

PRÁTICAS DE LETRAMENTO, DISCURSOS E PERFORMANCES NA RECONTEXTUALIZAÇÃO EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM

Francisco Jeimes De Oliveira Paiva¹
Ana Maria Pereira Lima²

RESUMO: Esta pesquisa buscou analisar as estratégias de recontextualização na compreensão multimodal de textos verbo-visuais usados pelos/as participantes para produção de sentidos em redações Nota Mil do ENEM (2016). Nesse sentido, fundamenta-se e ancora-se metodologicamente em estudos sobre Multimodalidade e Letramento Visual, na Semiótica Social (HODGE e KRESS, 1988; KRESS e VAN LEEUWEN, [1996] 2006; KRESS, 2003, 2010) e sobre a análise conjuntural das práticas sociais e discursivas acionadas pelos/as leitores/as, produtores/as e consumidores/as de textos e discursos multimodais no ENEM, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006), contribuindo para a análise e para a categorização das estratégias de recontextualização discursiva (VAN LEEUWEN, 2008; TEIXEIRA, 2013). A análise dos dados e os resultados comprovaram que a composição multimodal da proposta de redação (2016) se estrutura de forma relativamente estável, porque demandaram dos/as participantes uma análise visual crítica das informações/fatos e opiniões para o desenvolvimento de argumentos produtivos, geralmente, recontextualizados por rearranjo e adição (VAN LEEUWEN, 2008).

Palavras-chave: Análise Multimodal Crítica; Recontextualização. Propostas de Redação do ENEM. Redações Nota Mil.

PRACTICES OF LITERACY, DISCOURSES AND PERFORMANCES IN THE RECONTEXTUALIZATION IN ESSAYS *NOTA MIL* OF ENEM

ABSTRACT: This research sought to analyze the strategies of recontextualization in the multimodal comprehension of verbal-visual texts used by the participants for the production of meanings in *Nota Mil* essays of the ENEM (2016). In this sense, it is based and anchored methodologically in studies on Multimodality and Visual Letting, in Social Semiotics (HODGE and KRESS, 1988, KRESS and VAN LEEUWEN, [1996] 2006, KRESS, 2003, 2010) and on conjunctural analysis of the social and discursive practices promoted by the readers, producers and consumers of texts and multimodal discourses in the ENEM, from the perspective of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2001, 2003, 2006), contributing to the analysis

1 Mestre pelo Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), campus da Universidade Estadual do Ceará (2019).

2 Doutora e Mestre em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Atua na área de Linguística e Formação de Professores. Pós-doutora pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte PPGL/CAMEAM/UERN, bolsista PNPd/CAPES, com o projeto Composição verbo-imagética de textos relativos ao discurso de resistência e de enfrentamento no contexto recente brasileiro em circulação no Facebook.

and for the categorization of strategies of discursive recontextualization (VAN LEEUWEN, 2008; TEIXEIRA, 2013). Data analysis and results have shown that the multimodal composition of the drafting proposal (2016) is structured in a relatively stable way, because they require a critical visual analysis of the information/facts and opinions for the development of productive arguments, generally, recontextualized by rearrangement and addition (VAN LEEUWEN, 2008).

Keywords: Critical Multimodal Analysis; Recontextualization. Essay Proposals of ENEM; Essays Nota Mil.

O tecer de alguns fios introdutórios

Neste estudo, compreendemos que a Semiótica Social é uma ciência que tem como foco o processo de significação enquanto construção social. Nessa perspectiva, a escolha dos signos e a construção dos discursos são motivadas por interesses específicos, de modo que, para se compreender os processos e estruturas da linguagem, é necessário levar em conta a dimensão social e considerá-la como ponto de partida para analisar os sistemas de significado (PAIVA; FREITAS, 2018). Por isso, acreditamos que se tornou consensual entre semioticistas e analistas do discurso considerar que a “cultura contemporânea é sobretudo visual” (PELLEGRINI, 2003, p. 15), ou seja, a inclusão da imagem e de outros modos semióticos às pesquisas linguísticas ainda encontra muita resistência em certas abordagens mais tradicionais.

Isso implica dizer que a ascensão de *status* dos gêneros discursivos multimodais como objeto dos estudos linguísticos só ocorreu recentemente (MOZDZENSKI, 2013), uma vez que a análise do discurso se restringiu a textos linguisticamente efetivados, valorizando-se a linguagem verbal nas modalidades oral e escrita, em razão de outros modos semióticos (KRESS, LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000). Mozdzenski (2013) revela que, ainda que em outras disciplinas o exame dos signos já acontecesse desde os anos 1950/60, apenas nos últimos anos é que vem sendo realizada, no campo da Linguística, uma pesquisa mais sistemática sobre o texto multimodal, abarcando conjuntamente os recursos semióticos que o compõem e consideram a sua inserção na chamada *sociedade da imagem* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Petermann (2006) enfatiza a necessidade de se problematizar o papel das imagens na comunicação, posto que a leitura de textos visuais/multimodais é desprezada na escola, implicando e produzindo, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 1), “iletrados visuais”.

Nesse sentido, consideramos o ENEM como um exame que avalia as competências leitoras dos/as estudantes, suas habilidades de interpretar textos e diversos gêneros e de refletir criticamente sobre os usos da língua e de outras linguagens, sobretudo pelos traços multimodais que moldam as múltiplas interações sociais, considerando também as várias esferas da vida em sociedade nas quais os níveis de formalidade e as questões estilísticas mudam em consonância com os contextos (social, histórico, cultural, pragmático, interacional, situacional e sociocognitivo) nos quais os sujeitos concretizam ações de linguagem e constroem novas significações sociais.

