos linguísticos identificáveis deriva mais ou menos diretamente da visão de linguagem

---

<sup>21</sup> “These ‘semiotic resources’ surrounding us include obvious modes of communication such as language, gesture, images and music, but also less obvious ones such as food, dress and everyday objects, all of which carry cultural value and significance.”

<sup>22</sup> “Social semiotics is concerned with meaning makers and meaning making. It studies the media of dissemination and the modes of communication that people use and develop to represent their understanding of the world and to shape power relations with others.”

<sup>23</sup> “humans *make* signs in which form and meaning stand in a ‘motivated’ relation. These signs are made with very many different means, in very many different modes. They are the expression of the *interest* of socially formed individuals who, with these signs, *realize* – give outward expression to – their meanings, using culturally available semiotic resources, which have been shaped by the practices of members of social groups and their cultures.”

proposta por Halliday (1978) em “Linguagem como Semiótica Social” e na linguística sistêmico-funcional (LSF)<sup>24</sup>.

Nesta dissertação, partimos da concepção de que todos os textos são multimodais, afirmação corroborada por Kress e van Leeuwen (1995), que indicam o seguinte: “Todos os textos são multimodais [...] No entanto, há muito existe uma tendência para o monomodal, especialmente em discursos e escritas mais 'sérios', mais valorizados” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995, p. 25, destaque dos autores)<sup>25</sup>. Essa tendência à monomodalidade, especialmente na escrita, segundo os autores supracitados, vem sendo revertida, uma vez que

[...] cada vez mais, o texto escrito deixa de ser estruturado por meios linguísticos, por meio do leiaute, pela disposição espacial de blocos de texto, por imagens e por outros elementos gráficos na página. O processador de texto acelerou essa tendência. Escrever agora, em qualquer lugar, envolve muita atenção às escolhas do tipo de letra e leiaute. Jornais, revistas, relatórios de empresas, livros didáticos e muitos outros tipos de texto não são mais apenas escritos, mas "projetados" e articulados multimodalmente (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995, p. 25, destaque dos autores)<sup>26</sup>.

Além dos autores supramencionados, no Brasil, há pesquisadores que se debruçam no estudo da semiótica social e da multimodalidade e que corroboram a concepção de que todos os textos são multimodais, como Descardecí (2002). Segundo a autora,

[...] Qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (*layout*), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo, etc., interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. (DESCARDECI, 2002, p. 20-21, grifo da autora).

Essa concepção também é defendida por Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), que, em consonância com Descardecí (2002), afirmam isto:

---

<sup>24</sup> “Considering genre as simultaneously, on the one hand, a semiotically constructed social entity and, on the other, a characterisation of a class of identifiable linguistic artefacts, derives more or less directly from the view of language proposed in Halliday’s (1978) Language as Social Semiotic and systemic functional linguistics (SFL).”

<sup>25</sup> “All texts are multimodal [...] Nevertheless, there has long been a trend towards monomodal, especially in the most 'serious', the most highly valued speech and writing.”

<sup>26</sup> “Increasingly the written text is no longer structured by linguistic means, through layout, through the spatial arrangement of blocks of text, pictures and other graphic elements on the page. The wordprocessor has accelerated this trend. Writing now everywhere involves close attention to typeface choices and layout. Newspapers, magazines, company reports, textbooks and many other kinds of text are no longer just written, but "designed" and multimodally articulated.”

[...] não existem textos monomodais ou monosemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação. Por exemplo, a distribuição do texto em colunas, bem como o uso de linhas e marcas gráficas são utilizados para evidenciar a distribuição da informação em blocos temáticos e orientar a leitura. Já recursos tipográficos, como fonte, negrito ou uso de cor, servem para salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos. Além disso, escolhas na cor da fonte podem estabelecer afiliações com determinados grupos sociais (rosa, com o universo feminino; variedade de cores, com diversidade ou orientações híbridas). (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 530).

Ribeiro (2021) aponta a importância de recursos tipográficos e da diagramação e salienta que estudos sobre tais recursos são pouco explorados por autores dedicados à multimodalidade ao afirmar que:

Tipografia e diagramação são recursos pouco aprofundados em textos sobre multimodalidade, mesmo os de grandes autores, embora sejam evidentemente importantes para a consecução de efeitos fundamentais na leitura de peças multimodais, para muito além da simplificação palavra/imagem. (RIBEIRO, 2021, p. 136).

Como vimos, essa ideia de textos monomodais tem sido abandonada pela abordagem da multimodalidade. Entre os pesquisadores do Brasil e de outros países, parece um consenso a ideia de que todos os textos são multimodais, mesmo que se diferenciem quanto aos níveis de modalidade. Podemos observar alguns recursos visuais até mesmo em um texto essencialmente verbal, os quais são materializados por meio da tipografia e da formatação.

Com base nessa concepção, apresentamos a definição de texto multimodal, ou multissemiótico, o qual:

[...] recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Rojo também chama a atenção para

[...] [a] multissemiose ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito — é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também

os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2009, p.105-106, grifo da autora).

Com suporte nessa perspectiva de que todos os textos são multimodais, foi possível analisar os textos do *corpus* deste trabalho.

Reforçamos que a prova de Espanhol do ENEM testa basicamente a proficiência leitora dos candidatos em LEM, de modo que as compreensões auditiva e escrita em Espanhol não são o foco. Desse modo, neste trabalho, é mister falarmos sobre letramento crítico, leitura de mundo e representações, pois, antes mesmo de o aluno ser letrado e estar inserido no ambiente escolar, ele já possui conhecimento de mundo, ainda que parco, e das representações da realidade, embora não tenha conhecimento prévio dos seus respectivos signos linguísticos.

Em relação à leitura crítica, Paulo Freire (1989, p. 9) postula que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Tal como Freire (1989), acreditamos que linguagem e realidade estão imbricadas. No contexto da leitura crítica em Língua Estrangeira e em outras áreas de conhecimento, os candidatos ao ENEM precisam aprender a se posicionar criticamente, questionando as relações de poder e o *status quo* vigentes no contexto social no qual estão inseridos, contribuindo sobremaneira para a sua formação cidadã.

Por conseguinte, acreditamos que a função social da escola é primordial, pois não basta apenas ensinar aos alunos como traduzir signos em LEM, mas também prepará-los para serem cidadãos que pensem e ajam criticamente, objetivando desenvolver agentes de mudança em seu contexto social local.

Ainda segundo o autor supracitado, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Além disso, Freire (1989, p. 13) reforça que as palavras utilizadas nos programas de alfabetização deveriam “vir carregadas de significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador”, citando um exemplo do processo de alfabetização de adultos relacionado à utilização da palavra tijolo com um grupo de pedreiros. Antes da leitura dessa palavra, o autor advoga por uma leitura crítica da realidade – leitura de mundo – na qual os pedreiros estão inseridos. Logo, ele mostra que utilizar palavras imbuídas de significado para esse grupo contribui sobremaneira para a construção de sentidos.

Dessa forma, entendemos essa leitura de mundo à qual o autor se refere como um tipo de representação, pois, antes mesmo de o aluno frequentar a escola, ele já sabe como é a

representação imagética de uma casa, ainda que não tenha conhecimento prévio de leitura da palavra (código linguístico), por exemplo. Em resumo, é interessante que trabalhemos, em sala de aula, textos multissemióticos e de gêneros discursivos diversos que façam sentido para os alunos, incluindo até mesmo os emergentes da internet.

Ainda sobre o letramento crítico, Janks (2016, p. 21) assevera que “saber que textos não são neutros nos conluma a desenvolver caminhos para ver de onde eles vêm e reconhecer como são designados para nós, os leitores”. Outro aspecto relevante levantado por Janks (2016) se refere à importância do letramento crítico e à sua relação com a nossa capacidade de agência:

Começará a notar coisas que costumava ignorar. Abrirá espaço para entender que poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem. Esse conhecimento pode ajudar você em sua capacidade de agência, no poder de se colocar em ação. Finalmente, o modo como você faz uso de sua agência é também parte daquilo que designo como fazer letramento crítico. (JANKS, 2016, p. 22).

Janks (2016, p. 22-23) considera os textos parciais, e não neutros, quando afirma que o “ponto inicial para a aprendizagem, com vistas à leitura de textos de modo crítico, é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo”. Estamos em consonância com a posição da autora supracitada, uma vez que nós, enquanto produtores de textos multimodais, podemos escolher, dentro de um rol opções linguísticas e imagéticas, aquelas que mais nos aprezem.

Estamos também em consonância com as afirmações de Kress (2010) de que os signos são sempre “motivados”. Dessa forma, acreditamos que, para ler e interpretar bem os textos contemporâneos, devemos levar em conta não só os aspectos linguísticos dele, mas também outros, como o gênero discursivo ao qual pertence e os seus multifacetados modos de produção de significados (semiótica social e multimodalidade).

Além disso, cabe salientar que as imagens dos textos-base dos itens imagéticos estão em um contexto ressemiotizado. Segundo Iedema (2003), ressemiotização se trata de “como a construção de significado muda de contexto para contexto, de prática para prática, ou de um estágio de uma prática para o próximo” (IEDEMA, 2003, p. 41)<sup>27</sup>.

Na próxima seção, apresentamos as origens, os significados e as categorias da GDV, a Gramática do *Design Visual*.

---

<sup>27</sup> “Resemiotization is about how meaning making shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next.”

### 2.3 GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL

A Gramática do *Design* Visual (GDV) foi criada a partir de uma analogia das metafunções ideacional, interpessoal e textual, propostas por Halliday (1994) na Gramática Sistemática Funcional (GSF).

No quadro 3, a seguir, estão sistematizadas essas metafunções propostas pelo linguista britânico.

**Quadro 3 – Metafunção**

<b>Metafunção Ideacional</b>	Representar o mundo à nossa volta.
<b>Metafunção Interpessoal</b>	Estabelecer modos de relação com o leitor, contribuindo para uma maior aproximação ou um afastamento para com ele.
<b>Metafunção Textual</b>	Organizar-se de forma coerente, tanto internamente quanto externamente, em relação ao seu contexto de produção.

Fonte: Souza (2015, p. 127, com base em Halliday, 1994).

Na GDV, essas metafunções passaram, respectivamente, a ser denominadas representacional, interacional e composicional. Essa gramática é uma ferramenta bastante útil para a análise de imagens, bem como para investigar os significados que porventura advenham delas.

Ao abordarem a GDV, Kress e van Leeuwen (2006) consideraram que:

Neste livro, por outro lado, vamos nos concentrar na "gramática" e na sintaxe, na maneira pela qual esses elementos são combinados em conjuntos significativos. Assim como as gramáticas da linguagem descrevem como as palavras se combinam em cláusulas, frases e textos, nossa 'gramática visual' descreve a maneira pela qual elementos representados - pessoas, lugares e coisas - se combinam em 'declarações' visuais de maior ou menor complexidade e extensão<sup>28</sup>. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 18).

A utilização de recursos semióticos de forma intencional no plano visual é fator agregador de sentido nos textos multimodais. Esses recursos semióticos, quando utilizados tanto no plano visual como verbal, têm o poder de produzir sentido. Segundo Iedema, “A

<sup>28</sup> “In this book, by contrast, we will concentrate on ‘grammar’ and on syntax, on the way in which these elements are combined into meaningful wholes. Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension.”

multimodalidade, portanto, fornece os meios para descrever uma prática ou representação em toda sua complexidade e riqueza semiótica”<sup>29</sup> (IEDEMA, 2003, p. 39).

Os avanços tecnológicos, o advento da internet e a globalização contribuíram para que as práticas de linguagem sofressem várias mudanças, principalmente no que tange à escrita, gerando uma variada gama de gêneros discursivos e abundância de textos multissemióticos. Vieira, Rocha, Maroun e Ferraz (2007, p. 10), por exemplo, afirmam que “torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos”. Ainda sobre os textos contemporâneos, Vieira, Rocha, Maroun e Ferraz (2007) apontam que

[...] [p]ara escrever, no passado, bastava debruçar-se sobre uma máquina de escrever. Hoje, as exigências aumentaram em grande medida. Os textos requerem, além de aparato tecnológico, cores variadas e sofisticados recursos visuais. Ao texto pós-moderno acresce a necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e períodos. Necessita-se de imagens, e até mesmo de sons e de movimentos (TV, cinema, internet), que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos. (VIEIRA; ROCHA; MAROUN; FERRAZ, 2007, p. 9).

Dessa forma, para se ler e produzir um texto contemporâneo visando a construção de sentidos acreditamos que a GDV se mostra uma importante ferramenta na leitura e interpretação dos textos multimodais. Dessa maneira, escolhemos a GDV como uma das lentes para analisar os textos multimodais presentes nos textos-base do exame. No que concerne à importância do letramento visual, Kress e van Leeuwen (2006) argumentam desta forma:

Acreditamos que a comunicação visual está se tornando cada vez menos o domínio de especialistas e cada vez mais crucial nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras e a um ensino mais formal e normativo. Não ser "visualmente letrado" começará a atrair sanções sociais. 'Alfabetização visual' começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho<sup>30</sup>. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 20).

Mais adiante, apresentaremos as fontes da GDV elencadas por Kress e van Leeuwen (2006), pois temos a GDV como aporte teórico para as análises multimodais dos itens de Espanhol do ENEM. Entretanto, é importante lembrar-se de que nem todas as categorias descritas serão utilizadas nas nossas análises. Apresentaremos as fontes da GDV e os seus respectivos significados seguindo esta ordem: representacional, interacional e composicional.

<sup>29</sup> “Multimodality, then, provides the means to describe a practice or representation in all its semiotic complexity and richness.”

<sup>30</sup> “We believe that visual communication is coming to be less and less the domain of specialists, and more and more crucial in the domains of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and to more formal, normative teaching. Not being ‘visually literate’ will begin to attract social sanctions. ‘Visual literacy’ will begin to be a matter of survival, especially in the workplace.”

O significado representacional se refere a como os participantes, as coisas e as paisagens são representadas e/ou descritas na imagem, subdividindo-se em estrutura narrativa e conceitual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

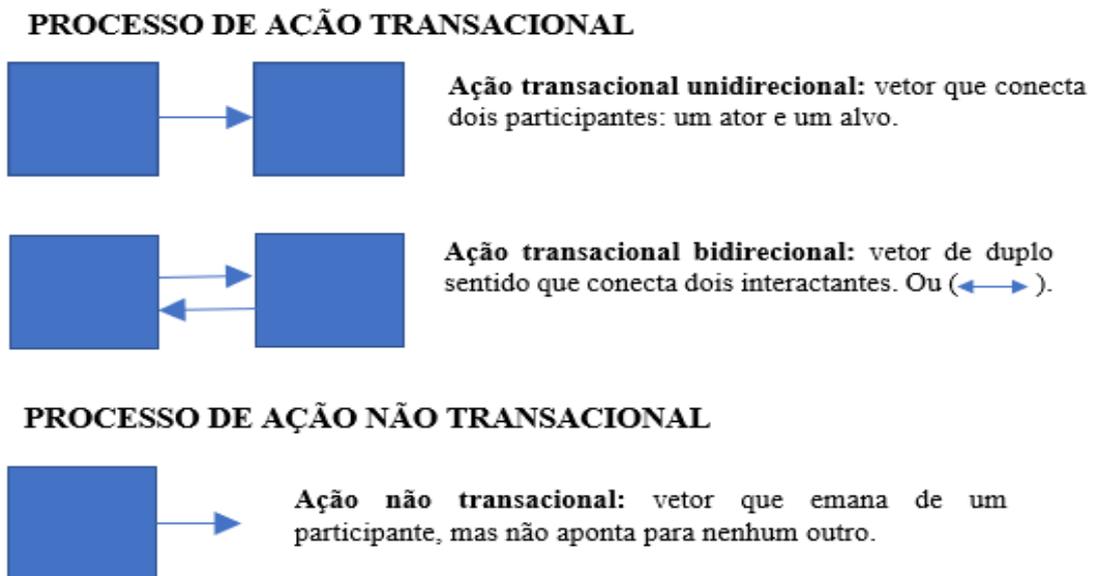
Antes de falarmos sobre as estruturas narrativa e conceitual, é importante definir quem são os participantes dos textos multimodais, classificados em dois tipos: participante representado e participante interativo. Os representados são aqueles – pessoas, coisas e/ou lugares – que estão representados no discurso verbal ou visual da imagem. São também conhecidos como leitores ou *viewers* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). No ENEM, são aqueles representados nos itens multimodais de Espanhol do exame. Os participantes interativos são os usuários dos textos, destinatários do texto multimodal. Originalmente, os candidatos ao ENEM são esses usuários dos textos, ou seja, onde eles circulam.

A estrutura narrativa descreve as ações/reações dos participantes, bem como os seus processos mentais e verbais e sua localização. A ação é considerada transacional quando é dirigida por, no mínimo, dois participantes – um ator e uma meta –, que se conectam por meio de um vetor. Por sua vez, quando há apenas um participante envolvido na ação e um vetor e não há nenhuma meta – ou seja, não há interação entre outros participantes –, a ação é considerada não transacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Já a estrutura conceitual se refere a como os participantes são descritos em sua essência. Dessa maneira, são retratados de acordo com três processos, quais sejam: classificatórios – grupos (relações de classe entre subordinado e subordinador); analítico – atributos e partes (parte e todo – o portador detém o todo, e os outros atributos possessivos detêm as partes); e simbólico – identidade intrínseca, o que é o participante ou o que significa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Para exemplificar os processos de ação transacional e não transacional respectivamente, apresentamos as seguintes figuras. A Figura 2 explica os processos de ação, enquanto a Figura 3 é um exemplo de processos de ação e representa, respectivamente, estes conceitos: ação não transacional, ação transacional unidirecional e ação transacional bidirecional.

Figura 2 – Processos de ação



Fonte: Cunha (2017, p. 58).

Figura 3 – Exemplos de processos de ação



Fonte: montagem de autoria própria (2021), com fotos de obras de arte de Banksy (BANSKY; RUANO, 2016)<sup>31</sup>.

Já o significado interacional se refere ao tipo de interação estabelecida entre os participantes, sejam representados, interativos ou, até mesmo, os produtores das imagens. Os

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.contioutra.com/banksy-50-obras-de-arte-polemicas-e-famosas>. Acesso em: 1º maio 2021.

significados interacionais abrangem contato, distância social, atitude e poder. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

No que se refere ao contato, entende-se que ocorre por meio do olhar. Quando o participante olha em direção ao leitor, trata-se da demanda; contudo, já na oferta, esse olhar se constitui de maneira indireta. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A distância, ou afinidade social, revelar-se-á de acordo com o tamanho da moldura e dos tipos de enquadramento. Há três tipos de planos: plano fechado (quando a imagem capta a cabeça e os ombros do participante); plano médio (na qual o participante é retratado até o seu joelho); e plano aberto (em que o corpo inteiro do participante é retratado). (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Para exemplificar os planos fechado, médio e aberto, apresentamos a Figura 4. Essa figura apresenta os três tipos de planos representados por meio da imagem do Padre Fábio de Melo, nesta ordem respectivamente – da esquerda para a direita, qual sejam: plano fechado, médio e aberto.

Quanto à atitude, sabe-se que se dá por meio do ângulo, o qual pode ser frontal ou oblíquo. O poder ocorre da mesma forma, por meio do ângulo em que o olhar do participante representado está: alto, baixo ou nivelado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

**Figura 4 – Tipos de planos**



Fonte: montagem de autoria própria (2021), com base em imagens retiradas do perfil pessoal do Padre Fábio de Melo (SILVA, 2021) no aplicativo Instagram @pefabiodemelo<sup>32</sup>.

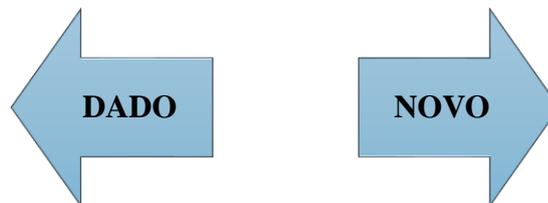
Já o significado composicional se refere ao leiaute pelo qual a imagem está representada, ou seja, sua localização, e inclui os valores informacionais, a moldura e a saliência. No âmbito

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/pefabiodemelo/?hl=pt-br>. Acesso em: 1º maio 2021.

dos valores informacionais, há estas classificações: dado/novo, real/ideal e centro/margem. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

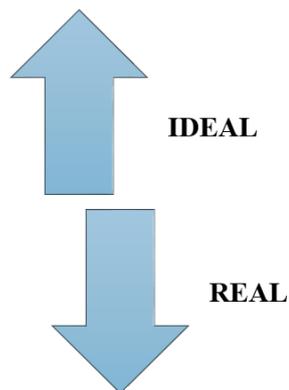
O conceito de dado – já conhecido pelo leitor – se trata das informações que estão localizadas à esquerda do leiaute. O de novo – informações novas, a serem debatidas – se relaciona às informações à direita do leiaute. Já o de real se refere ao que está situado na base, ou seja, na parte inferior do leiaute, e inclui informações, detalhes e características quanto à composição gráfico-visual. Enquanto isso, ideal se trata do que está localizado no topo, ou seja, na parte superior do leiaute, e representa o idealizado, a ausência de dados informacionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). As figuras 5, 6 e 7, situadas abaixo, detalham esses conceitos.

**Figura 5 – Dado e Novo.**



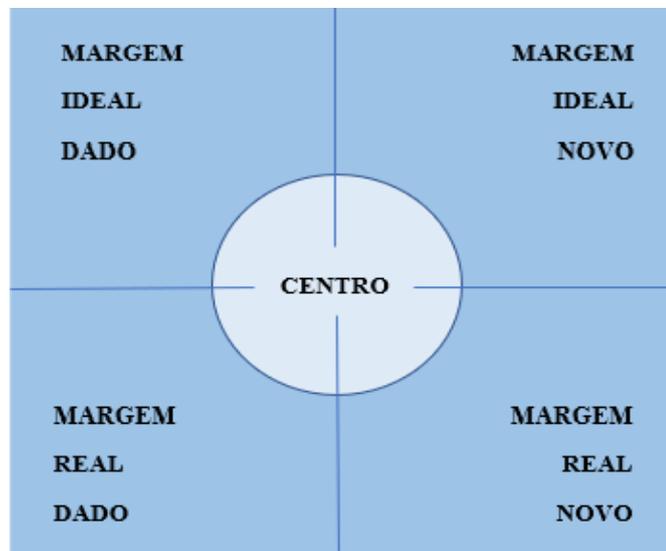
Fonte: autoria própria (2021), com base em Kress e van Leeuwen (2006).

**Figura 6 – Real e Ideal.**



Fonte: autoria própria (2021), com base em Kress e van Leeuwen (2006).

**Figura 7 – Significados composicionais.**

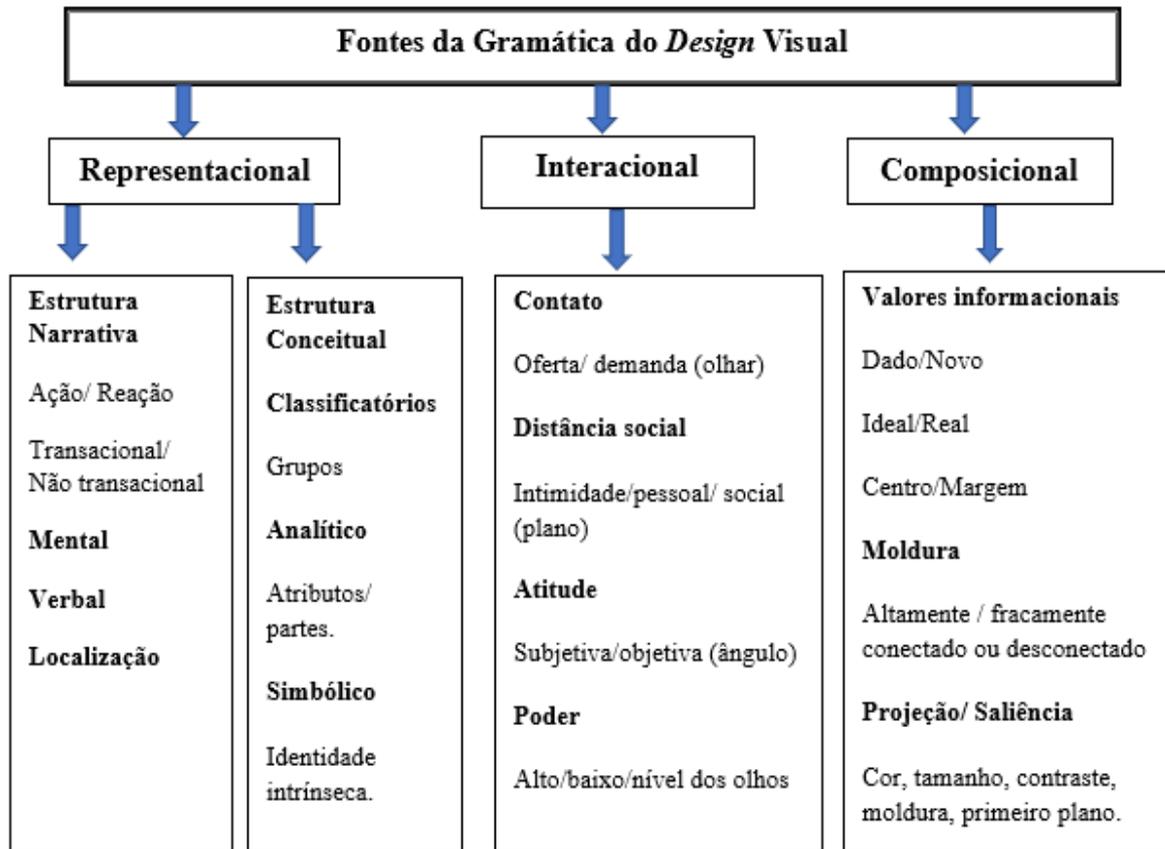


Fonte: Kress e van Leeuwen (2006, p. 197).

Já a moldura pode se manifestar por meio dos tipos de conexão entre os elementos do leiaute, os quais podem estar altamente ou fracamente conectados, ou, ainda, desconectados. No que tange à projeção e à saliência, sabe-se que se tratam do quanto um elemento chama para si a atenção, ou seja, o quanto se sobressai na imagem inteira. Esse grau de sobressalência pode ocorrer por meio do contraste de cores, do brilho, do tamanho, do foco e/ou da localização em primeiro ou segundo plano (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Na figura 8, estão esquematizadas as fontes da GDV, propostas por Kress e van Leeuwen (2006).

Figura 8 – Fontes da GDV



Fonte: adaptado de Santos (2010, p. 6), com base em Kress e van Leeuwen (2006).

Kress e van Leeuwen (2006), por meio da GDV, buscam efetuar uma verificação de como os produtores de imagens fazem uso das estruturas composicionais na produção de significados. No que se refere às demandas atuais postas pelas mudanças sociais, Vieira, Rocha, Maroun e Ferraz (2007) afirmam que

[...] Com a modernidade, ocorre também a mudança das instituições sociais. Algumas delas desaparecem, outras surgem fortes e consolidadas. O capitalismo é a principal dessas instituições [...] Afora essas instituições, outro aspecto da modernidade que merece ser mencionado é a política de globalização da economia e da cultura. As novas práticas alteram o consumo e os costumes, modificando, em consequência todas as práticas discursivas, inclusive as de escrita. Tornam-se incomuns os textos manuscritos. A habilidade de bem torrear elegantes letras é substituída por computadores portáteis e por outras máquinas de última geração. Como resultado, as demais linguagens, entre elas a das imagens na comunicação multimídia, acrescentam novos traços diferenciadores ao discurso. De início, as mudanças na linguagem vieram com o cinema e com a televisão. Hoje se transformam rapidamente com a internet, com as comunicações ultrarrápidas e com a linguagem publicitária. O discurso, as frases, e as palavras abreviam-se. Ganhar tempo é o adágio capitalista. A linguagem deve ser direta, objetiva e, sobretudo, visual. (VIEIRA; ROCHA; MAROUN; FERRAZ, 2007, p. 13-14).

Dessa forma, as autoras apontam a necessidade de abirmos os olhos para o letramento visual em detrimento de um tradicionalismo centrado apenas na linguagem verbal. Também de acordo com Vieira, Rocha, Maroun e Ferraz (2007, p. 10), “em outros tempos, os livros eram a fonte exclusiva de todo o conhecimento. Hoje disputam espaço com outros recursos tecnológicos e visuais, como os livros eletrônicos e a Internet”.

Na próxima seção, passamos a discorrer sobre os gêneros discursivos sob a perspectiva teórica bakhtiniana e complementamos isto com apontamentos de Rojo e Barbosa (2015).

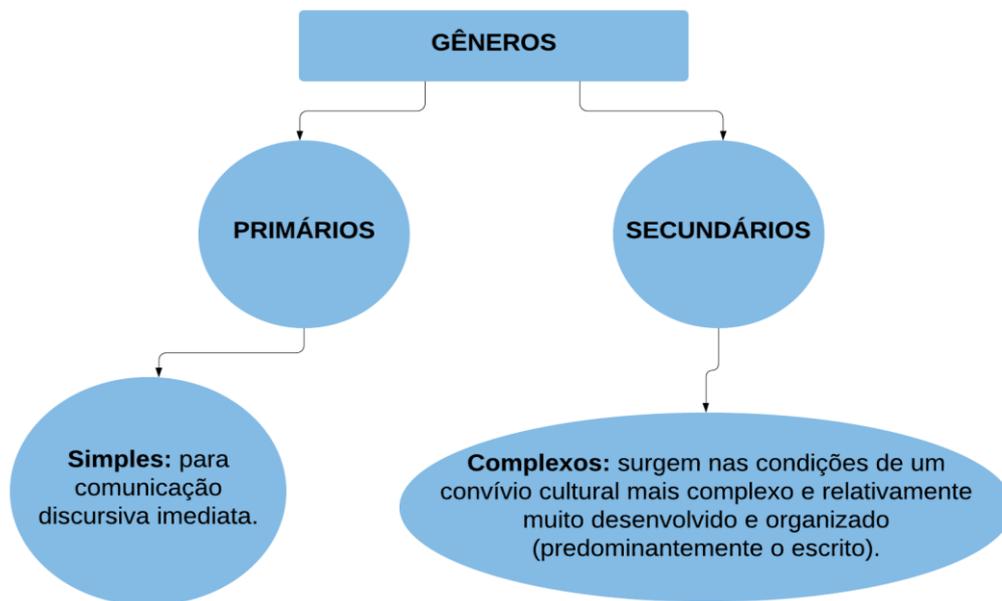
## 2.4 GÊNEROS DISCURSIVOS

Bakhtin define os gêneros como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor). O autor chama a atenção para a “riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso” e salienta “em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos)” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor). Ainda abordando as características dos gêneros discursivos pela perspectiva de Bakhtin (2016), vejamos o que este grande teórico da linguagem aponta:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. (BAKHTIN, 2016, p.11-12, grifos do autor).

Como o autor aponta, os gêneros discursivos são relativamente estáveis e heterogêneos, ou seja, há certa plasticidade. Bakhtin (2016) classifica os gêneros em dois tipos: os **primários (simples)** – presentes em situações comunicativas cotidianas e informais, como mensagens de *Whatsapp*, postagens em redes sociais, bilhetes, entre outros; e os **secundários (complexos)** – utilizados em comunicações mais complexas, como teses acadêmicas, atas, relatórios, entre outros. Na figura 9, ilustramos os gêneros discursivos de acordo com a classificação bakhtiniana.

**Figura 9 – Classificação dos gêneros discursivos**



Fonte: autoria própria (2021), com base em Bakhtin (2016, p. 15).

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 16-17), falamos e escrevemos por meio dos gêneros, pois “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais estão articuladas em um gênero do discurso”. De acordo com as autoras, em nossas atividades, sejam elas cotidianas, sejam mais complexas, valemo-nos de:

[...] vários gêneros discursivos — orais ou escritos, impressos ou digitais — utilizados socialmente e típicos de nossa cultura letrada urbana: cumprimento, bilhete, mensagem eletrônica, formulário, relatório, apresentação empresarial. Os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16-17).

Bakhtin (2016) reitera que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos procedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. O autor aponta que “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2016, p. 62, grifos do autor). Ademais, o autor assevera que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Aqui, podemos ver claramente a relação com a semiótica social, uma vez que Bakhtin também aponta a não neutralidade dos enunciados. Dessa forma, nós como produtores/leitores

de textos multimodais/multissemióticos devemos nos atentar a isso e procurarmos fazer uma leitura/escritura atenta e crítica dos textos que lemos ou produzimos.

Rojo e Barbosa (2015) afirmam que os gêneros discursivos se organizam e apresentam elementos indissociáveis, quais sejam: **tema, estilo e forma de composição**. Quanto a esse aspecto, Rojo e Barbosa (2015) apontam isto:

O tema é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema. O tema é o sentido de um texto tomado como um todo, “único e irrepitível”, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 87-88, grifos das autoras).

No que tange ao estilo, Rojo e Barbosa (2015) afirmam o seguinte:

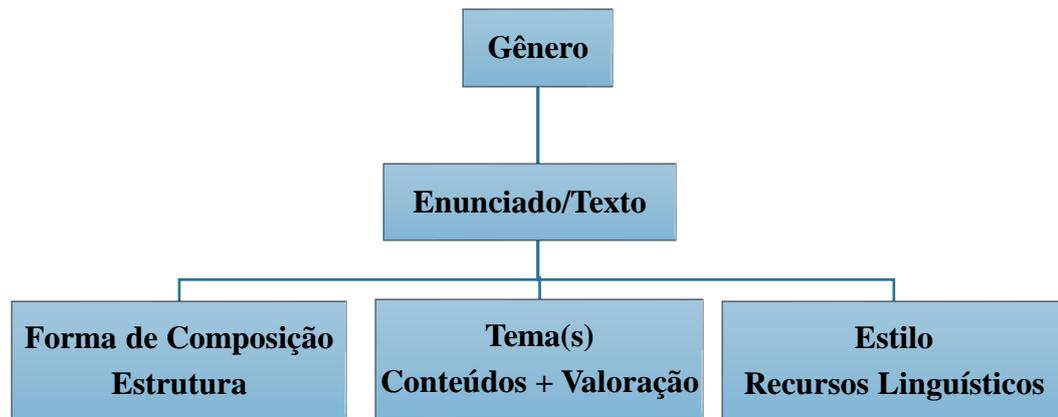
A **forma de composição** e o **estilo** das letras vêm a serviço de fazer ecoar o tema do texto. O **estilo** são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (vontade enunciativa), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal, informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos. Nesse sentido, nenhuma escolha é inocente. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92, grifos das autoras).

Mais uma vez, podemos relacionar a teoria dos gêneros discursivos com a semiótica social quando as autoras supracitadas aventam que “nenhuma escolha é inocente”. Neste sentido, fica claro que as escolhas seja ela linguística, seja ela imagética são “motivadas” e não arbitrárias.

Por fim, no que concerne à forma de composição, Rojo e Barbosa (2015) consideram que esta “[é] a **organização** e o **acabamento** do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de ‘macro/superestrutura’ do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94, grifos das autoras).

Na sequência, Rojo e Barbosa (2015) apresentam a Figura 10, na qual elencam os elementos (indissociáveis) constituintes dos gêneros.

Figura 10 – Elementos (indissociáveis) componentes dos gêneros



Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p. 86).

Devemos considerar que a prova do ENEM demanda a leitura de diferentes gêneros discursivos, pois, além dos textos-base, os itens se compõem de enunciados e alternativas. Além disso, é essencial um olhar para os temas dos textos de Espanhol do exame, suas formas de composição e como estão estruturados – bem como para os estilos que são adotados e os recursos linguísticos empregados. Considerando esse contexto, a perspectiva Bakhtiniana parece ser a mais adequada para a análise dos itens selecionados.

