

João Hilton Sayeg-Siqueira
Éber José dos Santos
Organizadores

LEITURA AVALIATIVA

DE QUESTÕES DISSERTATIVAS

(com análise de questões do Enade)



LEITURA AVALIATIVA DE QUESTÕES DISSERTATIVAS

(com análise de questões do Enade)





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Alice H. T. Benrvidetz CRB-1/3129

L727 Leitura avaliativa de questões dissertativas
1.ed. (com análise de questões do Enade). [livro eletrônico] /
 (Orgs.) João Hilton Sayeg-Siqueira. Éber José dos
 Santos – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024, 90p.
 E-book
 Bibliografia.
 ISBN: 978-65-5368-474-4
 1. Leitura Avaliativa. 2. Enade. 3. Análise de questões.
 I. Sayeg-Siqueira, João Hilton.
 II. Santos, Éber José dos.

04-2024/69

CDD 800

Índice para catálogo sistemático:
1. Leitura Avaliativa 800

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-474-4.20.09.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

João Hilton Sayeg-Siqueira
Éber José dos Santos
Organizadores

LEITURA AVALIATIVA DE QUESTÕES DISSERTATIVAS

(com análise de questões do Enade)



Esta publicação foi financiada pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)



O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	João Hilton Sayeg-Siqueira
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFRP Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFPA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFRP Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UCLN/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHPE - FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, organizado e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo medir o rendimento dos estudantes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências necessárias para a formação profissional. Especificamente no curso de Licenciatura em Letras - Português, o Enade avalia não só o domínio dos conteúdos específicos da língua portuguesa e da literatura, mas também a capacidade dos futuros professores de aplicar esse conhecimento de maneira didática e eficaz em sala de aula.

A prova do Enade tem sua organização formada por questões, formuladas como múltipla escolha e como discursiva, de Formação Geral e de Componente Específico. Questões objetivas de múltipla escolha trazem possibilidades de resposta para atender à solicitação de um enunciado que pode elaborar uma pergunta a ser respondida, uma frase a ser completada, um caso a ser analisado ou uma situação problema a ser resolvida. As respostas aparecem sob a forma de alternativas, das quais uma apenas é correta e as demais são distratores, ou seja; podem levar a uma interpretação indevida, sem responder efetivamente ao comando da questão. Já as dissertativas trazem uma pergunta aberta, projetada para a expressão de reflexões expostas de maneira extensa, clara, concisa e objetiva, cuja extensão depende das orientações dadas.

Neste livro, a topicalização recai sobre questões discursivas, com análise dos textos motivadores apresentados que servem de suporte para a elaboração da proposição do enunciado. Além disso, a atenção também se volta para o padrão de resposta, elaborado pela comissão organizadora da prova e que serve de orientação para o estabelecimento dos critérios de avaliação dos corretores. Assim, não é considerada, para análise, apenas a estrutura da questão formulada, mas também o panorama avaliativo esboçado. E essa é a base de organização deste livro: o que é avaliar e como propor instrumento de avaliação com proposta dissertativa.

O primeiro capítulo, da professora dra. Lilian Ghiuro Passarelli, versa sobre a avaliação e os cuidados e atenção que os avaliadores devem ter quanto à escolha dos instrumentos e dos métodos avaliativos. Aborda, ainda, que o processo de avaliação formativa é um fenômeno ético e moral, além de ser baseado em critérios e na prática e nas experiências dos sujeitos avaliados. Por fim, a professora defende o uso de tábuas de correção para que os sujeitos possam conhecer os critérios sobre os quais estão sendo avaliados.

A partir do segundo capítulo, inicia-se a análise de questões das edições 2017 e 2021 do Enade de Língua Portuguesa. O segundo capítulo, do professor João Hilton Sayeg-Siqueira, faz reflexões sobre a questão discursiva nº 5 da prova do Enade de 2017, bem como seu padrão de resposta, a qual traz um texto verbo-visual e um poema, cuja temática centra-se na negritude. A partir das concepções crítica e multimodal, o autor analisa a questão sob a ótica de uma leitura contrastiva, em que apresenta, detalhadamente, as representações verbais e visuais de dois textos propostos na questão. Assim, assenta a discussão na multimodalidade do texto, seus modos de significação e os efeitos de sentido produzidos.