Para tanto, tornou-se necessário discutir a importância das competências e das habilidades que são requeridas no cerne das práticas sociais e discursivas nesse evento de letramento, o Exame Nacional do Ensino Médio. O ENEM notabilizou-se ao exigir dos/as sujeitos leitores/as e produtores/as de textos o desenvolvimento de práticas de letramentos críticos, sobretudo ligados aos textos verbo-visuais, por isso, deve-se atentar para a complexidade de conteúdos e a dimensão avaliativa das *provas*³ (cadernos) distribuídas em áreas de conhecimentos específicas⁴, conforme *Matriz de Referência ENEM*⁵ e documentos norteadores.

A perspectiva do Círculo bakhtiniano sinaliza para a ideia de que os gêneros nascem e se desenvolvem em eventos concretos da vida e que “cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195). Nesse diapasão, Fairclough (2001) compreende o **gênero discursivo como ação social**, isto é, como categoria convencional do discurso que se constrói, modifica-se e transforma-se dentro de um contexto social. Logo, demonstramos que as propostas de redação do ENEM, como gêneros discursivos híbridos, se caracterizam por meio de um momento social particular na conjuntura

³ Entre 1998 e 2008, as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno. A partir de 2009, as provas objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno (INEP, 2017, *online*). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 23 mar. 2018.

⁴ 1. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação; 2. *Matemática e suas tecnologias*; 3. *Ciências da Natureza e suas tecnologias*, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; e, por fim, 4. *Ciências Humanas e suas tecnologias*, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

⁵Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

social e histórica da reformulação de políticas públicas educacionais no Brasil e também na própria aplicação do exame a milhões de brasileiros/as.

As propostas de redação do ENEM constituíram-se como material de análise, porque compreendemos, a partir da perspectiva bakhtiniana, que esses gêneros são vistos como fenômenos contextualmente situados e construídos na interação comunicativa, entendidos a partir de sua natureza sócio-histórica e cultural. É de Bakhtin (1992 [1953]) que temos a ideia de relação indissociável entre gênero discursivo e de esfera de linguagem nas atividades humanas em que os gêneros são recepcionados, produzidos e reconfigurados. Esse teórico entende que há gêneros padronizados e estereotipados, mas também outros gêneros maleáveis, plásticos e criativos. Sendo assim, os gêneros possuem a capacidade de reestruturarem-se criativamente de acordo com as habilidades e as competências acionadas e operacionalizadas pelos/as leitores/as, produtores/as de textos (BAKHTIN, 1992 [1953]).

Dessa forma, no Brasil, alguns pesquisadores (ALMEIDA, 2008, 2011; ALVES, 2016; BARBOSA e ARAÚJO, 2014; CARVALHO, 2012; COSTA, 2011; DIONÍSIO, 2005, 2011; GUALBERTO, 2016; HEMAIS, 2015; LOPES-ROSSI, 2011; PAIVA, 2019) entre outros estudam(ram) multimodalidade, letramento visual/multimodal e gêneros discursivos, muitos dos quais ancorados na Linguística Aplicada⁶, objetivando compreender como se efetivam as práticas discursivas mediadas pela leitura e escrita de textos multimodais na escola, na universidade e no cotidiano das atividades sociais humanas e não humanas.

Entendemos, nesse sentido, a ADC como: “[...] um recurso para a pesquisa social crítica que deve ser usado em combinação com recursos teóricos e analíticos de várias áreas da ciência social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 210). Dessa forma, busco problematizar o processo de recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008) e as práticas discursivas do letramento visual crítico acionado para escrita de um gênero dissertativo-argumentativo e opinativo pelos/as participantes no ENEM. Salientamos, no entanto, que a ADC não visa debruçar-se apenas sobre questões teóricas, mas sim sobre um problema social particular, abordando-o *a priori* sob uma perspectiva semiótica,

⁶ Em suma, a Linguística Aplicada é uma ciência social, cujo objetivo volta-se para compreensão de situações do “uso da linguagem enfrentadas pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

sintonizada com uma análise crítica inter e transdisciplinar das relações dialéticas do discurso com o contexto de conjuntura, as práticas sociais e a materialidade (SEIXAS, 2013).

Enfim, este estudo ancorou-se teórico-metodologicamente nos pressupostos dos estudos multimodais críticos (KRESS, 2000, 2005, 2009, 2010; VAN LEEUWEN, 2004, 2005, 2009; KRESS e VAN LEEUWEN, [1996], 2006), na Linguística Aplicada, utilizando-se de métodos de investigação de base qualitativo-interpretativista⁷ (ERICKSON, 1996; MOITA LOPES, 1994, 1996, 2006) aplicados a um *corpus* de duas redações-modelo, escolhidas aleatoriamente no Guia/Cartilha de 2017.