Neste capítulo, discorreremos sobre a relevância do Letramento em Avaliação de Línguas dentro do âmbito do ensino de línguas estrangeiras, no atual contexto educacional brasileiro. Neste sentido, observamos que esse tipo de letramento precisa ser fomentado nos cursos de formação inicial e continuada, pois, segundo Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), quase não existem publicações sobre Letramento em Avaliação de Línguas no Brasil. Depois, apresentamos um resumo sobre o que é a Semiótica Social e explicamos o porquê de partirmos do pressuposto de que todos os textos são considerados multimodais. Então, falamos sobre os textos multissemióticos e a importância do letramento crítico. Na sequência, apresentamos a Gramática do *Design Visual* (GDV) e o conceito de gêneros discursivos.

A seguir, discorreremos sobre a metodologia que será utilizada nesta dissertação.



Fonte: Movimento Acción Poética (SALVAJE, 201-?).<sup>33</sup>

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico que ajudará a conduzir a análise dos dados nesta dissertação. Primeiramente, faz-se mister apresentarmos o conceito de método, com o fito de revelarmos o nosso percurso metodológico. Silva (2015, p. 38) aponta que “método corresponde a uma série de regras para tentar resolver uma situação. Claro que em praticamente todos os momentos da vida seguimos métodos (...) caminho para se chegar a um determinado fim” (SILVA, 2015, p. 38). Dessa forma, apresentaremos os caminhos para respondermos aos objetivos propostos nesta dissertação.

Nossa fonte primária de informações são 30 itens de provas de Espanhol do ENEM aplicadas entre 2015 e 2020. Dentro dessa quantidade, escolheremos 6 itens para fazermos uma análise minuciosa no que tange à multimodalidade e aos gêneros discursivos dos itens. Os critérios de escolha foram selecionar 6 itens que apresentassem gêneros discursivos diversos. Desses, 3 deles foram escolhidos por conta de o nível de modulação em sua composição textual

---

<sup>33</sup> Disponível em: <https://todoscontraelarte.blogspot.com/2014/01/accion-poetica.html>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

serem maiores (textos-bases imagéticos e verbais) em relação aos outros 3 em que a modalidade escrita prevalece. No entanto, até mesmo nesses textos essencialmente verbais a multimodalidade é percebida por meio da tipografia, formatação ou leiaute do texto.

Os itens correspondem à prova amarela de cada ano de aplicação regular, exceto o da edição de 2019, que corresponde à prova amarela do ENEM Reaplicação PPL (Pessoas Privadas de Liberdade). Escolhemos os cadernos de prova amarelos apenas para fins de padronização. No caso da edição de 2019, optamos por selecionar a prova do ENEM REAPLICAÇÃO/PPL porque esta, especificamente, apresenta um item imagético, um dos focos da nossa análise.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa e de paradigma interpretativista que será feita por meio da análise documental de provas de Espanhol do ENEM, da Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009), da fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) e do Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010).

Nas páginas subsequentes, são especificados o tipo de abordagem adotada, o método utilizado para a análise dos dados e o tipo de pesquisa, bem como o seu contexto – ou seja, aspectos históricos, o funcionamento do exame, a matriz de referência do ENEM e as características da prova de Espanhol do ENEM. Em seguida, faremos a descrição do *corpus* e, por fim, apresentamos as categorias de análise.

Na próxima seção, falaremos sobre a abordagem qualitativa.

### 3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Nesta dissertação, optamos pela abordagem qualitativa, na qual “[o] ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128). Segundo Flick (2009a), a pesquisa qualitativa “é a pesquisa *não* quantitativa ou *não* padronizada, algo assim” (FLICK, 2009a, p. 16, grifos do autor). Dessa forma, de acordo com o autor supracitado, a pesquisa qualitativa

[...] usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009a, p. 16).

Segundo Silva (2015, p. 52), o método qualitativo “utiliza métodos indutivos, objetivando a descoberta, a identificação, a descrição detalhada e aprofundada”.

Em consonância, Flick (2009b) aponta que, na pesquisa qualitativa, “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009b, p. 25).

No que concerne à subjetividade do pesquisador, da mesma forma que Flick (2009b), Demo (1995) menciona isto:

A subjetividade faz parte da realidade social e não pode ser acolhida metodologicamente como fator perturbante, que não deveria existir. O homem é ator, não consegue observar-se neutramente e estabelece com sua sociedade uma relação muito mais complexa que a formal-lógica da ciência clássica. (DEMO, 1995, p. 250).

Já em relação à pesquisa qualitativa como disciplina acadêmica em contextos aplicados, Flick (2009b) indica que

[...] a pesquisa qualitativa muitas vezes não se restringe à produção de conhecimento ou a descobertas com propósitos científicos. Com frequência, a intenção é mudar a questão em estudo ou produzir conhecimento relevante em termos práticos, ou seja, produzir ou promover soluções para problemas concretos. (FLICK, 2009b, p. 21).

Por essa razão, dentro de um programa de pós-graduação em LA, intencionamos propor um guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol com base nos itens do ENEM como suporte para a avaliação formativa e somativa em sala de aula, com o propósito de auxiliá-lo em sua prática docente e fornecer uma preparação satisfatória e um melhor desempenho dos seus alunos no exame.

Nosso objeto de estudo são as provas de Espanhol do ENEM, compostas por itens objetivos de múltipla escolha. De maneira geral, possuem caráter objetivo, subdividem-se em quatro áreas de conhecimento, exceto no caso da parte de redação, haja vista que é de caráter subjetivo. Nessa redação, é exigida do candidato uma proposta de intervenção frente a uma situação-problema.

Apesar das características do objeto de estudo, as nossas análises terão caráter subjetivo, por isso a opção pela natureza qualitativa de pesquisa é a mais adequada.

Isto posto, passamos a discorrer sobre o método interpretativista em pesquisas de LA.

### 3.2 MÉTODO INTERPRETATIVISTA

A preferência pelo método interpretativista é a mais conveniente, pois, nesse paradigma, é crucial incluir as vivências e experiências do pesquisador, ou seja, sua subjetividade é levada

em consideração, principalmente porque tudo isso reflete diretamente na compreensão do objeto de estudo a ser pesquisado e analisado.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), no início da década de 1920, começaram a surgir as primeiras críticas ao positivismo clássico de Comte e ao neopositivismo. Os críticos mais ferrenhos do filósofo francês argumentavam que “a compreensão nas ciências sociais não poderia negligenciar o contexto sócio-histórico, como, por exemplo, o grande impacto do desenvolvimento da tecnologia, que alterou as rotinas tradicionais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31).

De acordo com o paradigma interpretativista, não é possível observar o mundo sem levar em consideração as práticas sociais e os significados vigentes. Ademais, Bortoni-Ricardo (2008) revela que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). A autora supramencionada ainda acrescenta isto:

[...] [s]ob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33-34, grifo da autora).

No interpretativismo, o pesquisador precisa atentar-se a como os atores sociais envolvidos em um determinado processo percebem e interpretam determinados procedimentos em determinados ambientes. Dessa maneira, como já foi dito, no interpretativismo, leva-se em conta a subjetividade do pesquisador.

Quanto à interpretação e à reinterpretação dos dados, convém destacar o que Moita Lopes (1994) diz sobre a pesquisa interpretativista em LA:

[...] na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

Dessa forma, acreditamos que o método interpretativista é o mais adequado para responder aos objetivos desta dissertação.

Isto posto, na próxima seção, passamos a discorrer sobre como se caracteriza a pesquisa documental.

### 3.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Antes de falarmos especificamente sobre a pesquisa documental, é importante trazermos à baila o conceito de documento. Prodanov e Freitas (2013) consideram documento:

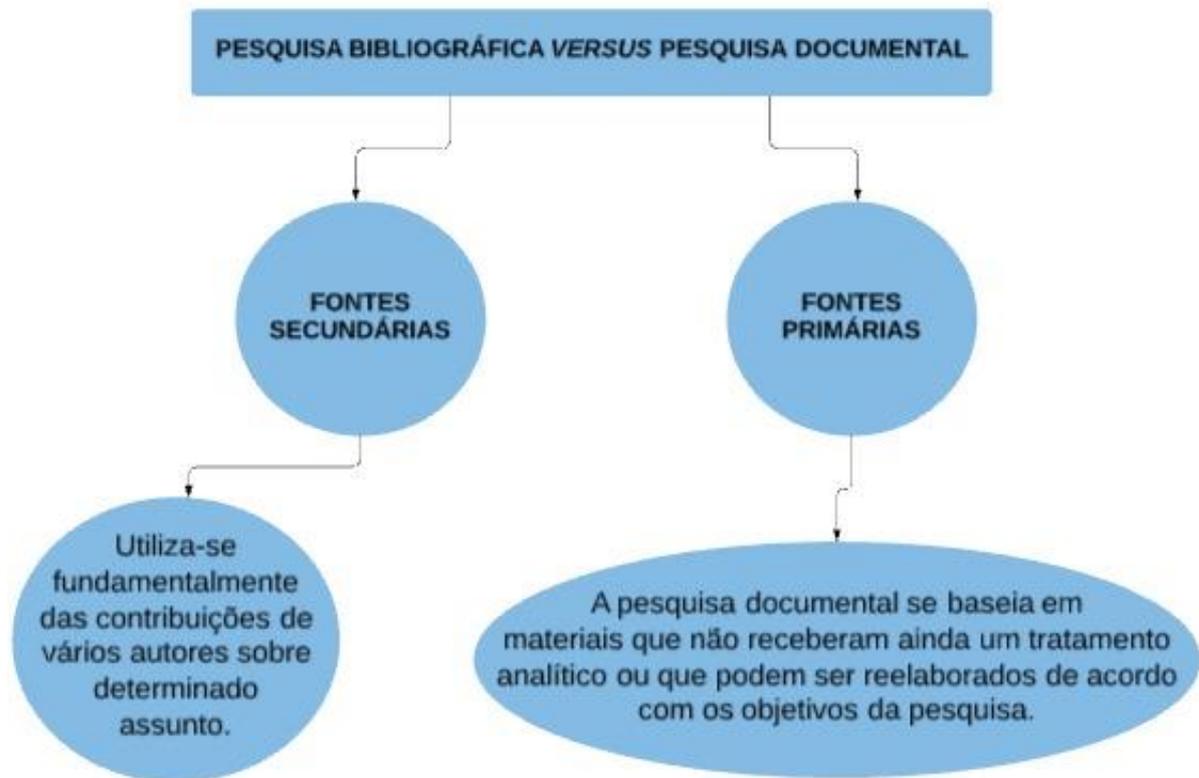
[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Ainda conforme os autores, a pesquisa documental “utiliza materiais que não receberam tratamento analítico”. Já no tocante à pesquisa bibliográfica, apontam que “é aquela concebida a partir de materiais já publicados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128). Os autores evidenciam, porém, o fato de que os dois tipos de pesquisa são passíveis de confusão e afirmam que “a pesquisa documental, devido a suas características, pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Basicamente, o que as diferencia é a natureza das fontes. Marconi e Lakatos (2003, p. 174), por exemplo, apontam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174).

Prodanov e Freitas (2013), na Figura 11, apresentam as principais diferenças entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Figura 11 – Natureza das fontes



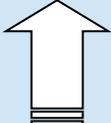
Fonte: Prodanov e Freitas (2013, p. 55).

Adicionalmente, Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) definem a pesquisa documental como aquela que é “realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados)”.

Com base nesses conceitos, utilizaremos as provas do ENEM, tidas como um tipo de documento e disponíveis de forma *on-line* para *download* no site do INEP, juntamente aos seus respectivos gabaritos oficiais.

Julgamos que as provas do ENEM se caracterizam como um documento contemporâneo do grupo das fontes primárias. Além das provas de Espanhol do ENEM, outros documentos serão empregados como fontes de pesquisa: a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009) e o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010). Abaixo, no Quadro 4, apresentamos o quadro metodológico da pesquisa. Desse modo, o leitor poderá dispor de um panorama geral desta pesquisa.

Quadro 4 – Panorama da pesquisa

Objetivo geral da pesquisa	Pergunta geral da pesquisa	Fontes de informação	
O objetivo geral desta pesquisa é, a partir da discussão sobre a relação entre multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências nos itens de Língua Espanhola do ENEM, propor um guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol como subsídio para o desenvolvimento da avaliação formativa e somativa em sala de aula, colaborando, assim, para o letramento em avaliação desses profissionais.	Quais informações depreendidas com base nos itens analisados do ENEM podem subsidiar o professor de Espanhol na elaboração dos seus próprios instrumentos avaliativos formativos e somativos para uso em sala de aula?	Dados obtidos ao realizar os objetivos específicos; dados bibliográficos; e dados obtidos por meio da análise documental dos itens de Espanhol do ENEM aplicados entre os anos de 2015 e 2020, da matriz de referência do ENEM (BRASIL, 2009), da fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) e do Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010).	
			
Objetivos específicos da pesquisa	Perguntas	Fontes de informação	Procedimentos de análise
<p>1) mapear os itens das provas de Espanhol do ENEM dos últimos 6 anos (2015-2020) quanto à sua modalidade e aos gêneros discursivos apresentados.</p> <p>2) elencar as principais características dos textos multimodais de diversos gêneros discursivos, para subsidiar a proposta de um guia para elaboração de itens para professores.</p>	Quais são as características recorrentes nos itens analisados em termos de gêneros discursivos e elementos multimodais?	Itens de Espanhol do ENEM das edições de 2015 a 2020; Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009); fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005); Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010); e pesquisa bibliográfica.	Análise dos itens de Espanhol por meio das categorias analíticas selecionadas, tendo como base os seguintes referenciais teóricos: Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; SANTAELLA, 1983; KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010; BEZEMER; JEWITT, 2009; FERRAZ, 2011); Gramática do <i>Design</i> Visual, GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006); perspectiva de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016; ROJO; BARBOSA, 2015).

Fonte: autoria própria (2021).

Na seção seguinte, apresentaremos a descrição do contexto de pesquisa. Esta seção versará sobre o histórico e o funcionamento do exame, da matriz de referência e de como está organizada a prova de Espanhol do ENEM.

### 3.4 O ENEM: HISTÓRICO E FUNCIONAMENTO

Organizado pelo INEP, o ENEM ocorreu, pela primeira vez, em 1998, com o objetivo de avaliar a educação básica. É um dos principais meios de acesso à educação superior pública e privada, bem como ao financiamento estudantil no Brasil. Além disso, garante o acesso a algumas instituições portuguesas, como a Universidade de Coimbra. No site do INEP, há uma lista<sup>34</sup> disponível com mais de quarenta (40) universidades e institutos portugueses que aceitam as notas do exame como forma de ingresso. Segundo o portal do INEP<sup>35</sup>, o ENEM, além de “avaliar o desempenho dos estudantes colabora para: acesso à educação; acesso a financiamento e apoio estudantil; autoavaliação; e desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais” (BRASIL, 201-?).

Apresentaremos um histórico do ENEM que abordará o período entre o seu princípio – em 1998, quando ocorreu a primeira edição do exame – e o ano de 2018, quando completou 20 anos de existência.

Nas informações disponíveis no site oficial do INEP, ainda não havia dados referentes aos anos 2019 e 2020, porém, cabe destacar que a edição de 2020 ocorreu em 2021, devido à pandemia de *covid-19*. Apesar de vários pedidos de adiamento da edição do ENEM de 2020 por parte dos movimentos estudantis, ainda assim, ocorreu. É imprescindível destacar que a edição de 2020 se desenrolou em meio ao caos de saúde pública e à crise sanitária instaurada por conta do aumento das infecções pela *covid-19*. Consideramos a edição do ENEM de 2020 a mais injusta e desigual de todos os tempos, pois, com a pandemia, muitos candidatos permaneceram sem aulas presenciais.

Além disso, como é sabido, nem todos os candidatos têm acesso à internet de forma equânime para acompanhar as aulas de maneira remota. Em meio a esse caos, as desigualdades educacionais entre alunos de escolas privadas e públicas, já abissais, tornaram-se maiores, ao nosso ver.

Por conseguinte, mais da metade dos candidatos – amedrontados por conta de uma possível infecção pelo vírus ou de não se sentirem preparados para o exame – optaram por não comparecer às provas. Como resultado, o índice de abstenções obteve recordes com a ausência de mais da metade dos candidatos, conforme os quadros 5 e 6, situados abaixo. Esses dados se referem aos dois dias de aplicação da versão impressa do exame.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/enem-portugal>

<sup>35</sup> Disponível em: <https://ENEM.inep.gov.br/antes#conheca-o-ENEM>

**Quadro 5 – Número de candidatos ausentes no ENEM 2020 (1º domingo)**

Inscritos	Presentes	Presentes %	Ausentes	Ausentes %
5.523.029	2.680.697	48,5%	2.842.332	51,5%

Fonte: INEP (BRASIL, 2021a)<sup>36</sup>.

**Quadro 6 – Número de candidatos ausentes no ENEM 2020 (2º domingo)**

Inscritos	Presentes	Presentes %	Ausentes	Ausentes %
5.523.029	2.470.396	44,7%	3.052.633	55,3%

Fonte: INEP (BRASIL, 2021b)<sup>37</sup>.

Uma das regras constantes no edital de 2020<sup>38</sup> do ENEM impresso determina que o candidato isento de taxas que não realizou a prova deveria justificar o não comparecimento, caso quisesse solicitar novamente a isenção de taxa na edição do exame de 2021, conforme a página 34 do edital da edição de 2020 do ENEM (n.º 62), de terça-feira, 31 de março de 2020: “o participante que obtiver a isenção da taxa de inscrição do Enem 2020 e não comparecer às provas nos dois dias de aplicação deverá justificar sua ausência no sistema de isenção do Enem 2021, se desejar solicitar nova isenção para o Exame” (BRASIL, 2020a).

É um absurdo sem precedentes vetar a possibilidade de os candidatos faltosos pedirem isenção de taxa por não terem comparecido à realização das provas diante da ameaça mortal de um vírus. Dessa forma, o exame, cuja taxa é de 85 reais, torna-se cada vez mais excludente para candidatos de baixa renda.

Diante disso, segundo uma matéria publicada no jornal Correio Brasiliense<sup>39</sup> no dia 3 de setembro, na seção “Eu Estudante”, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que fosse reaberto o prazo, para que os candidatos pudessem pedir isenção de taxas para a realização da edição de 2021 do ENEM (EU ESTUDANTE, 2020b). Além disso, determinou a não necessidade de apresentação de uma justificativa de ausência na edição de 2020.

<sup>36</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/enem\\_balanco\\_aplicacao\\_17012021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/enem_balanco_aplicacao_17012021.pdf). Acesso em: 22 de abr. 2021.

<sup>37</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Enem\\_Impresso\\_2020\\_Balanco\\_Aplicacao\\_Segundo\\_Domingo.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Enem_Impresso_2020_Balanco_Aplicacao_Segundo_Domingo.pdf). Acesso em: 22 de abr. 2021.

<sup>38</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_enem2020\\_impresso\\_versao\\_30032020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impresso_versao_30032020.pdf). Acesso em: 25 de abr. 2021.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/09/4947292-stf-determina-reabertura-do-prazo-para-pedido-de-isencao-da-taxa-do-enem.html>. Acesso em: 21 de abr. 2021.

A conjuntura e a instabilidade política no Brasil, provocadas por um governo de extrema-direita, geraram a ocorrência de constantes intervenções e silenciamentos do pensamento crítico no que tange às escolhas dos itens de provas do exame. Em governos anteriores, muitos deles foram alvos de críticas por parte da ala conservadora da sociedade.

Logo, o exame, ao nosso ver, está deixando a desejar atualmente quanto ao pensamento crítico por conta de recorrentes intervenções ideológicas na elaboração da prova e está, pois, perdendo a sua essência e a sua razão de ser. Outrossim, há a má gestão do MEC e as sucessivas trocas de ministros da educação, pontos que também afetam o INEP de alguma forma.

Nas primeiras edições, as provas ocorriam em um único fim de semana (sábado e domingo). A partir de 2017, entretanto, o exame começou a ser aplicado em dois domingos consecutivos. Além disso, até 2019, havia somente a modalidade impressa. No entanto, a edição de 2020 apresentou, além das provas impressas – aplicadas nos dias 17 e 24 de janeiro de 2021 –, a novidade da aplicação do ENEM Digital. Nessa versão, as provas foram realizadas nos dias 31 e 7 de fevereiro.

Segundo o INEP<sup>40</sup>, a partir de 2009, o ENEM

[...] passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e de convênios com instituições portuguesas. Os participantes do ENEM também podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os resultados do ENEM continuam possibilitando o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais. (BRASIL, 2021?d).

Na sequência, apresentamos o Quadro 7, que sintetiza os vinte anos do exame, incluindo os principais acontecimentos desde a sua criação, em 1998, até 2018. A linha que descreve os pontos essenciais sobre o ENEM no ano de 2021 é de autoria nossa.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENEM>. Acesso em: 21 jan. 2021.

**Quadro 7 – Linha do tempo do ENEM.**

<b>Ano</b>	<b>Acontecimento</b>
<b>1998</b>	Primeira edição do ENEM. As notas da prova eram aceitas em apenas duas instituições de educação superior.
<b>1999</b>	O ENEM conquista mais credibilidade, e 93 instituições de educação superior passam a aceitar a nota do exame. As inscrições eram feitas pelos Correios.
<b>2000</b>	Mais acessibilidade com a garantia do atendimento especializado. Dessa forma, pessoas com necessidades especiais puderam participar do exame.
<b>2001</b>	As inscrições passam a ser feitas pela internet. Candidatos concluintes do EM e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passam a ter isenção de taxa de inscrição para o exame.
<b>2002</b>	Com a isenção, a taxa de abrangência supera 50%, registrando 1.829.170 inscritos. Há aumento da quantidade de locais de provas, totalizando 600 municípios de aplicação.
<b>2003</b>	Passa a haver mais detalhamento sobre o perfil do participante. Constatou-se a participação dos “treineiros” no exame.
<b>2004</b>	Foram concedidas várias bolsas integrais e parciais por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), que passou a utilizar notas do ENEM para seleção. O exame passou a ser uma das principais vias de acesso às universidades.
<b>2005</b>	Com o ProUni, o número de candidatos aumentou. A maior parte deles buscava uma vaga na educação superior.
<b>2006</b>	Mais da metade dos candidatos ao ENEM vinha de famílias com renda de até dois salários mínimos. Os candidatos nesta condição somaram 53,7%.
<b>2007</b>	A aplicação ocorreu em 1.324 municípios. 70% dos candidatos buscavam ingressar em uma faculdade.
<b>2008</b>	Este ano marca os 10 anos de existência do ENEM. Foi anunciado pelo INEP e pelo Ministério da Educação (MEC) que o ENEM passaria a ser o principal meio de seleção à educação superior brasileira. Além disso, certificaria o EM.
<b>2009</b>	Há uma mudança de formato do ENEM com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Nesse momento, a prova inclui 180 questões e a redação. Há dois dias de aplicação, e não apenas um. É feita também uma reformulação da matriz de referência, tendo como base a matriz do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Houve vazamento das provas nesta edição, e um novo instrumento precisou ser preparado.
<b>2010</b>	Fazer o ENEM se torna pré-requisito para o Financiamento Estudantil (FIES). Foram coletados dados no que se refere às deficiências ou a alguma condição especial. Desse modo, o INEP pôde oportunizar a 20.413 candidatos o atendimento especializado ou recursos de acessibilidade.
<b>2011</b>	Os candidatos que apresentavam algum tipo de deficiência conseguiram fazer o exame, pois obtiveram algum tipo de atendimento especializado. Dessa maneira, ficou mais acessível o exame.
<b>2012</b>	A gratuidade na taxa de inscrição foi ampliada para candidatos que fizessem parte de famílias de baixa renda e possuísem o Número de Identificação Social (NIS). Essa gratuidade se deu por conta do Decreto n.º 6135/2007. Nesta edição, os candidatos isentados somaram 70% de um total de 5.791.066 candidatos.
<b>2013</b>	A grande maioria das universidades federais passou a aceitar notas do ENEM. O exame passou a ser uma das principais vias de acesso ao ensino superior. O ENEM passou a ofertar bolsas de estudo no programa Ciências sem Fronteiras.
<b>2014</b>	Universidades portuguesas (Coimbra e Algarve) passaram a aceitar as notas do ENEM em suas seleções. Foi permitido ao candidato o uso do nome social.
<b>2015</b>	O número de candidatos que faziam a prova como forma de autoavaliação, chamados “treineiros”, foi contabilizado, totalizando 12% dos 7.792.024 candidatos.
<b>2016</b>	São implementados a coleta de impressões digitais e o uso de detectores de metais, garantindo assim mais segurança durante a aplicação do exame. É feito o lançamento do aplicativo do ENEM.
<b>2017</b>	Foi realizada uma consulta pública com vistas a melhorias. Desse modo, ficou estipulado que: a aplicação deveria passar a ocorrer em dois domingos consecutivos; e a redação passaria a ocorrer no primeiro dia de aplicação; o ENCCEJA voltaria a certificar o EM; haveria videoprova em Libras para surdos e deficientes auditivos; seria implementada uma personalização da prova com o nome e o número de inscrição do candidato; seria garantida mais segurança com o uso de um aparelho que detecta pontos eletrônicos. Além desses melhoramentos, foram elaborados um novo logotipo e um novo site para o ENEM.
<b>2018</b>	O exame completa 20 anos e, em comemoração, ganha um logotipo, um documentário histórico e uma série de cinco minidocumentários. Para solicitar a isenção, o candidato deve pedi-la antes da fase de inscrição para o exame. Desse modo, o ENEM obteve o menor número de candidatos ausentes ao ter a obrigatoriedade de justificativa de ausência como forma de garantia da isenção de taxa de inscrição. Foi para 35 o número de instituições portuguesas que utilizam as notas do ENEM como critério de seleção.
<b>2021</b>	Ocorre a aplicação da edição de 2020 do ENEM, com medidas de biossegurança, devido à pandemia de <i>covid-19</i> , bem como a aplicação do ENEM Digital pela primeira vez.

Fonte: autoria própria (2021), com base em INEP (BRASIL, 2019b)<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Disponível em: [portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico](http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico). Acesso em: 27 abr. 2021.

Na próxima subseção, falaremos mais detalhadamente sobre a Matriz de Referência do ENEM. É nesse documento que estão descritas as competências e habilidades esperadas dos candidatos em cada área do conhecimento. Segundo essa matriz (BRASIL, 2009), as provas são estruturadas em quatro blocos, que determinam o que será avaliado em cada área.

Ao todo, a prova apresenta cento e oitenta (180) itens e uma proposta de redação. Esses itens se dividem da seguinte forma: no primeiro dia de aplicação, o caderno de questões é composto por noventa (90) questões referentes às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, além da proposta de redação.

O candidato possui cinco horas e trinta minutos (5 horas e 30 minutos) para responder à prova e desenvolver a redação. No segundo dia de aplicação, o caderno da prova se constitui de noventa (90) itens referentes às áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. O candidato tem cinco (05) horas para responder aos itens, meia hora (30 minutos) a menos do que no primeiro dia, já que não há redação.

O INEP se preocupa com tornar a prova do ENEM acessível e inclusiva para todos os concluintes da educação básica, independentemente de cor, raça, gênero, deficiência ou dificuldade de acesso. Sobre a questão da acessibilidade e inclusão no exame, na apresentação do site da autarquia,<sup>42</sup> está escrito que “a Política de Acessibilidade e Inclusão do INEP garante atendimento especializado e tratamento pelo nome social, além de diversos recursos de acessibilidade” (BRASIL, 2021?d).

Quanto aos recursos de acessibilidade e ao atendimento especializado, o INEP atende candidatos com autismo, baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, física e intelectual (mental), déficit de atenção, discalculia, dislexia, surdez, surdocegueira e visão monocular, além de outras condições específicas, como de estudantes em classe hospitalar, gestantes, idosos e lactantes. Também proporciona o tratamento pelo nome social e o ENEM para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL).

Sobre a acessibilidade na edição de 2020, apresentamos o quadro a seguir. Informações mais detalhadas sobre o atendimento especializado estão previstas em edital<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENEM>. Acesso em: 21 jan. 2021.

<sup>43</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_enem2020\\_impreso-versao\\_30032020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impreso-versao_30032020.pdf). Acesso em: 25 de abr. 2021.

**Quadro 8 – Acessibilidade na edição de 2020 do ENEM**

Novidades de 2020 em Acessibilidade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimentos específicos agora fazem parte do atendimento especializado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participantes com cegueira, surdocegueira, baixa visão ou visão monocular poderão solicitar recurso para usar leitor de tela.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Três guias-intérpretes farão atendimento ao participante surdocego.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haverá tempo adicional de 60 minutos para participantes lactantes que solicitarem atendimento especializado no sistema de inscrição, desde que comprovem a necessidade, conforme previsto em edital, e levem o lactente e o acompanhante no dia da aplicação.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participantes com doenças infectocontagiosas deverão entrar em contato com o INEP para comprovação de sua condição e não deverão comparecer ao local de provas. Poderão realizar a reaplicação da prova.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participantes autistas e surdocegos terão banca especial para a correção de suas provas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O participante que escrever sua redação em braile terá suas provas corrigidas no Sistema Braile.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O participante transexual/travesti que não solicitou ou teve sua solicitação do nome social indeferida poderá escolher o banheiro que deseja utilizar no dia da aplicação.</li> </ul>

Fonte: *Press Kit*<sup>44</sup> do ENEM de 2020 (BRASIL, 2021c, p. 11).

Essa política que visa à inclusão e à acessibilidade é muito importante, pois iniciativas como essas são essenciais na busca de uma educação mais justa, solidária, igualitária e acessível para todos os estudantes brasileiros.

O INEP tem a preocupação e o cuidado de evitar fraudes no exame, no momento da aplicação da prova. Para isso, os cadernos de provas são confeccionados em cores diferentes. Entretanto, apesar de cores diferentes nos cadernos de provas, os itens são os mesmos, e a diferença é apenas a ordem dos itens no caderno de provas.

### 3.4.1 A matriz de referência do ENEM

A Matriz de Referência do ENEM é o documento oficial por meio do qual este é estruturado. Esse documento foi instituído pela portaria do INEP n.º 109, de 27 de maio de 2009, e está incluído no anexo III. Segundo o INEP, Matriz de Referência é

[...] o instrumento norteador para a construção de itens. As Matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido em uma determinada etapa da educação básica. É importante destacar que a Matriz de Referência não se confunde com o currículo, que é muito mais amplo. Ela é, portanto, uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, como para a análise dos resultados do teste aplicado. (BRASIL, 2010, p. 7).

<sup>44</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/presskit/press\\_kit\\_enem\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/presskit/press_kit_enem_2020.pdf). Acesso em: 22 abr. 2021.

Esse documento, elaborado pelo INEP, é muito útil para docentes e discentes, uma vez que nele estão as competências e habilidades que podem ser cobradas no exame. Além disso, traz a importante diferenciação entre esses dois conceitos: “a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica” (BRASIL, 2005, p. 20). Essas competências e habilidades, na Matriz de Referência do ENEM, são divididas em quatro áreas do conhecimento, relacionadas aos seus respectivos componentes curriculares. O Quadro 9 sintetiza essas quatro áreas e os seus respectivos componentes curriculares.

**Quadro 9 – Áreas do conhecimento e componentes curriculares**

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens, códigos e suas tecnologias e redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês Ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Ciências humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da natureza e suas tecnologias	Química, Física e Biologia
Matemática e suas tecnologias	Matemática

Fonte: INEP (BRASIL, 2010).

A Matriz de Referência do ENEM está disponível no site do INEP para *download*<sup>45</sup> e possui 24 páginas.

Na primeira parte do documento, estão enumerados os cinco eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento), quais sejam: dominar linguagens (DL), compreender fenômenos (CF), enfrentar situações-problema (SP), construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP). Na segunda parte do documento, estão enumeradas as competências e as habilidades das quatro áreas do conhecimento. Na terceira e última parte do documento, há um anexo, no qual estão descritos os objetos de conhecimento, também separados por áreas de conhecimento e associados às matrizes de referência.

Em resumo, a matriz está organizada por cinco eixos cognitivos (aplicáveis a todas as áreas) e quatro grandes áreas do conhecimento, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Há um total de trinta (30) competências específicas das quatro (4) áreas do conhecimento e cento e vinte (120) habilidades.

<sup>45</sup> Para fazer o *download* da Matriz de Referência do ENEM, acesse: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)

Nesta dissertação, nem todas as competências nos interessam. Nosso foco é a competência da área de conhecimento 2, a qual se encontra na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (que pode ser conferida no Anexo A). Na fundamentação teórico-metodológica do ENEM, essa matriz é considerada uma das mais importantes, uma vez que a compreensão leitora é requisito básico para todas as áreas de conhecimento, sendo considerada uma “arquicompetência”:

Com certeza a área se mostra na leitura presente na descrição de todas as competências. O grupo autor da matriz decidiu elegê-la como uma arquicompetência. Esse grupo, formado de professores de várias disciplinas, indicou que, sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas. (BRASIL, 2005, p. 59).

Dessa forma, considerando que a compreensão leitora em Língua Estrangeira é de extrema importância, apresentamos um recorte da matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da competência de área 2 e das suas respectivas habilidades, no quadro a seguir. É preciso já destacar que, em nossas análises dos 6 itens, percebemos que estes vão além das competências de área 2, pois mobilizam outras competências de algumas áreas e habilidades.

**Quadro 10 – Recorte da Matriz de Referência do ENEM.**

<b>Matriz de Referência do ENEM</b>			
	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Competência de área</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Eixo Cognitivo I – Dominar linguagens (DL):</b> dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.	<b>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</b>	<b>C2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</b>	<b>H5 –</b> Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
			<b>H6 –</b> Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
			<b>H7 –</b> Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
			<b>H8 –</b> Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Fonte: INEP (BRASIL, 2009).

No Quadro 10, destacamos a competência de área 2, “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”, e suas respectivas habilidades. No entanto, o exame prevê a leitura não só no

plano verbal, mas também visual. De acordo com a fundamentação teórico-metodológica do ENEM, “o exame propõe-se a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos que ultrapassam os limites da decifração linguística e adentram em um campo semiótico amplo” (BRASIL, 2005, p. 59). Além dos textos multissemióticos, a matriz de referência traz, em seu escopo, a concepção de gêneros discursivos.

A fundamentação teórico-metodológica do ENEM destaca a importância do texto como função social:

Na sociedade, tudo está interligado a tudo. O homem é um texto, formado e formador de textos. E o texto só existe no social e para o social. Em síntese, a área Linguagens e Códigos incorpora em seu interior as produções sociais que se estruturam mediadas por códigos permanentes, passíveis de representação do pensamento humano. (BRASIL, 2005, p. 58).

Em resumo, a matriz considerar a leitura de textos verbais, visuais e de gêneros discursivos diversos é de suma importância para a construção de significados e para as representações sociais, pois demonstra que o INEP está atento à nova realidade que se configura. Dessa forma, é essencial que os nossos alunos saibam ler, entender e interpretar textos com construções diversas, tanto para obterem uma boa nota no exame quanto para terem uma leitura de mundo crítica e serem, cada vez mais, cidadãos engajados socialmente. Nesse sentido, existir um documento, como a matriz de referência, que norteie nossas ações é fundamental. Na próxima seção, abordaremos como é a prova de Espanhol do ENEM.

### 3.4.2 Como é a prova de Espanhol do ENEM?

O ENEM é uma avaliação em larga escala de alcance nacional, e o fato de incluir uma avaliação de Língua Espanhola demonstra a importância desta língua, atualmente uma das mais faladas no mundo. No Quadro 11, nota-se a preferência pelo Espanhol da maioria dos candidatos do exame em comparação ao Inglês.