O terceiro capítulo, de Wagner Santos Araujo, também analisa a questão nº 5 da prova do Enade de 2017, porém sob a ótica de uma análise qualitativa e crítica do suporte e do padrão de resposta centrada na questão racial. Na discussão, o autor apresenta os elementos de cada modalidade textual e evidencia a forma como o povo negro é tratado nos textos de forma estereotipada a partir de uma literatura eurocêntrica. Assim, defende que o Enade deveria discutir questões sociais, como o racismo, mas a partir de uma literatura afro-brasileira, que pudesse trazer uma visão plural e diversificada da realidade do povo negro. Além disso, o capítulo traz uma proposta de discussão dos textos em sala de aula, com levantamento de elementos importantes para uma reflexão crítica dos estudantes.

O quarto capítulo, de Jackson Chediak e Taiane C. Chediak, examina a questão nº 1 do caderno do Enade 2021, que trata da relação entre a arte, a cultura e a censura à luz da Constituição Federal. Com enfoque na interação entre os textos motivadores, o enunciado e o padrão de resposta, os autores buscam investigar como esses três elementos textuais contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva

dos estudantes, bem como para uma avaliação formativa. Pautam-se na informação, no fato, na opinião e no argumento para trazer à baila a discussão pretendida, uma vez que consideram importante que os examinados saibam diferenciar tais elementos, a fim de que possam elaborar uma resposta que contenha argumentos consistentes e direcionados a uma reflexão crítica sobre o assunto abordado.

O quinto capítulo, de Éber José dos Santos e José Adriano Oliveira, debruça-se sobre a leitura e interpretação de textos hipermodais. Os autores tomam como base a questão nº 3 do Enade 2021 para mostrar como a banca examinadora cobra dos avaliados conceitos como multiletramento e polifonia. Primeiro, mostram que a leitura multimodal existe desde o passado e que, na contemporaneidade, os textos nessa categoria são cada vez mais presentes em exames avaliativos. Em segundo momento, abordam sobre a necessidade de os estudantes conhecerem em profundidade a hipermodalidade textual, de modo a não efetuar uma análise rasa e empobrecida, mas profunda, que considere o contexto, todos os elementos semânticos, a polifonia e os efeitos de sentido que um texto em linguagem híbrida possa carregar em sua produção.

O sexto capítulo, de Sorhaya Chediak e Carlos Eduardo do Vale Ortiz, apresenta a análise da questão nº 5 do Enade, que versa sobre as mulheres negras na literatura, com o propósito de demonstrar o quão importante é a escolha adequada dos textos motivadores, dos enunciados e do padrão de resposta por parte dos avaliadores. Nesse sentido, apoiam-se na leitura prismada de quatro faces: do texto, do leitor, da interação autor-texto-leitor e do discurso. Argumentam que o aluno, quando realiza esse percurso de leitura interativa e ativa seus conhecimentos prévios, consegue elaborar respostas mais coerentes com o que está sendo solicitado na questão. Consequentemente, todos esses elementos repercutem em uma avaliação mais eficaz, por meio de tábuas de correção, com critérios claros que visam minimizar a subjetividade do processo avaliativo.

Por fim, o sétimo capítulo, de Flávio Gomes Bezerra, também analisa a questão 5 do Enade, sob o enfoque da intertextualidade. O autor faz um apanhado teórico sobre o conceito e apresenta suas variações tipológicas, com destaque para a intertextualidade implícita/explicita e estrita/ampla. No *corpus* selecionado, demonstra que há a manifestação

da alusão ampla, uma das vertentes da intertextualidade ampla. Também considera que o aluno, para desenvolver um padrão de resposta adequado, precisa ativar seus conhecimentos de mundo para efetuar as análises de intertextualização de forma pertinente.

Desejamos que esta obra sirva como fonte de pesquisa para professores e alunos.

João Hilton Sayeg-Siqueira

Éber José dos Santos

SUMÁRIO

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....	10
Lilian Ghiuro Passarelli	
LEITURA CONTRASTIVA	16
João Hilton Sayeg-Siqueira	
A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS, A LITERATURA NEGRA E O ENADE: REFLEXÕES	30
Wagner Santos Araujo	
O CONHECIMENTO INTERACIONAL DE TEXTOS DISCURSIVOS.....	44
Jackson Chediak Taiane C. Chediak	
O TEXTO HIPERMODAL COMO FOCO DA AVALIAÇÃO DO ENADE	54
Éber José dos Santos José Adriano Oliveira	
TEXTOS MOTIVADORES, ENUNCIADO E PADRÃO DE RESPOSTA NO ENADE: A TRÍADE AVALIATIVA.....	66
Sorhaya Chediak Carlos Eduardo do Vale Ortiz	
A INTERTEXTUALIDADE NA AVALIAÇÃO.....	76
Flávio Gomes Bezerra	
SOBRE OS ORGANIZADORES-AUTORES.....	84
SOBRE OS AUTORES	85
ÍNDICE REMISSIVO	87