2. A Semiótica Social, o letramento visual crítico e a multimodalidade

Devido ao caráter abrangente dos pressupostos teóricos da Semiótica Social, esta seção tem como objetivo principal apresentar uma síntese dos conceitos que se tornaram mais relacionados no contexto da análise registrada neste estudo. Por conseguinte, o recorte feito aqui preconiza a trajetória da evolução da Semiótica Social e da Multimodalidade (HODGE; KRESS, 1988; VAN LEEUWEN, 2005; KRESS, 2010), discutindo os conceitos essenciais dessas teorias. De tal modo, abordamos as noções de multimodalidade, texto e gênero discursivo, discurso, modo (*mode*) e recurso semiótico (*semiotic resource*), signo motivado (*motivated sign*), *design*, potenciais e limitações (*affordances*), interesse (*interest*), arranjo (*arrangement*) e trabalho semiótico (*semiotic work*).

Bamford (2003) assinala que o termo letramento visual foi empregado pela primeira vez pelo escritor John Debes (1968). Desde então, o crescente uso orquestrado de textos verbais e não verbais (verbo-visuais) para estabelecer sentido tem estimulado os estudos sobre a comunicação visual na atualidade (KRESS, 2010; O'HALLORAN, 2004; STURKENE e CARTWRIGHT, 2001). Para Williams e Hasan (1996), Kleiman e Baltar (2008), *The New London Group* (1996), Unsworth, (2001) e Kress (2003) o

⁷ Conforme De Grande (2011, p. 11), “[a]s pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA), por sua preocupação com questões sociais e por seu interesse voltado para os usos reais da linguagem, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Essa escolha não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa”.

letramento visual é uma prática social de suma relevância para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus papéis sociais.

Nesse sentido, conceitua-se o letramento visual como a *capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar informações* em qualquer variedade de formas que envolvam o processamento cognitivo de uma imagem (CHAUVIN, 2003), pois combina teorias psicológicas da percepção com os aspectos socioculturais e críticos do *design* visual, da semiótica social e dos estudos de mídias, além de mesclar teorias fisiológicas e cognitivas que enfocam a visão e percepção com os aspectos sociais e culturais do letramento e interpretação para permitir uma *abordagem analítica mais inclusiva e expansiva aos textos multimodais* (SERAFINI, 2010).

2.2 A recontextualização discursiva na perspectiva dos estudos críticos

Antes de explicitar as categorias de análise quanto ao fenômeno de recontextualização pelos agentes sociais na atividade de produção de textos no Enem, discutimos sobre esse processo em uma ótica teórico-metodológica e aplicada, sobretudo se considerarmos que “a análise discursiva crítica sustenta-se como aparato para a explanação de problemas sociais particulares quando defende que a linguagem mantém um tipo especial de relação com outros elementos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001 *apud* RESENDE, 2017, P. 12), posto que os textos que produzimos são partes essenciais da forma como atuamos na sociedade, não apenas são resultados das situações sociais corriqueiras em que ocorrem, mas também têm implicações sobre elas (RESENDE, 2017).

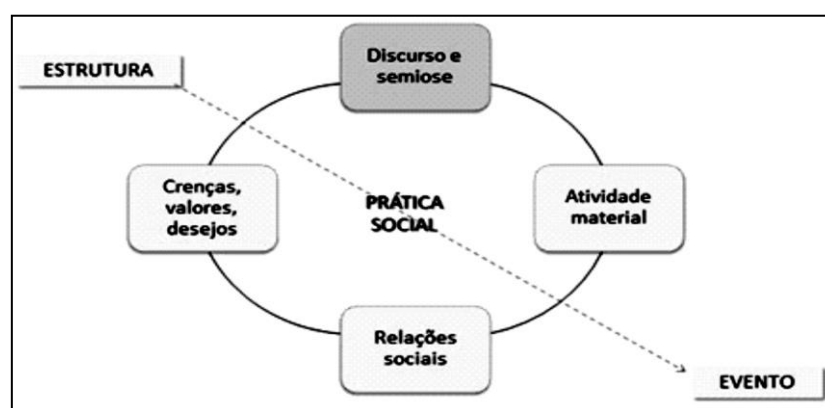
Pensando na atividade de produção de um gênero discursivo no Enem, é preciso observar como os participantes atuam na condição de agentes sociais capazes de recontextualizar as muitas informações ali acessíveis presentes na composição textual de cada proposta de redação, requerendo à elaboração de uma tese consistente apoiada em argumentos sólidos, construídos a partir dos múltiplos sentidos que consumidor/leitor/produtor de textos concebem ao lerem criticamente os textos verbais e não verbais, sobretudo os multimodais.

Nesse sentido, os participantes precisarão articulá-los na **produção de um gênero que demonstre um repertório sociocultural produtivo adequado ao tema** selecionado pelo INEP. Isso ocorre, pelo fato de que “a mudança social pode ser

concebida como mudança nas relações entre os elementos sociais de todos os tipos, como uma ‘rearticulação’ de elementos sociais que os põe em novas relações” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 29). Para tanto, Fairclough ([1992] 2001) constrói uma *Análise do Discurso Textualmente Orientada* (ADTO) e, ao mesmo tempo, uma *Teoria Social do Discurso*, em que todo *evento discursivo* é avaliado como práticas de linguagem, designadamente: *prática textual*, para análise dos mecanismos linguístico-discursivos de construção textual; *prática discursiva*, para análise do processo de produção, distribuição e consumo dos textos; e *prática social*, para análise de questões de ideologia, poder e hegemonia provenientes das diversas posições adotadas frente às partes do mundo representadas nos textos como materialidades discursivas (CARMO, 2017, p. 285).