**Quadro 11 – Número de inscritos nas provas de Língua Estrangeira do ENEM de 2019**

Língua Estrangeira	Inscritos
Inglês	2.421.809
Espanhol	2.673.579
<b>Total</b>	<b>5.095.388</b>

Fonte: INEP (BRASIL, 2020d).

O Espanhol ter um número de inscritos superior ao Inglês na edição de 2019 parece um contrassenso, uma vez que o Espanhol foi completamente banido dos currículos do EM. Infelizmente, o Espanhol não é contemplado na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC<sup>46</sup>). Acreditamos que os alunos, assim como podem optar pelo Inglês ou Espanhol na prova de Língua Estrangeira do ENEM, deveriam também ter essa opção na escola. Do modo atual, a BNCC vai na contramão do que um mundo cada vez mais globalizado pede, pois possui uma visão muito monolíngue, característica bastante limitadora para os sujeitos contemporâneos. O ideal seria um documento que defendesse a pluralidade de línguas nas escolas.

É muito importante que, em grandes seleções e vestibulares de universidades conceituadas, seja cobrado o conhecimento em, pelo menos, uma Língua Estrangeira. O Brasil é um dos membros do Mercosul (Mercado Comum do Sul), cujo objetivo principal é a promoção da integração econômica, política e social entre os países que o constituem. Dito isto, não faria o menor sentido um exame da magnitude do ENEM não cobrar a Língua Espanhola na seleção dos candidatos a uma vaga nas melhores universidades e faculdades brasileiras, uma vez que essa integração entre países se desenrola também por meio da língua materna da maioria dos membros.

Apesar disso, antes de 2010, o ENEM ainda não contava com a prova de Língua Estrangeira em seu caderno de provas. Somente depois, passaram a figurar no exame questões de LEM. Cumpre salientar que isso só foi possível com a sanção da Lei Federal n.º 11.161/05, na qual se determina que o ensino de Espanhol deveria ser ofertado de maneira obrigatória pela escola no EM.

Com a sanção da lei supracitada, o Espanhol passou a ter uma ascensão mais direta e significativa no contexto escolar brasileiro; no entanto, a lei supramencionada foi revogada pela Lei n.º 13.415, de 2017, pelo presidente Michel Temer, e assim o ensino de Espanhol passou a ter caráter optativo no EM. Essa revogação representou um duro golpe no que tange à valorização do ensino de Espanhol no Brasil.

No ato da inscrição, o candidato ao ENEM opta por Inglês ou Espanhol. No entanto, enquanto o período de inscrição estiver vigente, o candidato poderá fazer alterações quanto aos seus dados cadastrais, ao município em que deseja fazer a prova e, ainda, à sua opção de Língua Estrangeira. No caderno de questões, as provas das duas línguas estão presentes, porém, o candidato deverá responder apenas àqueles itens relativos à sua opção de Língua Estrangeira.

---

<sup>46</sup> Para consulta à BNCC, deve-se acessar este link:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

As provas de Língua Estrangeira ficam no caderno de provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme o edital<sup>47</sup> da edição de 2020 do ENEM (BRASIL, 2020a, n.º 62, p. 36), de terça-feira, 31 de março de 2020:

7.2.6 Selecionar a língua estrangeira (inglês ou espanhol) em que realizará a prova de Língua Estrangeira.

7.2.6.1 O participante deverá responder apenas às questões referentes à língua estrangeira escolhida no ato da inscrição.

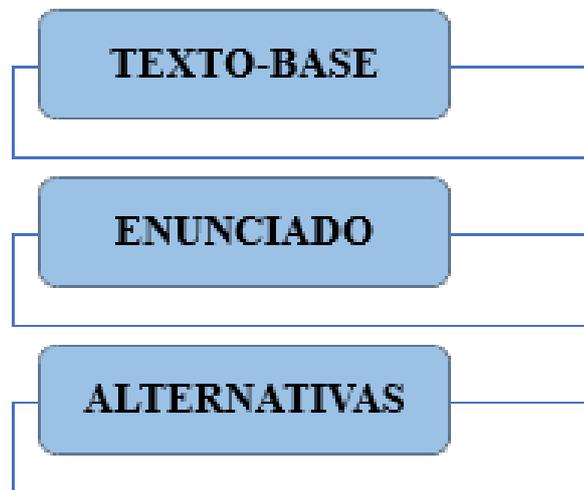
[...]

a) alterar dados cadastrais, de município de provas e de opção de língua estrangeira, durante o período de inscrição, conforme item 7.1 deste Edital.

Agora, passemos a falar sobre como é cobrada a língua de Cervantes no ENEM. O texto-base da prova de Língua Estrangeira é escrito na língua pela qual o candidato optou no ato da inscrição (Espanhol ou Inglês). O candidato tem cinco alternativas de respostas, sendo apenas uma a correta, ou seja, correspondente ao gabarito oficial do INEP, ao passo que as outras quatro, as incorretas, são chamadas de distratores.

Os itens são de múltipla escolha e compostos por três partes principais, de acordo com a ilustração da Figura 12.

**Figura 12 – Partes constitutivas do item**



Fonte: INEP (BRASIL, 2010, p. 9).

<sup>47</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_enem2020\\_impreso-versao\\_30032020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impreso-versao_30032020.pdf). Acesso em: 25 de abr. 2021.

Dessa forma, de acordo com a Figura 12 o item sempre terá essa forma fixa, composta por: texto-base, enunciado e alternativas. Na próxima seção, faremos a descrição do *corpus* da pesquisa.

### 3.4.3 Descrição do *corpus* da pesquisa

O *corpus* da pesquisa se constitui por 30 itens de Espanhol de provas do ENEM que contêm textos multimodais e gêneros discursivos diversos. Cumpre salientar que, nesta pesquisa, os itens são questões de múltipla escolha que apresentam em sua composição estes aspectos: texto-base, enunciado e alternativas.

Cabe destacar, também, que 3 dos 30 itens são mais multimodais do que os outros. Neste caso, referimo-nos aos imagéticos, os quais, em conjunto com o plano verbal, convergem para a formação de sentido. Os outros 27, embora não sejam imagéticos e apresentem em sua composição gráfica apenas a linguagem verbal, apresentam algum nível de multimodalidade seja por meio da tipografia (título, fonte, uso de negrito, etc.), diagramação ou posicionamento das mensagens em sua composição.

Sobre as camadas, dimensões e níveis dos textos multimodais, Ribeiro (2021) aponta que “tratam-se de gêneros reconhecidos nas práticas sociais, mas, que também são constituídos de “[...] camadas e modos semióticos sobrepostos ou interpolados”. (RIBEIRO, 2021, p.125). A autora supracitada salienta que a multimodalidade “[...] ainda precisa ser lida, compreendida e debatida nas escolas, fomentando também a prática de leitura e produção de textos em vários níveis de ensino, em especial depois da publicação da BNCC [...]”. (RIBEIRO, 2021, p.137). Em resumo, adotamos a concepção de que todos os textos são multimodais, como apresentado no capítulo teórico.

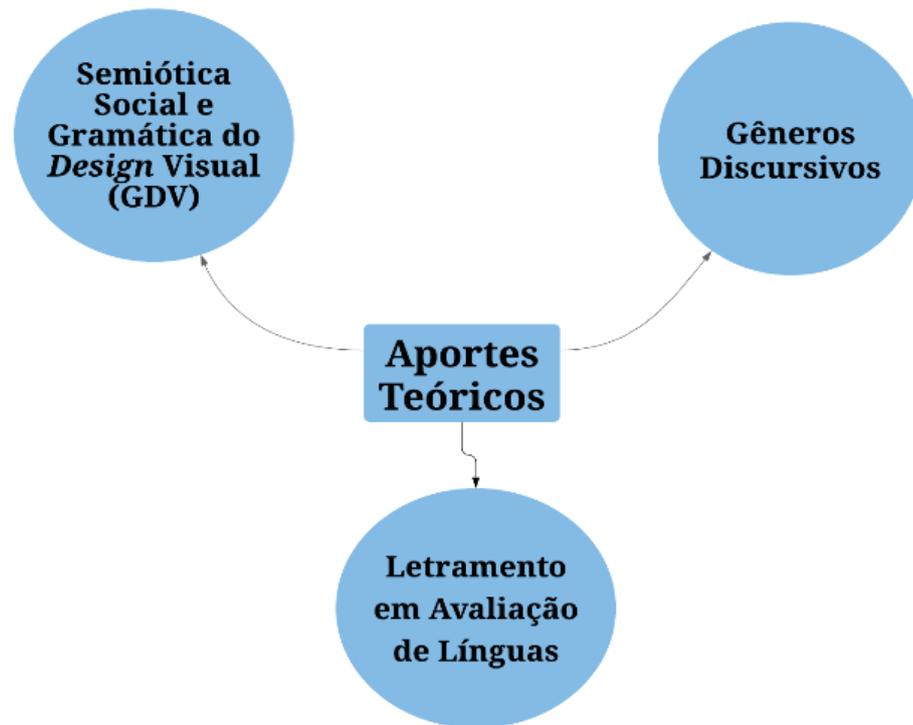
Esses itens foram retirados das provas das edições entre 2015 e 2020. Desses 30, escolhemos 6 para serem mais detalhadamente analisados nesta dissertação.

As questões e os seus respectivos gabaritos foram obtidos no site do INEP, no segundo semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Na próxima seção, discorreremos sobre as categorias analíticas selecionadas.

## 3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Recapitulamos os aportes teóricos deste estudo na Figura 13, para, na sequência, discorreremos sobre as categorias analíticas selecionadas em cada um.

Figura 13 – Aportes teóricos



Fonte: autoria própria (2021).

### 3.5.1 Categorias de Análise da GDV

Com o intuito de analisar os vários aspectos dos textos multimodais nas provas de Espanhol do ENEM, listamos, no Quadro 12, as categorias analíticas da GDV, propostas por Kress e van Leeuwen (2006).

Quadro 12 – Categorias de análise da GDV

SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAIS	SIGNIFICADOS INTERATIVOS	SIGNIFICADOS COMPOSICIONAIS
Estrutura Narrativa	Contato	Participantes
Estrutura Conceitual	Distância Social	Dado e Novo
	Atitude	Real e Ideal
	Poder	Projeção e Saliência

Fonte: autoria própria, com base em Kress e van Leeuwen (2006).

Inicialmente, com as seguintes categorias analíticas selecionadas, buscaremos fazer a leitura e interpretação dos itens multimodais de Espanhol do ENEM. Na sequência, apresentamos as categorias de análise dos gêneros discursivos.

### 3.5.2 Categorias de análise dos gêneros discursivos

Com o propósito de explorar os vários gêneros discursivos presentes na prova de Espanhol do ENEM, listamos, no Quadro 13, as categorias de análise quanto aos gêneros discursivos a serem utilizadas nesta dissertação.

**Quadro 13 – Categorias analíticas dos gêneros discursivos**

<b>Primário ou Secundário</b>
Tema
Estilo
Forma de Composição

Fonte: autoria própria (2021), com base em Bakhtin (2016), Rojo e Barbosa (2015).

Essas categorias estão descritas nos textos apresentados sobre gêneros discursivos por Bakhtin (2016) e Rojo e Barbosa (2015).

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado para a análise dos dados desta pesquisa. Além disso, especificamos o tipo de abordagem, o método, o tipo de pesquisa e o seu contexto. Fizemos ainda uma breve descrição do *corpus* e apresentamos as categorias de análise. Na sequência, apresentamos as nossas análises dos itens.



Fonte: *Acción poética* (FLORES, 201-?).<sup>48</sup>

#### 4 ANÁLISES DOS ITENS DA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM

Segundo Prodanov e Freitas (2013), “[a] análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 112).

Este capítulo se divide em duas seções. Na primeira, apresentaremos, respectivamente, considerações gerais sobre os trinta itens quanto: à multimodalidade, aos gêneros discursivos e às habilidades da Matriz de Referência, de acordo com os Microdados do ENEM (2015-2020). Já na segunda seção, analisamos pormenorizadamente 6 itens, que incluem um de cada ano entre 2015 e 2020.

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.pinterest.co.uk/pin/536632111823123865/>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

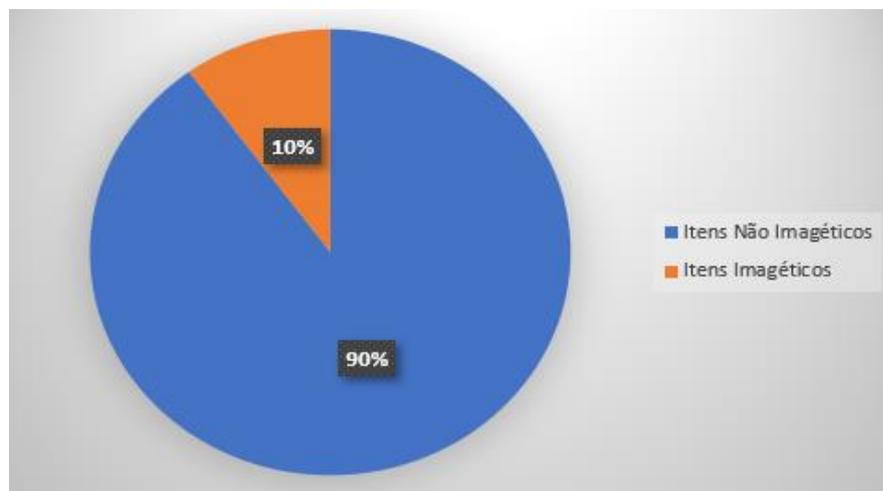
#### 4.1 ANÁLISES GERAIS DOS TRINTA ITENS (2015-2020)

Para apresentar as análises dos trinta itens, dividimos esta seção em quatro partes: a primeira foca a multimodalidade dos itens; já a segunda apresenta os itens conforme as categorias selecionadas da GDV; por outro lado, a terceira discorre sobre os itens e os seus gêneros discursivos; e a quarta e última analisa os itens conforme as habilidades da Matriz de Referência, de acordo com os Microdados do ENEM (2015-2020).

##### 4.1.1 A Multimodalidade dos Itens

Em nosso *corpus* de análise, constatamos que há três itens mais multimodais que os outros, pois contêm, além de textos, imagens em sua composição – denominados itens imagéticos. No gráfico da Figura 14, a seguir, apresentamos a análise dos 30 itens em relação à multimodalidade:

**Figura 14 – Gráfico 1: Itens imagéticos nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30)**



Fonte: autoria própria (2021).

Depois das análises, constatamos que, de 30 itens do ENEM, apenas 3 itens – ou seja, 10% –, constituem-se de textos imagéticos. Portanto, os outros 27 se compõem por textos que não apresentam imagens em sua composição, totalizando 90% de itens não imagéticos.

O fato de 90% deles se constituírem por textos sem imagens revela que o exame é essencialmente grafocêntrico, ao menos na prova de Espanhol. No Quadro 14, apresentamos dados sobre a presença ou não de imagens entre 2015 e 2020, na prova de Espanhol do ENEM.

**Quadro 14 – Dados sobre textos-base imagéticos por ano de aplicação**

Ano/Edição	Itens Imagéticos
2015	Cartaz. Questão sobre acessibilidade.
2016	Grafite. Questão gramatical aplicada ao texto.
2017	Nesta edição, não houve nenhum texto-base imagético na prova de Espanhol.
2018	Nesta edição, não houve nenhum texto-base imagético na prova de Espanhol.
2019 (PPL)	Tirinha do Gaturro. Questão que versa sobre o uso excessivo das tecnologias na modernidade.
2020	Nesta edição, não houve nenhum texto-base imagético na prova de Espanhol.
Obs.: os dados por ano de aplicação acima fazem parte da prova amarela regular de cada ano; no entanto, os dados da edição de 2019 correspondem à prova amarela do ENEM Reaplicação PPL (Pessoas Privadas de Liberdade).	

Fonte: autoria própria (2021).

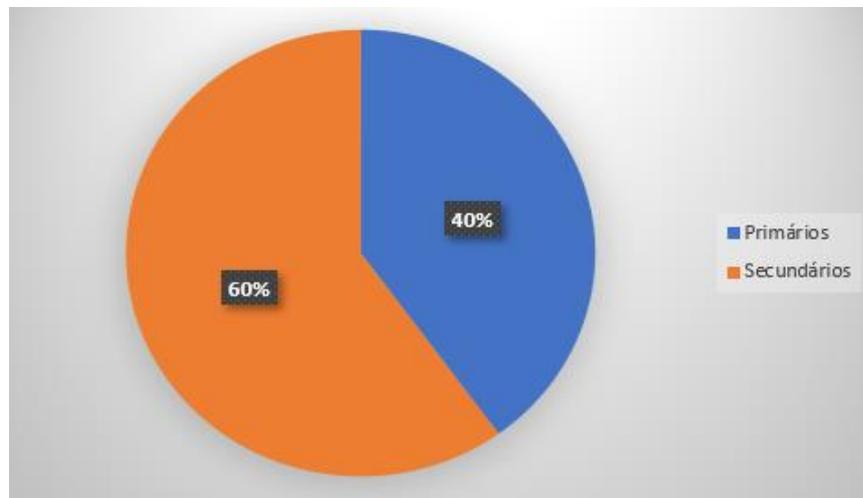
#### 4.1.2 Os Itens conforme as categorias selecionadas da GDV

Há três itens que compõem as análises multimodais nesta dissertação. Dois (cartaz e grafite) serão analisados quanto aos seus significados composicionais, e selecionamos as seguintes categorias analíticas: Participantes, Dado e Novo, Real e Ideal e Projeção e Saliência. Já o item restante (Tirinha do Gaturro) será analisado quanto aos seus significados representacionais e interativos. Selecionamos as seguintes categorias analíticas quanto aos significados representacionais: Estrutura Narrativa e Estrutura Conceitual. Por fim, selecionamos as seguintes categorias analíticas quanto aos significados interativos: Contato, Distância Social, Atitude e Poder.

#### 4.1.3 Os Itens e seus Gêneros Discursivos

No gráfico a seguir, apresentamos a análise dos 30 itens com relação aos gêneros discursivos utilizados na prova de Espanhol do ENEM. Com relação aos gêneros discursivos, constatamos o seguinte:

**Figura 15 – Gráfico 2: Gêneros discursivos utilizados nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30)**



Fonte: autoria própria (2021).

Ao fazermos o mapeamento dos 30 itens de Espanhol do ENEM (2015-2020) e análises parciais, identificamos que 18 deles – ou seja, 60% – constituem-se de gêneros discursivos secundários. Portanto, os outros 12 são formados por gêneros discursivos primários, totalizando 40%. Nos primários, podemos citar estes exemplos encontrados no *corpus*: cartaz, tirinha, canção e grafite. Já nos secundários, foram localizados fragmentos de romances de autores consagrados, artigos de opinião, um poema, reportagens, uma resenha crítica de filme, entre outros. Isso parece indicar que há a preferência por utilizar textos mais elaborados e de prestígio em detrimento de utilizar outros mais simples, informais e cotidianos no exame.

Nesse sentido, o fato de grande parte dos textos-base serem de gêneros discursivos secundários está ligado à predominância de itens que privilegiam a linguagem verbal. Portanto, as questões de Espanhol do ENEM parecem seguir uma tradição de leitura grafocêntrica, ponto que demonstra uma defasagem em relação ao que se vê no mundo real, no qual a multimodalidade impera.

No Quadro 15, apresentamos dados quanto aos gêneros discursivos por ano, de 2015 a 2020, na prova de Espanhol do ENEM.

Quadro 15 – Gêneros discursivos utilizados nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020)

(N=30)

Ano Item	Primário	Secundário	Tema	Estilo	Forma Composicional
<b>2015</b>					
91		X	Lago de Atitlán (multiculturalidade)	Formal	Texto Acadêmico
92	X		Violência contra a mulher	Informal	Postagem do <i>Facebook</i>
93		X	Plantio da cana-de-açúcar na América Latina.	Formal	Poema
94	X		Acessibilidade	Informal	Cartaz Publicitário
95		X	Roteiristas estadunidenses introduzem cada vez mais o Espanhol em seus diálogos.	Formal	Texto Jornalístico
<b>2016</b>					
91	X		Investigação de paternidade/maternidade de filhos de pais desaparecidos na época da ditadura.	Informal	Texto Jornalístico
92		X	<i>Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj.</i>	Informal	Conto
93		X	<i>“Inestabilidad estable”</i>	Formal	Artigo de Opinião
94	X		Texto multimodal: jogo de palavras com o verbo <i>“poner”</i> .	Informal	Grafite – postagem do <i>Twitter</i>
95	X		Fala sobre o que significa sonhar com água.	Informal	Poema
<b>2017</b>					
01	X		Fala sobre o dilema enfrentado por imigrantes.	Informal	Canção
02	X		Discurso do ex-presidente uruguaio Pepe Mujica.	Informal	Texto Jornalístico
03	X		Aborda a capacitação de um carpinteiro.	Informal	Conto
04		X	Fala sobre a vacinação contra o HPV.	Formal	Texto Jornalístico
05		X	Conhecimento pré-colombiano.	Formal	Conto
<b>2018</b>					
01		X	Apresenta a importância de contribuir com <i>“La X solidaria”</i> .	Formal	Texto publicitário
02	X		Aborda frases proferidas durante os protestos do dia 15/05/2011.	Informal	Texto Literário
03		X	Fala sobre sonhos premonitórios.	Formal	Texto Literário

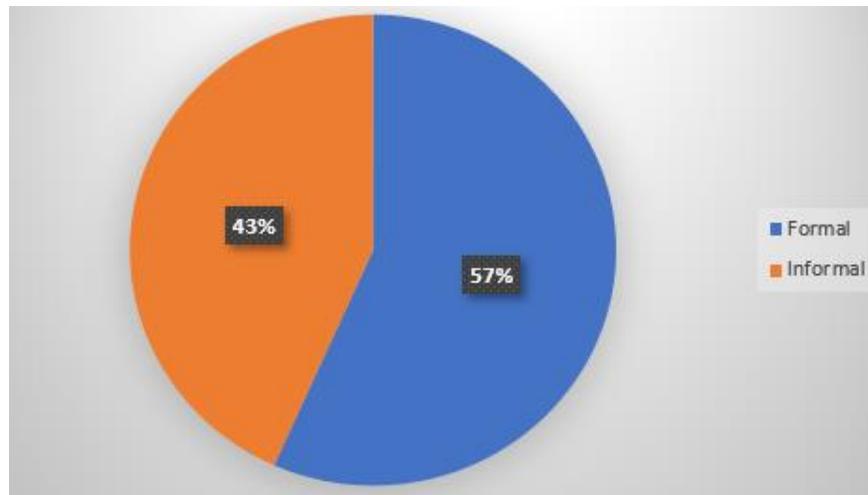
04		X	Diversidade linguística em sala de aula.	Formal	Texto Jornalístico
05		X	Revolução na arquitetura chinesa: levantar arranha-céus em 19 dias.	Formal	Texto Jornalístico
<b>2019 (PPL)</b>					
01	X		Texto multimodal. Reflexão sobre o uso excessivo das tecnologias na modernidade.	Informal	Tirinha
02		X	Discute sobre como dialogam os espanhóis.	Formal	Texto Jornalístico
03		X	Reflexões sobre a xenofobia na Europa e a importância da educação intercultural.	Formal	Texto Jornalístico
04		X	O texto destaca a importância do milho na história do Peru.	Formal	Texto Histórico
05		X	Romance com elementos fantásticos.	Formal	Texto Literário
<b>2020</b>					
01		X	O texto sugere que muitos intelectuais deixam transparecer o viés ideológico em suas obras.	Formal	Texto Jornalístico
02	X		Individualidade do sujeito <i>versus</i> decepção com a atuação política.	Informal	Canção
03		X	Cuidado ao tratar de assuntos íntimos.	Formal	Texto Literário
04	X		Expropriação de territórios mexicanos: EUA e conflito de identidades.	Informal	Poema
05		X	<i>La violencia como bella arte</i>	Formal	Resenha Crítica
Obs.: os números dos itens correspondem à prova amarela de cada ano, porém os da edição de 2019 correspondem à prova amarela do ENEM Reaplicação PPL (Pessoas Privadas de Liberdade).					

Fonte: autoria própria (2021).

Como apresentado no Quadro 15, os gêneros predominantes nas provas de Espanhol das edições do ENEM de 2015 a 2020 geralmente versam sobre temas que estão em voga na atualidade, como imigração, xenofobia na Europa, acessibilidade, violência contra a mulher. Além disso, há exemplos de textos com conteúdo histórico, assuntos cotidianos e cunho político.

Quanto ao estilo, evidenciamos que, de 30 itens, 17 deles – ou seja, 57% – apresentam um estilo formal. Portanto, os outros 13 apresentam estilo informal, totalizando 43%, conforme o gráfico presente na Figura 16, a seguir.

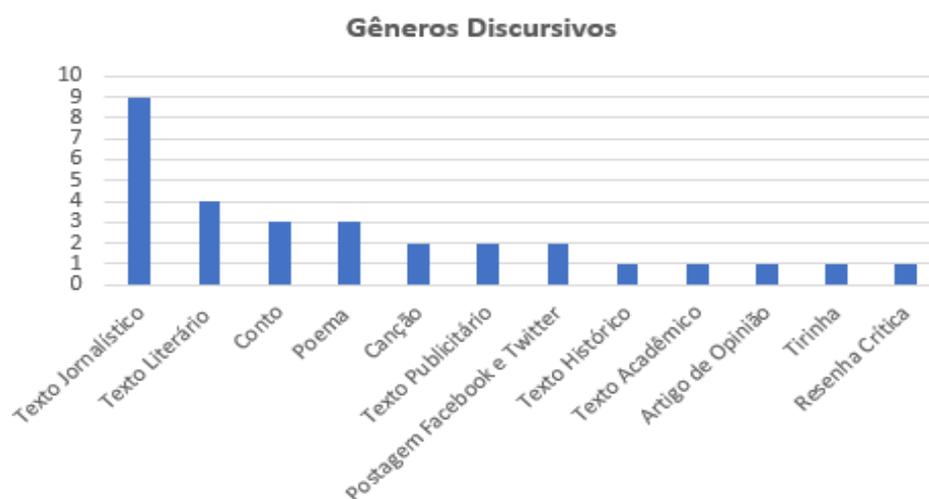
**Figura 16 – Gráfico 3: Gêneros discursivos quanto ao estilo utilizado nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30)**



Fonte: autoria própria (2021).

Quanto aos gêneros discursivos mais frequentes no exame, observamos que os textos jornalísticos (9 itens) e literários (4 itens) são predominantes. Enquanto isso os outros gêneros aparecem nesta quantidade: conto (3), poema (3), canção (2), texto publicitário (2), postagem Facebook/Twitter (2), texto histórico (1), texto acadêmico (1), artigo de opinião (1), tirinha (1) e resenha crítica (1), conforme o gráfico a seguir.

**Figura 17 – Gráfico 4: Gêneros discursivos mais frequentes nas provas de leitura em Espanhol do ENEM (2015-2020) (N=30)**



Fonte: autoria própria (2021).

Observa-se, assim, que os itens “teoricamente” estão em consonância com a Matriz de Referência do ENEM, na qual se espera do candidato o seguinte na Habilidade 21 da

competência da área 7: “H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos” (BRASIL, 2009). Dentro do nosso *corpus* de itens de análise (2015-2020), percebemos que, de fato, figuram no exame textos multimodais – embora em maior ou menor proporção – e gêneros discursivos diversos.

Porém, conforme as nossas análises, percebemos que há o predomínio de gêneros discursivos secundários e de ausência de imagens. Ou seja, há uma discrepância em relação ao número de itens com e sem imagens e entre gêneros discursivos primários e secundários, ao menos nos de Espanhol. Isso indica uma tendência ao grafocentrismo e a textos-base mais elaborados e de prestígio, que apresentem um estilo mais formal. É essencial ainda se lembrar de que algumas edições do exame não apresentaram nenhum item imagético.

#### **4.1.4 Os Itens conforme Habilidades da Matriz de Referência e os Microdados do ENEM**

No quadro 16, apresentamos os 30 itens de nossa análise conforme as habilidades da Matriz de Referência do ENEM. É importante ressaltar que as dos anos de 2015 a 2019 foram obtidas por meio de consultas aos Microdados do ENEM, no site oficial do INEP.

Já os microdados referentes ao ENEM de 2020 foram disponibilizados via requerimento junto à instituição por meio da aba “acesso à informação”. De acordo com o site do INEP (BRASIL, 2020b)<sup>49</sup>, os microdados são

[...] o menor nível de desagregação de dados recolhidos por meio do exame. Eles atendem a demanda por informações específicas ao disponibilizar as provas, os gabaritos, as informações sobre os itens, as notas e o questionário respondido pelos inscritos no ENEM.

---

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 18 de jun. de 2020.

**Quadro 16 – Os itens de Espanhol conforme os Microdados do ENEM**

<b>ANO/ITEM</b>	<b>GABARITO</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>2015</b>		
91	D	H6
92	C	H5
93	D	H7
94	B	H7
95	A	H8
<b>2016</b>		
91	C	H5
92	C	H6
93	E	H5
94	B	H7
95	B	H8
<b>2017</b>		
1	B	H8
2	E	H6
3	E	H5
4	D	H6
5	E	H8
<b>2018</b>		
1	C	H5
2	B	H7
3	B	H5
4	D	H6
5	B	H5
<b>2019</b>		
1	A	H5
2	B	H8
3	B	H6
4	D	H6
5	A	H7
<b>2020</b>		
1	C	H7
2	A	H7
3	E	H5
4	E	H8
5	E	H6

Fonte: INEP (BRASIL, 2020b).

Com base neste quadro, foi possível observar que as habilidades mais testadas nos anos em análise foram: H5 (9 ocorrências) e H6 (8 ocorrências). Em terceira posição, aparece a H7 (7 ocorrências), enquanto, em quarto e último lugar, aparece a H8 (6 ocorrências). O que significa dizer que uma das habilidades mais testadas no exame busca avaliar se o candidato é capaz de fazer a associação vocabular e de expressões de um texto escrito em LEM, neste caso a Língua Espanhola ao tema central do texto-base.

Na sequência, apresentamos as análises pormenorizadas dos 6 itens por ano de aplicação.

## 4.2 ANÁLISES PORMENORIZADAS DOS SEIS ITENS: UM ITEM POR ANO DE APLICAÇÃO

O presente capítulo tem o objetivo de expor a análise de 6 itens do ENEM. Destes, três são verbo-imagéticos e serão analisados com base nas seguintes lentes: Semiótica Social, Multimodalidade e Gramática do *Design Visual* (GDV); os gêneros discursivos; e a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009). Os outros três itens cujos a linguagem verbal predomina serão examinados com as mesmas lentes, exceto a GDV, pois esta é formada por uma ferramenta de análise de imagens. Todos fazem parte das aplicações regulares dos exames entre os anos de 2015 a 2020, salvo o item 5, do ENEM PPL (Pessoas Privadas de Liberdade). Dessa maneira, será incluído um item para cada ano de aplicação.

Cada item apresenta um cabeçalho, o qual traz informações como: o ano em que o exame foi aplicado, a cor do caderno, o número do item e o gabarito segundo o INEP. Todas as questões apresentam texto-base, enunciado e alternativas, respectivamente nessa ordem. O quadro a seguir apresenta dados gerais dos 6 analisados.

**Quadro 17 – Dados gerais dos itens analisados**

ITEM	ANO	CADERNO	APLICAÇÃO	GABARITO	GÊNERO	VERBAL/ IMAGÉTICO
94	2015	Amarelo	Regular	B	Cartaz	Verbal e Imagético
94	2016	Amarelo	Regular	B	Grafite	Verbal e Imagético
1	2017	Amarelo	Regular	B	Canção	Verbal
1	2018	Amarelo	Regular	C	Publicidade de instituição governamental	Verbal
1	2019	Amarelo	Reaplicação PPL	A	Tirinha	Verbal e Imagético
4	2020	Amarelo	Regular	E	Poema	Verbal

Fonte: autoria própria (2021), com base nas provas do ENEM de 2015 a 2020.

Apresentados os dados gerais, no quadro acima, adentraremos nas análises. Cumpre destacar que o INEP, por meio das orientações apresentadas no Guia de Revisão e Elaboração de Itens do INEP (BRASIL, 2010, p. 9), afirma que "o item deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de Referência". No entanto, percebemos em nossas análises que alguns perpassam outras competências e habilidades. Ao final apresentaremos um quadro com as habilidades de cada item de acordo com os microdados do INEP e com as que, em nosso entendimento, perpassam cada um dos itens analisados.

## 4.2.1 Item 1 (2015)

Quadro 18 – Item 1

Ano: 2015 – 2º dia.  
 Cor do caderno: amarelo.  
 Item: 94.  
 Gabarito: B.  
 Texto-base:



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

**ALTERNATIVAS:**

- a) estimular os cadeirantes na superação de barreiras.
- b) respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.
- c) identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.
- d) eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.
- e) facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos.

Fonte: INEP (BRASIL, 2020c).

#### 4.2.1.1 Semiótica Social, Multimodalidade e Gramática do *Design Visual* (GDV)

O texto-base acima é um cartaz publicitário multimodal que versa sobre acessibilidade, destacando a importância de respeitar o estacionamento destinado às pessoas cadeirantes. Esse cartaz, em sua composição, apresenta as linguagens visual e verbal.

Constatamos que os recursos semióticos presentes na imagem, em conjunto com os textos verbais em Espanhol, contribuem para incutir nos candidatos do ENEM a importância de respeitar esses espaços e a ideia de que a acessibilidade é de suma importância para essas pessoas. Por meio das linguagens verbal e visual, o cartaz está apelando para a consciência crítica e a importância da formação cidadã dos candidatos, pois indiretamente sugere que, antes de utilizar uma vaga para pessoas cadeirantes, é preciso colocar-se no lugar das pessoas a quem esta se destina.

Em outros termos, os planos visual e verbal, presentes no cartaz publicitário, estão em consonância e contribuem sobremaneira para a construção de sentido do texto, a qual ocorre por meio da persuasão e da integração entre os recursos verbais e visuais do leiaute do cartaz. Depreende-se, portanto, que estamos em consonância com a afirmação de Kress (2010) de que os signos são sempre “motivados”. Isso significa que as escolhas linguísticas e visuais presentes no cartaz não foram estabelecidas de maneira fortuita, e sim motivada.

Quanto aos significados composicionais, no primeiro plano, ao centro, como participante representado no discurso visual, está o Símbolo Internacional de Acesso (SAI), representado pela cadeira de rodas maior na cor branca. Esse símbolo, originalmente, é representado na cor branca, com o fundo azul. Porém, no caderno de provas, está em escala cinza por motivos econômicos por se tratar de uma avaliação em larga escala. No entanto, como sabemos, as cores, são um recurso semiótico extremamente importante para a construção de sentido de um texto multisemiótico e, ao nosso, ver o candidato ao ENEM perde em potencialidades de significação para a análise e avaliação do item como um todo.

No que se refere ao valor informativo, também em primeiro plano, à esquerda do leiaute do cartaz publicitário, há o “Dado” – já conhecido pelo leitor – que é representado pelo Símbolo Internacional de Acesso (SAI) em tamanho grande (que chama mais atenção, ou seja, constitui a saliência) e pequeno.

Sabemos que o uso do SAI indica que a vaga é destinada às pessoas cadeirantes. O que está representado à direita do leiaute do cartaz publicitário é o “Novo”, ou seja, a frase impactante no plano verbal, que inclui informações inéditas e antes desconhecidas pelo participante interativo, demandando maior atenção por parte do candidato ao ENEM.