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Lilian Ghiuro Passarelli

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por base o capítulo publicado por Passarelli (2020) que reflete sobre a necessidade de se ter, no processo de ensino e aprendizagem, um essencial cuidado e atenção voltados ao instrumento ou ao método de avaliação, como advertem Vargas, Peres e Dias (2019). No entanto, a avaliação da aprendizagem não ocorre só em processo, mas, também, ao final de ciclos de estudo, como medição do conhecimento adquirido. É o caso, no Brasil, da prova do Enem, ao cabo do ensino médio e do Enade, ao término do ensino superior; além de outras especificidades, como a prova da OAB, para bacharéis do curso de Direito. O que os procedimentos metodológicos não podem ignorar é a realidade originária de ensino dos sujeitos avaliados.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Com base em Jorba e Sanmartí (2003, p. 25), são três as etapas do processo avaliativo, as quais servem para (i) recolher informação, por meio do instrumento aplicado aos participantes ao final da formação em contexto; (ii) analisar a informação coletada, mediante categorias sistematizadoras que também foram contempladas no curso, com fechamento sobre o resultado da análise; e (iii) tomar decisões norteadas por esse fechamento, sinalizando o que precisa ser mudado/melhorado/substituído em outras formações em contexto.

A essência de qualquer avaliação pondera a qualidade do que se pretende avaliar, o que implica identificar evidências que revelem tal qualidade. Como orienta Fernandes (2013), é imprescindível caracterizar e discutir as abordagens utilizadas para delinear a qualidade de um objeto. A avaliação propicia o discernimento da qualidade, que é viável a partir do uso complementar de avaliações baseadas em critérios precisos para o intento pretendido e de avaliações baseadas na experiência e nas prá-

ticas da formação adquirida. Articular essa complementaridade enseja a obtenção de “melhores avaliações e melhores juízos acerca do mérito e do valor” de qualquer que seja o objeto da avaliação (Fernandes, 2013, p. 27).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Essa articulação da avaliação de natureza criterial, cuja característica é a busca pela objetividade, confere mais credibilidade à interpretação dos fenômenos avaliativos. Na abordagem criterial, a qualidade é determinada por meio da comparação entre as evidências obtidas no material avaliado e os critérios definidos de acordo com a variedade de processos educativos a que foi submetido o sujeito avaliado, o que conduz à posse da qualidade considerada como real, mais objetiva e não atrelada a quem avalia. A abordagem da qualidade embasada na experiência e nas práticas dos envolvidos assenta-se “essencialmente na descrição, análise e discussão das percepções que os intervenientes no processo têm dessa mesma qualidade” que, construída socialmente, baseia-se também “na proximidade do avaliador com o objeto de avaliação no seu contexto” (Fernandes, 2013, p. 19-21) em busca da apreensão dos significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos que vivenciam.

AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

A avaliação da produção textual, em fases terminais de ciclos, sinaliza subsídios a professores sobre a atenção e o cuidado requeridos para o processo de aprendizagem dos estudantes, bem como sobre suas estruturas de pensamento, a ponto de entender por que eles estão (ou não) aprendendo. Ao possibilitar a detecção de dificuldades, do tipo de erro que o aluno comete e do raciocínio empregado para resolver o que lhe é proposto, o professor pode ajudá-lo a descobrir os processos que permitirão seu progresso na apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de competências.

A utilização dos resultados da aferição, em fases finais da aprendizagem, auxilia a vertente processual da avaliação em seu viés formativo, adota como princípio estruturante o ajuizamento para a aprendizagem, com base em Black et al. (2018, p. 156), que o concebem como qualquer processo avaliativo que prioriza promover as aprendizagens dos estudantes.

Nesse sentido, ela [a avaliação para a aprendizagem] difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências. Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar como devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que aja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma “avaliação formativa” quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes. (Black et al., 2018, p. 156)

A avaliação da produção textual, em questões discursivas de provas que servem de instrumento de medição do rendimento de concluintes, deve ser norteada, com base em Santos Guerra (2007, p. 17), em critérios éticos, pois, na “avaliação há poder (que deve se colocar a serviço das pessoas) e deve haver ética”. Assim, a avaliação precisa ser assumida como um fenômeno moral por repercutir significativamente nas pessoas, nas instituições e, evidentemente, na sociedade. A repercussão, na educação regular, aponta a necessidade da atenção na mediação do professor em favor do aprimoramento da escrita. Essa concepção de avaliação acolhe que o ato de avaliar é praticado a serviço do conhecimento, em associação imediata com a ação ética da avaliação que, regida por valores e princípios para sustentar a ação, garante que a função formativa se efetive.