Resende (2017, pp. 13-14), ao citar Chouliaraki e Fairclough (1999), explica que esses autores adotaram essa teoria social como base para uma recontextualização teórica concernente ao papel da linguagem na configuração das práticas sociais, indicando as práticas sociais como compostas de quatro momentos em articulação – discurso, fenômeno mental (incluindo crenças, valores, desejos e ideologias), atividade material, relações sociais – e, com base no funcionalismo de Halliday (1994 [1985]), delinearão os momentos internos do aparato semiótico das práticas:

Figura 1: Os momentos da prática social segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), conforme Resende (2012, p. 105).



Fonte: Resende (2017, p. 14).

Em outras palavras, Resende (2017) esclarece que a proposição de Fairclough dos três significados do discurso – acional, representacional e identificacional – e dos

elementos a eles associados – concomitantemente gêneros, discursos e estilos – como momentos internos do momento discursivo de práticas sociais resulta da reconfiguração das metafunções da linguagem descritas por Halliday na linguística sistêmica funcional e que serviram de base para a GDV de Kress e van Leeuwen ([1996], 2006).

Cabe lembrar que o **fenômeno da recontextualização discursiva** no Enem é um conceito relevante para entendermos a produção final das redações avaliadas com notas máximas, seguindo o rigor das orientações da matriz de competências de redação do Enem, além de tornar evidentes as estratégias de recontextualização adotadas pelos candidatos do exame quando necessitam acionar práticas de letramento visual crítico para compreender os muitos textos (gêneros) produzidos e situados das muitas esferas da língua(gem) e da comunicação, sobretudo das áreas: jornalística, didática, oficial, entre outros.

Segundo Teixeira (2013), o processo de recontextualização abrange adequações e escolhas de elementos mais relacionados para assentada prática que os agentes procuram representar. O autor cita que Van Leeuwen (2008) distingue os seguintes elementos, que podem ser analisados na recontextualização de uma forma geral: **substituição, anulação, rearranjo e adição** (TEIXEIRA, 2013, p. 16). Nesse sentido, Teixeira (2013, p. 13) explica cada elemento deste fenômeno, enfatizado no estudo: “Discurso e prática: novas ferramentas para análise de discurso crítica”, de Van Leeuwen (2008), em que:

A substituição pode ser compreendida como um processo em que uma atividade ou agente será substituído, modificado para melhor adaptar-se à prática social que será recontextualizada. Essa substituição pode ser realizada, por exemplo, a partir da agregação, generalização e nominalização. **A anulação** consiste na supressão de elementos que não serão necessários estarem presentes em determinados contextos. **O rearranjo** trata da própria disposição do texto, a ordem de importância das informações a serem recontextualizadas para atingir determinadas funções, como, inclusive, persuadir. **A adição** pode ser definida como informações adicionais que serão incorporadas nas práticas que passaram pela recontextualização. A adição realiza-se por meio de mecanismos como legitimação, em que se utiliza a fala de autoridades que pode consolidar uma prática social específica; e avaliação, quando, a partir de julgamentos, ações serão qualificadas (TEIXEIRA, 2013, p. 16).

Em outras palavras, o processo de recontextualização incide fundamentalmente na articulação/integração de textos e práticas de um contexto primário de produção

discursiva para um contexto secundário de reprodução discursiva, como defende Bernstein (1990). Tal questão teórico-conceitual é alargada em Van Leeuwen (2008) ao explicitar que essa circulação de textos está condicionada por agentes/consumidores/produtores que, por sua vez, estão inseridos em específicas práticas sociais⁸.

Acreditamos que os discursos, as informações e os conhecimentos veiculados pelos textos/gêneros nas propostas de redação do Enem (gênero híbrido que mescla em sua estrutura vários textos/discursos) são recontextualizados, sobretudo da esfera jornalística para fins de argumentação consistente e produtiva do participante que precisa selecionar, relacionar fatos e opiniões em favor de uma tese que favoreça a elaboração de um conjunto de soluções ao problema social proposto.

3. Categorização das estratégias de recontextualização nas redações Nota Mil

O *corpus* com o qual nos debruçamos foi composto por dois excertos de redações-modelo avaliadas por bancas de professores/as e receberam a pontuação máxima – 1.000 pontos – na edição do ENEM de 2016 por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências cognitivas avaliadas no certame. Isso significa que esses textos apresentam uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (Competência 5); apresentam as características textuais fundamentais, como o estabelecimento de coesão, coerência, informatividade, sequenciação, entre outras (Competências 2, 3 e 4); e demonstram domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (Competência 1). (BRASIL, 2016, p. 27).

Reforçamos que o enfoque dessa análise centrou-se na **categorização de estratégias de recontextualização**, a partir da compreensão dos textos verbo-visuais, retomados e expandidos em forma de argumentos na Competência III (que avalia se o/a candidato/a foi capaz de: *selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista*, ou seja, a CIII referiu-se à inteligibilidade do texto, além da coerência e da plausibilidade entre as ideias

⁸ Fairclough (2003) assinala que as práticas sociais podem ser compreendidas como formas de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e excluir outras em determinadas situações particulares. Dessa maneira, as práticas são responsáveis por articular as estruturas sociais (linguagem) e os eventos sociais (textos).

apresentadas, o que foi garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um projeto de texto). Ademais, a Competência III abrangeu todas as estratégias usadas pelos/as candidatos/as com a intenção de persuadir os/as leitores/as, ou seja, “persuadir é tentar induzir o interlocutor para um dado posicionamento, procurando engajá-lo em determinado ponto de vista sobre o mundo” (CAVALCANTE, 2016, p. 130).