No plano visual do “Ideal” (topo), há o SAI em tamanho reduzido, enquanto no plano verbal há a frase impactante em Espanhol. Nesse caso o ideal representa o idealizado, a ausência de dados informacionais. No “Real” (base), é possível visualizar o SAI novamente, em tamanho ampliado, que expõe informações, detalhes e características quanto à composição gráfico-visual.

Outro aspecto sobressalente, em primeiro nível, é o que está escrito no plano verbal. A frase impactante “*Si te quedas mi aparcamiento, quédate mi discapacidad*”<sup>50</sup>, com fonte maior e cor branca, ressalta a importância de respeitar o estacionamento destinado às pessoas cadeirantes. Enquanto isso, no plano verbal, há outra frase, em fonte menor e cor branca, que diz “*no aumentes mis barreras*”<sup>51</sup>, pois, ao tomar a vaga destinada aos cadeirantes, aumentam-se as barreiras que naturalmente já lhe são impostas. No segundo plano, há o contraste de cores (cinza escuro e cinza claro) como a saliência, que passa a ideia de um estacionamento ou de uma sombra.

#### 4.2.1.2 Quanto ao Gênero Discursivo

Esse texto-base é um cartaz<sup>52</sup> e apresenta gênero primário, segundo a classificação dos gêneros de Bakhtin (2016). Quanto ao tema, o texto aborda a acessibilidade, ponto de extrema importância, pois converge para a formação cidadã crítica dos candidatos, já que muitas pessoas infelizmente não respeitam as leis que visam à melhora da mobilidade de pessoas cadeirantes, seja em relação à ocupação de vagas de estacionamentos destinadas a elas, seja em relação às rampas de acesso, as quais, quando não são apropriadas, inexistem.

O estilo é informal e evidenciado pelo uso do “*tuteo*”<sup>53</sup>. Quanto à forma de composição, há a apresentação harmoniosa de informação verbal e imagética direcionada ao leitor por se tratar de um cartaz publicitário multimodal que, de forma clara e objetiva, demonstra a importância de respeitar a vaga destinada a pessoas cadeirantes nos estacionamentos.

---

<sup>50</sup> “Se você quer a minha vaga, queira também a minha deficiência”.

<sup>51</sup> “Não aumente minhas barreiras”.

<sup>52</sup> Segundo Costa (2014, p. 67), a palavra cartaz significa “anúncio (v.) ou aviso (v.) de dimensões variadas, muitas vezes ilustrado com desenhos ou com fotografias, apropriado para ser afixado em lugares públicos”.

<sup>53</sup> Utilizado para se referir às pessoas com o pronome pessoal “*tú*”. É considerado mais informal e utilizado entre amigos e família, por exemplo.

#### 4.2.1.3 O item conforme a Matriz de Referência do ENEM

No que se refere ao eixo cognitivo, o item em estudo está inserido no eixo cognitivo I da matriz de referência do ENEM, o qual se relaciona ao domínio das linguagens – neste caso, da Língua Espanhola: “I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” (BRASIL, 2009, p. 1).

O conhecimento em LEM, na matriz de referência do ENEM, está descrito na competência de área 2: “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2009, p. 2). Essa competência inclui quatro habilidades e é comum nos outros 5 itens a serem analisados, portanto, será abordada apenas neste item, pois se aplica aos subsequentes. Os pontos diferenciadores, nos outros casos, são as habilidades testadas, por isso indicaremos apenas a habilidade linguística testada.

**Conteúdo abordado:** leitura e interpretação de um texto verbo-imagético (cartaz publicitário).

**Habilidade testada, segundo os Microdados do ENEM (2015):** “H7 - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social” (BRASIL, 2009, p. 2).

Portanto, as habilidades linguísticas testadas se referem à leitura do texto nas modalidades verbal e imagética. No plano visual, é importante que o candidato esteja bem atento à imagem como um todo e a como ela contribui para a construção do sentido do texto. A cadeira de rodas e o símbolo do SAI, no plano visual, fornecem indícios de que o tema principal é acessibilidade e da importância de respeitar o estacionamento destinado às pessoas cadeirantes.

No que tange ao plano verbal, as escolhas linguísticas também apontam para a resposta certa. Por exemplo, se o candidato souber que a palavra *aparcamiento* significa estacionamento em português, ele consegue inferir que a resposta certa é a letra B. Quanto ao uso social, destacamos a importância de o cartaz versar sobre acessibilidade. Dessa forma, consideramos o gênero discursivo cartaz um poderoso instrumento cotidiano para comunicar ou informar, exercendo, portanto, uma função social.

#### 4.2.1.4 Competências e Habilidades conforme a análise dos itens

O item sobre acessibilidade está em consonância ao exposto na Matriz de Referências (BRASIL, 2009), no Guia de Elaboração de Itens (BRASIL, 2010) e nas informações obtidas nos microdados referentes ao ano de 2015. Entretanto, em nossa visão – com base nas análises empreendidas –, esse item pode mobilizar outras competências de áreas e habilidades além das indicadas nos microdados referentes à aplicação do ENEM de 2015.

A que teoricamente já está mobilizada é a competência de área 2, designada para as LEM. No entanto, poderiam ser incluídas outras competências de área e suas respectivas habilidades, quais sejam:

**C4 - 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.  
**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. (BRASIL, 2009, p. 3).

Percebemos, nesse item, que a competência de área 4 destaca a importância da arte para compreendermos o mundo a nossa volta. A arte, neste caso, materializa-se por meio da linguagem visual e linguagem verbal utilizadas no cartaz, convergindo para a formação de sentidos. Ao analisar o cartaz, percebemos que infelizmente em nossa cultura ainda necessitamos afixar cartazes para explicar o óbvio, conscientizar e combater preconceitos.

Outra competência que parece estar mobilizada, junto às suas habilidades, é a seguinte:

**C6 - 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. (BRASIL, 2009, p. 3).

Nesta, percebemos o uso do símbolo do SAI, simbolizando que o lugar específico do estacionamento é destinado às pessoas cadeirantes. O gênero cartaz foi estruturado e composto por elementos verbais e não verbais, visando informar e apelar para o bom senso dos leitores. Percebe-se a função informativa e apelativa, uma vez que se busca informar e, ao mesmo tempo, conscientizar o leitor do respeito à vaga destinada às pessoas cadeirantes.

A última competência que parece fazer parte da constituição do item, em conjunto com habilidades relacionadas, é:

**C7 - 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. [...]

**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. (BRASIL, 2009, p. 4).

Percebemos que o item trabalha as diferentes linguagens e formas de expressão de forma aparente quando a Matriz de Referências destaca a importância de reconhecer os diferentes gêneros e a questão da multimodalidade. Entende-se que, quando está expressa na matriz a habilidade de “reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais”, fala-se dos gêneros discursivos e da multimodalidade de maneira explícita.

O cartaz emprega estratégias argumentativas quando faz uso de recursos verbais e imagéticos, com o intuito de convencer os leitores a se conscientizarem por meio da intimidação e mudarem comportamentos e hábitos nocivos, como estacionar em lugares impróprios.

## 4.2.2 Item 2 (2016)

Quadro 19 – Item 2

<p>Ano: 2016 – 2º dia.          Cor do caderno: amarelo.          Questão: 94.          Gabarito: b.          Texto-base:</p>	
	
<p><b>ENUNCIADO:</b> Nesse grafite, realizado por um grupo que faz intervenções artísticas na cidade de Lima, há um jogo de palavras com o verbo “<i>poner</i>”. Na primeira ocorrência, o verbo equivale a “vestir uma roupa”, já na segunda, indica</p>	
<p><b>ALTERNATIVAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) início de ação.</li> <li>b) mudança de estado.</li> <li>c) conclusão de ideia.</li> <li>d) simultaneidade de fatos.</li> <li>e) continuidade de processo.</li> </ul>	

Fonte: INEP (BRASIL, 2020c).

4.2.2.1 Semiótica social, Multimodalidade e Gramática do *Design Visual* (GDV)

Esse texto-base é constituído por um grafite multimodal retirado do *Twitter*, que foi fotografado em Lima, capital do Peru, e pertence a uma ação poética em que são feitas intervenções artísticas não só em Lima, mas também em vários países da América Latina.

O item inserido acima, cobrado na prova de Espanhol, aborda aspectos gramaticais, diferentemente do que vem sendo cobrado no exame, ponto que demonstra uma tendência à leitura e a interpretação de textos.

Há, em suma, um jogo de palavras com o verbo “*poner*” em diferentes tempos verbais. Em primeiro momento, o verbo é colocado com o significado de “vestir uma roupa” – “*ponerme*” (infinitivo); contudo, no segundo momento, traz a ideia de mudança de estado e, assim, é conjugado no *pretérito perfecto simple* (“*puse*”), de acordo com o gabarito oficial do INEP. No entanto, a interpretação do item vai além da gramática, pois o verbo assume outro significado, e o leitor precisa entender o todo. Ou seja, a resolução desse item carecia de conhecimento gramatical aplicado ao texto.

Observa-se que os recursos semióticos presentes na composição visual do muro grafitado e das cercanias, em conjunto com a frase motivacional, do plano verbal, contribuem para a mudança de estado.

Embora o item seja essencialmente sobre gramática, é evidente a presença da importância desse tipo de intervenção artística nas cidades e da não criminalização dos grafites, os quais, muitas vezes, são injustamente confundidos com pichações. Iniciativas como essa, que intervêm poeticamente nos muros de várias cidades da América Latina, advogam pela possibilidade do acolhimento de uma cartografia político-poética das ruas por meio dos grafites.

Os planos visual (muro e arredores) e verbal (mensagem motivacional do grafite), presentes no grafite, estão em consonância e contribuem sobremaneira para a construção de sentidos do texto como um todo.

Em suma, assim como no primeiro item, as escolhas para compor o item, tanto no plano visual como no verbal, não foram eleitas de maneira aleatória, e sim motivada. Podemos citar o jogo de palavras entre os verbos “*poner*” e “*puse*”, no qual o uso de tais verbos pode proporcionar aos participantes interativos uma experiência sinestésica, pois são palavras que apresentam sonoridades semelhantes, dando ao texto, no plano verbal, uma certa musicalidade, cuja existência é possível com o emprego da figura de linguagem aliteração, constituída pela repetição de consoantes.

No que se refere aos significados composicionais, no primeiro plano, ao centro, há no discurso verbal a frase “*No supe qué ponerme y me puse feliz*”<sup>54</sup>, na cor preta, contrastando com o fundo branco do muro, em segundo plano. Como parte do discurso visual, foi incluído o grafite.

Além do muro grafitado com o fundo branco, em segundo plano, existem ao fundo três casas com dois pavimentos e o céu em escala cinza. Por esse motivo, não há como saber se o dia estava ensolarado ou nublado, aspecto que influi, positivamente ou negativamente, no

---

<sup>54</sup> “Eu não soube o que vestir e me pus feliz”.

humor de cada um ao longo do dia. Além disso, a mensagem poética grafitada em um muro, em meio à selva de pedra de uma cidade, pode influenciar, positivamente ou negativamente, o humor dos participantes interativos, ou seja, os destinatários do texto multissemiótico, que podem ser tanto os transeuntes que viram o grafite em seu contexto original, em Lima, quanto os candidatos ao ENEM que viram o texto multimodal já em um contexto ressemiotizado (IEDEMA, 2003). Ou seja, as pessoas desse último caso não viram o grafite na rua, em seu contexto original, perdendo características como a cor.

No que tange aos valores informativos, também em primeiro plano, à esquerda do leiaute da imagem do grafite, foi colocado o “Dado”, que, como citado anteriormente, refere-se a algo já conhecido pelo leitor. Ou seja, trata-se da mensagem escrita no plano verbal materializada por meio do grafite, que se configura como dado. Além disso, a mensagem do plano verbal forma aquilo que os autores da GDV chamam de saliência, isto é, o ponto mais chamativo do texto multimodal. Por exemplo, para um transeunte que tem o costume de passar pelo local do muro, este não teria relevância se estivesse pintado apenas de branco; entretanto, a frase grafitada e a mensagem emanada por ela chamam bastante atenção do participante interativo. À direita do leiaute da imagem do grafite, inclui-se o “Novo” – informações novas e ainda desconhecidas – ou seja, a frase grafitada, que demanda maior atenção por parte do candidato ao ENEM. Além disso, é apresentada a informação da autoria do grafite.

Já no que se refere ao “Ideal” (topo) – a ausência de dados informacionais – há no plano visual três casas de dois pavimentos e o céu. No “Real” (base) – que expõe informações, detalhes, características quanto à composição gráfico-visual – é inserida a frase motivacional grafitada e sua autoria (*Acción Poética* Lima, grupo responsável pelas intervenções artísticas em vários países da América Latina).

Outro aspecto sobressalente, em primeiro plano, é o plano verbal. A frase motivacional do grafite, “*No supe qué ponerme y me puse feliz*”, reforça que, mesmo sem saber o que vestir, é importante estar feliz (mudança de estado emocional). Por isso, é uma frase motivacional com o intuito de elevar o ânimo dos transeuntes que por ali passam.

#### 4.2.2.2 Quanto ao Gênero Discursivo

O gênero discursivo grafite<sup>55</sup> se classifica como primário simples (Bakhtin, 2016), por ser uma frase não complexa grafitada em um local na capital do Peru, ou seja, que serve para a

---

<sup>55</sup> Segundo Costa (2014, p. 139), “GRAFITO (v. GRAFITE): de origem italiana (graffito, no plural graffiti, daí o aportuguesamento para grafite, forma mais usada que grafito), lembra muito os desenhos rupestres cuja origem

comunicação discursiva utilizada cotidianamente. Além disso, quando a imagem do muro saiu de seu contexto original, passou para um contexto ressemiotizado – em uma postagem da rede social *Twitter* – e depois figurou na prova do exame na edição de 2016, sofreu o processo de ressemiotização (IEDEMA, 2003).

Quanto ao tema, o texto-base indica a importância de se manter feliz ainda sem saber o que vestir, indicando mudança de estado (de ânimo), embora o item cobre dos candidatos apenas o uso dos verbos, e não a interpretação de textos. O exame, no enunciado, já indica que o uso do verbo “*poner*” na forma infinitiva “*ponerme*” equivale a “vestir uma roupa” e questiona os candidatos sobre a segunda ocorrência do verbo “*poner*”, conjugado no *pretérito perfecto simple* (“*puse*”), indicando mudança de estado, segundo o gabarito oficial do INEP.

O estilo é informal por se tratar de um gênero discursivo primário simples. Tal afirmação se evidencia pelo uso de um vocabulário simples, ou seja, sem rebuscamento. Além disso, a mensagem é direcionada aos transeuntes de Lima que passam cotidianamente pelas ruas da capital do Peru.

Outro fator que corrobora essa afirmação é que o texto multimodal também é compartilhado na rede social *Twitter*, comumente é composta por jovens que compartilham fotos, *memes*, músicas e pensamentos por meio de mensagens curtas, pois há um limite de caracteres. Um texto motivador multimodal como esse não seria bem visto em uma rede social como o *LinkedIn*, pois seus usuários buscam uma oportunidade de emprego, ou recolocação profissional, e adotam um estilo mais formal nas postagens.

Posteriormente, o texto motivador multimodal foi aplicado em um contexto já ressemiotizado na prova do ENEM, depois de passar por um processo em que perde as características do seu contexto original, como as cores.

Quanto à forma de composição, há a apresentação harmoniosa de informações verbais e imagéticas, materializadas por meio de um muro grafitado. A informação do texto multimodal é direcionada aos participantes interativos, os quais podem ser, em seu contexto original, transeuntes da cidade de Lima e usuários do *Twitter*; em seu contexto ressemiotizado, os candidatos ao ENEM. Dessa forma, o muro grafitado e os elementos que compõem a imagem,

---

remonta ao homem da idade da pedra que registrava suas pinturas nas cavernas pré-históricas. Modernamente, constituem expressão mural urbana, geralmente clandestina, em forma de inscrições ou desenhos registrados em muros, paredes, monumentos, banheiros públicos, etc. Manifestação marginal assinada por indivíduos ou grupos, com seus “rabiscos”, verdadeiros logotipos, pode ter caráter satírico, caricatural, poético, pornográfico, político ou publicitário. Para expressarem esses tipos de caráter, constroem uma escrita que transforma o código alfabético tradicional, usando letras quebradas e introduzindo elementos, preferencialmente de movimento, como setas, asas, pés, curvas, olhos, raios, etc.”.

além de formarem um texto multimodal, demonstram a valia de elevar o ânimo, para que haja uma mudança de estado que culmine na felicidade.

#### 4.2.2.3 O item conforme a Matriz de Referência do ENEM

**Conteúdo abordado:** uso de verbos. No entanto, o item demanda conhecimento gramatical sobre o texto.

**Habilidade testada, segundo os Microdados do ENEM (2016):** “H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social” (BRASIL, 2009, p. 2).

Portanto, as habilidades linguísticas testadas se referem à leitura dos aspectos verbal e imagético presentes aplicados à gramática. Percebe-se que a parte de “uso social”, presente na habilidade H7, se trata de exercer uma função social. Isso pode ser observado no caso aqui abordado, pois o candidato é questionado quanto ao uso do verbo *poner* com base na imagem e no texto de um muro grafitado, e sabe-se que o gênero discursivo grafite se configura como tal devido a sua importante função social e pode ser visto cotidianamente nas cidades.

No Distrito Federal, por exemplo, em Ceilândia há muitos grafites nos muros de escolas. Ao vê-los, podemos observar que são uma poderosa arma de denúncia social. Cumpre salientar que injustamente essa potente arte de expressão, às vezes, é mal vista pela sociedade, sendo muitas vezes confundida com pichações.

#### 4.2.2.4 Competências e Habilidades conforme a análise dos itens

O caso em discussão, sobre uma questão de uso dos verbos em Espanhol aplicada a um texto multimodal, está em consonância ao exposto na Matriz de Referência (BRASIL, 2009), no Guia de Elaboração de Itens (BRASIL, 2010) e nas informações obtidas nos microdados referentes ao ano de 2016. Apesar disso, com base nas análises empreendidas, o item poderia mobilizar as seguintes competências de áreas e habilidades, além das indicadas nos microdados do ENEM de 2016 – referentes à área 2, designada para as LEM:

**C4 - 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. [...]

**H14** - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos. (BRASIL, 2009, p. 3).

O gênero grafite, como visto, é considerado uma forma de arte e está presente em nossa cultura de maneira bem abrangente, principalmente na periferia. Compreendê-lo e reconhecê-lo como uma forma de expressão artística que produz sentidos e integra a identidade dos indivíduos que com ele se identificam é de suma importância para o reconhecimento do valor e a não marginalização desse gênero. O item parece seguir por esse caminho e ir ao encontro, portanto, da H14.

**C6 - 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.

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. (BRASIL, 2009, p. 3).

O grafite também é usado como uma forma de denúncia da realidade social vigente por pessoas menos favorecidas. Cumpre salientar que os grafiteiros possuem técnicas e simbologias próprias de desenho para se expressarem através dos muros das cidades, construindo e reconstruindo assim significados e sendo um alento em meio ao caos das grandes cidades. A função de linguagem presente no grafite do item analisado é a função poética. Para isso, o autor fez um jogo de palavras com o uso do verbo *poner* no muro (imagético). A forma como o item é colocado vai, pois, ao encontro da C6 e da H19.

**C7 - Competência de área 7** - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

**H22** - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. (BRASIL, 2009, p. 4).

No item em análise, que parece estar de acordo com a C7 e a H22, percebemos a linguagem manifestada por intermédio de um grafite, e é avaliado se o candidato sabe relacionar os usos do verbo *poner*, o qual indica mudança de estado na sua segunda ocorrência na oração. O jogo de palavras com o verbo *poner* se configura como um recurso linguístico que fornece ao texto uma certa sonoridade.

## 4.2.3 Item 3 (2017)

Quadro 20 – Item 3

<p>Ano: 2017 – 1º dia.          Cor do caderno: amarelo.          Questão: 1.          Gabarito: b.          Texto-base:</p>
<p>Aquí estoy establecido          En los Estados Unidos,          Diez años pasaron ya,          En que crucé de mojado          Papeles no he arreglado.          Sigo siendo un ilegal.          Tengo mi esposa y mis hijos,          Que me los traje muy chicos,          Y se han olvidado ya          De mi México querido          Del que yo nunca me olvido          Y no puedo regresar.          [...]          Mis hijos no hablan conmigo.          Otro idioma han aprendido.          Y olvidado el español,          Piensan como americanos,          Niegan que son mexicanos.          Aunque tengan mi color.</p> <p>LOS TIGRES DEL NORTE. Jaula de oro. Woodland Hills, Califórnia: Fonovisa, 1986 (fragmento)</p>
<p><b>ENUNCIADO:</b> A letra da canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao (à)</p>
<p><b>ALTERNATIVAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.</li> <li>b) distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.</li> <li>c) preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.</li> <li>d) desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.</li> <li>e) vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.</li> </ul>

Fonte: INEP (BRASIL, 2020c).

## 4.2.3.1 Semiótica Social e Multimodalidade

A questão exige do candidato a interpretação do texto-base, uma canção do grupo musical mexicano *Los Tigres del Norte*, a qual coloca em pauta o dilema enfrentado pelos imigrantes mexicanos, o qual revela um distanciamento entre pai e filho provocado pela apropriação linguística e cultural estadunidense. É um ótimo item, uma vez que é possível trabalhar por meio dele o letramento crítico em sala de aula, pois podemos trazer à baila temas

que também merecem a nossa reflexão, tais como: a situação dos imigrantes ilegais e a xenofobia.

Inquestionavelmente, a modalidade mais proeminente aqui é a verbal. No entanto, até mesmo nesse item composto por um texto essencialmente verbal, a multimodalidade se faz presente, seja por meio do leiaute, da tipografia e da formatação, seja por meio do uso das rimas, ainda que façam parte do plano verbal. Como vimos, o que difere os textos multimodais são basicamente os níveis de modalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995), a serem analisados no caso atual.

Percebemos que a multimodalidade está presente no som da canção e na disposição do papel por meio de marcas tipográficas, quais sejam: a fonte do corpo da canção; a marca que denota que uma parte foi suprimida (representada pelo símbolo de reticências entre colchetes); e o nome do grupo e do álbum em caixa alta e negrito, respectivamente, indicando a autoria da canção. Tal formatação é utilizada para dar destaque ao texto, configurando-se como uma espécie de Saliência. O leiaute, a formatação, as rimas e os símbolos utilizados foram representações que tiveram o intuito de construir o sentido da canção, ou seja, nenhuma escolha foi arbitrária.

#### 4.2.3.2 Quanto ao Gênero Discursivo

No que se refere à questão dos gêneros discursivos, podemos classificar a letra da canção desse item como do tipo primário simples (Bakhtin, 2016), ou seja, dos utilizados em situações cotidianas e informais.

Quanto ao tema, o texto aborda o dilema de um distanciamento entre pai e filho provocado pela apropriação linguística e cultural dos filhos de imigrantes mexicanos em um país estrangeiro: os Estados Unidos da América.

O estilo é informal, e as escolhas linguísticas dos autores da canção revelam que o eu lírico entrou nos EUA há dez anos e atravessou a fronteira de maneira ilegal. Isso fica evidente no seguinte trecho: “*Diez años se pasaron ya, en que cruce de mojado, papeles no he arreglado, sigo siendo un ilegal*”<sup>56</sup>. Além disso, o eu lírico reclama que os filhos já não falam com ele, pois aprenderam o Inglês e esqueceram a língua materna (o Espanhol). Em suma, os filhos se identificam com a língua e a cultura norte-americana e não se reconhecem mais como mexicanos, ainda que tenham todos os traços característicos deste povo.

---

<sup>56</sup> “Já se passaram dez anos, em que atravessei molhado, não arrumei os papeis, ainda sou ilegal”.

Quanto à forma de composição, trata-se de uma canção que apresenta refrão<sup>57</sup> e rimas e, de maneira clara, objetiva e coesa, demonstra o dilema enfrentado pelos imigrantes mexicanos em relação aos seus filhos e ao apagamento da cultura e da língua mexicana por uma nova geração, que parece não se reconhecer como latino-americana.

#### 4.2.3.3 O item conforme a Matriz de Referência do ENEM

**Conteúdo abordado:** leitura e interpretação do gênero discursivo canção. O item aborda o dilema enfrentado por imigrantes mexicanos.

**Habilidade testada, segundo os Microdados do ENEM (2017):** “H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística” (BRASIL, 2009, p. 2).

As habilidades linguísticas testadas se referem à leitura e interpretação de texto do gênero canção. Sendo assim, é avaliado se o candidato sabe lê-lo e interpretá-lo, já que a canção dos autores mexicanos retrata os dilemas enfrentados pelos imigrantes em solo estadunidense e os conflitos culturais e linguísticos gerados entre um pai (mexicano) e os filhos (descendentes de mexicano) que se apropriaram da língua e cultura norte-americanas.

#### 4.2.3.4 Competências e Habilidades conforme a análise dos itens

O item avalia a leitura e interpretação do gênero discursivo canção, aborda o dilema enfrentado por imigrantes mexicanos e está em consonância ao que está expresso na Matriz de Referências (BRASIL, 2009), no Guia de Elaboração de Itens (BRASIL, 2010) e nas informações obtidas nos microdados referentes ao ano de 2017. Entretanto, com base nas nossas análises, esse item poderia incluir outras competências de áreas e habilidades, além das indicadas nos microdados referentes à aplicação do ENEM de 2017. Apesar de mobilizar teoricamente a competência de área 2, designada para as LEM, poderia incluir outras competências de área e suas respectivas habilidades. Adicionamo-las abaixo, juntamente à explicação das características do item que vão de acordo com cada competência e/ou habilidade:

---

<sup>57</sup> Segundo Costa (2014, p. 202), “REFRÃO (v. BORDÃO, ESTRIBILHO): também conhecido como estribilho (v.), pode ser um verso ou conjunto de versos que é repetido a intervalos regulares em determinados tipos de canção lírica. Dizem que se tratava de um expediente popular ligado à memorização de textos populares e à prática da dança associada à poesia”.

“**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas” (BRASIL, 2009, p. 2).

Além de o item acima mobilizar a habilidade 8, de acordo com os microdados do ENEM relativos ao ano de 2017, consideramos que o item mobiliza também a habilidade 6, pois, ao utilizar seus conhecimentos em Língua Espanhola, o candidato terá acesso a culturas diferentes das suas. A atenção é chamada para o dilema enfrentado por um pai, imigrante mexicano, em relação aos filhos que vivem nos Estados Unidos, gerando conflitos culturais e linguísticos entre eles.

**C4 - 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.  
**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos. (BRASIL, 2009, p. 3).

Essa competência demonstra a importância da música como expressão de arte de uma cultura, configurando-se, portanto, como uma modalidade que gera significado e identificação para os leitores. No item, a canção está materializada por meio da letra, disposta no papel. Nela, fica evidente a preocupação do pai em relação ao filho quanto à apropriação de uma língua e de cultura alheias. Em suma, essa produção artística revela um dilema identitário entre pai e filho causado pela apropriação cultural.

Além disso, revela o quão importante é para o pai que o filho se identifique com a cultura de origem, revelando um sentimento de nostalgia. Em busca do “sonho americano”, os imigrantes ilegais vivem à margem da sociedade, podendo ser deportados a qualquer momento para a sua pátria. Dessa forma, vivem clandestinamente em território estadunidense, sem poder voltar para o México, e são alvos de preconceito e xenofobia.

**C5 - Competência de área 5** - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.  
**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. (BRASIL, 2009, p. 3).

Essa competência está associada a saber interpretar uma canção e a quais recursos expressivos o autor da canção se utilizou para construí-la. Nesse item, percebemos o uso de rimas, que conferem musicalidade ao texto. Na habilidade 15, podemos inferir, pelo contexto histórico, social e político, que a temática do álbum intitulado “*La jaula de oro*” tem a ver com a questão migratória. Em outro país, o imigrante ilegal pode até prosperar, mas se sente preso,

porque não pode regressar ao seu país de origem, motivo do título do álbum. Em 1986, data em que a música foi gravada, os Estados Unidos já eram um dos destinos preferidos de imigrantes em busca do “sonho americano”. Infelizmente, hoje em dia, a realidade dos imigrantes ilegais nos Estados Unidos e em vários outros países da Europa não é muito diferente daquela época retratada na canção.

**C6 - 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.

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. (BRASIL, 2009, p. 3).

O item da canção mobiliza também a habilidade 9 da competência de área 6. Nesse item é necessário que o candidato saiba compreender do que se trata a canção, analisá-la e interpretá-la para conseguir responder corretamente ao comando do enunciado do item. Além disso, é importante que ele saiba identificar qual é a função de linguagem predominante, a poética, já que o autor utiliza rimas e a sonoridade provocada por elas provê ritmo ao texto da canção.

**C7 - Competência de área 7** - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. [...]

**H22** - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. (BRASIL, 2009, p. 4).

De acordo com as nossas análises, o item também pode mobilizar a competência de área 7 (habilidade 22), pois o gênero canção nos remete ao assunto central da canção, o distanciamento entre pai e filho ocasionado pela imigração.

## 4.2.4 Item 4 (2018)

Quadro 21 – Item 4

Ano: 2018 – 1º dia.  
 Cor do caderno: amarelo.  
 Questão: 1.  
 Gabarito: c.  
 Texto-base:

**¿Qué es la X Solidaria?**

La **X Solidaria** es una equis que ayuda a las personas más vulnerables. Podrás marcarla cuando hagas la declaración de la renta. Es la casilla que se denomina **"Fines Sociales"**. Nosotros preferimos llamarla **X Solidaria**:

- porque al marcarla haces que se destine un 0,7% de tus impuestos a programas sociales que realizan las **ONG**
- porque se benefician los colectivos más desfavorecidos, sin ningún coste económico para ti.
- porque **NO** marcarla es tomar una actitud pasiva, y dejar que sea el Estado quien decida el destino de esa parte de tus impuestos.
- porque marcándola te conviertes en contribuyente activo solidario.

Disponível em: <http://xsolidaria.org>. Acesso em: 20 fev. 2012 (adaptado).

**ENUNCIADO:** As ações solidárias contribuem para o enfrentamento de problemas sociais. No texto, a ação solidária ocorre quando o contribuinte

**ALTERNATIVAS:**

- a) delega ao governo o destino dos seus impostos.
- b) escolhe projetos que terão isenção de impostos.
- c) destina parte de seus impostos para custeio de programas sociais.
- d) determina a criação de impostos para implantação de projetos sociais.
- e) seleciona programas para beneficiar cidadãos vulneráveis socialmente.

Fonte: INEP (BRASIL, 2020c).

## 4.2.4.1 Semiótica Social e Multimodalidade

Esse texto-base se trata de uma publicidade de uma instituição pública, ou governamental. Ao final do texto, foram inseridos: em fonte menor, o endereço eletrônico em

que o texto se encontra disponível; o momento no qual foi acessado; a informação de que se trata de um texto adaptado. Esse item versa sobre a possibilidade que o contribuinte tem de, por meio da “*La X Solidaria*”, destinar parte dos seus impostos pagos para o custeio de programas sociais, segundo o gabarito oficial do INEP.

Assim como Kress e van Leeuwen (1995), partimos do pressuposto de que todos os textos são multimodais e se diferem quanto aos níveis de modalidade empregados, pois alguns possuem maior densidade multimodal do que outros. Inquestionavelmente, a modalidade mais proeminente aqui é a verbal. Nesse item, vamos nos ater apenas ao leiaute, às marcas tipográficas e à formatação do texto, visto que tais recursos – quando empregados no texto verbal – conferem ao texto multimodal “camadas, dimensões e níveis multimodais”, como afirma Ribeiro (2021, p. 123).

Essas características imagéticas são: o título do texto em negrito; a fonte em itálico (em *X Solidária* – que evidencia ao contribuinte como funciona a ação solidária); as palavras entre aspas, “*Fines Sociales*”, usadas para destacar a informação; o uso de caixa alta, como em X, NO e ONG, usada para chamar a atenção do leitor; e os quatro marcadores (representados pelo símbolo • em negrito) que elencam os quatro principais benefícios de se destinar parte dos impostos para o custeio de programas sociais.

Esses marcadores se configuram como os quatro motivos para convencer o participante interativo a exercer a solidariedade ao fazer a declaração de renda, marcando a opção “*X Solidaria*”, a fim de ajudar os mais vulneráveis com esta ação social.

Em suma, a formatação, as marcas tipográficas e as escolhas linguísticas empregadas na construção do texto revelam que todos os signos são motivados, segundo Kress (2010), configurando-se como uma espécie de Saliência com o propósito de chamar a atenção do participante interativo sobre qual é a importância de se contribuir com a “*X Solidaria*”.

Desse modo, nenhuma escolha foi arbitrária na construção da publicidade governamental. O autor do texto, para melhor persuadir o participante interativo a contribuir com “*La X Solidaria*”, também poderia ter lançado mão de fotos de projetos sociais beneficiados, com o objetivo de ilustrar melhor a ideia.

O item suscita uma reflexão crítica acerca do enfrentamento de problemas sociais por meio da destinação de 7% do que é pago nos impostos a projetos sociais realizados por organizações não governamentais (ONGs). Para além disso, é possível discutir, em sala de aula, os problemas advindos da sonegação de impostos – prática muito comum no Brasil – que acarretam prejuízos sociais. Esses impostos que deveriam ser pagos não retornam em forma de melhorias e bem-estar social para a população. Ademais, o tema também revela a urgência de

discutir a taxaço das grandes fortunas, pois, desse modo, alguns países financiam renda básica para os mais necessitados, por exemplo.

#### 4.2.4.2 Quanto ao Gênero Discursivo

No que se refere à questão dos g neros discursivos, podemos classificar esse texto da publicidade<sup>58</sup> governamental como secundário complexo, ou seja, utilizado em situa es mais formais e complexas, estando mais presente no discurso escrito, de acordo Bakhtin (2016). No entanto, as publicidades, de forma mais genérica, são multissemi ticas. Como o item se trata de uma publicidade governamental, acreditamos que alguns princípios administrativos da esfera pública devem ser respeitados: impessoalidade e publicidade.

Quanto ao tema, o texto define a “*X Solidaria*” elencando quais são os principais benefícios ao destinar uma parte do imposto de renda ao auxílio para pessoas mais vulneráveis socioeconomicamente por meio de ONGs.

O estilo é formal, e as escolhas linguísticas do autor da publicidade governamental revelam que escolheu as palavras com o propósito de persuadir o leitor a contribuir com a “*X Solidaria*”. Isso fica evidente nos quatro pontos elencados por marcadores.

Sobre   forma de composi o, trata-se de um texto publicitário governamental construído de maneira clara, objetiva e coesa que visa angariar mais contribuintes para a “*X Solidaria*”.

#### 4.2.4.3 O item conforme a Matriz de Referência do ENEM

**Conteúdo abordado:** leitura e interpreta o de um texto publicitário governamental. O item busca convencer o leitor da importância de se contribuir para a “*X Solidaria*”.

**Habilidade testada, segundo os Microdados do ENEM (2018):** “H5 - Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema” (BRASIL, 2009, p. 2).

As estruturas linguísticas utilizadas no texto da publicidade governamental buscam explicar ao leitor a “*X Solidaria*”. Para isso, busca-se convencer o leitor a doar, por meio da persuasão – apresentando quatro vantagens com o uso de marcadores. Além disso, destaca o mérito de tal contribui o para a sociedade, pois ajuda as pessoas mais vulneráveis

---

<sup>58</sup> Segundo Costa (2014, p. 38), “publicidade, trata-se de uma mensagem que procura transmitir ao público, por meio de recursos técnicos, multissemióticos e através dos veículos de comunica o, as qualidades e os eventuais benefícios de determinada marca, produto, serviço ou institui o”.

socioeconomicamente. O item avalia se o candidato sabe associar vocábulos e expressões de um texto em Espanhol ao seu tema, a fim de ler e interpretar corretamente o texto publicitário.