Pelos resultados avaliativos, o professor pode faturar maior conhecimento sobre o que seus estudantes estão (ou não) realizando, com a detecção de dificuldades e do tipo de erro, e buscar o que fazer com o que precisa de investimento. Por isso, o erro é encarado como inerente à aprendizagem, e o professor o tem como “um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar”, já que é de uma dada fase de construção da aprendizagem “em que os alunos não se situam no mesmo ponto” (Azevedo, 2000, p. 66). Ou seja: deve-se julgar o erro como normal e característico de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem, como “um instrumento de construção do saber”, de acordo com Serpa (2010, p. 63), bem como “fonte de reorientação”.

TÁBUAS DE CORREÇÃO

Passarelli (2012, p. 235, 261, 271) elabora “tábuas de correção para avaliar o texto produto”, de modo a subsidiar e assistir o professor-corretor e, como decorrência, minorar a subjetividade inerente ao processo de correção de textos. Longe da pretensão de se constituírem como fonte para escorar com total objetividade a correção das produções textuais, as tábuas de correção, segundo Black et al. (2018), têm a função de sistematizar os critérios de avaliação do desempenho dos estudantes a fim de propiciar, tanto para eles como para o professor, o entendimento dos objetivos do trabalho escrito e o que sinaliza escrever com êxito.

O acesso do avaliado aos critérios de avaliação canaliza suas energias para a produção textual mais assertivamente, por criar um clima favorável de trabalho, mais compatível com a natureza complexa da tarefa de escrever. Nada mais justo do que esclarecer, ao próprio produtor, como seu produto final será avaliado. Serpa (2010, p. 109) reitera essa perspectiva ao ponderar que “a avaliação necessita partir de referentes partilháveis e de acatar o acordado entre avaliadores e avaliados”.

As tábuas foram organizadas em quatro eixos cognitivos, cada um deles subdividido em categorias avaliativas segundo os conceitos ótimo, bom, regular e insuficiente. O primeiro eixo reporta à organização/estruturação do texto. O segundo, a aspectos composicionais e constitutivos do tipo/gênero. O terceiro, aos expedientes da coesão textual, por meio dos quais são articuladas as partes do texto, com recursos coesivos referenciais e sequenciais para garantir unidade e progressão textual e construir com adequação a situação de interlocução. O quarto eixo é o da modalidade formal da língua portuguesa, a norma culta, que está propositalmente em último lugar para que não “roube a cena” da avaliação do texto.

Em suma: como a avaliação, por sua natureza, imbuí-se de subjetividade, a função das tábuas é municiar a correção de modo que ela não penda para um dos eixos em detrimento de outro(s) e, com isso, minimize a subjetividade com que se costuma corrigir. A ação mediadora que favorece a construção do projeto de dizer dos alunos, assegurando que as ações interventivas desencadeadas pelo processo avaliativo se prestem para a tomada de decisões sobre tais ações, sustenta-se na abordagem criterial utilizada nas tábuas de correção e na abordagem baseada nas práticas e experiências dos sujeitos com os objetos de avaliação.

CONCLUSÃO

Tendo por base essas perspectivas, o ensino da produção textual pode obter resultados mais satisfatórios. Deve-se acrescentar: o professor não precisa ser um exímio escritor, mas convém que domine, por meio da prática, o que o ensino implica, tanto em relação à perspectiva processual da escrita, como à prática avaliativa de caráter formativo, para que seus estudantes aprendam de forma significativa.

Por fim, as percepções de carga valorativa favorável atestam que a pedra de toque da formação se consolida na parceria e na troca, legítima o trabalho colaborativo e ensaja a transformação da prática pelo pressuposto teórico-metodológico da avaliação para a aprendizagem como processo formativo, desenvolvido a partir do modelo interativo-reflexivo, evidenciando que a qualidade do objeto da avaliação – o texto do estudante – pode ser auferida pela compatibilização das abordagens criteriosas e das perspectivas alicerçadas nas experiências e nos saberes práticos dos sujeitos-avaliadores.

REFERÊNCIAS

- BLACK, P. et al. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. Cadernos Cenpec-Nova série, São Paulo, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 1 jul. 2019.
- FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 9-32, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538144002>. Acesso em: 15 jul. 2019.
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. (org.). Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-45.
- PASSARELLI, L. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. In Estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. V. 31 Jan/Abr 2020, p. 50-75. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6292>. Acesso em: 27 set. 2023.
- SANTOS GUERRA, M. A. Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

SERPA, M. D. Compreender a avaliação: fundamentos e práticas educativas. Lisboa: Colibri, 2010.