Analisando a proposta de 2016, selecionada para o *corpus* dessa pesquisa, cujo tema foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, foi marcado sociossemioticamente por uma abordagem semelhante às últimas edições de 2013 em diante, em que todos os textos verbais e verbo-visuais oriundos de setores governamentais ou segmentos acadêmicos procuraram respaldá-los devido à **informatividade** e à **intertextualidade intergêneros** (fusão de gêneros diferentes para cumprir um determinado propósito comunicativo), porque foram publicados em páginas oficiais dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário e em uma página da mídia convencional.

Foi possível observar que os vários discursos institucionais e acadêmicos foram recontextualizados em formas de argumentos consistentes, geralmente por **estudantes da etapa final do Ensino Médio**, a partir da leitura crítica da verbo-visualidade inerente aos textos da coletânea, ou seja, as últimas edições tiveram uma presença positiva de textos verbo-visuais em sua constituição retórico-composicional, favorecendo o **hibridismo**⁹/**intergenericidade**, porque, além de mesclar diferentes linguagens nos textos, eles se integram conforme a temática e ao propósito de escrita, apresentando transformações na constituição multimodal de cada proposta de redação, além de facilitar as recontextualizações, pois modificam ou criam um novo contexto para texto(s) diferente(s).

Enfim, a cadeia de gêneros¹⁰, textos e discursos no ENEM contribuíram na construção de argumentos coerentes e coesos, privilegiando o raciocínio com base em dados/informações, tendo em vista uma tese ou opinião central defendida por participante, podendo ser observado que, na relação com os assuntos tratados, em sua

⁹ “O **hibridismo**, assim como a cadeia de gêneros, pode indicar que houve alterações na prática. A cadeia demonstra a quais novas áreas o gênero se relaciona e o **hibridismo denota uma nova configuração de poder, de funcionalidade**” (BESSA; SATO, 2018, p. 140, *grifos nossos*).

¹⁰ Segundo Bessa e Sato (2018, p. 138) “[a]s mudanças em cadeias de gêneros [...] demonstram o **hibridismo** recorrente em diversos gêneros dentro de práticas sociais na modernidade recente (Giddens, 1991; Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003)”. (*grifos dos autores*).

V. 10 – 2019.2 – PAIVA, Francisco de Oliveira; LIMA, Ana Maria Pereira

maioria, relacionaram-se com jornais, documentos públicos, mídias eletrônicas, textos publicitários etc. A seguir, os excertos que corroboram tais constatações:

Figura 2 – Trecho da redação 1 de 2016¹¹

Em primeiro plano, é necessário que **a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial**, como disserta **Gilberto Freyre em “Casa-grande e Senzala” [1]**. O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX **estava compactada no interior da casa-grande**, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – **eram marginalizadas** e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram **aparência cristã**, conhecida hoje por **sincretismo religioso [2]**. **No entanto**, não é razoável que ainda haja **uma religião que subjugu as outras**, o que deve, pois, ser repudiado em **um Estado laico**, a fim de que se combata a **intolerância de crença**. [3]

A análise desses excertos de redação-modelo permitiu compreender de forma geral os principais processos de recontextualização (VAN LEEUWEN, 2008) utilizados pelos/as candidatos/as na composição multimodal de seus textos. Dessa forma, a partir da efetivação de práticas de letramento visual na compreensão das estruturas de significação dos textos-verbo-visuais foram *rearranjados* em formas de argumentos ou foram usados como motivador para trazer aos textos outros fatos, opiniões e conhecimentos do repertório de cada participante.

No que tange aos argumentos da figura 2, notamos que o primeiro argumento exemplificou uma estratégia bastante comum nas redações-modelo, o uso de citações, se materializando em discurso de autoridade *a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em ‘Casa-grande e Senzala’*, visando ampliar o norte das ideias abordadas no texto, o que demonstrou certa habilidade cognitiva de mobilização de argumentos e conhecimentos específicos à produção argumentativa do/a autor/a.

Observamos também que o argumento 2, apresentado em forma de **alusão histórica** “O autor ensina que a realidade do Brasil até o século XIX estava compactada no interior da casa-grande” foi recorrente nas redações-modelo do ENEM, a exemplo do trecho na (figura 2), trazendo à argumentação do/a autor/a uma contextualização histórica de fatos que se assemelharam ao contexto atual das situações-problema atuais. E, por fim, no argumento 3, houve um *rearranjo* das discussões colocadas pelo gênero infográfico, embora não citasse diretamente os dados estatísticos, os tipos de

¹¹ Ver: Manual do Participante (2017, p. 29).

intolerância que foram retomados na contra-argumentação “uma religião que subjugué as outras” e “intolerância de crença”, reforçando, portanto, o posicionamento de autoria do/a candidato/a diante desse tema.

Tanto o excerto acima, como outros analisados, ao longo desta seção, permitiu compreender que muitas das informações incorporadas aos argumentos dos/as autores se basearam em **discursos de autoridade** com a menção de ideias de obras reconhecidas no Brasil, a exemplo: “a sociedade não seja uma reprodução da casa colonial, como disserta Gilberto Freyre em *Casa-grande e Senzala*”.