#### 4.2.4.4 Competências e Habilidades conforme a análise dos itens

O item sobre a “*X Solidaria*” está em conformidade com a Matriz de Referências (BRASIL, 2009), o Guia de Elaboração de Itens (BRASIL, 2010) e as informações obtidas nos microdados referentes ao ano de 2018. Assim como nos outros, depois das análises empreendidas, notamos que esse item poderia mobilizar outras competências de áreas e/ou habilidades, além da indicada nos microdados referentes à aplicação do ENEM de 2018 – a competência designada para as LEM (área 2). Essas possibilidades adicionais estão situadas abaixo, em conjunto com a explicação das características do item que vão de acordo com cada competência e/ou habilidade:

“**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas” (BRASIL, 2009, p. 2).

O item mobiliza a habilidade acima, pois, se o candidato souber utilizar os conhecimentos em LEM, o Espanhol, amplia suas possibilidades de acesso à informação.

**C6 - 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.

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. (BRASIL, 2009, p. 3)

Para poder compreender a publicidade governamental, o candidato deve saber quais são as principais diferenças entre as funções de linguagem. Sabendo isso, ele conseguirá deduzir que a função de linguagem predominante no item é a função apelativa, também conhecida como conativa. Por meio dela, o autor da publicidade tenta persuadir o leitor utilizando símbolos (marcadores) e vocábulos em caixa alta e itálico, visando chamar a atenção do leitor/contribuinte. Na multimodalidade o que chama mais atenção no texto é denominado “Saliência”, um recurso semiótico que se volta não só à constituição de significados, mas também a informar o leitor.

**C7 - Competência de área 7** - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. [...]

**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. (BRASIL, 2009, p. 4).

O item em estudo também pode mobilizar a competência de área 7 e as seguintes habilidades, quais sejam: H22, H23 e H24. No texto da publicidade governamental, percebemos: a H22, pois o candidato deverá relacionar o texto ao seu tema, um dos componentes indissociáveis dos gêneros discursivos; a H23, haja vista que se pode inferir no texto qual é o público-alvo do autor da publicidade governamental, ou seja, os possíveis contribuintes; e a H24, pois o candidato poderá reconhecer no texto as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor quando ele constrói quatro argumentos para influenciar a adesão à “*X Solidária*” por meio de marcadores que apresentam argumentos favoráveis. O autor também utiliza algumas palavras em caixa alta e itálico para o que ele deseja destacar.

## 4.2.5 Item 5 (2019)

Quadro 22 – Item 5

Ano: 2019 – 1º dia.

Cor do caderno: amarelo – Reaplicação PPL.

Questão: 1.

Gabarito: a.

Texto-base:



DZWONIK, C. Disponível em: [www.tarinja.net](http://www.tarinja.net). Acesso em: 12 ago. 2013.

**ENUNCIADO:** A palavra *clave*, repetida diversas vezes na tirinha de Gaturro, leva o leitor a uma reflexão sobre o (a)

**ALTERNATIVAS:**

- a) uso exaustivo das tecnologias na vida moderna.
- b) qualidade de vida alcançada com os avanços tecnológicos.
- c) praticidade da utilização dos códigos tecnológicos e sociais.
- d) necessidade de aprender a utilizar as novas tecnologias.
- e) quantidade de informações necessárias para resolver problemas.

Obs.: para fins de análise, a tirinha foi numerada.

Fonte: INEP (BRASIL, 2020c).

#### 4.2.5.1 Semiótica Social, Multimodalidade e Gramática do *Design Visual* (GDV)

O texto-base é uma tirinha do Gaturro, cuja autoria é do cartunista Cristian Dzwonick, e traz uma reflexão sobre o uso exaustivo das tecnologias na vida moderna, segundo o gabarito oficial do INEP. No contexto da tirinha, o vocábulo “*clave*” corresponde à palavra senha.

No campo da semiótica social, podemos perceber uma crítica do autor ao modo de vida da sociedade contemporânea, sempre conectada à *Internet* e a dispositivos eletrônicos. Vivemos em um ritmo frenético, e a nossa agenda pessoal e profissional está atrelada sempre a dispositivos, que precisam geralmente de senhas e de acesso à rede. Há aplicativos, por exemplo, até para nos lembrar de que é necessário beber água. Além disso, hoje em dia, não se consegue mais tempo para escutar as pessoas, situação exemplificada pela mais nova atualização do aplicativo *Whatsapp*, em que os áudios podem ser acelerados.

Essa tirinha de Gaturro está representando o nosso atual modo de vida, no qual a tecnologia e a *Internet* são cada vez mais primordiais, porque, com a pandemia da *covid-19*, o ensino passou a ser remoto e muitas pessoas estão trabalhando em formato *home office*. Para não perder o ano letivo, escolas, docentes e discentes tiveram que mudar a dinâmica escolar devido ao distanciamento social, com o intuito de diminuir a propagação do vírus.

Se antes da pandemia da *covid-19* alguns professores tinham aversão à tecnologia, viram-se obrigados a se adequarem à era tecnológica e digital no contexto pandêmico, em um curto espaço de tempo. Ao nosso ver, isso é um ponto positivo; no entanto, devemos prestar atenção às consequências do uso exagerado da tecnologia durante a quarentena a médio e a longo prazo, uma vez que poderá trazer sequelas físicas e mentais devido à exposição exagerada às telas de computadores, telefones celulares ou *tablets*. Entre as sequelas podemos citar alguns transtornos mentais, como a ansiedade e a depressão. Quanto às sequelas físicas devido à exposição prolongada a telas, pode se citar problemas de postura e de visão.

Em suma, a tirinha nos faz refletir sobre o uso exaustivo da tecnologia e pode estabelecer modos de relação com o leitor, uma vez que muitos podem se identificar com esse contexto. Além disso, sugere que, para viver melhor, é importante reservar um tempo para relaxar e conectar-se consigo. O personagem pergunta qual é a senha para fazer isso, como se precisasse de uma. Desse modo, nenhuma escolha foi arbitrária na construção de sentido da tirinha.

O item apresenta duas modalidades, verbal e visual, independentemente da densidade modal. Essa tirinha do Gaturro, diferente dos outros dois itens multimodais analisados, será examinada apenas de acordo com os significados representacional e interacional, elencados na

GDV. Os outros dois itens, que apresentam figuras em sua composição, serão julgados quanto ao seu significado composicional.

Segundo os conceitos apresentados no capítulo teórico, os significados representacionais se referem a como os participantes, as coisas e as paisagens são representadas e/ou descritas na imagem, subdividindo-se em estrutura narrativa e conceitual. Já os significados interacionais aludem ao tipo de interação estabelecida entre os participantes, sejam eles representados, interativos ou, até mesmo, os produtores das imagens (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Na tirinha do Gaturro, os seguintes participantes estão representados: Gaturro (o gato), uma mulher, um homem, uma mesa e um vaso com duas flores. A estrutura narrativa, no quadro 1, caracteriza-se por um processo de ação unidirecional no qual o homem é o ator (participante ativo), ou seja, emana o vetor no processo de ação, enquanto a mulher é a meta (participante passiva), ou seja, durante o desenrolar do processo de ação, o vetor lhe é direcionado.

O homem demonstra estar estressado, pois parece não saber lidar com a necessidade de senhas para tudo e conta nos dedos das mãos as coisas para as quais precisa delas. Além disso, está com a boca bastante aberta, dando a impressão de que fala gritando. Para prover o aspecto de que o personagem está gritando, o autor da tirinha utilizou as fontes em caixa alta, recurso empregado na *Internet* ou em textos verbais para destacar o texto ou trazer a ideia de que alguém está gritando ou falando com tom de voz alterado. Em todo o texto, foi empregado esse recurso.

A mulher, por sua vez, permanece imóvel e cabisbaixa e apenas o observa. O ângulo do olhar dela revela algum grau de passividade. Já o gato arregala os olhos.

No quadro 2, o homem permanece alterado, gesticulando com as mãos e enumerando várias outras coisas para as quais precisa de senha. A mulher só fita a situação, mas, dessa vez, o ângulo do olhar dela está nivelado com o dele. No quadro 2, o gato não aparece.

O quadro 3 pode ser caracterizado por um processo de ação unidirecional, em que a mulher, dessa vez, é considerada a participante ativa, e o homem é considerado a meta (participante passivo). Neste caso, o vetor parte da mulher, no momento no qual inclina seu corpo, seus braços e suas mãos em direção ao homem e coloca-os em seus ombros como uma maneira de tranquilizá-lo. Ela parece conseguir isso, pois ele fica calado e aparenta estar mais tranquilo. O gato continua com os olhinhos arregalados e inclina a cabeça na direção deles, demonstrando surpresa.

O quadro 4 pode ser caracterizado por um processo de ação unidirecional, em que a mulher (participante ativa) está com o dedo em riste, sinalizando que estão discutindo. Dessa vez, demonstra dominação, autoritarismo e poder, e não mais passividade, como demonstrou

no quadro 1. Uma das mãos dela continua no ombro dele (participante passivo), e ela continua dando conselhos a ele, com o intuito de fazê-lo perceber a importância de aprender a tirar um tempo para si mesmo, para relaxar e aprender a viver melhor. O homem concorda com ela ao dizer isto: “*es verdad*”. O gato parece estar com o olho entreaberto e sorrindo, parecendo concordar com o que a mulher disse.

No quadro 5, a mulher, durante a conversa, continua elencando os benefícios que o relaxamento o proporcionaria com as mãos arqueadas quase na altura do peito/coração e a palma da mão para cima, demonstrando abertura ao diálogo e acolhimento. O homem concorda com ela, mais uma vez, ao responder: “*Tenés razón*”.

No quadro 6, ambos ficam sem reação, e a mulher permanece esperando uma reação dele, o qual continua demonstrando uma certa passividade, porém aparenta estar mais tranquilo. O gato inclina a cabeça em direção a eles sorrindo. O sorriso do gato nos pareceu bem enigmático: ora parece irônico, ora parece de satisfação e contentamento. É dúbio e ambíguo, tal qual o sorriso de Monalisa, do pintor Leonardo da Vinci.

Por fim, o quadro 7 apresenta o desfecho da tirinha de Gaturro, em que o homem pergunta “*Qual é a senha?*”, para colocar em prática as ações e os conselhos propostos pela mulher. É uma crítica bastante inteligente e ácida. O autor da tirinha foi bem sagaz no final, pois sugere que, com a presença maciça da tecnologia e a necessidade indispensável de senhas, também se tornaria essencial uma senha para fazer coisas simples, como relaxar e ter tempo para si mesmo.

Quanto à estrutura conceitual, o homem representa o nosso modo de vida moderno, em que o uso das tecnologias é constante, beirando o exagero. Os seres humanos dependem da tecnologia para tudo, principalmente agora, com o isolamento social devido à *covid-19*. Então, o personagem simboliza o homem contemporâneo, mas se nota um conflito diante do uso exaustivo das tecnologias e que há uma certa resistência à modernidade.

Já o significado interacional diz respeito ao tipo de relação entre os participantes representados, os interativos e quem produziu a imagem. Neste item, vamos focar a interação entre os representados: o homem, a mulher e o gato. A interação ocorre, na maioria das vezes, entre o homem e a mulher. Ora o processo verbal parte dele, ora dela. Já o gato interage com o participante interativo por meio do contato do olhar. Quando olha diretamente para o leitor, ocorre a demanda; contudo, nos momentos em que olha indiretamente para os participantes representados, acontece a oferta. Já na relação do homem e da mulher com os participantes interativos, o contato advém por meio da oferta, quando esse olhar ocorre de maneira indireta.

A respeito da distância social, depreende-se, pela linguagem corporal, que há uma relação de intimidade, pois ela o toca. Em primeiro plano, estão os participantes representados e os processos verbais, e, em segundo plano, no quadro 1, aparecem a mesa, o vaso de flores, o fundo branco e o nome da tirinha, Gaturro. Quanto ao plano, ora é fechado – quando a imagem capta a cabeça e os ombros do participante representado (quadros 2 e 5) – ora é aberto – quando na imagem captada se revela o corpo inteiro do participante representado (quadros 1, 3, 4, 6 e 7).

A atitude pode ser objetiva ou subjetiva e depende do ângulo do participante representado em relação aos interativos, podendo ser frontal (com ideia de envolvimento) ou oblíquo (de alheamento). No caso da tirinha, os participantes representados estão em um ângulo oblíquo em relação ao participante interativo, revelando um certo alheamento. Já o gato está em ângulo frontal (quadros 1, 4 e 7) ou oblíquo (quadros 3 e 6), mas, às vezes, nem aparece no quadro, como podemos observar nos quadros 2 e 5.

De outro lado, é por meio do ângulo do olhar do participante representado que o poder se manifesta. No quadro 1, percebe-se que as vistas da mulher miram um ângulo baixo em relação às do homem, revelando uma certa passividade. Já nos outros quadros, os olhares estão nivelados, revelando que a mulher conseguiu contornar a situação. O gato não exerce relação de poder alguma em relação aos outros participantes representados, pois o ângulo do olhar dele está sempre baixo em relação aos demais participantes representados. Já com o participante interativo, o ângulo do olhar está nivelado, revelando uma certa identificação.

Esse item está de acordo com a afirmação de Kress (2010) sobre os signos serem sempre “motivados”. Em outras palavras, as escolhas linguísticas e visuais presentes na tirinha de Gaturro não foram estabelecidas aleatoriamente, mas sim de maneira motivada, objetivando a construção de sentido do texto multimodal da tirinha.

#### 4.2.5.2 Quanto ao Gênero Discursivo

No que concerne à questão dos gêneros discursivos, o texto é uma tirinha<sup>59</sup>. Segundo a classificação dos gêneros discursivos bakhtiniana, faz parte de um gênero discursivo primário

---

<sup>59</sup> Segundo Costa (2008, p. 220), tirinha é um “segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadros, apresenta um texto sincrético que alia o verbal e o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação. Circula em jornais ou revistas, numa só faixa horizontal de mais ou menos 14cm x 4cm, em geral, na seção “Quadrinhos” do caderno de diversões, amenidades ou também conhecido como recreativo, onde se podem encontrar Cruzadas (v.), Horóscopo (v.), HQs (v.), etc. Uma tira/tirinha pode conter uma historieta completa, como acontece com as tiras cômicas ou humorísticas (comic strips), como as do famoso gato Garfield, ou de historinhas didáticas ou ainda histórias seriadas de aventuras, que geralmente são publicadas em capítulos”.

simples, pois serve para a comunicação discursiva imediata, bastante utilizada no cotidiano. Possui a função social de fazer críticas e, às vezes, lança mão do humor satírico, suscitando reflexões de cunho social ou político. Quanto ao tema, a tirinha nos leva a uma reflexão acerca do uso exaustivo das tecnologias na vida moderna, segundo o gabarito oficial do INEP (BRASIL, 2020c).

Já o estilo empregado é informal, considerando que o autor recorre à forma de tratamento denominada *tuteo*, muito aplicada em relações de proximidade e confiança, como no discurso familiar. Além disso, a linguagem corporal dos participantes representados imageticamente sugere um vínculo de proximidade e/ou intimidade, típico de um relacionamento conjugal. Eles falam entre si em tom alto ou gritam (por meio de fontes em caixa alta), e ela toca seus ombros. As escolhas linguísticas e imagéticas do autor da tirinha revelam uma escolha adequada de palavras e de imagens, com o propósito de fazer o participante interativo refletir sobre o uso exaustivo das tecnologias na vida moderna.

Quanto à forma de composição, trata-se de um gênero construído com a junção das linguagens visual e verbal em sua composição, buscando a formação de sentidos, e geralmente publicado na esfera jornalística ou por meio eletrônico/digital. Esse texto foi construído de maneira clara, objetiva e coesa e consegue possibilitar uma reflexão leve e bem-humorada – com o uso repetitivo da palavra “*clave*” – de que o uso exaustivo das tecnologias é prejudicial, levando o leitor a repensar seus hábitos.

#### 4.2.5.3 O item conforme a Matriz de Referência do ENEM

**Conteúdo abordado:** leitura e interpretação de uma tirinha que utiliza linguagem verbal e visual, levando o leitor a refletir sobre o uso exaustivo das tecnologias na vida moderna.

**Habilidade testada, segundo os Microdados do ENEM (2019):** “H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema” (BRASIL, 2009, p. 2).

O texto multissemiótico da tirinha questiona o uso repetitivo do vocábulo *clave*, induzindo o leitor a ponderar o uso exaustivo das tecnologias. Neste contexto, *clave* se refere à palavra senha. Desse modo, quando a mulher sugere ao homem relaxar, ele lhe pergunta qual seria a senha para isso, como se fosse necessária.

#### 4.2.5.4 Competências e Habilidades conforme a análise dos itens

O item está em sintonia com o expresso na Matriz de Referências (BRASIL, 2009), no Guia de Elaboração de Itens (BRASIL, 2010) e nas informações obtidas nos microdados referentes à aplicação do ENEM PPL de 2019. Entretanto, ele poderia mobilizar outras competências de áreas e habilidades, além das indicadas nos microdados. Dessa forma, mesmo mobilizando a de área 2, designada para as LEM, parece incluir outras competências de área e suas respectivas habilidades, situadas a seguir.

“**H7** – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social” (BRASIL, 2009, p. 2).

Nesta habilidade, o candidato deverá saber relacionar as estruturas linguísticas presentes no gênero discursivo tirinha. Além disso, é observável que apresenta as modalidades verbal e imagética em sua composição. Essas duas modalidades convergem para a formação de sentidos e cumprem uma função sociocomunicativa.

**C5 - Competência de área 5** - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. [...]

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (BRASIL, 2009, p. 3).

Na H15, percebemos que o candidato pode relacionar o gênero tirinha ao seu momento de produção histórico, social e político. No item, há o uso da palavra *clave* (senha), a qual no contexto traz a ideia de ser necessário ter uma senha para acessar quase tudo, segundo o participante representado.

No caso da H17, percebemos uma possível leitura de valores sociais e humanos, quando a participante representada tenta argumentar a favor de uma vida mais tranquila, advogando em prol da necessidade de tirar um tempo para relaxar, de se desconectar.

**C6 - 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. [...]

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. (BRASIL, 2009, p. 3).

Essa competência destaca, de maneira indireta, a importância de o candidato compreender as linguagens verbal e imagética presentes na tirinha do Gaturro, uma vez que contribuem para a construção de significados, levando o candidato a uma reflexão.

**C7 - 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. [...]

**H24** - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. (BRASIL, 2009, p. 4).

Nas habilidades 21, 22 e 23 da competência de área 7, o item demanda que o candidato se mobilize cognitivamente para confrontar opiniões e pontos de vista acerca do uso exaustivo das tecnologias.

Para isso, o candidato deverá reconhecer as peculiaridades do gênero tirinha e relacionar o tema, ou o assunto central, e os recursos linguísticos empregados pelo autor, como os relacionados à palavra “*clave*”. Em textos multissemióticos, como esse, reconhecemos estratégias argumentativas por parte de um dos participantes representados: a mulher, que busca convencer outro – tanto verbalmente quanto gestualmente, quando coloca as mãos no ombro do homem, por exemplo – a relaxar. Dessa forma, os participantes representados na tirinha conseguem, de uma maneira bem-humorada, fazer-nos ruminar o excesso de tecnologia e o seu uso no cotidiano.

## 4.2.6 Item 6 (2020)

## Quadro 23 – Item 6

Ano: 2020 – 1º dia.  
 Cor do caderno: amarelo.  
 Questão: 4.  
 Gabarito: e.  
 Texto-base:

**Oye, Pito, esta es: la vida bruta de un boy |**

mis tierras eran  
 nuevo méxico, colorado,  
 california, arizona, tejas,  
 y muchos otros senderos,  
 aún cuando la luz existía  
 sonriente  
 en las palabras  
 de mis antepasado: ...  
 era entonces hombre,  
 maduro y sencillo  
 como los cerros y los peñascos,  
 y mi cultura era el atole,  
 el chaquehue, y los buenos días;  
 mi idioma cantaba  
 versículos  
 por los cañones  
 de tierra roja  
 y tierra amarilla: ...  
 Hoy sí, hoy ya no soy  
 mejicano ni hispano  
 ni tampoco americano,  
 pero soy — / bien lo siento ser —  
 una sombra del pasado  
 y un esfuerzo  
 hacia el futuro: ...

[SANCHEZ, R. Disponible em: www.materialdelectura.unam.mx. Acceso em: 4 dez. 2011]

**ENUNCIADO:** Ao abordar a expropriação de territórios mexicanos pelos Estados Unidos, o eu lírico do poema revela um (a)

**ALTERNATIVAS:**

- a) rejeição da língua utilizada por seus antepassados.
- b) desejo de pertencimento ao espaço estadunidense.
- c) certeza da manutenção de suas tradições.
- d) reivindicação de um mundo unificado.
- e) sentimento de conflito de identidades.

Fonte: INEP (BRASIL, 2020c).

#### 4.2.6.1 Semiótica Social e Multimodalidade

O texto-base se trata de um poema no qual, ao abordar a expropriação de territórios mexicanos pelos Estados Unidos, o eu lírico revela um sentimento de conflito de identidades, segundo o gabarito oficial do INEP. Esse poema foi escrito por Ricardo Sánchez, de El Paso, no Novo México, considerado um dos precursores da poesia chicana<sup>60</sup>. O termo “chicano” se refere às pessoas que nasceram nos Estados Unidos, mas possuem descendência mexicana.

Nos seguintes versos do poema, podemos perceber o sentimento de conflito de identidades do eu lírico: *“Hoy sí, hoy ya no soy/ mejicano ni hispano/ ni tampoco americano/ pero soy [...] / una sombra del pasado/ y un esfuerzo/ hacia el futuro...”*<sup>61</sup>. Essa problemática de identidades se revela pelo sentimento de não pertencimento do eu lírico ante a sua identidade fragmentada, pois não se considera mexicano nem hispânico e, muito menos, americano.

Ao não se considerar pertencente a nenhuma das três nacionalidades mencionadas no parágrafo anterior, o eu lírico revela um conflito identitário. Para além disso, podemos notar questões culturais, territoriais, linguísticas e temporais.

Quanto aos conflitos culturais, o eu lírico demonstra insatisfação quando aponta, nos seguintes versos, isto: *“era entonces hombre, maduro y sencillo como los cerros y los peñascos, y mi cultura era el atole, el chaquehue, y los buenos días; mi idioma cantaba versículos por los cañones de tierra roja y tierra amarilla...”*<sup>62</sup>. Revela, pois, com certo saudosismo, que era um homem simples e certamente mais feliz. Além disso, cita pratos típicos de sua cultura (*el atole e el chaquehue*).

No que se refere aos conflitos territoriais, o eu lírico cita isto nos seguintes versos do poema: *“mis tierras eran nuevo méxico, colorado, california, arizona, tejas, y muchos otros senderos, aún cuando la luz existía sonrientemente en las palabras de mis antepasados...”*<sup>63</sup>. Nesse ponto, fica evidente a expropriação de territórios mexicanos por parte dos Estados Unidos, a qual provavelmente não deve ter sido pacífica, pois dá a entender que havia luz e sorrisos, segundo o que foi passado por seus antepassados. Nesses versos, percebemos que o eu

<sup>60</sup> Para mais informações sobre a poesia chicana, acesse: <https://poemargens.blogspot.com/2010/02/poesia-chicana.html>

<sup>61</sup> “Sim, hoje, hoje não sou mais / mexicano ou hispânico / ou americano / mas sou [...] / uma sombra do passado / e um esforço / para o futuro...”.

<sup>62</sup> “Eu era então um homem maduro e simples como as colinas e rochas, e minha cultura era um atole, o chaquehue, e bom dia; minha língua cantou versos através dos canyons terra vermelha e terra amarela ...”.

<sup>63</sup> “Minhas terras eram Novo México, Colorado, Califórnia, Arizona, Texas e muitas outras trilhas, embora a luz existisse sorridentemente nas palavras de meus ancestrais...”.

lírico menciona os nomes próprios de lugar em letra minúscula. Podemos inferir que talvez possa se tratar de um sentimento de inferioridade. De não pertencimento a nenhuma nação.

Consideramos que há um conflito linguístico quando, no título do poema, em negrito, o eu lírico mescla as duas línguas, Espanhol e Inglês, escrevendo, portanto, em uma nova língua, denominada *caló*<sup>64</sup>. Ele se aproveita do vocábulo em Inglês *boy* para se referir à palavra menino, mesmo dentro de um poema todo construído em Língua Espanhola. A fonte do título está em negrito para destacar, ou seja, chamar a atenção do participante interativo, e constitui, portanto, uma saliência.

No que concerne aos conflitos temporais, advindos desse sentimento conflituoso identitário por parte do eu lírico, pode-se citar os seguintes versos: “*pero soy — y bien lo siento ser — una sombra del pasado y un esfuerzo hacia el futuro...*”. Observamos sua insatisfação em não saber em que lapso temporal se situa, isto é, se ele é como uma sombra do passado ou alguém que se esforça para ir em direção ao futuro.

Inquestionavelmente, a modalidade mais sobressalente nesse item é a verbal. Vamos nos ater somente ao leiaute, às marcas tipográficas e à formatação do poema – dispostas no papel –, uma vez que tais recursos, quando empregados nos textos verbais, lhes conferem densidade modal.

Inicialmente, percebe-se o título em negrito como uma forma de chamar a atenção do leitor, por estar destacado. Ao final de cada estrofe, o eu lírico utiliza reticências (“...”), simbolizadas pelos três pontos no poema. Esse sinal de pontuação sinaliza uma interrupção e parece ser utilizado para separar uma estrofe da outra.

Outro sinal utilizado foram os travessões, representados pelo símbolo “—”. Esse símbolo, quando empregado duplamente, sinaliza que se pretende explicar ou destacar algo. Por fim, para indicar a autoria do poema, há o nome do autor em letras maiúsculas – porém, com uma fonte menor em relação ao restante do poema – o endereço eletrônico no qual o poema se encontra disponível e a data de acesso de quem elaborou o item.

Desse modo, acreditamos que nenhuma escolha foi aleatória na construção do poema. As escolhas linguísticas, tipográficas e de formatação do eu lírico foram todas motivadas visando à construção de sentido desse tão subjetivo poema, levando em consideração o engajamento do autor diante do seu contexto sócio-histórico, político e ideológico. Ao nosso

---

<sup>64</sup> Para mais informações sobre o autor do poema e a língua *caló*, acesse: <http://fs2.american.edu/aoliver/www/prominentthispanics/sanchez%20ricardo.htm>

ver, o item é excelente, pois estimula outras reflexões – por exemplo: os povos originários da América Latina, colonialismo e imperialismo.

#### 4.2.6.2 Quanto ao Gênero Discursivo

No âmbito dos gêneros discursivos, podemos julgar o poema<sup>65</sup>, segundo a classificação dos gêneros discursivos bakhtiniana, como primário simples. Portanto, entra no grupo de textos utilizados em situações cotidianas e informais (BAKHTIN, 2016) e no domínio discursivo literário. Quanto ao tema, o texto aborda o sentimento de conflito de identidades, causado pela expropriação de territórios mexicanos pelos Estados Unidos.

O estilo é informal, pois as escolhas linguísticas do eu lírico sinalizam isso, como no caso dos nomes próprios de lugares grafados em letra minúscula nos seguintes versos: “*mis tierras eran nuevo méxico, colorado, california, arizona, tejas (...)*”. Além disso, a palavra “Texas” está grafada como “*tejas*”, situação que não constitui um erro, porém fica evidente o conflito de identidades – especialmente linguístico –, uma vez que “*tejas*” é um vocábulo proveniente dos antepassados indígenas do eu lírico. Este, na construção do seu poema, também mistura o Espanhol com o Inglês, como se pode notar no título do poema, “*Oye, Pito, ésta es: la vida bruta de un boy*”.

Quanto à forma de composição, trata-se de um poema que se forma por vinte e cinco (25) versos, sem contar com o título, e três (03) estrofes, as quais acreditamos serem separadas por meio do uso das reticências. Nesta dissertação, não vamos nos ater à metrificação e à escansão do poema, pois este não possui um padrão definido no que tange às estrofes e rimas, ponto que nos leva a crer que se trata de um autor contemporâneo.

#### 4.2.6.3 O item conforme a Matriz de Referência do ENEM

**Conteúdo abordado:** leitura e interpretação de um poema sobre a questão da expropriação de territórios mexicanos pelos Estados Unidos. Neste poema, o eu lírico revela um sentimento de conflito de identidades, segundo o gabarito oficial.

**Habilidade testada:** “H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística” (BRASIL, 2009, p. 2).

---

<sup>65</sup> Segundo Costa (2008, p. 192), poema é a “composição poética em versos, de tamanho muito variado”.

A problemática cultural e linguística foi bastante trabalhada, pois o poema revela a presença de um conflito identitário do eu lírico. É um texto bem interessante, pois, além de trabalhar essas questões complexas, mostra a diversidade cultural e linguística em Língua Espanhola, principalmente a respeito da poesia chicana e da língua *caló*, a qual eu, a autora desta dissertação, particularmente não conhecia.

#### 4.2.6.4 Competências e Habilidades conforme a análise dos itens

O item avalia a leitura e interpretação do gênero discursivo poema e nos leva a ponderar acerca do conflito identitário do eu lírico. Assim como os outros, o item está em consonância ao exposto na Matriz de Referências (BRASIL, 2009), no Guia de Elaboração de Itens (BRASIL, 2010) e nas informações obtidas nos microdados referentes ao ano de 2020.

A nossa visão, baseada na análise, entretanto, demonstra que esse item poderia mobilizar outras competências de áreas e habilidades, além das indicadas nos microdados referentes à aplicação do ENEM de 2020. A competência que teoricamente já mobiliza é a de área 2, definida para as LEM, mas também pode fazer o mesmo com competências e habilidades de outras áreas, quais sejam:

**C2 - Competência de área 2** - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.

**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

**H7** - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

**H8** - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (BRASIL, 2009, p. 2).

Acreditamos que o item mobiliza as habilidades 6, 7 e 8 da competência de área 2. Para responder à questão do poema, o candidato deverá ter conhecimento em Língua Espanhola – pelo menos a compreensão leitora, já que o ENEM é um teste de leitura. Dessa forma, pode aumentar seus conhecimentos acerca de outras culturas.

O poema possui estruturas linguísticas próprias, distribuídas entre versos e estrofes, exercendo uma importante função social: emocionar o leitor. Ele faz parte de um gênero bastante relevante para a cultura local de um país, por exemplo, e é um importante expoente/representante da poesia chicana e da língua *caló*. No poema, o eu lírico revela um conflito identitário.

**C4 - 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. [...]

**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

**H14** - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos. (BRASIL, 2009, p. 3).

Outra que se relaciona ao item é a competência de área 4, a qual diz respeito à arte como uma forma de criar significados e importante para a constituição de identidade dos sujeitos. A habilidade 13 está presente no item, pois o poema é uma pequena amostra da poesia chicana, por meio da qual o eu lírico vivencia um conflito de identidade, já que não se identifica como mexicano, hispânico e americano. O item mobiliza a habilidade 14 quando traz um poema bastante diferente e engajado socialmente e revela o conflito de identidades do eu lírico, causado pela expropriação de territórios mexicanos pelos Estados Unidos.

**C5 - Competência de área 5** - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. [...]

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (BRASIL, 2009, p. 3).

O item do poema chicano também pode mobilizar a competência de área 5, uma vez que o poema é um gênero literário, com função poética. Além disso, o contexto histórico ao qual o autor pertence diz muito sobre a sua obra, por isso é importante que o leitor preste atenção em como o poema é estruturado, como o autor aplicou os recursos expressivos na composição do poema e quando foi escrito.

Isso tudo poderá fornecer pistas ao candidato se ele souber relacionar autor, obra e contexto de produção, pois aspectos históricos, do momento político e da sociedade da época influenciam e refletem na produção literária. O poema escolhido para compor o item nos parece ter sido uma ótima escolha, pois nos faz refletir acerca de como essa expropriação do território mexicano pelos Estados Unidos não respeitou os povos originários enquanto nação, uma vez que o eu lírico revela um conflito identitário e uma sensação de não pertencimento a nenhuma nação.

**C6 - 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. (BRASIL, 2009, p. 3).

Os símbolos presentes no gênero discursivo poema são importantes para a progressão temática do texto literário. Percebemos no item que a função poética é predominante. Além disso, o poema chicano se estrutura em versos e estrofes, as quais, por sua vez, são separadas por meio das reticências. Há a presença também de travessões duplos, recurso usufruído quando o autor quer explicar ou dar destaque a algo. Da mesma forma, o título aparece em negrito, também para realçá-lo, sendo a “Saliência” do texto multimodal, que visa à construção de sentidos.

**C7 - Competência de área 7** - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. [...]

**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”. (BRASIL, 2009, p. 3)

O item avalia a leitura e a interpretação de textos do candidato e, para isso, utiliza um texto literário. O enunciado pede que o candidato saiba relacionar os aspectos temáticos do poema chicano, o qual utiliza a língua *caló* e nitidamente insere o conflito de identidade no título, que mistura o Espanhol e o Inglês (em *boy*). O eu lírico, devido à expropriação do território mexicano pelos Estados Unidos, sente-se afastado de uma sensação de pertencimento a alguma nação.

Este capítulo se dividiu em duas seções. Na primeira, apresentamos análises gerais dos trinta itens, na seguinte sequência: quanto à multimodalidade, quanto aos gêneros discursivos e conforme as habilidades da Matriz de Referência, de acordo com os Microdados do ENEM (2015-2020). Na segunda seção, foram analisados pormenorizadamente 6 itens (um item por ano de aplicação), que fazem parte do corpus de 30 itens, constantes nas edições do ENEM de 2015 a 2020. A exploração, tanto dos 30 quanto dos 6 itens, forneceu-nos subsídios para a construção do nosso guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol.

Além disso, poderá fornecer-nos pistas sobre os aspectos que têm sido cobrados no exame e os pontos a serem mais trabalhados em sala de aula. Essa proposta sistematizará e facilitará o trabalho do docente da disciplina de Espanhol visando à preparação dos seus alunos para o exame.

Por fim, apresentamos a seguir o quadro-síntese dos 6 itens acima analisados (Quadro 24), conforme a competência de área 2 e suas respectivas habilidades e os Microdados do ENEM. Ademais, apresentamos as competências e habilidades que possivelmente transitam por esses itens, segundo o atual estudo.

**Quadro 24 – Quadro-síntese dos itens analisados quanto às Competências e Habilidades**

<b>Item/Ano</b>	<b>Competências e Habilidades conforme os Microdados do ENEM</b>	<b>Competências e habilidades conforme a análise dos itens</b>
2015/item 94	C2 – H7	C2 – H7; C4 – H13; C6 – H18 e H19; C7 – H21, H23 e H24.
2016/item 94	C2 – H7	C2 – H7; C4 – H12 e H14; C6 – H19; C7 – H22.
2017/item 1	C2 – H8	C2 – H6 e H8; C4 – H13; C5 – H15; C6 – H19; C7 – H22.
2018/item 1	C2 – H5	C2 – H5; C2 – H6; C6 – H19; C7 – H22, H23 e H24
2019 PPL/item 1	C2 – H5	C2 – H5; C2 – H7; C5 – H15 e H17; C6 – H19; C7 – H21, H22 e H24.
2020/item 4	C2 – H8	C2 – H6, H7 e H8; C4 – H13 e H14; C5 – H15 e H17; C6 – H18 e H19; C7 – H22 e H23.

Fonte: autoria própria (2021), com base nos Microdados do ENEM entre 2015 e 2020 (BRASIL, 2020b), na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009) e em nossas análises.