VARGAS, A. C.; PEREZ, T.; DIAZ, P. Avaliação de projetos e desenvolvimento do pensar avaliativo: relato de um percurso. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 138-168, jan./abr. 2019. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5821>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LEITURA CONTRASTIVA

João Hilton Sayeg-Siqueira

INTRODUÇÃO

A leitura contrastiva compara dois ou mais textos, seja em uma relação entre textos verbais, entre textos verbal e visual ou entre textos visuais, por meio de um critério de convergência ou de divergência entre unidades de representação e de interpretação. A associação entre essas unidades aproxima elementos, mesmo distintos, por meio da valorização positiva; já a dissociação afasta, pela avaliação negativa. Para essa identificação, é necessária uma percepção crítica por parte do leitor. Sayeg-Siqueira (2023, p. 57) pondera que a “ligação ou a ruptura entre as partes, só verbais, só visuais ou verbo-visuais, de um texto, se dá pelo reconhecimento de identidades lexicais de base semântica, que são as diversas unidades de representação e de interpretação presentes no texto.” Essas unidades, em seus variados modos semióticos de representação e em seus diferentes graus de complexidade, configuram a multimodalidade de um texto.

Este capítulo, para o cumprimento do seu intento, contempla reflexões sobre a leitura contrastiva, em suas vertentes crítica e multimodal, e análise contrastiva, entre as representações verbais e visuais de dois textos propostos na questão discursiva nº 5 da prova do Enade de 2017, bem como seu padrão de resposta.

LEITURA CRÍTICA

Um dos aspectos centrais para a formação do leitor crítico é dotá-lo do domínio da interação, o que significa visualizar a dinâmica entre o movimento cognitivo, quando são acessados e usados conhecimentos; o movimento social, quando se desencadeiam as interações entre indivíduos; e o movimento discursivo, quando se produzem enunciados, entendidos como expressões linguísticas, consideradas como verdadeiras no processo de interação, a partir de conhecimentos ativados (Sayeg-

-Siqueira, 2017, p. 115). É necessário conscientizar o leitor de que há várias versões de uso para a língua que estão implicadas na ocorrência de práticas discursivas desenvolvidas a partir do como e do porquê algo é dito em determinada situação social.

A formação do leitor crítico ganhou maior atenção com o início de procedimentos avaliativos mais consistentes, sobre o processo de alfabetização. Ponderações recaíram sobre as palavras “alfabetismo” e “alfabetizado” por contemplarem apenas um conhecimento sobre o alfabeto, que leva, de maneira restrita, a enfocar a leitura como um ato autômato de codificar e decodificar o código que registra o texto. Realiza-se, assim, uma leitura mecânica, sem envolver as capacidades de refletir acerca da leitura e elaborar um ponto de vista, e sem as ações de compreensão e reformulação de ideias a partir da leitura empreendida.

A partir da década de 1980, alfabetização começou a ser confrontada com “letramento”, termo oriundo do inglês *literacy*, que significa ser letrado, dominar a escrita e a leitura para usos em práticas sociais. Isso requer do indivíduo um entendimento, uma compreensão do que está lendo, a fim de conseguir elaborar conceitos e pensamentos acerca da leitura realizada, bem como emitir opinião. Para tanto, Lankshear (1997) destaca a importância de se considerar a variedade de contextos em que ocorrem as práticas sociais que envolvem os atos de ler e de escrever.

A inserção do contexto na concepção de letramento resultou, para Street (1984), na elaboração de dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro está centrado no indivíduo, sem levar em consideração fatores e contextos sociais de produção e de interpretação, a escrita é um produto completo em si mesmo, sem necessitar de um contexto de produção para ser interpretado; o segundo, focado na natureza social do conhecimento, considera a leitura e a escrita como práticas sociais, atividades que servem a um determinado propósito, com objetivo específico.

Na perspectiva do letramento ideológico, que destaca a natureza social do conhecimento, a cognição não é apenas uma propriedade desenvolvida individualmente, por meio de processos empíricos de percepção, inferenciação, compreensão, mas também uma propriedade adquirida, apreendida, formada e transformada em processos de interações sociais. Segundo Sayeg-Siqueira (2017, p. 114):

cognição social é o conjunto de processos cognitivos que torna possível o desenvolvimento, no usuário da língua, de um papel construtivo em cada diferente forma de interação, conferindo maiores vantagens adaptativas, cuja função é sustentar determinadas tendências do comportamento, direcionadas à vida em sociedade e denominadas de interação.