Aprendemos que um *argumento de autoridade*, segundo Possenti ([2001] 2017) trata de “um tipo particular de argumento (em geral de tipo ideológico)”, ou seja, nada mais é do que uma “afirmação de um intelectual (literato, filósofo, líder político etc.) que “pode funcionar como argumento em defesa de uma tese” (POSSENTI, 2017, p. 114). Entendemos, portanto, que o **conteúdo proposicional do argumento de autoridade** arrastou dimensões conceituais, cognitivas e pragmáticas, que se ampararam na coerência de uma argumentação que encaminhou os/as leitores/as à conclusão pretendida (COSTA; GUEDES, 2017).

Voltando à citação de Freyre, observamos que o autor buscou ensinar a realidade do Brasil até o século XIX, que estava compactada no interior da casa-grande, cuja religião oficial era católica, e as demais crenças – sobretudo africanas – eram marginalizadas e se mantiveram vivas porque os negros lhes deram aparência cristã, conhecida hoje por sincretismo religioso”.

Enfim, essa estratégia de retomar discursos de autoridades dos textos-motivadores em redações-modelo foi muito utilizada como forma de recontextualização pelos/as candidatos/as, nas quais outras fontes foram empregadas para fortalecer a argumentação persuasiva aos interlocutores, mas também visou adicionar outras fontes, textos e ideias concernentes ao repertório sociocultural de cada participante, tendo em vista que a prova de redação tem requisitado dos/as participantes a demonstração de conhecimentos diversos de forma produtiva para se conseguir proficiência em todas as competências cognitivas do exame.

A seguir, vejamos o excerto de redação-modelo analisado:

Figura 3 – Trecho da redação 2 de 2016¹²

¹² Ver: Manual do Participante (2017, p. 37).

Além da intolerância inata ao homem, há fatores externos que intensificam o problema [1]. No cenário brasileiro, o **processo colonizador** e seus legados, que perduram até hoje, são os principais **agravantes desse preconceito** [2]. Desde a **chegada** dos europeus no país, **as religiões diferentes** da oficial são **discriminadas** [3]. Logo no início da **colonização**, o **processo de catequização** dos nativos foi incentivado, o que demonstra o **desrespeito com as religiões indígenas**, e, décadas depois, com o início do **tráfico negro**, houve também **perseguição às religiões afro-brasileiras** e a **construção de uma imagem negativa** acerca delas [4]. **Toda essa mentalidade** perpetuou-se no **ideário coletivo brasileiro** e, apesar dos **avanços legais**, faz com que essas **religiões** sejam as mais afetadas pela **intolerância atualmente**. [5]

O excerto da figura 3, assim, como o anterior, trouxe para essa discussão a compreensão sobre o **processo de recontextualização**, sobretudo com rearranjos dos discursos, dados e fatos do campo jurídico-institucional e jornalístico em relação à intolerância religiosa no Brasil, demonstrando as **estratégias argumentativas** recorrentes ao longo da composição multimodal das demais redações-modelo, porque a incidência dos argumentos 1 e 5 ilustra a *singularidade*¹³ do papel autoral assumido pelo/a produtor/a do texto, ora em análise, ao utilizar-se de argumentos com fatos reconhecidos argumentativamente por uma determinada cultura ou grupo social.

Ademais, o que nos chamou à atenção foi o uso constante de **argumentos de alusão histórica** (argumentos 2, 3 e 4) que, do mesmo modo que na **argumentação por citação**, as **alusões históricas como estratégia foram capazes de marcar as relações intertextualidade intergenérica**, não apenas com os textos motivadores. Porque essa estratégia promoveu também a **argumentação por exemplificação**, uma vez que fatos históricos também foram meios que puderam comprovar determinada afirmação/reflexão crítica do/a autor/a, dando credibilidade aos argumentos trazidos ao texto através da conexão do passado e do presente e, a partir dessa comparação, foi possível tecer reflexão(ões) crítica(s) em relação ao recorte histórico do tema em questão.

¹³ Segundo Costa e Guedes (2017, p. 102) “quem escreve assume diante da sociedade um compromisso ético e político. Nesse sentido, quem escreve não pode desconhecer também a dimensão política do ofício. O barateamento do escritor, que testemunhamos nos dias de hoje, coloca no centro das discussões acadêmicas a noção da autoria, construída, segundo Possenti (2001), a partir dos conceitos de locutor (o falante como senhor absoluto do que diz) e de singularidade (a presença peculiar do autor no texto), um conceito cunhado no âmbito das teorias da comunicação.”

Finalmente, tomando como base a leitura dos vários modos/recursos semióticos e das relações de intergenericidade dos textos motivadores (textos verbais e verbo-visuais), observamos que essas composições textuais puderam ser recontextualizadas (transformados e retomados) em argumentos com **configuração autoral**, por exemplo: “desrespeito com as religiões indígenas” e “perseguição às religiões afro-brasileiras e a construção de uma imagem negativa acerca delas”. Esses argumentos foram essenciais para contextualizar historicamente a situação de intolerância religiosa no país, considerando que as religiões que mais sofrem com desrespeito, denúncias e com muitos vários tipos de intolerância são as de matriz africana.

Considerações Finais

Diante do exposto, neste estudo, foi possível analisar como se articularam as estratégias de recontextualizações operadas pelos participantes do ENEM, em um *corpus* de redações-modelo. Isso nos ajudou a compreender os **múltiplos rearranjos e adições** de ideias, opiniões, fatos, informações, dados que foram extraídos, em especial, dos modos/recursos multimodais nos textos verbais e verbo-visuais incidentes preferencialmente na construção dos argumentos na Competência III (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista).