Após as análises dos 6 itens escolhidos, percebemos que ler e produzir textos multimodais em uma sociedade cada vez mais hiperconectada, já não se faz como outrora. Destacamos que estamos em consonância com Ribeiro (2021), quando afirma que “assim como ler, produzir textos, hoje, é uma experiência diversa daquela de tempos atrás [...] os modos de ler e escrever foram fortemente afetados por dispositivos com telas (de 42 a 5 polegadas) [...] (RIBEIRO, 2021, p. 13).

Dessa forma, acreditamos que as nossas análises dos seis itens anteriores possam provocar os professores de Espanhol com inquietações e provocações para sala de aula, bem como de que maneira eles podem abordar e avaliar os gêneros discursivos e a multimodalidade nas aulas de LEM visando os multiletramentos, o letramento crítico e como consequência um melhor rendimento dos seus alunos no ENEM.

Na próxima seção, por conseguinte, apresentamos a nossa proposta de guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol à luz das questões do ENEM como suporte para a avaliação formativa e somativa em sala de aula.



Fonte: imagem de desenho criado por Quino (FARIA, 2020) editada pela autora<sup>66</sup>.

## 5 GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITENS PARA O PROFESSOR DE ESPANHOL

Pelo fato de o ENEM ser considerado uma das portas de entrada de muitos jovens às universidades públicas e à obtenção de bolsas parciais e integrais em faculdades particulares, consideramos essencial que haja uma boa preparação desses concluintes do EM e egressos.

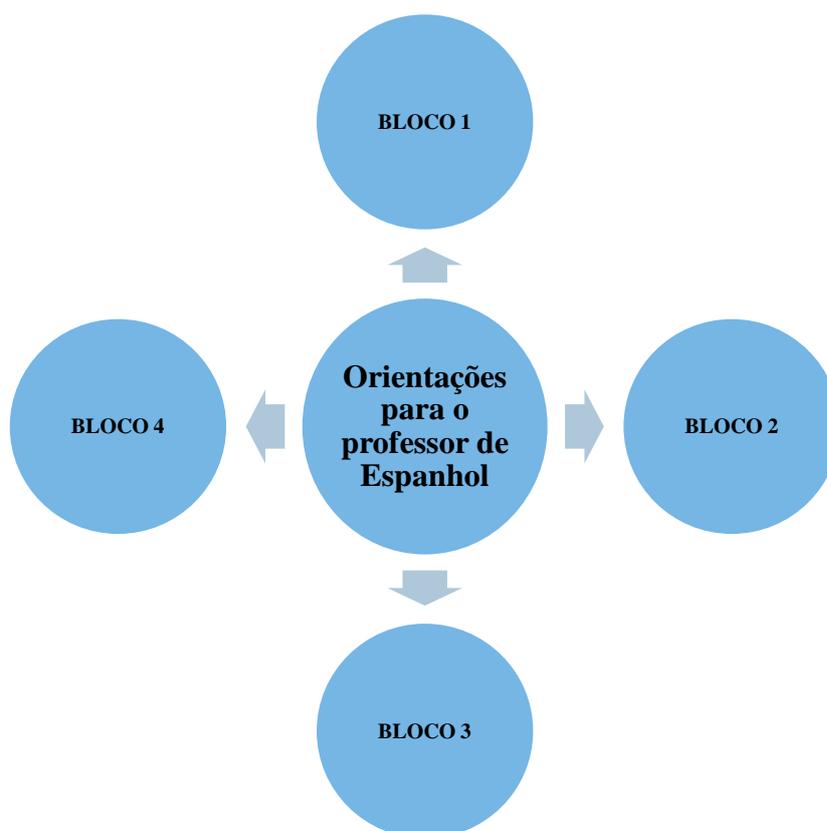
As orientações referentes às questões do ENEM e como abordá-las e avaliá-las em sala de aula serão divididas em quatro blocos, conforme a Figura 1 do nosso guia de elaboração de

<sup>66</sup> Disponível em: <https://expresso.pt/cultura/2020-09-30-Un-saludo-a-todos-los-lectores-de-Expresso-um-desenho-oferecido-por-Quino--1932-2020--e-outras-historias-do-criador-da-Mafalda>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

itens, a seguir. Ressaltamos que os blocos foram organizados e divididos por números apenas como forma de organização, de maneira que, nada impede que o professor de Espanhol os trabalhe de maneira independente um dos outros. As figuras do guia foram separadas da contagem original, a fim de proporcionar a facilidade de localização para os leitores.

## 5.1 BLOCOS DE ORIENTAÇÕES

Figura (Guia de Elaboração de Itens) 1 – Blocos de orientações



Fonte: autoria própria (2021).

**Bloco 1:** nele, apresentaremos orientações gerais sobre como elaborar itens, tendo como referência o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010).

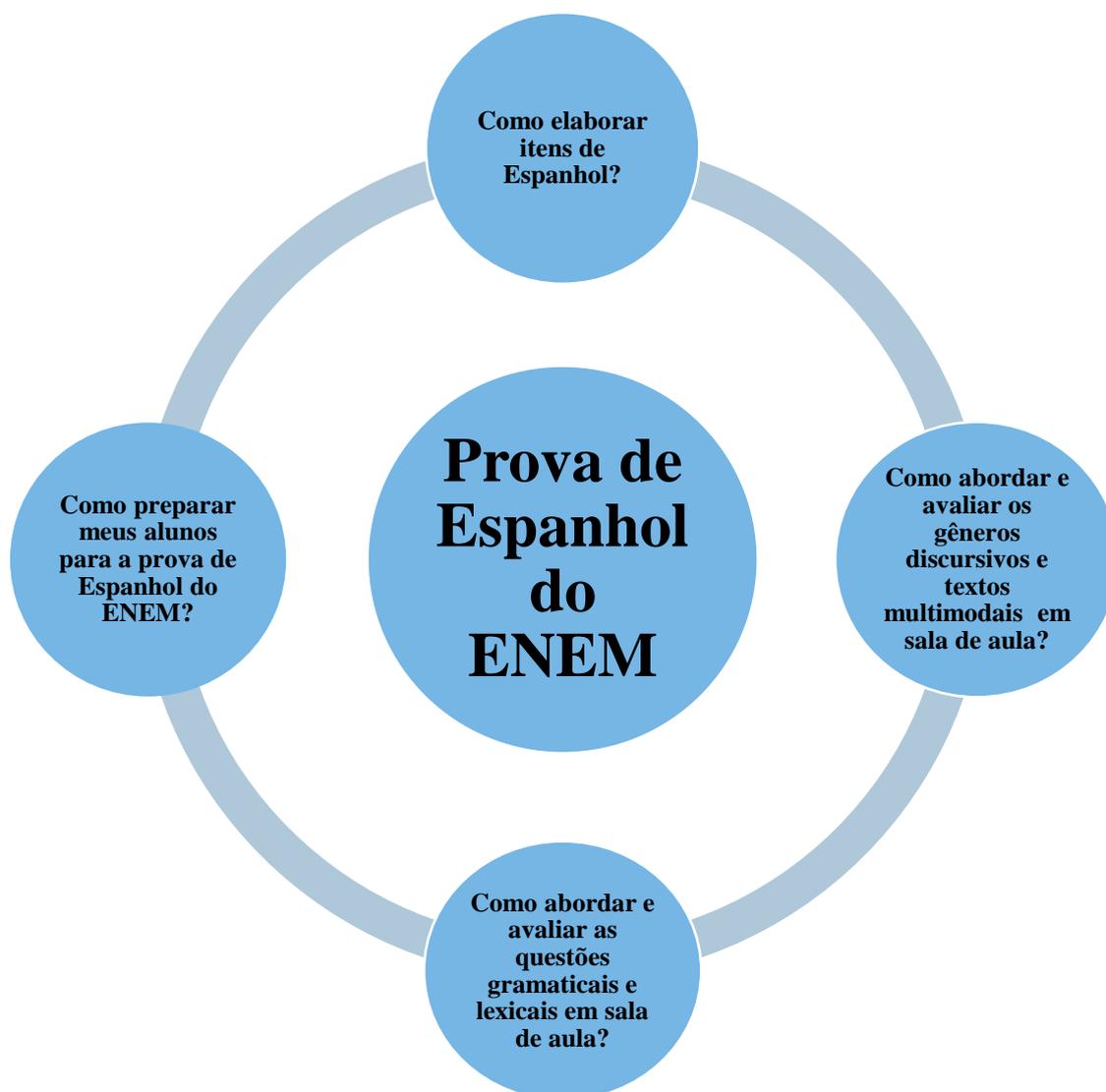
**Bloco 2:** incluiremos sugestões de como o professor de Espanhol poderá abordar e avaliar os gêneros discursivos diversos e textos multissemióticos/multimodais em sala de aula. O docente poderá encontrar recomendações relativas à escolha do material, a como orientar os alunos em suas leituras, à forma de usar os gêneros para avaliá-los, etc.

**Bloco 3:** serão expostas orientações relacionadas às questões gramaticais e lexicais e às maneiras de abordar e avaliar esses aspectos em sala de aula.

**Bloco 4:** Proporemos orientações quanto à preparação para a prova do ENEM.

Tendo em vista o conceito de cada bloco, elaboramos quatro perguntas norteadoras e buscaremos solucioná-las em cada um deles. Elas podem ser conferidas na Figura 2 do guia, situada abaixo:

**Figura (Guia de Elaboração de Itens) 2 – Perguntas norteadoras**



Fonte: autoria própria (2021).

As orientações do bloco 1 estão dispostas de acordo com o preconizado pelo Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010) para a matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trazendo várias especificações para a elaboração de itens e a escolha de materiais.

Já as dos blocos 2, 3 e 4 estão de acordo com as nossas análises de dados – dos itens de provas de Espanhol do ENEM entre 2015 e 2020 – e de documentos – da Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009), da fundamentação teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005) e das habilidades testadas, de acordo com os microdados.

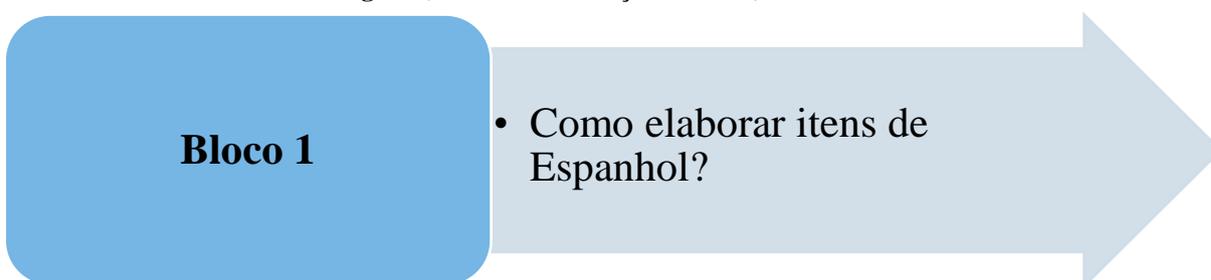
Prever, treinar, incentivar, fomentar e avaliar alunos acerca do que geralmente vem sendo avaliado no exame pode ser considerada uma aventura bastante desafiadora, pois conduzir os candidatos ao ENEM de 2020 por uma ponte sobre águas tão turbulentas quanto as de um ano pandêmico, por exemplo, tornou-se um desafio e tanto, tendo em vista a obrigação de se reinventar por conta da necessidade de aulas remotas.

Considerando isso, essas orientações objetivam facilitar e sistematizar o trabalho dos professores de Espanhol, no sentido de conduzi-los satisfatoriamente durante a travessia de diversas pontes entre o ensino médio e o ensino superior, as quais poucos alunos de baixa renda e de escolas públicas conseguem atravessar. Em suma, o objetivo principal é que esses estudantes tenham chances iguais de serem bem-sucedidos no exame.

Na sequência, apresentamos aos professores e aos demais interessados no assunto as orientações do bloco 1.

### 5.1.1 Orientações do Bloco 1

Figura (Guia de Elaboração de Itens) 3 – Bloco 1



Fonte: autoria própria (2021).

**Orientação 1 do Bloco 1:** Evitar pegadinhas;

**Orientação 2 do Bloco 1:** Contextualizar adequadamente a situação-problema;

**Orientação 3 do Bloco 1:** Estruturar e selecionar o item visando contemplar uma única habilidade da Matriz de Referência do ENEM, no caso de itens avaliativos. Isso não impede a abordagem de outras habilidades e competências em sala de aula;

**Orientação 4 do Bloco 1:** Atentar-se para a realidade cotidiana dos alunos ao selecionar a situação-problema, utilizando textos adequados;

**Orientação 5 do Bloco 1:** Utilizar referências fidedignas;

**Orientação 6 do Bloco 1:** Evitar textos longos (por conta da questão do tempo de leitura do item) e/ou polêmicos;

**Orientação 7 do Bloco 1:** Usar textos atuais, coesos e coerentes;

**Orientação 8 do Bloco 1:** Utilizar imagens pertinentes e com boa qualidade em textos-base verbo-visuais;

**Orientação 9 do Bloco 1:** Verificar se o item elaborado por você apresenta: texto-base, enunciado e alternativas;

**Orientação 10 do Bloco 1:** Formular ou referenciar o texto-base de acordo com as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT);

**Orientação 11 do Bloco 1:** Evitar a apropriação de textos-base retirados de livros didáticos como fonte;

**Orientação 12 do Bloco 1:** Evitar itens que privilegiem a memorização (“decoreba”);

**Orientação 13 do Bloco 1:** Instruir o candidato, no momento do enunciado, de maneira clara e objetiva;

**Orientação 14 do Bloco 1:** Incluir, no enunciado, termos impessoais e evitar palavras como “falso”, “exceto”, “incorreto”, “não” e “errado”, bem como termos absolutos (“sempre”, “nunca”, “todo”, “totalmente”, “absolutamente”, “completamente”, “somente”, etc.);

**Orientação 15 do Bloco 1:** Elaborar distratores plausíveis. Dessa forma, não se corre o risco de induzir o aluno ao erro ou facilitar sobremaneira o acerto;

**Orientação 16 do Bloco 1:** Evitar alternativas longas;

**Orientação 17 do Bloco 1:** Não introduzir expressões como “todas as anteriores” ou “nenhuma das anteriores” nas alternativas;

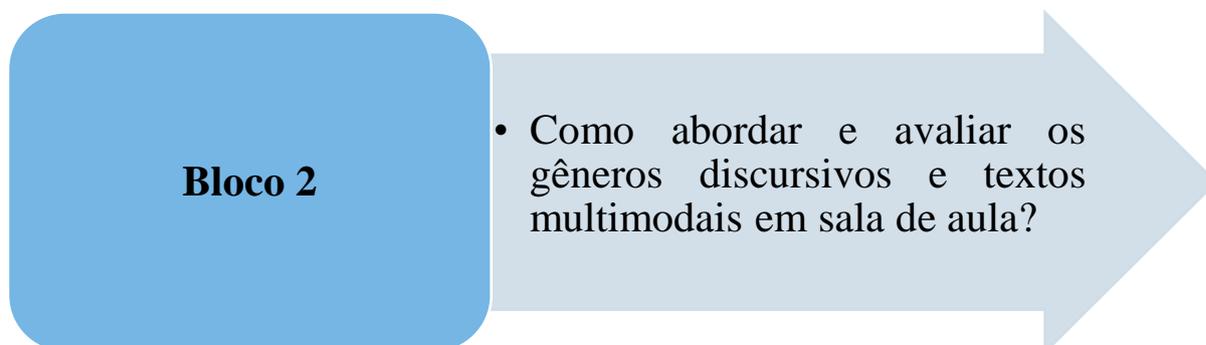
**Orientação 18 do Bloco 1:** Considerar o tempo médio de 3 minutos para a resolução do item.

Fonte: (BRASIL, 2010).

Na sequência, apresentamos as orientações do bloco 2.

### 5.1.2 Orientações do Bloco 2

Figura (Guia de Elaboração de Itens) 4 – Bloco 2



Fonte: autoria própria (2021).

#### **Gêneros Discursivos:**

**Orientação 1 do Bloco 2:** Avaliar previamente o conhecimento dos alunos sobre os gêneros discursivos antes de adentrar no assunto;

**Orientação 2 do Bloco 2:** Explicar o conceito de gêneros discursivos, sua importância para a comunicação e o uso social da Língua Estrangeira em questão, neste caso a Língua Espanhola;

**Orientação 3 do Bloco 2:** Apresentar noções de gêneros discursivos que se classificam em: primários (simples) e secundários (complexos) de acordo com Bakhtin (2016);

**Orientação 4 do Bloco 2:** Enumerar e identificar os elementos que compõem os gêneros: tema (os conteúdos e a valoração), estilo (recursos linguísticos) e forma de composição (estrutura), segundo Rojo e Barbosa (2015);

**Orientação 5 do Bloco 2:** Trazer exemplos, em Língua Espanhola, dos gêneros discursivos mais avaliados no ENEM. De acordo com as nossas análises, os secundários (complexos) estão mais presentes no exame. Além disso, constatamos que os textos jornalísticos (9 itens) e os literários (4 itens) são predominantes;

**Orientação 6 do Bloco 2:** Considerar o contexto de produção e onde circulam os gêneros discursivos, tentando fugir um pouco do grafocentrismo e de textos-base mais elaborados e de prestígio – que apresentem um estilo mais formal –, pois o público-alvo são jovens. No entanto, torna-se imprescindível explicar aos alunos os níveis de linguagem e em que contextos se deve utilizar cada um;

**Orientação 7 do Bloco 2:** Buscar a relação entre o texto, as escolhas linguísticas do autor, seu gênero discursivo e o letramento, ou seja, como o texto é empregado no meio social;

**Orientação 8 do Bloco 2:** Incentivar os alunos a olharem para os gêneros discursivos de forma crítica. É essencial efetuar uma leitura crítica<sup>67</sup> sempre e incentivá-los a fazer o mesmo.

### **Textos Multimodais/Multissemióticos:**

**Orientação 9 do Bloco 2:** Reforçar que por conta dos avanços tecnológicos, surgiu a necessidade de desenvolver novas habilidades como a leitura de textos multissemióticos/multimodais, uma vez que esse movimento de ler "mais que palavras" está numa crescente desde décadas;

**Orientação 10 do Bloco 2:** Ler, interpretar e avaliar textos multimodais/multissemióticos em Língua Estrangeira em sala de aula nos parece de suma importância, uma vez que a matriz de referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias prevê, na habilidade 21, a leitura de textos de diferentes gêneros, seja em linguagem verbal, seja não verbal/imagética;

**Orientação 11 do Bloco 2:** Reforçar que todos os textos estão imbuídos de significado; as imagens são textos, e como tal também comunicam, trazem ideias e sentidos igualmente importantes;

**Orientação 12 do Bloco 2:** Enfatizar que itens multimodais/multissemióticos já apareceram, nos últimos anos, na prova de Espanhol do ENEM (2015-2020), incluindo os gêneros cartaz, grafite e tirinha;

**Orientação 13 do Bloco 2:** Destacar que, atualmente, é um consenso a teoria sociosemiótica, a qual julga todo texto como multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; DESCARDECI, 2002; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). Sugerimos propor exercícios e avaliar textos multimodais cujos leiautes abarcam essa concepção trazendo à tona atividades com sites, jornais e revistas;

**Orientação 14 do Bloco 2:** Apontar a importância da semiótica social, visto que, por meio dela, criamos significados e buscamos dar sentido às nossas práticas sociais refletindo nos textos multimodais/multissemióticos que produzimos ou lemos;

**Orientação 15 do Bloco 2:** Incentivar o desenvolvimento de habilidades que visem à leitura crítica e reflexiva de textos multimodais, lembrando-se da afirmação de Kress (2010) sobre os signos serem sempre “motivados”. Sabendo disso, cabe a nós, educadores, sempre incentivar

---

<sup>67</sup> Para mais informações sobre essa orientação ver o capítulo teórico. Nesse capítulo, Bakhtin (2016) e Rojo e Barbosa (2015) abordam a não neutralidade dos enunciados. Sobre o Letramento crítico consultar Janks (2016), também no capítulo teórico.

os alunos a efetuarem uma leitura crítica dos textos aos quais estão sendo constantemente expostos;

**Orientação 16 do Bloco 2:** Apresentar o contexto de produção dos textos multimodais/multissemióticos: o autor, o gênero e os personagens (participante representado);

**Orientação 17 do Bloco 2:** Destacar a importância de prestar atenção tanto na imagem quanto no texto, para responder corretamente aos itens desse tipo no exame. É importante se atentar para a composição imagética como um todo: participantes representados, objetos, paisagens, feições, traços, semblantes, plano de fundo, entre outros;

**Orientação 18 do Bloco 2:** Escolher textos multimodais/multissemióticos que contenham informações explícitas ou implícitas (relação entre a imagem e o que está escrito). Lembrando que, no texto verbal as informações podem estar implícitas, bem como no texto visual também podem estar explícitas no seu sentido literal. Assim, o aluno conseguirá fazer inferências e dar sentido ao que está lendo;

**Orientação 19 do Bloco 2:** Estimular o compartilhamento da interpretação do texto/do gênero entre os alunos, para construir no coletivo o entendimento da ideia principal do texto multimodal/multissemiótico;

**Orientação 20 do Bloco 2:** Citar noções básicas da GDV para que os alunos possam aplicá-las nas suas práticas enquanto produtores de textos multimodais/multissemióticos e avançar na compreensão leitora desse tipo de texto;

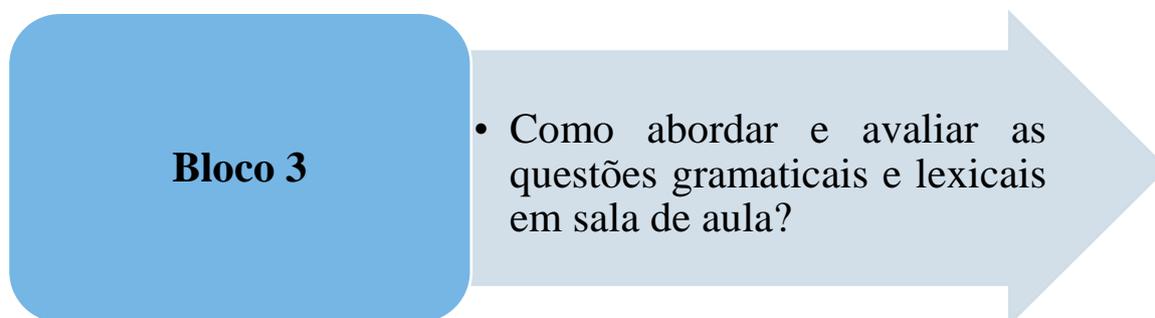
**Orientação 21 do Bloco 2:** Apresentar noções quanto a estes significados: representacional (estrutura narrativa e conceitual), interacional (contato, distância social, atitude e poder) e composicional (valores informacionais – dado/novo, ideal/real, centro/margem, moldura, projeção/saliência);

**Orientação 22 do Bloco 2:** Promover, estimular e avaliar o trabalho com outras modalidades, despertando o desenvolvimento de várias habilidades. Não se deve focar apenas no uso de charges e tirinhas nas aulas de Língua Espanhola. Citamos, a título de exemplo, a construção de vídeos curtos, apresentações, *podcasts* e seminários nos quais obrigatoriamente o aluno deverá confeccionar cartazes, infográficos, mapas mentais, entre outros.

Na sequência, expomos as orientações do bloco 3.

### 5.1.3 Orientações do Bloco 3:

Figura (Guia de Elaboração de Itens) 5 – Bloco 3



Fonte: autoria própria (2021).

**Orientação 1 do Bloco 3:** Destacar que a ênfase da prova recai sobre a interpretação de textos, pois, como ficou evidente em nossas análises, as questões de Espanhol do ENEM têm como foco a leitura e a interpretação de textos. No entanto, é importante não deixar de lado os aspectos gramaticais, pois há, em nosso corpus de análise, uma questão gramatical sobre verbos (questão do grafite) aplicada a um texto;

**Orientação 2 do Bloco 3:** Focar a gramática da Língua Espanhola e sua colocação dentro de textos utilizando textos-base de itens de edições anteriores do exame. Desse modo, seria estimulado o aprendizado mais contextualizado das regras gramaticais em Língua Espanhola, evitando decorar e memorizar apenas;

**Orientação 3 do Bloco 3:** Associar o vocabulário e as expressões idiomáticas de um texto em Língua Espanhola ao seu tema geral. Muitas vezes, ainda que o aluno não compreenda a expressão, é possível entendê-la ou ter pistas sobre o seu significado por meio da interpretação da totalidade do texto.

**Orientação 4 do Bloco 3:** Recomendar, estimular e avaliar a leitura utilizando textos que versem sobre temas atuais, melhorando assim, o nível de leitura dos alunos em Língua Espanhola;

**Orientação 5 do Bloco 3:** Estimular que os alunos recorram ao dicionário apenas em último caso. Dessa forma, incentive-os a trabalhar estratégias de inferência com base na conjuntura do texto. Isto pode ser visto como uma espécie de simulado e/ou treinamento para a prova do ENEM, pois não é permitido o uso de dicionários durante a aplicação do exame;

**Orientação 6 do Bloco 3:** Incentivar a criação de uma espécie de *cuadernillo de vocabulario*, no qual o aluno anotaria as palavras cujos significados desconhece. Dessa forma, ao escrever e pesquisar a tradução no dicionário, aprenderia a ortografia e o significado de novas palavras;

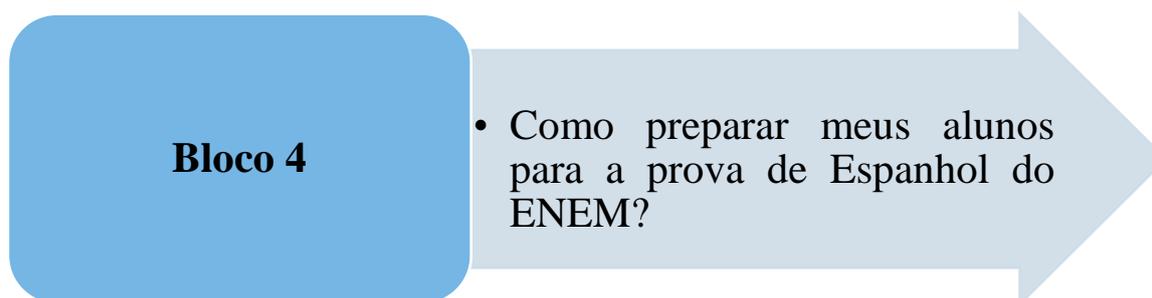
**Orientação 7 do Bloco 3:** Focar o estudo das expressões idiomáticas e dos falsos cognatos utilizados em Espanhol. Confira alguns exemplos de páginas que abordam esses assuntos:

- <https://www.todamateria.com.br/expressoes-espanhol/>;
- <https://www.todamateria.com.br/falsos-cognatos-no-espanhol-falsos-amigos/>.

Agora, apresentamos as orientações do bloco 4.

#### 5.1.4 Orientações do bloco 4:

Figura (Guia de Elaboração de Itens) 6 – Bloco 4



Fonte: autoria própria (2021).

**Orientação 1 do Bloco 4:** Incentivar que refaçam as provas de edições anteriores. Essas provas estão disponibilizadas para download junto com os seus respectivos gabaritos, no portal do INEP: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>;

**Orientação 2 do Bloco 4:** Reforçar que o caderno de provas contém os itens de Língua Inglesa e de Língua Espanhola. No entanto, eles deverão marcar no gabarito apenas os itens que correspondem à opção de LEM escolhida no ato da inscrição, no caso, a Língua Espanhola;

**Orientação 3 do Bloco 4:** Explicar a estrutura da prova de Língua Espanhola do ENEM, enfatizando que há cinco (5) itens de múltipla escolha e que apresentam cinco (5) alternativas (A, B, C, D, E), sendo apenas uma a correta;

**Orientação 4 do Bloco 4:** Explicar a estrutura do item, que obrigatoriamente deverá conter: texto-base, enunciado e alternativas;

**Orientação 5 do Bloco 4:** Enfatizar que o texto base do item está escrito em Língua Espanhola, ao passo que o enunciado e as alternativas estão escritos em Língua Portuguesa;

**Orientação 6 do Bloco 4:** Instruir que leiam primeiramente o enunciado e só depois o texto-base, uma vez que é no enunciado que estão as instruções do que se pede no item. Além disso, o enunciado pode fornecer informações importantes expressas quanto ao tipo de texto, como na questão 5 do ENEM do ano de 2020: “Nessa resenha crítica acerca do filme *Relatos Salvajes*, o autor evidencia o...”;

**Orientação 7 do Bloco 4:** Propor e incentivar a leitura de textos autênticos e atuais que estimulem a reflexão e ampliem o senso crítico dos alunos. Dessa forma, é importante incentivar a leitura de textos de sites de jornais e portais de notícias em Espanhol. Alguns exemplos: *El País*, *El mundo*, *El tiempo*, *La Nación*, *Clarín*; *La Tribuna*, *La prensa*, entre outros;

**Orientação 8 do Bloco 4:** Confeccionar uma caixa com várias questões de Língua Espanhola, de edições anteriores do ENEM. Dividir a turma em grupos de, no máximo, cinco alunos para realizar uma espécie de simulado em grupo<sup>68</sup>. Estipular o tempo de três minutos em média para responder a cada item. Dessa forma, seria simulado o espírito de competição, próprio do exame, entre os grupos, habituando-os a pensar sob pressão e já trabalhando a questão do tempo hábil para responder a cada item;

**Orientação 9 do Bloco 4:** Comentar que no *YouTube* há vários canais voltados para a preparação do ENEM com algumas orientações específicas, os conhecidos “macetes”, para a prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Em especial destacamos dois vídeos, que focam o estudo/a preparação para o ENEM por meio das habilidades e competências e como consultá-las nos microdados do ENEM. Não basta só dominar o conteúdo, mas também entender a matriz com suas respectivas competências e habilidades.

- Link 1: <https://www.youtube.com/watch?v=L9DQQJvRypA>
- Link 2: <https://www.youtube.com/watch?v=pcawM5Cwm2o&t=1259s>

---

<sup>68</sup> Essa sugestão se aplica para o contexto de aulas presenciais, pois acreditamos que o simulado em grupo não funcionaria tão bem em contexto de aulas remotas.

## 5.2 PALAVRAS FINAIS

Essas orientações, divididas em quatro blocos, têm o intuito de auxiliar o professor de Língua Espanhola a criar instrumentos avaliativos que facilitem o trabalho em sala de aula por meio do uso de gêneros discursivos e textos multimodais, visando a uma boa preparação dos seus alunos para o exame. Neste sentido, percebemos a urgência do trabalho com gêneros discursivos e textos multimodais/multissemióticos em sala de aula, principalmente nas aulas de LEM, pois o mundo contemporâneo exige leitores cada vez mais multiletrados e críticos, capazes de se posicionarem em línguas e culturas diversas.

De acordo com as nossas análises, a prova de Espanhol do ENEM ainda está bastante atrelada ao grafocentrismo e a textos mais formais e de prestígio (secundários complexos). Entretanto, percebemos que, mesmo timidamente, o ENEM apresenta itens cujos textos-base são de gêneros discursivos diversos e multimodais, principalmente no que concerne aos textos multimodais.

Acreditamos que nossas sugestões, orientações e provocações possam auxiliar os professores de Espanhol a elaborarem seus instrumentos avaliativos nos moldes dos itens do ENEM para serem utilizados em sala de aula. Dessa maneira, a criação de instrumentos avaliativos ao menos parecidos com o que é cobrado no exame e o mesmo nível de dificuldade, de certo modo, já serviria como uma espécie de aperfeiçoamento para os alunos já irem se habituando ao estilo da prova, dos itens de Espanhol e do tempo hábil para solucioná-los satisfatoriamente. *¡Profesores, disfruten de la guía! Les deseamos éxito y buen trabajo con sus alumnos...*



Fonte: *Acción Poética* (2013).<sup>69</sup>

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ENEM é uma avaliação de larga escala bastante relevante no contexto educacional brasileiro, pois muitos jovens ingressam no ensino superior por meio dele. No entanto, como apontado anteriormente, embora o exame exista desde 1998, a prova de LEM (Inglês e Espanhol) só foi incluída no exame a partir de 2010. Considerando sua importância, é mister saber como é cobrada nela a leitura e a interpretação de textos multimodais e de gêneros discursivos diversos.

Nesta dissertação, foram analisados trinta itens de provas de Espanhol do ENEM (entre 2015 e 2020), partindo do princípio de que todos os textos são multimodais (KRESS; VAN LEEUWEN, 1995; DESCARDECI, 2002; NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011; RIBEIRO, 2021).

---

<sup>69</sup> Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/521854675544750570/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

No capítulo introdutório, foi contextualizado e justificado o tema, enquanto, no segundo capítulo, foi apresentado o arcabouço teórico em que nos baseamos para sustentar as nossas análises dos itens.

No terceiro capítulo, foram apresentados a metodologia adotada e o contexto e o panorama geral da pesquisa. Ainda foram abordados o histórico e a origem do ENEM, em 1998, até os dias atuais, bem como a inclusão da prova de Língua Espanhola no exame. Além disso, foi feito um recorte da matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e foram apresentados os critérios para a seleção do *corpus*, a sua descrição e as categorias de análise selecionadas.

No quarto capítulo, com o fito de analisar os itens do ENEM selecionados, foram empregados a teoria e os procedimentos metodológicos apontados, respectivamente, nos capítulos 2 e 3, ponto que nos permitiu responder à questão geral de pesquisa. Já o quinto capítulo, a partir das análises empreendidas, foi apresentada a nossa proposta de um guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol.

Neste sexto e último capítulo, com o propósito de engendrar considerações finais consistentes, devido à importância do exame e desta pesquisa no âmbito da LEM e da LA, retomamos o nosso objetivo geral, os nossos objetivos específicos e a questão geral de pesquisa, para apresentarmos o que depreendemos das nossas análises de itens de Espanhol do ENEM.

O **objetivo geral** desta pesquisa foi, a partir da discussão sobre a relação entre multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências nos itens de Língua Espanhola do ENEM, propor um guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol como subsídio para o desenvolvimento da avaliação formativa e somativa em sala de aula, colaborando, assim, para o letramento em avaliação desses profissionais.

Já os **objetivos específicos** desta pesquisa eram dois:

- mapear os itens das provas de Espanhol do ENEM dos últimos 6 anos (2015-2020) quanto à sua modalidade e aos gêneros discursivos apresentados;
- elencar as principais características dos textos multimodais de diversos gêneros discursivos, para subsidiar a proposta de um guia para elaboração de itens para professores.

Tendo como base o objetivo geral e os dois específicos, foi apresentada a seguinte pergunta geral de pesquisa:

**Quais informações depreendidas a partir dos itens do ENEM analisados podem subsidiar o professor de Espanhol a elaborar seus próprios instrumentos avaliativos formativos e somativos para uso em sala de aula?**

Depois das análises, concluímos que, embora todos os itens sejam multimodais, alguns apresentam graus de multimodalidade maiores, como no caso dos itens que incluíam imagens.

Quanto aos gêneros discursivos, percebemos a predileção por itens cujos textos-base são classificados como secundários (complexos), em vez de textos primários (simples), segundo a classificação bakhtiniana dos gêneros discursivos.