Em Luke e Freebody (1997), encontra-se a concepção de letramento crítico, a prática educacional de discernimento, que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, ou seja, uma maneira de ver as coisas de diferentes perspectivas, para isso, ir além de conceitos e estruturas que são entendidos como verdades permanentes. Para tanto, é preciso fazer conexões entre contextos, perceber que respostas são sempre parciais e incompletas, pensar de forma mais independente, ser mais inclusivo, desenvolver um senso de relacionamento livre de pré-julgamentos, respeitar a si mesmo e aos outros, e sobreviver às incertezas e complexidades das práticas sociais.

Nessa esteira, Sayeg-Siqueira (2022, p. 9) propõe um percurso de leitura que busca explorar as potencialidades oferecidas pelo texto, por meio de uma “leitura prismada”, constituída de quatro faces, a do texto, a do leitor, a da interação autor-texto-leitor e a do discurso. É a adoção de um procedimento que dimensiona a linguagem como prática social e, assim, produtora de discurso, em interface com as amplitudes e delimitações linguísticas e cognitivas que valorizam e expandem o contexto social e cultural de representação e de interpretação das unidades de significação presentes no texto e, desse modo, descobrir e entender como um evento linguageiro funciona.

LEITURA DA MULTIMODALIDADE

Entender as unidades de representação e de interpretação socioculturais, presentes em um evento linguageiro, é adotar um procedimento de leitura que desvenda as múltiplas opções de escolha e de descoberta que a paisagem semiótica do texto oferece. O texto é multimodal, composto por diversos modos semióticos, por isso, a leitura precisa ser multissemiótica, orientada por dois procedimentos, um de associação e outro de dissociação. A concepção de paisagem semiótica vem de Kress e

van Leeuwen (1996, apud Sayeg-Siqueira, 2023, p. 58), em que aspectos de editoração do texto e ilustrações figurativas se tornam unidades de representação e de interpretação, isto é, semioses, para a construção de efeitos de sentido no processo de leitura.

Explorar a multimodalidade oferecida pelo texto favorece a leitura crítica, pois projeta, a partir dos múltiplos modos de significação do texto, reflexões sociais sobre os contextos a partir dos quais as representações e as interpretações são investidas de sentido. “Leitura, assim, é entendida como processo discursivo, no qual múltiplos sentidos podem ser observados.” (Sayeg-Siqueira, 2017, p. 116). O autor complementa que é um novo olhar sobre o entendimento do papel da leitura na escola e na vida do cidadão. Esse olhar traça um novo paradigma, que não despreza a experiência prática que a configuração do texto provoca no leitor e o arcabouço de conhecimentos acionados por ele na busca dos desvendamentos textuais, mas estabelece conexão com o contexto histórico-social mais amplo em que o leitor se insere (Sayeg-Siqueira, 2022, p. 8).

Analisar a composição multimodal de um texto implica descrever as peculiaridades de representação visual, verbal e/ou figurativa, como também interpretar as dimensões de sentido tecidas em cada forma de comunicação. Das representações verbais são analisadas as características tipográficas e, das figurativas, a constituição da imagem, que pode ser classificada pela modalização narrativa ou conceitual, representada por manifestações naturais (ex.: fotografia, figuras anatômicas) ou ficcionais (ex.: história em quadrinhos, pinturas abstratas).

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) classificam os elementos tipográficos quanto ao peso, à expansão, à curvatura, à conectividade, à orientação, à regularidade, aos floreios e, acrescido, ao alinhamento.

- a. peso diz respeito à caixa alta, ao negrito, ao itálico, ao grifo, ao realce, à cor da letra, ao sub/sobrescrito, ao tachado, que dão destaques a determinadas informações, revelando a substancialidade ou a insubstancialidade delas;
- b. expansão tem relação com o espaçamento, entre letras (Bordoni MT Condensed / Bordoni MT), palavras (HGSGothicE) e linhas (simples, duplo), que, condensado, denota densidade, e, difundido, suavidade;

- c. curvatura é relativa às fontes arredondadas (Adlam) ou angulares (Aptos Narrow), que, respectivamente, anunciam uma atitude enunciativa moderada e natural, ou assertiva e técnica;
- d. conectividade refere-se às partes da palavra unidas (Dreaming Outloud Scripti Pro) ou separadas (Dreaming Outloud Pro), que frisam uma motivação integrada ou fragmentada do dizer;
- e. orientação tem a ver com as fontes encurtadas (perpetua) e elevadas (bahnschrift semilight condensed), que indicam, a seu tempo, gravidade e leveza;
- f. regularidade concerne às fontes regulares (Kokila) e irregulares (Kristen ITC), que expõem conformidade e ruptura;
- g. floreio remete à serifa (Times New Roman, terminação das letras com traços, principalmente embaixo) e à curvatura (Sagona, terminação arredondada das letras), que exibem formalidade e informalidade.
- h. alinhamento corresponde ao arranjo do texto na página, podendo ser justificado, disposto à esquerda ou à direita e centralizado – o justificado associa-se à elegância e à nitidez – a disposição (à direita ou à esquerda), à funcionalidade, uma vez que a irregularidade das linhas faz a marcação da dinâmica da leitura – o centralizado, à atratividade.