Sabe-se que a Competência III prescreveu como um texto argumentativo retoricamente bem construído, uma vez que “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista” (CAVALCANTE, 2016, p. 132). Sabe-se que é incumbido aos avaliadores/as da banca julgarem se os/as candidatos/as foram eficientes na construção da argumentação persuasiva e, por isso, tornou-se tão importante ponderar sobre o caminho argumentativo escolhido e quais as estratégias adotadas para escrita bem-sucedida da redação nesse exame.

Nesse sentido, foi necessário fomentar o uso de **práticas de letramento visual/multimodal**, sobretudo no contexto escolar, primando pela leitura crítica dos textos verbo-visuais e objetivando, de uma forma geral, rearranjar e redimensionar os muitos significados provenientes dessas mesmas práticas, especialmente, na seleção e organização dos argumentos que deram suporte ao posicionamento escolhido e às

estratégias argumentativas (recursos utilizados para envolver e convencer os interlocutores) disponíveis à produção de um texto coeso e coerente com configuração autoral. A proposta de 2016, enfim, se destacou também pela presença de textos extraídos de fontes governamentais e pela presença de estudos acadêmicos que corroboraram ou se respaldaram na própria natureza dos assuntos abordados, sobretudo no viés ideológico dos aspectos da cidadania em perspectiva jurídica, mais exatamente em princípios e direitos garantidos pela legislação brasileira.

Ademais, os textos verbais e o gênero multimodal infográfico que constituíram a proposta de 2016 foram integrados no sentido de oferecer aos candidatos/as informações concretas, dados estatísticos, fatos etc., que foram materializados em forma de argumentos, reproduzindo os vários discursos institucionalizados dos órgãos de Governo, da esfera jornalística e acadêmica no combate à intolerância religiosa, porque muitos dos argumentos resultaram de *recontextualização, rearranjo e adição* (VAN LEEUWEN, 2008), a partir da leitura e compreensão multimodais dos textos verbo-visuais que estiveram visíveis nos excertos das redações-modelo analisadas, especialmente quanto às religiões de matriz africana que foram os maiores alvos da intolerância religiosa no Brasil, seguidas pelas religiões evangélicas e pelo Espiritismo.

Percebemos, então, que existia uma atenção particular do órgão responsável pelo ENEM, o INEP, tanto no *design* composicional da proposta de redação (2016) quanto na escolha dos temas, argumentos, posicionamentos ideológicos e pelo próprio direcionamento social dado à proposta de intervenção(ões) requerida(s) na produção desse texto/gênero de caráter predominantemente dissertativo-argumentativo e opinativo, ou seja, tal processo de mudança social no ENEM se fez como uma **construção dialética, híbrida e multimodal** em que a relação entre a linguagem, o processo de globalização (FAIRCLOUGH, 2006) e as atividades sociais perpassaram as denominadas vozes da globalização.

Destaca-se que o **hibridismo discursivo** recorrente nas propostas de redação foi verbo-visualizado pelos/as atores como recursos discursivos efetivados nas práticas sociais/discursivas, resultando, conseqüentemente, em redações avaliadas com a nota máxima, analisando essa configuração verbo-visual. Entendemos que os hibridismos discursivos não devem ser considerados somente como uma questão textual, porque as categorias genéricas de intertextualidade podem constituir também “estratégias de luta hegemônica”, ou seja, **hibridismos de gêneros** podem servir, nessa perspectiva, para

fins ideológicos, em função de aludir não apenas questões linguísticas, mas também questões pertinentes à manutenção do poder, hegemonia e ideologia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 62).

Finalmente, *a análise e as experiências de letramento visual crítico* empreendidas, neste estudo, possibilitaram avaliar as estratégias adotadas pelos/as participantes na seleção e organização dos argumentos encontrados em excertos de redações-modelo, que, na maioria das vezes, foram recontextualizados, especialmente, em forma de rearranjo e adição, a partir da leitura crítica e da verbo-visualidade dos textos verbo-visuais das propostas de redação (2016), pois apresentaram uma abundância de informações, gêneros discursivos e elementos verbais e visuais integrados a essas mesmas propostas. Assim, pudemos constatar a materialidade discursiva de articulação nas redações-modelo, a partir do uso das **estratégias de: exemplificação, alusão histórica e discursos de autoridade** na construção da argumentatividade na Competência III da Matriz de Redação do ENEM, como já analisado no percurso deste estudo.

Logo, com base nas análises realizadas, verificamos que houve, ao longo do ENEM (2016), uma exploração analítica e produtiva não apenas dos textos verbais, mas, em especial, dos verbo-visuais e/ou imagéticos, de modo que estes contribuíram sobremaneira dando maior **informatividade, inteligibilidade, coerência e plausibilidade** entre as ideias apresentadas, potencializando, conseqüentemente, **o poder semiótico da argumentação persuasiva** dos/as participantes que buscaram conjugar mais os textos verbais aos textos verbo-visuais, constituindo, portanto, **um todo de significação multimodal** (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), a partir da análise semiótico-visual dessas propostas de redação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L.; FERNANDES, J. D. C. Revisitando a Gramática do Design Visual em Cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (org.). *Perspectivas em Análise Visual: Do fotojornalismo ao Blog*. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008, pp. 11-31.
- ALMEIDA, D. B. L. Pelos caminhos do letramento visual: por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. In: ARAÚJO, A. D. (org). *Linguagem em Foco. Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE*, 2011, pp. 53-63. Disponível em:

<http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/Linguagem%20em%20Foco%202011_2.pdf>. Acesso em 02 jan. 2018.