Além disso, observamos que o exame foca mais a leitura e a interpretação de textos, embora tenha sido encontrada em nosso *corpus* de análise uma questão que carecia de conhecimento gramatical aplicado ao texto sobre verbos (vide o Quadro 19 – Item 2, questão do grafite). Diante do exposto, podemos afirmar que há uma discrepância entre os itens não verbais e aqueles que contemplam mais a modalidade verbal, apontando uma tendência ao grafocentrismo e à escolha de textos mais elaborados e de prestígio, em vez de textos mais cotidianos e simples. Com base nesses achados, este estudo apresentou um guia, dividido em quatro grandes blocos, que respondem às quatro questões norteadoras, quais sejam:

- “Como elaborar itens de Espanhol?”;
- “Como abordar e avaliar os gêneros discursivos e textos multimodais em sala de aula?”;
- “Como abordar e avaliar questões gramaticais e lexicais em sala de aula?”;
- “Como preparar meus alunos para a prova de Espanhol do ENEM?”.

Essas orientações têm o intuito de auxiliar o professor de Espanhol a criar instrumentos avaliativos que facilitem o trabalho em sala de aula por meio do uso de gêneros discursivos e textos multimodais, visando a uma boa preparação de seus alunos para o exame.

No **Bloco 1**, foram apresentadas orientações gerais sobre como elaborar itens, tendo como referência o Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2010).

No **Bloco 2**, sugestões de como o professor de Espanhol poderia abordar e avaliar os gêneros discursivos diversos e textos multissemióticos/multimodais em sala de aula foram trazidas. Nesse bloco, o professor de Espanhol pode encontrar recomendações relativas à escolha do material, a como orientar os alunos a ler, a interpretar questões multimodais, a como usar os gêneros discursivos para avaliá-los, etc.

No **Bloco 3**, foram apresentadas orientações ligadas às questões gramaticais e lexicais, bem como a formas de abordar e avaliar esses aspectos em sala de aula.

No **Bloco 4**, foram apresentadas orientações gerais quanto à preparação para a prova do ENEM.

Notamos, com a avaliação dos itens de Espanhol do ENEM, que as escolhas dos produtores dos textos multimodais e de gêneros discursivos diversos presentes no exame são motivadas, sejam linguísticas, sejam imagéticas para uma avaliação em larga escala pedagogicamente orientada. Levando em consideração esse aspecto, acreditamos que tenha

sido de suma importância a construção de um guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol, pois nele é possível encontrar orientações para o trabalho com os gêneros discursivos e os textos multimodais, visando à preparação para o ENEM.

O exame tem exigido dos candidatos uma leitura cada vez mais multiletrada e crítica, objetivando a formação de sentidos. Conhecendo previamente as potencialidades de significação presentes em um texto multissemiótico, por meio de atividades pedagogicamente orientadas nas aulas de LEM, o candidato talvez possa estar um passo à frente dos demais concorrentes.

Dado o exposto no capítulo metodológico, na edição de 2019 do exame, o número de candidatos que optaram por Espanhol foi superior ao dos que preferiram Inglês, ponto que nos parece muito relevante, pois o Espanhol não foi contemplado na BNCC e passou a ter caráter optativo e não mais obrigatório nos currículos do EM, com a revogação da Lei n.º 11.161/05 por meio da Lei n.º 13.415/17.

Isso é uma perda enorme, sobretudo, porque o Espanhol está entre as línguas mais faladas de um mundo cada vez mais globalizado. Advogamos por um documento que seja a favor da pluralidade de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras e não tenha uma visão totalmente monolíngue no que tange ao ensino das LEM, pois o ensino de Espanhol no Brasil claramente vem sendo relegado.

Além disso, o país tem atravessado um momento de instabilidade política, econômica, e social por conta de um governo de extrema direita. Diante disso, denúncias de sucessivas interferências do governo em itens da prova causou a debandada de dezenas de servidores do INEP há duas semanas antes da realização do exame. Além disso, as trocas de ministros da educação também refletem em trocas de presidente do INEP e isso é muito prejudicial, pois causa impactos em toda a estrutura do órgão, que é vinculado ao MEC.

Em consequência da pandemia de *covid-19* e da falta de acesso à internet para as aulas remotas, também foi estarrecedor o tamanho da parcela de jovens de baixa renda excluídos digitalmente. Siqueira (2021), professor da USP, em entrevista ao Jornal da USP<sup>70</sup> aponta a importância da inclusão digital ao afirmar que “A pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda, já que agora, para acompanhar as aulas, são necessários equipamentos adequados e acesso à internet”. Isso, portanto, refletiu-se diretamente na

---

<sup>70</sup> Para mais informações sobre a entrevista do professor Ivan Claudio Siqueira ao Jornal da USP, acesse: <https://jornal.usp.br/atualidades/exclusao-digital-pandemia-impos-mais-uma-lacuna-aos-estudantes-de-baixa-renda/> Acesso: em: 24 de nov. de 2020.

preparação para o exame, pois não houve condições mínimas de igualdade em relação aos alunos de escolas particulares, por exemplo.

Desse modo, acredito que justiça social foi o ponto faltante na edição do ENEM de 2020, que teve o maior número de candidatos ausentes em toda história, desde a criação do exame, em 1998, e parece-nos ser a mais injusta até hoje.

A realidade dos candidatos, a pandemia e os problemas de ordem pessoal também se refletiram no andamento desta pesquisa. Acredito que o prejuízo só não foi maior por se tratar de uma pesquisa documental. No entanto, tivemos dificuldades em obter acesso a alguns dados referentes ao exame, como os microdados da edição de 2020, os quais, todavia, não foram publicados no site oficial do INEP. Em virtude disso, optamos por elaborar e enviar um requerimento por meio da aba “Acesso à Informação” no site da instituição, a fim de obter acesso às habilidades e às competências testadas na prova de Espanhol da edição de 2020 (conforme o Anexo - H).

Na sociedade contemporânea, reconhecemos que não basta ser letrado, mas sim multiletrado. Atualmente, é imprescindível que alunos e professores busquem ler além do âmbito verbal, pois nenhuma escolha é arbitrária, então saber o porquê de algumas escolhas linguísticas e visuais serem feitas pelos produtores de textos multimodais, em gêneros discursivos diversos, contribui sobremaneira para a construção de sentido.

Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores de línguas devem abarcar letramentos múltiplos ou multiletramentos, principalmente o letramento em avaliação de línguas, visto neste trabalho. Esse aspecto é uma das competências profissionais importantes do professor de línguas, e trabalha-la subsidia o professor tanto quando se trata de avaliações internas, de sala de aula, quanto com relação a avaliações externas e de larga escala, como o ENEM.

Mais uma vez, enfatizamos a importância de os professores de Espanhol serem letrados em avaliação de línguas, pois, elaborando seus próprios instrumentos avaliativos voltados para a preparação de seus alunos para avaliações em larga escala e de grande impacto – como o ENEM – aumentariam consideravelmente as chances de os discentes conseguirem boas notas e serem selecionados para a tão sonhada vaga no ensino superior.

Acreditamos que conseguimos demonstrar – por meio das análises dos itens do ENEM e das orientações constantes no guia de elaboração de itens para o professor de Espanhol – particularidades das composições semióticas, visando à reflexão crítica e à construção de sentido dos itens de Espanhol analisados. Desse modo, o trabalho docente poderá ser facilitado

se, de antemão, for considerado o potencial de significação da apropriação de textos envolvendo várias semioses em LEM.

Reconhecemos, pois, que a nossa pesquisa talvez possa ser o pontapé inicial para outras que abordem itens de Espanhol do ENEM. Para o trabalho em sala de aula, sugerimos que o professor tente ir além da leitura e da interpretação dos itens do exame, explorando outras semioses, ou seja, ir além do verbal e visual. Como ficou evidente nas análises dos itens, o exame foca a competência de área 2, destinada às LEM; no entanto, para o trabalho em sala de aula, o professor de Espanhol poderia enfatizar outras competências de área e habilidades da matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Acreditamos, ainda, que seja de suma importância um estudo fomentador do letramento crítico e da capacidade de agência (KRESS, 2010) em sala de aula, com vistas à preparação para o ENEM. Nesse sentido, sugerimos às pesquisas futuras o trabalho com *design* e *redesign* (JANKS, 2016) por meio do uso de itens de Espanhol do ENEM nas aulas de LEM.

Na epígrafe e na entrada de cada capítulo desta dissertação, foram empregados textos multimodais que não foram escolhidos ao nosso bel-prazer, mas sim de maneira motivada. Esses recursos semióticos foram empregados de maneira metafórica, com o intuito de gerar sentido e colocar em prática um pouco do que foi exposto nos aportes teóricos e aplicado nas análises dos itens de Espanhol. A inspiração surgiu da questão do grafite (vide o Quadro 19 – Item 2, questão do grafite), a qual integra o nosso *corpus* de análise e foi reduzida a um aspecto gramatical aplicado ao texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIÓN POÉTICA. *Acción poética*. 2013. 1 fotografia. 960 x 637 pixels. Disponível em: [www.accionpoetica.com/tambien-de-este-lado-hay-suenos/](http://www.accionpoetica.com/tambien-de-este-lado-hay-suenos/). Acesso em: 22 abr. 2021.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANSKY; RUANO, E. Banksy: 50 obras de arte polêmicas e famosas. **Contioutra**, 2016. Disponível em: <https://www.contioutra.com/banksy-50-obras-de-arte-polemicas-e-famosas>. Acesso em: 1º maio 2021.

BATEMAN, J. A. **Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents**. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2008.

BEZEMER, J.; JEWITT, C. Social Semiotics. In: ÖSTMAN, J-O. & VERSCHUEREN, J. **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam, The Netherlands: **John Benjamins Publishing Company**, 2009. Disponível em: <https://benjamins.com/online/hop/articles/soc5>. Acesso em: 31 maio 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. 600 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Conheça o ENEM. INEP**, [201-?]. Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/antes#conheca-o-ENEM>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Edital n.º 14, de 21 de março de 2019**. Exame Nacional Do Ensino Médio - Enem 2019. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2019/edital\\_enem\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2019/edital_enem_2019.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Edital n.º 25, de 30 de março de 2020**. Exame Nacional Do Ensino Médio - Enem 2020. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2020/edital\\_enem2020\\_impreso\\_versao\\_30032020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2020/edital_enem2020_impreso_versao_30032020.pdf). Acesso em: 25 de abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **ENEM 2020: Balanço da aplicação – 1º domingo – Versão impressa**. 17 jan. 2021a. Apresentação de Powerpoint. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/enem\\_balanco\\_aplicacao\\_17012021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/enem_balanco_aplicacao_17012021.pdf). Acesso em: 22 de abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **ENEM 2020: Balanço da aplicação – 2º domingo – Versão impressa**. 24 jan. 2021b.

Apresentação de Powerpoint. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/Enem\\_Impresso\\_2020\\_Balanco\\_Aplicacao\\_Segundo\\_Domingo.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Enem_Impresso_2020_Balanco_Aplicacao_Segundo_Domingo.pdf). Acesso em: 22 de abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

ENEM: Microdados do ENEM. **Gov.br**, 17 nov. 2020b. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

**Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** Fundamentação teórico-metodológica do ENEM. Brasília: INEP, 2005. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.1>. Acesso: 14 jun. 2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em:

[https://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs\\_enem/guia\\_elaboracao\\_revisao\\_itens\\_2012.pdf](https://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf). Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Histórico. **INEP**, 23 out. 2019b. Disponível em: [portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico](http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico). Acesso em: 27 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

**Matriz de Referência para o ENEM**. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

**Press kit:** ENEM 2020. Brasília: INEP, 2021c. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2020/presskit/press\\_kit\\_enem\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/presskit/press_kit_enem_2020.pdf). Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

**Press kit:** ENEM 2019. Brasília: INEP, 2020d. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2019/presskit/press\\_kit-enem2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/presskit/press_kit-enem2019.pdf)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Provas e Gabaritos. **Gov.br**, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENEM/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Sobre Avaliação e Exames Educacionais (ENEM). **INEP**, [2021?d]. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ENEM>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CASTRO, J. *Acción poética*. [201-?]. 1 fotografia. 500 x 375 pixels. Disponível em: [br.pinterest.com/pin/7881368077051386/](https://br.pinterest.com/pin/7881368077051386/). Acesso em: 22 de abr. 2021.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CULTURA INQUIETA. *Las mejores frases de “Acción Poética” y una breve explicación sobre el movimiento. Somos una casualidad llena de intención*. 2016. 1 fotografia. 1024 x 632 pixels. Disponível em: [culturainquieta.com/es/inspiring/item/8551-las-mejores-frases-de-accion-poetica-y-una-breve-explicacion-sobre-el-movimiento.html](https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/8551-las-mejores-frases-de-accion-poetica-y-una-breve-explicacion-sobre-el-movimiento.html). Acesso em: 22 de abr. 2021.

CUNHA, A. H. **Tiras e gramática do design visual: a produção de sentidos no gênero multimodal**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995.

DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n.2, p. 19-26, 2002.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EU ESTUDANTE. Projeto busca preparar alunos da rede pública do DF para o Enem. **Correio Braziliense**, 26 ago. 2020a. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/enem/2020/08/4870757-projeto-ENEM-para-todxs-busca-auxiliar-alunos-da-rede-publica-do-df.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

EU ESTUDANTE. Relator no STF vota a favor de reabertura de inscrições com isenção no Enem. **Correio Braziliense**, 03 set. 2020b. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/euestudante/2021/09/4947292-stf-determina-reabertura-do-prazo-para-pedido-de-isencao-da-taxa-do-enem.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

FARIA, L. M. “Un saludo a todos los lectores de Expresso”: um desenho oferecido por Quino (1932-2020) e outras histórias do criador da Mafalda. **Expresso**, 30 set. 2020. Disponível em: <https://expresso.pt/cultura/2020-09-30-Un-saludo-a-todos-los-lectores-de-Expresso-um-desenho-oferecido-por-Quino--1932-2020--e-outras-historias-do-criador-da-Mafalda>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

FERNANDES, P. S. R. **Os itens de espanhol do ENEM: em busca de efeito(s) retroativo(s) na prática do professor em serviço**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERRAZ, J. A importância da multimodalidade na formação do docente de português como segunda língua. *In: Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, I., 2011, Uberlândia. Anais [...]*, Uberlândia: UFU, 2011a, p. 408-417.

FERRAZ J. **A multimodalidade no ensino de português como segunda língua:** novas perspectivas discursivas críticas. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2011b.

FERRAZ, J. UnBTV entrevista: ENEM para Tod@s. **Repositório Covid-19**, 29 set. 2020. Disponível em: <http://repositoriocovid19.unb.br/repositorio-produtos/unbtv-entrevista-enem-para-tods/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FLORES, M. *Acción poética. La calle quiere decirte algo: lee*. [201-?]. 1 fotografia. 500 x 356 pixels. Disponível em: <https://www.pinterest.co.uk/pin/536632111823123865/>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. **Language as social semiotic:** the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

IEDEMA, R. **Multimodality, resemiotization:** extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. New South Wales, Sydney, Austrália: Sage Publications, 2003.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M. & CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, Pontes, p. 21-39, 2016.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas:** um estudo das questões de língua espanhola no ENEM. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

KRESS, G. **Multimodality:** a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Critical Layout Analysis. **Internationale Schulbuchforschung**, Frankfurt, v. 17, n. 1, p. 25-43, 1995. Disponível em: [www.jstor.org/stable/43056999](http://www.jstor.org/stable/43056999). Acesso em: 20 maio 2021.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, v. 14, p. 529-552, 2011.

PINHEIRO, L. L. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo e multimodalidade no ENEM: análise de questões de inglês e espanhol. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 20, p. 136-166, 2017.

PRIETO, C. F. *Todo el mundo sonríe en el mismo idioma*. 2013. 1 fotografia. 500 x 360 pixels. Disponível em: <https://reflexionesconcitas.wordpress.com/2013/10/05/todo-el-mundo-sonrie-en-el-mismo-idioma/>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópico**, v. 18, n. 2, p. 435-459, 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: Origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: estudos e pesquisas**, v. 22, p. 225-245, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SALVAJE, La Pequeña. *Acción poética por un mundo con más encanto. Vamos despacio que vamos lejos*. [201-?]. 1 fotografia. 564 x 423 pixels. Disponível em: <https://todoscontraelarte.blogspot.com/2014/01/accion-poetica.html>. Acesso em: 22 de abr. 2021.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Z. B. dos. As considerações da Gramática do *Design* Visual para a constituição de textos multimodais. **Interletras**, v. 2, p. 2, 2010.

SILVA, A. M. **Metodologia da pesquisa**. 2a. ed. revisada. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SILVA, F. J. [Página inicial]. Instagram: @pefabiodemelo. Disponível em: <https://www.instagram.com/pefabiodemelo/?hl=pt-br>. Acesso em: 1º maio 2021.

SIQUEIRA, I. C. Jornal da USP no Ar 1ª Edição: Exclusão digital: pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda. **Jornal da USP Atualidades**, 01 fev. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/exclusao-digital-pandemia-impos-mais-uma-lacuna-aos-estudantes-de-baixa-renda/>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SOLIGO, V. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional**, v. 8, p. 1-15, 2010.

SOUZA, C. C. Leitura crítica através da análise de textos multimodais no ensino de inglês. *In*: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros Discursivos e multimodalidade**: desafios reflexões e propostas no ensino de inglês. 1. ed. Campinas: Pontes, p. 123-150, 2015.

STIGGINS, R. Assessment literacy. **Phi Delta Kappan**, v.72, p. 534-539, 1991.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London and New York: Routledge, 2005.

VIEIRA, J. A.; ROCHA, H.; MAROUN, C. R. G. B.; FERRAZ, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

## ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS<sup>71</sup>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

### MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

#### EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

---

<sup>71</sup> Documento completo disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)

## **Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

### **Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.**

**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.

**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 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.**

**H5** – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

**H7** – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

**H8** - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

### **Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.**

**H9** - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

**H10** - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

**H11** - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

**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.

**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

**H14** - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

**Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

**H16** - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

**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.

**H20** - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**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.

**Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.**

**H25** - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

**H26** - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

**H27** - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

**Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.**

**H28** - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

**H29** - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

**H30** - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

## ANEXO B – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2015 (2º DIA, CADERNO AMARELO)<sup>72</sup>



### QUESTÃO 94

Why am I compelled to write? Because the writing saves me from this complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive. Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it.

ANZALDÚA, G. E. *Speaking in tongues: a letter to third world women writers*. In: HERNANDEZ, J. B. (Ed.). *Women writing resistance: essays on Latin America and the Caribbean*. Boston: South End, 2003.

Gloria Evangelina Anzaldúa, falecida em 2004, foi uma escritora americana de origem mexicana que escreveu sobre questões culturais e raciais. Na citação, o intuito da autora é evidenciar as

- A razões pelas quais ela escreve.
- B compensações advindas da escrita.
- C possibilidades de mudar o mundo real.
- D maneiras de ela lidar com seus medos.
- E escolhas que ela faz para ordenar o mundo.

### QUESTÃO 95

#### How fake images change our memory and behaviour

For decades, researchers have been exploring just how unreliable our own memories are. Not only is memory fickle when we access it, but it's also quite easily subverted and rewritten. Combine this susceptibility with modern image-editing software at our fingertips like Photoshop, and it's a recipe for disaster. In a world where we can witness news and world events as they unfold, fake images surround us, and our minds accept these pictures as real, and remember them later. These fake memories don't just distort how we see our past, they affect our current and future behaviour too – from what we eat, to how we protest and vote. The problem is there's virtually nothing we can do to stop it.

Old memories seem to be the easiest to manipulate. In one study, subjects were showed images from their childhood. Along with real images, researchers snuck in manipulated photographs of the subject taking a hot-air balloon ride with his or her family. After seeing those images, 50% of subjects recalled some part of that hot-air balloon ride – though the event was entirely made up.

EVELETH, R. Disponível em: [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Acesso em: 16 jan. 2013 (adaptado).

A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana. Nesse contexto, a memória das pessoas é influenciada pelo(a)

- A alteração de imagens.
- B exposição ao mundo virtual.
- C acesso a novas informações.
- D fascínio por *softwares* inovadores.
- E interferência dos meios de comunicação.

### LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

### QUESTÃO 91

#### Atitlán

El lago Atitlán está situado en el centro de América, en Guatemala. Su belleza es extraordinaria y tiene un gran interés social. En sus márgenes conviven tres culturas: la indígena, la española y la mestiza. Presididos por tres majestuosos volcanes (el Atitlán, el Tolimán y el San Pedro), trece pueblos bordean el lago. Los habitantes del lago son en su mayoría indígenas, aunque crece el porcentaje de ladinos (mestizos). Un buen número de extranjeros – misioneros o investigadores – comparte en los pueblitos la forma de vida de los nativos. A partir de los años setenta, numerosas colonias de hippies se asientan en Atitlán. Jóvenes de todo el mundo, atraídos por el paisaje, el clima semitropical y la sencillez de la vida de los indios, acampan cerca del lago. Además, muchos comerciantes guatemaltecos y extranjeros se han instalado en el pueblo de Panajachel para establecer diversos negocios hoteleros, deportivos y artesanales. A cada día el lago Atitlán atrae a sus costas a más turistas y científicos. Unos llegan buscando sosiego ante el espejismo del lago; otros van a mezclarse con los orgullosos y apacibles indígenas en iglesias y mercados; muchos atraviesan el lago para recorrer los diferentes pueblos y para recrearse en la variada indumentaria de sus habitantes; otros estudian las diferentes lenguas y dialectos que se hablan en la zona y muchos investigan con pasión la rica fauna del lago y de las tierras volcánicas. Realmente, es impresionante la convivencia de tantas etnias y culturas. En el corazón de América hay un lago y unos volcanes que son símbolo y reflejo de lo que es Hispanoamérica: un mosaico de culturas y un ejemplo de convivencia.

SUÁREZ, M.; PICO DE COAÑA, M. *Sobre iberoamérica*. Madrid: Ediciones SM, 1998.

De acordo com o texto, a região do entorno do Lago Atitlán, na Guatemala, é de grande relevância social por representar o(a)

- A patrimônio histórico-geográfico que a área abriga.
- B diversidade turística que atrai estrangeiros.
- C prosperidade econômica que advém de diferentes segmentos comerciais.
- D multiculturalidade característica da identidade hispano-americana.
- E valorização da cultura indígena observada entre as comunidades locais.

<sup>72</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2015/CAD\\_ENEM%202015\\_DIA%202\\_05\\_AMAR ELO.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMAR ELO.pdf) Acesso em: 03 fev. 2021.


**QUESTÃO 92**
**En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!**

Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro flor, porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres. Por eso, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) lanza la segunda etapa de la campaña "Si te quieren, que te quieran bien".

Esta campaña busca detener de una vez el maltrato contra la mujer y para eso, concientizar sobre la importancia de denunciar estos casos. Y es que las cifras son preocupantes. Cada hora se denuncian 17 casos de violencia contra la mujer y en total los Centros de Emergencia de la Mujer (CEM) y el MIMP atendieron en un año a más de 36 mil denuncias de las cuales 7 mil eran de niñas y adolescentes menores de 17 años. Un abuso.

Si eres testigo o víctima de algún tipo de violencia ya sea física, psicológica o sexual debes llamar gratuitamente a la línea 100 desde un teléfono fijo o celular.

Disponível em: <http://napa.com.pe>. Acesso em: 14 fev. 2012 (adaptado).

Pela expressão *puro flor*, infere-se que o autor considera a comemoração pelo dia do amor e da amizade, no Peru, como uma oportunidade para

- A proteger as populações mais vulneráveis.
- B evidenciar as eficazes ações do governo.
- C camuflar a violência de gênero existente no país.
- D atenuar os maus-tratos cometidos por alguns homens.
- E enaltecer o sucesso das campanhas de conscientização feminina.

**QUESTÃO 93**
**Caña**

El negro  
junto al cañaverl.  
El yanqui sobre el cañaverl.  
La tierra  
bajo el cañaverl.  
¡Sangre  
que se nos va!

GUILLEN, N. *Sóngoro cosongo*. Disponível em: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com). Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

Nesse poema de Nicolás Guillén, no qual o poeta reflete sobre o plantio da cana-de-açúcar na América Latina, as preposições *junto*, *sobre* e *bajo* são usadas para indicar metaforicamente

- A desordens na organização da lavoura de cana-de-açúcar.
- B relações diplomáticas entre os países produtores de cana-de-açúcar.
- C localidades da América Latina nas quais a cana-de-açúcar é cultivada.
- D relações sociais dos indivíduos que vivem do plantio da cana-de-açúcar.
- E funções particulares de cada profissional na lavoura da cana-de-açúcar.

**QUESTÃO 94**


Disponível em: [www.lacronicadeleon.es](http://www.lacronicadeleon.es). Acesso em: 12 mar. 2012 (adaptado).

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

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



### QUESTÃO 95

#### Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos

En los últimos años, la realidad cultural y la presencia creciente de migrantes de origen latinoamericano en EE UU ha propiciado que cada vez más estadounidenses alternen el inglés y el español en un mismo discurso.

Un estudio publicado en la revista *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics* se centra en las estrategias que usan los guionistas de la versión original para incluir el español en el guión o a personajes de origen latinoamericano.

Los guionistas estadounidenses suelen usar subtítulos en inglés cuando el español que aparece en la serie o película es importante para el argumento. Si esto no ocurre, y sólo hay interjecciones, aparece sin subtítulos. En aquellas conversaciones que no tienen relevancia se añade en ocasiones el subtítulo *Speaks Spanish* (habla en español).

"De esta forma, impiden al público conocer qué están diciendo los dos personajes que hablan español", explica la autora del estudio y profesora e investigadora en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla.

Disponível em: [www.agenciasinc.es](http://www.agenciasinc.es). Acesso em: 23 ago. 2012 (adaptado).

De acordo com o texto, nos filmes norte-americanos, nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês. Esse fato revela a

- A) assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade linguística nos Estados Unidos.
- B) escassez de personagens de origem hispânica nas séries e filmes produzidos nos Estados Unidos.
- C) desconsideração com o público hispânico que frequenta as salas de cinema norte-americanas.
- D) falta de uma formação linguística específica para os roteiristas e tradutores norte-americanos.
- E) carência de pesquisas científicas sobre a influência do espanhol na cultura norte-americana.

### Questões de 96 a 135

#### QUESTÃO 96

O *rap*, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com *sprays* nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do *rap*, do *break dancing* e do grafite se tornaram os pilares da cultura *hip hop*.

DAYRELL, J. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005 (adaptado).

Entre as manifestações da cultura *hip hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos

- A) retílineos, como crítica aos indivíduos alienados.
- B) improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- C) suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- D) ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- E) cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

#### QUESTÃO 97

Primeiro surgiu o homem nu de cabeça baixa. Deus veio num raio. Então apareceram os bichos que comiam os homens. E se fez o fogo, as especiarias, a roupa, a espada e o dever. Em seguida se criou a filosofia, que explicava como não fazer o que não devia ser feito. Então surgiram os números racionais e a História, organizando os eventos sem sentido. A fome desde sempre, das coisas e das pessoas. Foram inventados o calmante e o estimulante. E alguém apagou a luz. E cada um se vira como pode, arrancando as cascas das feridas que alcança.

BONASSI, F. 15 cenas do descobrimento de Brasis. In: MORICONI, I. (Org.). *Os cem melhores contos do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

A narrativa enxuta e dinâmica de Fernando Bonassi configura um painel evolutivo da história da humanidade. Nele, a projeção do olhar contemporâneo manifesta uma percepção que

- A) recorre à tradição bíblica como fonte de inspiração para a humanidade.
- B) desconstrói o discurso da filosofia a fim de questionar o conceito de dever.
- C) resgata a metodologia da história para denunciar as atitudes irracionais.
- D) transita entre o humor e a ironia para celebrar o caos da vida cotidiana.
- E) satiriza a matemática e a medicina para desmistificar o saber científico.

## ANEXO C – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2016 (2º DIA/ CADERNO AMARELO)<sup>73</sup>



### QUESTÃO 95

BOGOF is used as a noun as in 'There are some great bogofs on at the supermarket' or an adjective, usually with a word such as 'offer' or 'deal' — 'there are some great bogof offers in store'.

When you combine the first letters of the words in a phrase or the name of an organisation, you have an acronym. Acronyms are spoken as a word so NATO (North Atlantic Treaty Organisation) is not pronounced N-A-T-O. We say NATO. Bogof, when said out loud, is quite comical for a native speaker, as it sounds like an insult, 'Bog off!' meaning go away, leave me alone, slightly childish and a little old-fashioned.

BOGOF is the best-known of the supermarket marketing strategies. The concept was first imported from the USA during the 1970s recession, when food prices were very high. It came back into fashion in the late 1990s, led by big supermarket chains trying to gain a competitive advantage over each other. Consumers were attracted by the idea that they could get something for nothing. Who could possibly say 'no'?

Disponível em: [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk). Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).

Considerando-se as informações do texto, a expressão "bogof" é usada para

- A anunciar mercadorias em promoção.
- B pedir para uma pessoa se retirar.
- C comprar produtos fora de moda.
- D indicar recessão na economia.
- E chamar alguém em voz alta.

### LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

#### Questões de 91 a 135

#### Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

### QUESTÃO 91

La Sala II de la Cámara de Casación Penal ordenó que Marcela y Felipe Noble Herrera, los hijos adoptivos de la dueña de Clarín, se sometieran "a la extracción directa, con o sin consentimiento, de mínimas muestras de sangre, saliva, piel, cabello u otras muestras biológicas" que les pertenezcan de "manera indubitable" para poder determinar si son hijos de desaparecidos. El tribunal, así, hizo lugar a un reclamo de las Abuelas de Plaza de Mayo y movió un casillero una causa judicial que ya lleva diez años de indefinición. Sin embargo, simultáneamente, fijó un límite y sólo habilitó la comparación de los perfiles genéticos de los jóvenes con el ADN de las familias de personas "detenidas o desaparecidas con certeza" hasta el 13 de mayo de 1976, en el caso de Marcela, y hasta el 7 de julio del mismo año en el de Felipe. La obtención del material genético no será inmediata, ya que algunas de las partes apelarán y el tema inevitablemente desembocará a la Corte Suprema, que tendrá la palabra final sobre la discusión de fondo.

"Es una de cal y otra de arena, es querer quedar bien con Dios y con el diablo", resumió la presidenta de Abuelas,

Estela Carlotto, su primera impresión de la resolución que firmaron Guillermo Yacobucci, Luis García y Raúl Madueño. Aun así la evaluó como "un paso importante" porque determina que "sí o sí la extracción de sangre o de elementos que contengan ADN debe proceder". "Lo que nos cayó mal", acotó, es "la limitación" temporal que permitirá que la comparación se haga sólo con un grupo de familias. "Seguimos con la historia de que acá hay de primera y de segunda. ¿Por qué todos los demás casos siempre se han comparado con el Banco (de Datos Genéticos) completo y en éste no?", se preguntó.

HAUSER, I. Disponível em: [www.pagina12.com.ar](http://www.pagina12.com.ar). Acesso em: 30 maio 2016.

Nessa notícia, publicada no jornal argentino *Página 12*, citam-se comentários de Estela Carlotto, presidente da associação Abuelas de Plaza de Mayo, com relação a uma decisão do tribunal argentino. No contexto da fala, a expressão "una de cal y otra de arena" é utilizada para

- A referir-se ao fato de a decisão judicial não implicar a sua imediata aplicação.
- B destacar a inevitável execução da sentença.
- C ironizar a parcialidade da Justiça nessa ação.
- D criticar a coleta compulsória do material genético.
- E enfatizar a determinação judicial como algo consolidado.

### QUESTÃO 92

#### Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubies; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan — no lo saben, lo terrible es que no lo saben —, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

CORTÁZAR, J. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Sudamericana, 1963 (fragmento).

Nesse texto, Júlio Cortázar transforma pequenas ações cotidianas em criação literária,

- A denunciando a má qualidade dos relógios modernos em relação aos antigos.
- B apresentando possibilidades de sermos presenteados com um relógio.
- C convidando o leitor a refletir sobre a coisificação do ser humano.
- D desafiando o leitor a pensar sobre a efemeridade do tempo.
- E criticando o leitor por ignorar os malefícios do relógio.

<sup>73</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2016/CAD\\_ENEM\\_2016\\_DIA\\_2\\_05\\_AMARELO.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2016/CAD_ENEM_2016_DIA_2_05_AMARELO.pdf) Acesso em: 03 fev. 2021.


**QUESTÃO 93**
**Inestabilidad estable**

Los que llevan toda la vida esforzándose por conseguir un pensamiento estable, con suficiente solidez como para evitar que la incertidumbre se apodere de sus habilidades, todas esas lecciones sobre cómo asegurarse el porvenir, aquellos que nos aconsejaban que nos dejáramos de bagatelas poéticas y encontramos un trabajo fijo y etcétera, abuelos, padres, maestros, suegros, bancos y aseguradoras, nos estaban dando gato por liebre.

Y el mundo, este mundo que nos han creado, que al tocarlo en la pantalla creemos estar transformando a medida de nuestro deseo, nos está modelando según un coeficiente de rentabilidad, nos está licuando para integrarnos a su metabolismo reflejo.

FERNÁNDEZ ROJANO, G. Disponível em: <http://diariojaen.es>. Acesso em: 23 maio 2012.

O título do texto antecipa a opinião do autor pelo uso de dois termos contraditórios que expressam o sentido de

- A competitividade e busca do lucro, que caracterizam a sociedade contemporânea.
- B busca de estabilidade financeira e emocional, que marca o mundo atual.
- C negação dos valores defendidos pelas gerações anteriores em relação ao trabalho.
- D necessidade de realização pessoal e profissional no sistema vigente.
- E permanência da inconstância em uma sociedade marcada por contínuas mudanças.

**QUESTÃO 94**


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

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

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

**QUESTÃO 95**
**Agua**

al soñar que un cántaro  
en la cabeza acarreas,  
será éxito y triunfo lo que tú veas.

Bañarse en un río  
donde el agua escalda,  
es augurio de enemigos  
y de cuchillo en la espalda.

Bañarse en un río de agua puerca,  
es perder a alguien cerca.

ORTIZ, A.; FLORES FARFÁN, J. A. *Suenos mexicanos*. México: Artes de México, 2012.

O poema retoma elementos da cultura popular mexicana que refletem um dos aspectos que a constitui, caracterizado pela

- A percepção dos perigos de banhar-se em rios de águas poluídas.
- B crença na relevância dos sonhos como premonições ou conselhos.
- C necessidade de resgate da tradição de carregar água em cântaros.
- D exaltação da importância da preservação da água.
- E cautela no trato com inimigos e pessoas traiçoeiras.

**ANEXO D – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2017 (1º DIA/ CADERNO AMARELO)<sup>74</sup>.**

enem2017



**QUESTÃO 04**



Reader's Digest, set. 1993.

Nesse texto publicitário são utilizados recursos verbais e não verbais para transmitir a mensagem. Ao associar os termos *anyplace* e *regret* à imagem do texto, constata-se que o tema da propaganda é a importância da

- A** preservação do meio ambiente.
- B** manutenção do motor.
- C** escolha da empresa certa.
- D** consistência do produto.
- E** conservação do carro.

**QUESTÃO 05**

**British Government to Recruit Teens as Next Generation of Spies**

In the 50 years since the first James Bond movie created a lasting impression of a British secret agent, a completely different character is about to emerge. Britain's intelligence agencies are to recruit their next generation of cyber spies by harnessing the talents of the "Xbox generation".

In an expansion of a pilot program, Foreign Secretary William Hague announced Thursday that up to 100 18-year-olds will be given the chance to train for a career in Britain's secret services. The move to recruit school-leavers marks a break with the past, when agencies mainly drew their staff from among university graduates.

"Young people are the key to our country's future success, just as they were during the War", Hague said. "Today we are not at war, but I see evidence every day of deliberate, organized attacks against intellectual property and government networks in the United Kingdom."

The new recruitment program, called the Single Intelligence Account apprenticeship scheme will enable

students with suitable qualifications in science, technology or engineering, to spend two years learning about communications, security and engineering through formal education, technical training and work placements.