Para a análise da imagem já existe uma sistematização, iniciada nos anos da década de 1920, sobre a linguagem cinematográfica que, aqui, servirá de base para a apresentação dos estudos desenvolvidos por Kress e van Leeuwen ([1996] 2006). As categorias são: enquadramento, angulação e subjetividade.

1. enquadramento é o estudo da planificação da imagem, como ela é constituída, como é apresentada ao leitor e como ele percebe e interpreta sua composição; sua manifestação se dá pelos planos:
 - 1.1 aberto: estabelece uma relação de distanciamento, posicionando o leitor como observador da cena, sem envolvimento emocional ou crítico;
 - 1.2 médio: cria uma situação adjacente, mas sem envolvimento de intimidade, o que possibilita uma visualização mais focada em

detalhes, com o objetivo de trazer uma percepção mais clara dos constituintes da imagem, sem, contudo, implicações passionais.

- 1.3 fechado: gera um grau maior de proximidade, com foco em uma relação de intimidade, a fim de despertar paixões de prazer, de dor, de consternação, de revolta, de ternura, de indignação;
 - 1.4 de detalhe: propicia uma interpretação mais imediata, pelo destaque de partes da imagem, colocadas em posição privilegiada;
 - 1.5 de estilo: enfatiza um recurso visual, como a cor quente ou fria, a luz e a sombra, o que desenha uma atmosfera provocadora de um sentimento particular no leitor: de euforia, de calma, de tensão, de suspense, de enigma.
 - 1.6 acessório (B-Roll): adiciona imagens complementares à imagem principal, fornecendo um contexto auxiliar, principalmente, para uma leitura mais precisa e imediata do destaque do plano fechado ou do plano de detalhe; muitas vezes associado ao plano de estilo.
2. angulação refere-se à perspectiva orientadora do percurso de leitura que pode ser estabelecido, segundo a posição da visão do leitor, que pode projetar os seguintes ângulos de percurso interpretativo:
- 2.1 horizontal: os recursos visuais se dispõem em uma linha onde os elementos localizados à esquerda da página são apresentados como “dado”, já conhecidos do leitor; e os elementos à direita, como o “novo”, a questão a ser examinada.
 - 2.2 vertical: o estratagema óptico se projeta numa linha descendente, do cabeçalho para o rodapé, destacando a relação recíproca entre o ideal, o que vislumbra uma meta, e o real, aquele que demonstra o marco (in)atingível.
 - 2.3 central: o percurso ocular avança em diversas direções, retas e oblíquas, do centro para as margens, resgatando os elementos periféricos, subservientes ao núcleo da imagem, ou seja, à informação tópica.
3. subjetividade: interação com o outro pela posição, assumida, da forma retratada, em meio à composição da cena, por meio de um aceno direto ou indireto, denotado pela postura e/ou pelo olhar e revelado pelas categorias:

- 3.1 contato: definido pelo modo pessoal ou impessoal, retratado no olhar; pessoal, quando o olhar da imagem estabelece um contato direto com o leitor, classificado como de demanda (invocação); impessoal, quando o olhar é oblíquo, classificado como de oferta (afastamento):
- 3.2 distância ou afinidade social: determinada pelo enquadramento da imagem; com ela próxima, estabelece menor distância social e maior grau de afinidade com o leitor; com ela intermediária, distância social e grau de afinidade medianos; com ela distante, maior distância social e menor grau de afinidade.
- 3.3 atitude: marcada pelo posicionamento das figuras representadas na imagem: de frente, de lado ou de costas; o que indica a intenção de maior ou menor envolvimento e distanciamento com o leitor. A imagem de frente assinala maior envolvimento e menor distanciamento; de lado, menor envolvimento e maior distanciamento, de costa, total distanciamento, sem nenhum envolvimento.