ALVES, R. B. *Multimodalidade no livro didático sob as perspectivas da análise do discurso e da retórica contemporânea*. 2016. 200f. Tese (doutorado em Letras e Linguística), Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. (Trad. Maria Ermantina Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953].

BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge, 1990. Disponível em: <<https://www.taylorfrancis.com/books/9781134413461>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018, pp. 124-157.

BRASIL. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *A redação no Enem 2016: Guia do Participante*. Brasília, INEP/MEC, 2016. Disponível em: <<https://www.enem.vestibulandoweb.com.br/manual-de-redacao-do-enem-2016.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. *Redação no Enem 2017 – cartilha do participante*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n. 468*, de 03 de abril de 2017. 2017. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27370339_PORTARIA_N_468_DE_3_DE_ABRIL_DE_2017.aspx>. Acesso em: 27 abr. 2018.

CARMO, C. M. do. Sobre (multi)letramento: para uma leitura crítica de mundo contra o ódio e a discriminação. In: SOUSA, Raimundo Expedito dos Santos. (org.). *Linguagem como instrumento para (re)(d)(escre)(ver) o mundo: gêneros textuais/discursivos e processos semióticos multimodais*. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2017, pp. 278-304.

CAVALCANTE, M. M. A argumentação persuasiva. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016, pp. 129-134.

COSTA, J. de R. O.; GUEDES, M. A. A avaliação dos indícios de autoria. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, pp. 101-108.

COSTA, E. P. M. da. *A Multimodalidade nas atividades de leitura em livros didáticos do ensino médio: um estudo enunciativo-discursivo*. 156f. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: UFMT, 2011.

CHAUVIN, B. A. Visual or Media Literacy? *Journal of visual literacy*, 23 (2), pp. 119–128, 2003.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. *Eletras*, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (org.) *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 139.

ERICKSON, F. Ethnographic Microanalysis. In: Mckay, S. L.; Hornberger (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. A Análise Crítica do Discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. (org.) *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Vol. 2. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2001, pp. 31- 81.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1992] 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.

GUALBERTO, C. L. *Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual*. 2016. 179f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, [1985], 1994.

HEMAIS, B. J. W. [Org]. *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 32.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.

KRESS, G. R. Multimodality: challenge to thinking about language. *TESOL*, 34, 2: 336-340, 2000.

_____. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, [2003], 2005.

_____. What is a mode? In: JEWITT, C. (Ed.). *The routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.

_____. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R., VAN LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: VAN DIJK, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, [1996] 2006.

_____. *Multimodal discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 71.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, 10 (2): 329-338, 1994.

MOZDZENSKI, L. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam?. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, vol.8 n. 2, São Paulo, July/dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/11.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

NEW LONDON GROUP. 2006 [1996]. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000].

O'HALLORAN, K. *Multimodal discourse analysis: systemic functional perspectives*. London and New York: Continuum, 2004.

PAIVA, F. J. de O. *Configuração verbo-visual e estratégias de recontextualização em propostas de redação do Enem*. 2019. 250f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras), Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/FECLESC, Quixadá/CE, 2019.

_____; FREITAS, L. R. de. Multimodalidade e a construção de identidades no livro didático de inglês. *Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Universidade Federal do Piauí, v.6, n. 2, pp. 108-123, jul. / dez. 2018. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/7543>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PELLEGRINI, T. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: _____. *et al. Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Ed. Senac São Paulo / Instituto Itaú Cultural, 2003, pp.14-35.

PETERMANN, J. Imagens na publicidade: significações e persuasão. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/imagens_na_publicidade_sigificacoes_e_persUasao.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

POSSENTI, S. Enunciação, autoria e estilo. *Revista FAEEBA*, Salvador, n.15, pp. 15-21, jan./jun., 2001. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero15.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

_____. Argumentar. In: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, pp. 109-116.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: _____. (Org.). *Análise de discurso crítica: outras perspectivas*. Campinas: Pontes, 2017.

SEIXAS, E. Desafios teóricos e epistemológicos para uma análise crítica da internacionalização do ensino superior em Portugal, *Configurações* [Online], 12, 2013. Disponível em: <<http://configuracoes.revues.org/2154>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SERAFINI, F. Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education* (2010) 41:85–104. Disponível em: <<https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/reading-multimodal-texts-perceptual-structural-and-ideological-pe>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

TEIXEIRA, S. A. *Da redoma para o público: análise do processo de recontextualização do discurso científico em divulgativo no Jornal da UFV*. 2013. 135f. Dissertação (Magister Scientiae), Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2013.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, UK: Open University, 2001.

VAN LEEUWEN, T. Parametric systems: the case of voice quality. In: JEWITT, C. (Ed.). *The routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, 2009.

_____. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge, 2005.

_____. Semiotics and iconography. In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT C. (Eds.). *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications Ltd., [2001], 2004.

WILLIAMS, G.; HASAN, R. *Literacy in society*. London/New York: Longman, 1996.

Enviada em: 04/05/2019

Aceito em: 02/11/2019