JEARLY, P. Disponível em: <http://worldnews.nbcnews.com>. Acesso em: 19 nov. 2012.

Segundo informações veiculadas pela *NBC News*, a geração digital já tem seu espaço conquistado nas agências britânicas de inteligência. O governo britânico decidiu que

- A** enfrentará a guerra vigente e deliberada contra a propriedade intelectual no Reino Unido.
- B** abandonará a política de contratação de universitários como agentes secretos.
- C** recrutará jovens jogadores de Xbox como ciberespões das agências de inteligência.
- D** implantará um esquema de capacitação de adolescentes para atuarem como agentes secretos.
- E** anunciará os nomes dos jovens a serem contratados pelas agências de inteligência.

**LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

**Questões de 01 a 45**

**Questões de 01 a 05 (opção espanhol)**

**QUESTÃO 01**

Aquí estoy establecido,  
En los Estados Unidos,  
Diez años pasaron ya,  
En que crucé de mojado,  
Papeles no he arreglado,  
Sigo siendo un ilegal.  
Tengo mi esposa y mis hijos,  
Que me los traje muy chicos,  
Y se han olvidado ya,  
De mi México querido,  
Del que yo nunca me olvido,  
Y no puedo regresar.  
[...]  
Mis hijos no hablan conmigo,  
Otro idioma han aprendido,  
Y olvidado el español,  
Piensan como americanos,  
Niegan que son mexicanos,  
Aunque tengan mi color.

LOS TIGRES DEL NORTE. Jaula de oro. Woodland Hills, Califórnia: Fonovisa, 1986 (fragmento).

A letra de canção coloca em cena um dilema por vezes vivenciado por imigrantes. Esse dilema se configura no sentimento do pai em relação ao(a)

- A** diluição de sua identidade latino-americana, advinda do contato cotidiano com o outro.
- B** distanciamento dos filhos, gerado pela apropriação da língua e da cultura do outro.
- C** preconceito étnico-racial sofrido pelos imigrantes mexicanos no novo país.
- D** desejo de se integrar à nova cultura e de se comunicar na outra língua.
- E** vergonha perante os filhos de viver ilegalmente em outro país.

LC - 1º dia | Caderno 2 - AMARELO - Página 3

<sup>74</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2017/cad\\_2\\_prova\\_amarelo\\_5112017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_2_prova_amarelo_5112017.pdf) Acesso em: 03 fev. 2021.



enem2017

### QUESTÃO 02

#### Emotivo encuentro en la universidad pública

El entonces mandatario uruguayo recibió el cariño de sus compatriotas residentes en Nueva York e informó sobre la evolución del país, las políticas de gobierno, los avances y cuentas pendientes. Como en ocasiones similares, se multiplicaron las muestras de respeto y emoción. “Una nación es un formidable sentimiento de un ‘nosotros’”, dijo.

Mujica comenzó su discurso relatando lo recogido de otras experiencias de comunidades en el exilio. “Muchos de ustedes echaron raíces, tienen hijos y no pueden cometer la agresión de descuajarle la vida. Tienen que cargar con esa nostalgia de ser de allá, pero estar acá”, dijo.

“Estamos metidos en la lucha por mejorar las circunstancias, con el sueño de que las generaciones que vengan, puedan venir con más soltura, con más apoyo”, dijo el Presidente.

Mujica se refirió a algunas críticas que reciben algunas políticas sociales. “Nos acusan de que damos sin contrapartida. Nos dicen ‘a la gente no hay que darle pescado, sino enseñarle a pescar’. Sí — razonó el Presidente —, pero cuando le afanaste la caña, le afanaste el bote, ¿qué le vas a pedir? Para atrás no arreglamos, arreglamos para adelante.”

Disponível em: [www.republica.com.uy](http://www.republica.com.uy). Acesso em: 26 set. 2013 (adaptado).

No discurso dirigido aos compatriotas radicados em Nova York, o então presidente Mujica expressa o desejo de que os cidadãos que vivem no Uruguai

- A apoiem as políticas públicas afirmativas.
- B integrem-se ao processo de globalização.
- C cultivem o sentimento nacionalista.
- D ofereçam uma contrapartida à nação.
- E tenham melhores condições de vida.

### QUESTÃO 03

#### El carpintero

Orlando Goicoechea reconoce las maderas por el olor, de qué árboles vienen, qué edad tienen, y oliéndolas sabe si fueron cortadas a tiempo o a destiempo y les adivina los posibles contratiempos.

Al cabo de tantos años de trabajo, Orlando se ha dado el lujo de comprarse un video, y ve una película tras otra.

No sabía que eras loco por cine le dice el vecino.

Y Orlando le explica que no, que a él ni le va ni le viene, pero gracias al video puede detener las películas para estudiar los muebles.

GALEANO, E. Disponível em: <http://elcajondestastre.blogspot.com>. Acesso em: 18 abr. 2012.

No conto de Galeano, a expressão *ni le va ni le viene* encerra uma opinião a respeito de cinema que

- A desconstrói a ideia central do conto sobre a importância das atividades de lazer.
- B contradiz a percepção que o narrador tem em relação à profissão exercida por Orlando.
- C revela o descaso do narrador com relação ao ofício desempenhado por Orlando.
- D reforça a impressão do vizinho de que Orlando gostava de filmes.
- E evidencia a extrema devoção do carpinteiro ao seu ofício.

### QUESTÃO 04

#### El virus del papiloma humano (HPV) también es un problema de hombres

Para algunos hombres, el virus del papiloma humano (HPV) es algo muy lejano. Se olvidan de que ellos también se infectan y de que, al contagiarnos, nos están regalando un pasaporte mágico para el cáncer cérvico-uterino — segunda causa de muerte entre las mujeres de México —; incluso me ha tocado escuchar en boca de algunos de ellos que “sólo se trata de una infeccioncita”. Pues bien, el HPV también es un problema de hombres, no sólo porque propaga la infección entre la población femenina, sino también porque este virus produce otros problemas de salud tanto en hombres como en mujeres, incluyendo verrugas genitales y cáncer de boca y garganta que, si bien no son tan conocidos o alarmantes por su cantidad, como otros tipos de cáncer, también constituyen un riesgo. Por lo anterior, la Academia Americana de Pediatría decidió enfrentarse al HPV mediante vacunas que se ponen tanto a mujeres como hombres. Los especialistas afirman que la vacuna es más efectiva si se administra antes de que el niño se vuelva sexualmente activo, y responde mejor en el organismo de varones entre 9 y 15 años.

ALBITER, K. Disponível em: <http://vivirmexico.com>. Acesso em: 10 jul. 2012 (adaptado).

O texto aborda a temática do HPV. Ao discorrer sobre o contágio e a prevenção do papiloma humano, a autora informa aos leitores que esse vírus é

- A estudado pela Academia Americana de Pediatría por seus efeitos em crianças.
- B responsável pelo aumento de casos de câncer na população jovem mexicana.
- C ignorado pelos homens por se restringir à população feminina.
- D combatido por vacinas que devem ser aplicadas tanto em mulheres quanto em homens.
- E classificado como um problema superável pela facilidade com que se enfrenta a infecção.


**QUESTÃO 05**
**El eclipse**

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. — Si me matáis — les dijo — puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

MONTERROSO, A. *Obras completas y otros cuentos*. Bogotá: Norma, 1994 (adaptado).

No texto, confrontam-se duas visões de mundo: a da cultura ocidental, representada por Frei Bartolomé Arrazola, e a da mítica pré-hispânica, representada pela comunidade indígena maia. Segundo a narrativa,

- A** os catequizadores espanhóis avalizam os saberes produzidos pelas comunidades indígenas hispano-americanas.
- B** os indígenas da comunidade maia mostram-se perplexos diante da superioridade do conhecimento aristotélico do frei espanhol.
- C** o catequizador espanhol Arrazola apresenta-se adaptado às culturas autóctones, ao promover a interlocução entre os conhecimentos aristotélico e indígena.
- D** o episódio representa, de forma neutra, o significado do conhecimento ancestral indígena, quando comparado ao conhecimento ocidental.
- E** os conhecimentos acadêmicos de Arrazola são insuficientes para salvá-lo da morte, ante a sabedoria astronômica da cultura maia.

**Questões de 06 a 45**
**QUESTÃO 06**
**TEXTO I**
**Criatividade em publicidade: teorias e reflexões**

Resumo: O presente artigo aborda uma questão primordial na publicidade: a criatividade. Apesar de aclamada pelos departamentos de criação das agências, devemos ter a consciência de que nem todo anúncio é, de fato, criativo. A partir do resgate teórico, no qual os conceitos são tratados à luz da publicidade, busca-se estabelecer a compreensão dos temas. Para elucidar tais questões, é analisada uma campanha impressa da marca XXXX. As reflexões apontam que a publicidade criativa é essencialmente simples e apresenta uma releitura do cotidiano.

DEPEXE, S. D. *Travessias: Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes*, n. 2, 2008.

**TEXTO II**

**Ninguém  
entende  
melhor de  
criação  
do que elas.**

13 de maio - Dia das Mães

Homenagem ao Dia das Mães 2012. Disponível em: [www.comunicacao.com](http://www.comunicacao.com). Acesso em: 3 ago. 2012 (adaptado).

Os dois textos apresentados versam sobre o tema criatividade. O Texto I é um resumo de caráter científico e o Texto II, uma homenagem promovida por um *site* de publicidade. De que maneira o Texto II exemplifica o conceito de criatividade em publicidade apresentado no Texto I?

- A** Fazendo menção ao difícil trabalho das mães em criar seus filhos.
- B** Promovendo uma leitura simplista do papel materno em seu trabalho de criar os filhos.
- C** Explorando a polissemia do termo "criação".
- D** Recorrendo a uma estrutura linguística simples.
- E** Utilizando recursos gráficos diversificados.

# ANEXO E – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2018 (1º DIA/ CADERNO AMARELO)<sup>75</sup>

enem2018



## QUESTÃO 05

1984 (excerpt)

'Is it your opinion, Winston, that the past has real existence?' [...] O'Brien smiled faintly. 'I will put it more precisely. Does the past exist concretely, in space? Is there somewhere or other a place, a world of solid objects, where the past is still happening?'

'No.'

'Then where does the past exist, if at all?'

'In records. It is written down.'

'In records. And — —?'

'In the mind. In human memories.'

'In memory. Very well, then. We, the Party, control all records, and we control all memories. Then we control the past, do we not?'

ORWELL, G. *Nineteen Eighty-Four*. New York: Signet Classics, 1977.

O romance *1984* descreve os perigos de um Estado totalitário. A ideia evidenciada nessa passagem é que o controle do Estado se dá por meio do(a)

- A boicote a ideais libertários.
- B veto ao culto das tradições.
- C poder sobre memórias e registros.
- D censura a produções orais e escritas.
- E manipulação de pensamentos individuais.

## LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 01 a 45

Questões de 01 a 05 (opção espanhol)

## QUESTÃO 01

¿Qué es la X Solidaria?

La X Solidaria es una equis que ayuda a las personas más vulnerables. Podrás marcarla cuando hagas la declaración de la renta. Es la casilla que se denomina "Fines Sociales". Nosotros preferimos llamarla X Solidaria:

- porque al marcarla haces que se destine un 0,7% de tus impuestos a programas sociales que realizan las ONG.
- porque se benefician los colectivos más desfavorecidos, sin ningún coste económico para ti.
- porque NO marcarla es tomar una actitud pasiva, y dejar que sea el Estado quien decida el destino de esa parte de tus impuestos.
- porque marcándola te conviertes en contribuyente activo solidario.

Disponível em: <http://xsolidaria.org>. Acesso em: 20 fev. 2012 (adaptado).

As ações solidárias contribuem para o enfrentamento de problemas sociais. No texto, a ação solidária ocorre quando o contribuinte

- A delega ao governo o destino de seus impostos.
- B escolhe projetos que terão isenção de impostos.
- C destina parte de seus impostos para custeio de programas sociais.
- D determina a criação de impostos para implantação de projetos sociais.
- E seleciona programas para beneficiar cidadãos vulneráveis socialmente.

## QUESTÃO 02

Mayo

15

*Que mañana no sea otro nombre de hoy*

En el año 2011, miles de jóvenes, despojados de sus casas y de sus empleos, ocuparon las plazas y las calles de varias ciudades de España.

Y la indignación se difundió. La buena salud resultó más contagiosa que las pestes, y las voces de los indignados atravesaron las fronteras dibujadas en los mapas. Así resonaron en el mundo:

*Nos dijeron "¡a la puta calle!", y aquí estamos.*

*Apaga la tele y enciende la calle.*

*La llaman crisis, pero es estafa.*

*No falta dinero: sobran ladrones.*

*Los mercados gobiernan. Yo no los voté.*

*Ellos toman decisiones por nosotros, sin nosotros.*

*Se alquila esclavo económico.*

*Estoy buscando mis derechos. ¿Alguien los ha visto?*

*Si no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir.*

GALEANO, E. *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

Ao elencar algumas frases proferidas durante protestos na Espanha, o enunciador transcreve, de forma direta, as reivindicações dos manifestantes para

- A provocá-los de forma velada.
- B dar voz ao movimento popular.
- C fomentar o engajamento do leitor.
- D favorecer o diálogo entre governo e sociedade.
- E instaurar dúvidas sobre a legitimidade da causa.

<sup>75</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_02\\_AMARELO\\_BAIXA.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_02_AMARELO_BAIXA.pdf)  
Acesso em: 03 fev. 2021.



enem2018  
anos

### QUESTÃO 03

El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había soñado que atravesaba un bosque de higuerones donde caía una llovizna tierna, y por un instante fue feliz en el sueño, pero al despertar se sintió por completo salpicado de cagada de pájaros. "Siempre soñaba con árboles", me dijo Plácida Linero, su madre, evocando 27 años después los pormenores de aquel lunes ingrato. "La semana anterior había soñado que iba solo en un avión de papel de estaño que volaba sin tropezar por entre los almendros", me dijo. Tenía una reputación muy bien ganada de intérprete certera de los sueños ajenos, siempre que se los contaran en ayunas, pero no había advertido ningún augurio aciago en esos dos sueños de su hijo, ni en los otros sueños con árboles que él le había contado en las mañanas que precedieron a su muerte.

MARQUEZ, G. G. Crónica de una muerte anunciada. Disponível em: <http://biblio3.urf.edu.gt>. Acesso em: 2 jan. 2015.

Na introdução do romance, o narrador resgata lembranças de Plácida Linero relacionadas a seu filho Santiago Nasar. Nessa introdução, o uso da expressão *augurio aciago* remete ao(à)

- A relação mística que se estabelece entre Plácida e seu filho Santiago.
- B destino trágico de Santiago, que Plácida foi incapaz de prever nos sonhos.
- C descompasso entre a felicidade de Santiago nos sonhos e seu azar na realidade.
- D crença de Plácida na importância da interpretação dos sonhos para mudar o futuro.
- E presença recorrente de elementos sombrios que se revelam nos sonhos de Santiago.

### QUESTÃO 04

#### ¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?

El aprendizaje de idiomas es una de las demandas de la sociedad en la escuela: los alumnos tienen que finalizar la escolarización con un buen conocimiento, por lo menos, de las tres lenguas curriculares: catalán, castellano e inglés (o francés, portugués...).

La metodología que promueve el aprendizaje integrado de idiomas en la escuela tiene en cuenta las relaciones entre las diferentes lenguas: la mejor enseñanza de una lengua incide en la mejora de todas las demás. Se trata de educar en y para la diversidad lingüística y cultural.

Por eso, la V Jornada de Buenas Prácticas de Gestión del Multilingüismo, que se celebrará en Barcelona, debatirá sobre la gestión del multilingüismo en el aula. El objetivo es difundir propuestas para el aprendizaje integrado de idiomas y presentar experiencias prácticas de gestión de la diversidad lingüística presente en las aulas.

Disponível em: [www10.gencat.cat](http://www10.gencat.cat). Acesso em: 15 set. 2010 (adaptado).

Na região da Catalunha, Espanha, convivem duas línguas oficiais: o catalão e o espanhol. Além dessas, ensinam-se outras línguas nas escolas. De acordo com o texto, para administrar a variedade lingüística nas aulas, é necessário

- A ampliar o número de línguas ofertadas para enriquecer o conteúdo.
- B divulgar o estudo de diferentes idiomas e culturas para atrair os estudantes.
- C privilegiar o estudo de línguas maternas para valorizar os aspectos regionais.
- D explorar as relações entre as línguas estudadas para promover a diversidade.
- E debater as práticas sobre multilingüismo para formar melhor os professores de línguas.

### QUESTÃO 05

#### Revolución en la arquitectura china

##### Levantar rascacielos en 19 días

Un rascacielos de 57 pisos no llama la atención en la China del siglo XXI. Salvo que se haya construido en 19 días, claro. Y eso es precisamente lo que ha conseguido Broad Sustainable Building (BSB), una empresa dedicada a la fabricación de purificadores de aire y de equipos de aire acondicionado para grandes infraestructuras que ahora se ha empeñado en liderar una revolución con su propio modelo de arquitectura modular prefabricada. Como subraya su presidente, Zhang Yue, es una fórmula económica, ecológica, segura, y limpia. Ese último término, además, lo utiliza tanto para referirse al polvo que se produce en la construcción como a los gruesos sobres que suelen circular por debajo de las mesas en adjudicaciones y permisos varios. "Quiero que nuestros edificios alumbrén una nueva era en la arquitectura, y que se conviertan en símbolo de la lucha contra la contaminación y el cambio climático, que es la mayor amenaza a la que se enfrenta la humanidad", sentencia.

"Es como montar un Lego. Apenas hay subcontratación, lo cual ayuda a mantener un costo bajo y un control de calidad estricto, y nos permite eliminar también la corrupción inherente al sector", explica la vicepresidenta de BSB y responsable del mercado internacional, Jiang Yan.

Disponível em: <http://tecnologia.elpais.com>. Acesso em: 23 jun. 2015 (adaptado).

No texto, alguns dos benefícios de se utilizar estruturas pré-moldadas na construção de altos edifícios estão expressos por meio da palavra *limpia*. Essa expressão indica que, além de produzir menos resíduos, o uso desse tipo de estrutura

- A reduz o contingente de mão de obra.
- B inibe a corrupção na construção civil.
- C facilita o controle da qualidade da obra.
- D apresenta um modelo arquitetônico conciso.
- E otimiza os custos da construção de edifícios.

ANEXO F – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2019 (1º DIA/  
REAPLICAÇÃO/PPL)<sup>76</sup>



enem2019

LINGUAGENS, CÓDIGOS  
E SUAS TECNOLOGIAS  
Questões de 01 a 45

Questões de 01 a 05 (opção espanhol)  
Questão 01



DZWONIK, C. Disponível em: www.tarinja.net. Acesso em: 12 ago. 2013.

A palavra *clave*, repetida diversas vezes na tirinha de Gaturro, leva o leitor a uma reflexão sobre o(a)

- A uso exaustivo das tecnologias na vida moderna.
- B qualidade de vida alcançada com os avanços tecnológicos.
- C praticidade da utilização dos códigos tecnológicos e sociais.
- D necessidade de aprender a utilizar as novas tecnologias.
- E quantidade de informações necessárias para resolver problemas.

Questão 02

Dicen que hablamos muy alto. Algunos, incluso, piensan que no hablamos sino que gritamos. La corresponsal mexicana Patricia Alvarado admite que, a veces, pedimos perdón, pero es "para arrebatarle la palabra al otro y seguir hablando". Nos reprochan que escuchamos poco. O nada. "Cuando dos españoles se enfrentan están más pendientes de las palabras que van a utilizar en la réplica que en reflexionar sobre los argumentos que les están exponiendo", opina el alemán Paul Ingendaay, del *Frankfurter Allgemeine*. "Ninguna autocrítica le sirve al español para cambiar".

Disponível em: www.larioja.com. Acesso em: 15 ago. 2012 (adaptado).

De acordo com o texto, ao participarem de um diálogo, os espanhóis habitualmente

- A se enfurecem com os ouvintes e exageram no gestual.
- B se apoderam do turno de fala e opinam com obstinação.
- C se ofendem com a audiência e censuram os argumentos contrários.
- D se desculpam com o grupo e reconhecem o tom de voz inadequado.
- E se interessam por entender as considerações e preferem diálogos cordiais.

Questão 03

Reflexiones sobre la xenofobia en Europa

La xenofobia es una lacra que se resiste como el peor de los cánceres a lo largo de las últimas décadas, al punto que el escritor portugués José Saramago se llegó a preguntar: "¿Cómo ha sido posible encontrarnos con esta plaga de vuelta, después de haberla creído extinta para siempre, en qué mundo terrible estamos finalmente viviendo, cuando tanto habíamos creído haber progresado en la cultura, civilización, derechos humanos y otras prebendas...?" Qué hacer para mitigar ésta desesperada y abominable situación, es la clave que nos debe preocupar de forma urgente en la sociedad, ya que el sistema global económico y político parece algo mucho más complejo de cambiar a corto o medio plazo. La solución — en el sentir más extendido entre de la masa social pensante europea — pasa por la educación. La educación ha de orientarse hacia el fomento de la interdependencia y la cooperación entre los pueblos para favorecer la universalidad, el reconocimiento recíproco de las culturas y una síntesis sociocultural nueva. Dicho de otra manera, es preciso promover la idea de la diversidad cultural, la igual validez de todas las culturas, el interés por otras formas de ver el mundo como fuente de enriquecimiento personal y social y la presentación de la sociedad multicultural como la sociedad del futuro (Gabino y Escribano, 1990).

Disponível em: hemisferioizquierdo.uy. Acesso em: 18 ago. 2017.

Esse texto, que reflete sobre a xenofobia na Europa, defende que

- A o multiculturalismo se apresenta como um dificultador nas relações sociais.
- B a educação intercultural deve insistir na aceitação da condição do outro.
- C o preconceito étnico é uma característica perene da sociedade europeia.
- D o rechaço aos imigrantes é um problema solucionável a longo prazo.
- E a xenofobia seja entendida como uma doença física grave.

<sup>76</sup> Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/ppl/2019/provas/BAIXA\\_PPL\\_1\\_DIA\\_CADERNO\\_2\\_AMARELO.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2019/provas/BAIXA_PPL_1_DIA_CADERNO_2_AMARELO.pdf). Acesso em: 03 fev. 2021.



#### Questão 04

##### El maíz peruano en la historia

Aunque es más conocida como cuna de la papa, la sociedad inca también fue la civilización del maíz, cultivo conocido en el Perú desde, por lo menos, 1 200 años a.C. Los antiguos agricultores peruanos lograron sofisticación en la selección y creación de nuevas variedades adaptables a los diversos espacios geográficos y climáticos. Al respecto, el cronista Bernabé Cobo cuenta que en el antiguo Perú se hallaba maíz, llamado choclo, de todos los colores: blanco, amarillo morado, negro colorado y mezclado. Hoy en día, en ese país se cultivan más de 55 variedades de la popular mazorca, más que en ningún otro lugar del mundo. En los *Comentarios Reales de los Incas*, Garcilaso de la Vega nos ilustra sobre los hábitos alimenticios incaicos relatando que uno de los pilares de la alimentación era el maíz y que lo comían tostado o cocinado en agua. En ocasiones solemnes molían los granos para hacer un pan llamado humita. Al maíz tostado se le denominaba como aún se le llama hoy: cancha, antecesora de las palomitas.

Disponível em: [www.yanuq.com](http://www.yanuq.com). Acesso em: 20 jun. 2012 (adaptado).

O texto destaca a importância do milho na história do Peru. Informa que os antigos agricultores peruanos

- A desenvolveram cinquenta e cinco variedades da planta.
- B introduziram o milho em substituição à cultura da batata.
- C expandiram o cultivo do milho a outras partes do mundo.
- D produziram espécies de milho adaptáveis a diversos solos.
- E transformaram o preparo da pipoca em um evento solene.

#### Questão 05

Dicen que Tita era tan sensible que desde que estaba en el vientre de mi bisabuela lloraba y lloraba cuando ésta picaba cebolla; su llanto era tan fuerte que Nacha, la cocinera de la casa, que era medio sorda, lo escuchaba sin esforzarse. Un día los sollozos fueron tan fuertes que provocaron que el parto se adelantara. Y sin que mi bisabuela pudiera decir ni pío, Tita arribó a este mundo prematuramente, sobre la mesa de la cocina, entre los olores de una sopa de fideos que estaba cocinando, los del tomillo, el laurel, el cilantro, el de la leche hervida, el de los ajos y, por supuesto, el de la cebolla. Como se imaginarán, la consabida nalgada no fue necesaria, pues Tita nació llorando de antemano, tal vez porque ella sabía que su oráculo determinaba que en esta vida le estaba negado el matrimonio. Contaba Nacha que Tita fue literalmente empujada a este mundo por un torrente impresionante de lágrimas que se desbordaron sobre la mesa y el piso de la cocina.

ESQUIVEL, L. *Como agua para chocolate*. Buenos Aires: Debolsillo, 2005.

No fragmento do romance mexicano, publicado em 1989, prevalece a

- A narração com base em elementos fantásticos.
- B descrição com base no retrato objetivo da realidade.
- C injunção com base no diálogo entre os personagens.
- D exposição com base na definição do papel da mulher na sociedade.
- E argumentação a partir da discussão acerca de dilemas existenciais.

## ANEXO G – PROVA DE ESPANHOL DO ENEM EDIÇÃO 2020 (1º DIA/CADERNO AMARELO)<sup>77</sup>



**enem2020**  
Exame Nacional do Ensino Médio

### Questões de 01 a 05 (opção espanhol)

#### Questão 01

##### Los propietarios de la libertad

Las palabras cumplen ciclos; las actitudes también. Sin embargo, cuando las palabras designan actitudes, los ciclos se vuelven más complejos. Cuando el hoy tan denostado Sartre puso la palabra *compromiso* sobre el tapete y hasta Mac Leish publicó un libro sobre la responsabilidad de los intelectuales, estas dos palabras, *compromiso* y *responsabilidad*, designaban actitudes que, sin ser gemelas, eran bastante afines. Salvo contadas excepciones, los intelectuales de entonces las hicieron suyas y, equivocados o no, dijeron sin eufemismos por qué empeño se la jugaban.

Los intelectuales latinoamericanos también comprendieron dónde estaba esta vez el enemigo. Sólo entonces empezó la mala prensa. Los grandes pontífices de la propaganda subrayaron una y otra vez la palabra *libertad* y denostaron el *compromiso*. *Libertad* no era librarse de Batista o de Somoza, sino mantener la prensa *libre*. *Libertad* es la emocionada comprobación de que la gran prensa norteamericana es capaz de descubrir que Lumumba o Allende fueron liquidados por la CIA, sin poner el acento en que eso no sirve para resucitarlos.

¿Y *compromiso*? Es la actitud que adoptan ciertos intelectuales, cuya carga ideológica perjudica notoriamente su arte. Después de todo, ¿cómo se atreven a frecuentar las provincias del espíritu, si es público y notorio que tales ámbitos son patrimonio exclusivo de los *propietarios de la libertad*?

BENEDETTI, M. *Perplejidades de fin de siglo*. Buenos Aires: Sudamericana, 1993 (adaptado).

Transformar palavras em atitudes tem sido um dos grandes dilemas dos intelectuais. Ao ponderar sobre essa temática, o autor, um dos grandes críticos e literatos latino-americanos da atualidade, leva o leitor a perceber que

- A o compromisso político afasta o artista da criação.
- B os costumes sociais governam a linguagem e as atitudes das pessoas.
- C o compromisso ideológico de alguns intelectuais está refletido em suas obras.
- D a complexidade relacionada ao conceito de liberdade impede o compromisso.
- E os intelectuais latino-americanos têm um posicionamento acrítico perante o poder.

### Questão 2

#### Pablo Pueblo

Regresa un hombre en silencio  
De su trabajo cansado  
Su paso no lleva prisa  
Su sombra nunca lo alcanza

Lo espera el barrio de siempre  
Con el farol en la esquina  
Con la basura allá en frente  
Y el ruido de la cantina

Pablo Pueblo  
Llega hasta el zaguán oscuro  
Y vuelve a ver las paredes  
Con las viejas papeletas  
Que prometían futuros  
en lides politiqueras  
Y en su cara se dibuja  
la decepción de la espera.

BLADES, R. Disponível em: <http://rubenblades.com>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

Rubén Blades é um compositor panamenho de canções socialmente engajadas. O título *Pablo Pueblo*, associado ao conteúdo da letra da canção, revela uma crítica social ao

- A contrapor a individualidade de um sujeito a uma estrutura social marcada pela decepção na atuação política.
- B demonstrar que o problema sofrido pelo indivíduo atinge toda a comunidade.
- C relativizar a importância que se dá ao sofrimento individual em uma estrutura social baseada na exploração.
- D descrever a vida de um sujeito que nunca resolve suas inquietações e, por isso, mantém-se silencioso.
- E usar um apelido jocoso para designar a atuação de um indivíduo em seu próprio bairro.

<sup>77</sup> Disponível em: [https://download.inep.gov.br/enem/provas\\_e\\_gabaritos/2020\\_PV\\_impreso\\_D1\\_CD2.pdf](https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_impreso_D1_CD2.pdf). Acesso em: 03 fev. 2021.



**Questão 3**

Poco después apareció en casa de Elisenda Morales, arrastrando su cansancio y las contrariedades de un largo día que había dejado su ánimo en ruinas. A pesar de todo, supo resistirlo, y cuando ella le ofreció una copa de mistela, abandonó su asiento para ir hasta la tienda en busca de algo más estimulante.

Allí, en el corredor de la casa, en taburetes separados, recibieron los primeros cálidos soplos de la noche. Con su habitual entereza, Elisenda entró a conectar la luz de la sala, sofocando parte de su reflejo, mientras comentaba que así estarían mejor. Al menos, pensó el tío Camarillo, no había sacado la lámpara como otras veces, ni le había entregado alguno de sus álbumes, y parecía en cambio decidida a mantener en ascuas al vecindario. Aquella fue la primera vez que en mucho tiempo dejaron de lado el tema de las rentas, para entrar con pies de plomo en el espinoso terreno de las confidencias.

SÁNCHEZ, H. El héroe de la familia. Bogotá. Tercer Mundo, 1988.

No texto, no qual é narrada a visita à casa de uma personagem, a expressão “entrar con pies de plomo” é utilizada para se referir ao(à)

- A determinação para conduzir discussões pessoais.
- B insensibilidade para lidar com temas do passado.
- C discrição para administrar questões financeiras.
- D disposição para resolver problemas familiares.
- E cuidado para tratar de assuntos íntimos.

**Questão 4**

**Oye, Pito, ésta es: la vida bruta de un boy**

mis tierras eran  
nuevo méxico, colorado,  
california, arizona, tejas,  
y muchos otros senderos,  
aún cuando la luz existía  
sonriente  
en las palabras  
de mis antepasados...  
era entonces hombre,  
maduro y sencillo  
como los cerros y los peñascos,  
y mi cultura era el atole,  
el chaquehue, y los buenos días;  
mi idioma cantaba  
versículos  
por los cañones  
de tierra roja  
y tierra amarilla...  
Hoy sí, hoy ya no soy  
mejicano ni hispano  
ni tampoco americano,  
pero soy — y bien lo siento ser —  
una sombra del pasado  
y un esfuerzo  
hacia el futuro...

SÁNCHEZ, R. Disponível em: www.materialedellectura.unam.mx. Acesso em: 4 dez. 2017.

Ao abordar a expropriação de territórios mexicanos pelos Estados Unidos, o eu lírico do poema revela um(a)

- A rejeição da língua utilizada por seus antepassados.
- B desejo de pertencimento ao espaço estadunidense.
- C certeza de manutenção de suas tradições.
- D reivindicação de um mundo unificado.
- E sentimento de conflito de identidades.

**Questão 5**

**La violencia como bella arte**

Pues bien, 'Relatos Salvajes', de Damián Szifrón, es sobre todo un brillante esfuerzo por poner rostro, por fotografiar, a la parte de la violencia que tanto cuesta ver en el cine. De repente, el director argentino coloca al espectador ante el espectáculo, digamos putrefacto, de una sociedad enferma de su propia indolencia, anestesiada por su ira, incapaz de entender el origen de la insatisfacción que la habita. ¿Cómo se quedan? Sí, estamos delante de la una película vocacionalmente violenta, obligadamente salvaje, pero, y sobre todo, deslumbrante en su claridad.

Más allá del esplendor sabio de una producción perfecta, lo que más duele, lo que más divierte, lo que más conmueve es la sensación de reconocimiento. Cada uno de los damnificados, pese a su acento marcadamente argentino, somos nosotros. O, mejor, cada insulto proferido, y no siempre entendido, es nuestro, en algún momento ha salido de nuestra boca. O saldrá.

La violencia no es sólo eso que tanto desagrada a los profesionales del buen gusto, a los programadores de ópera o a los filósofos de la nada; la violencia, la realmente insoportable, es también una cuestión de actitud, un simple gesto. Y esa violencia está por todas partes, está dentro. Y Szifrón acierta a retratarla tan fielmente que no queda otra cosa que romper a reír. Aunque sólo sea de simple desesperación. Brillante, magistral incluso.

MARTÍNEZ, L. Disponível em: www.elmundo.es. Acesso em: 13 abr. 2015 (adaptado).

Nessa resenha crítica acerca do filme *Relatos Salvajes*, o autor evidencia o

- A cômico como fuga da sociedade diante de situações violentas.
- B estado de apatia da sociedade perante a violência rotineira do mundo atual.
- C empecilho para o espectador vivenciar a violência bruta na realidade e na ficção.
- D sotaque reforçado dos personagens a fim de marcar o espaço do cinema argentino.
- E autorreconhecimento diante dos diversos tipos de comportamento humano frente à violência.

## ANEXO H – MICRODADOS DO ENEM 2020/ANEXO DO E-MAIL E RESPOSTA DA SOLICITAÇÃO VIA ACESSO À INFORMAÇÃO

08/09/2021 16:15

Gmail - [Fala.BR] Manifestação Respondida no Sistema



Edilane Gonçalves Godinho &lt;edylane@gmail.com&gt;

---

**[Fala.BR] Manifestação Respondida no Sistema**

1 mensagem

**nao-responder.falabr@cgu.gov.br** <nao-responder.falabr@cgu.gov.br>  
Para: edylane@gmail.com

8 de julho de 2021 16:20

Prezado(a) Senhor(a),

Seu pedido de informação, número de protocolo [23546.042528/2021-27](#), foi analisado e teve resposta na data de 08/07/2021.

Para consultar a resposta, clique o cursor no número do protocolo informado, poderão ser exigidos usuário e senha para acessar o sistema.

A resposta também poderá ser consultada por meio da opção "Minhas Manifestações", no menu do sistema.

No caso de indeferimento de acesso à informação, poderá ser interposto recurso no sistema no prazo de 10 (dez) dias, conforme disposto no parágrafo único do art. 15 da Lei nº 12.527/2011.

**Importante:** Caso esse pedido tenha sido registrado presencialmente (via balcão do SIC), será necessário ir novamente ao local de registro para receber a resposta. Todos os outros procedimentos, tais como interposição de recursos e reclamação, também deverão ser feitos pessoalmente.

Visite o site <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br> para obter maiores informações.

Agradecemos a sua participação!

-----

Mensagem automática  
Favor não responder a este e-mail.

---

 **Edilane.xlsx**  
10K

CO_POSIC	SG_AREA	CO_ITEM	TX_GABA	CO_HABI	TX_COR	CO_PROV	TP_LINGU
1	LC	54896	C	7	AMARELA	578	1
2	LC	23296	A	7	AMARELA	578	1
3	LC	62053	E	5	AMARELA	578	1
4	LC	111973	E	8	AMARELA	578	1
5	LC	86186	E	6	AMARELA	578	1