ANÁLISE CONTRASTIVA

A análise contrastiva implica a identificação das unidades verbais e visuais de representação e de interpretação, as semioses, presentes nos textos, e como as relações estabelecidas entre elas produzem um percurso de leitura e criam os efeitos de sentido avaliativos, orientados por dois procedimentos críticos, um de associação e outro de dissociação, em busca das convergências e das divergências.

O material de análise é constituído por um suporte composto por dois textos, um visual e um verbal, para a proposta de um enunciado orientador da tarefa a ser realizada, que vem acompanhada do padrão de resposta proposto pela equipe organizadora da prova. Para o suporte, as categorias de análise estão dispostos pelas orientações teóricas da leitura da multimodalidade; para o enunciado, as considerações sobre a leitura crítica; e para o padrão de resposta, as ponderações do texto de abertura, feitas pela professora Lilian Passarelli.

I. Suporte

QUESTÃO DISCURSIVA 05

TEXTO 1



Disponível em: <<http://www.humorpolitico.com.br>>. Acesso em: 1 set. 2017 (adaptado).

TEXTO 2

Essa negra fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no banguê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco”.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
“minha mãe me penteou
minha madrastra me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou”.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
Chamando a negra Fulô!
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?
— Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabecão,
de dentro dele pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra fulô?

Essa negra Fulô!!

LIMA, J. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 (adaptado).

O “TEXTO 1” traz, no *caput*, uma informação verbal, seguida, abaixo, por uma figurativa. Grosso modo, chamado de texto “verbo-visual”, parece não considerar a multimodalidade de representação e de interpretação do texto só verbal. Começemos por ele: FERIADO: DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA. A cor vermelha das letras indica

a substancialidade da informação, posto que a data comemorativa, concebida em 1971, oficializada em 2011, como ponto facultativo e, em 2023, como feriado nacional, refere-se ao 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares. Além do peso da cor, a curvatura angular anuncia uma atitude enunciativa assertiva e o alinhamento centralizado associa-se à atratividade.

Pela descrição anterior, é estabelecido o tópico de leitura, que, pela posição ocupada, orienta um percurso vertical, linha descendente, do cabeçalho para o rodapé, destacando a relação entre o ideal, proposto pela legislação, e o real, a condição social e econômica em que vivem os negros, o que aponta a intangibilidade da lei. Pois, no feriado do dia da comemoração da consciência negra, os brancos aproveitam para espaiar-se na praia, enquanto são servidos pelos negros que trabalham num movimento agitado, haja vista as marcas pretas dos pés na areia clara.

O enquadramento da imagem se dá em plano aberto, com destaque para os “serviçais” negros colocados em primeiro plano. Mesmo assim, a distância, em que são colocados, apresenta uma composição de cena que desenha um grande afastamento social com nenhum grau de afinidade entre as partes envolvidas, por isso, quanto à subjetividade, os olhares são de afastamento, classificados como de oferta, próprios para não solicitar um envolvimento emocional próximo, mas um distanciamento crítico. Isso ainda está reforçado pelo plano de estilo, com o uso de cores frias: amarelo, rosa, branco.

O “TEXTO 2”, totalmente verbal, apesar do deslize ao registrar “Fulô” com inicial minúscula, apresenta o título do poema de Jorge de Lima em negrito e centralizado. O negrito confere o peso da substancialidade; a centralização, a atratividade. Ao se fazer uma análise contrastiva entre os títulos dos dois textos, configura-se uma dissociação pela divergência de cor e de forma. O primeiro traz o título em vermelho, como sinal de alerta; já, o segundo, em preto, retrata a própria “negra” – “(A vista se escureceu que nem a negra Fulô)” – é um escurecimento da vista, registrado pelo negrito, ao se ver a “negra Fulô”, é uma epifania. Essa mesma marcação em preto, no primeiro texto, aparece nas passadas dos ambulantes na areia. Convém já registrar uma associação pela convergência de ofício dos negros nos dois textos: serviçais de brancos.

Como sói, o poema tem o alinhamento disposto à direita, estabelecendo, pela irregularidade, a dinâmica da leitura, condizente com os impulsos provocados por “Fulô” na família em que “chegou”. Ocorre uma desestabilização no arranjo familiar-doméstico:

“Ó Fulô! Ó Fulô! (Era a fala da Sinhá); “ficou logo pra mucama”; “vem me ajudar, ó Fulô!”; “Vai botar pra dormir esses meninos, ó Fulô!; “Cadê meu frasco de cheiro que teu Sinhô me mandou? — Ah! foi você que roubou!”; “Cadê meu lenço de rendas, cadê meu cinto, meu broche, cadê meu terço de ouro que teu Sinhô me mandou? Ah! foi você que roubou.”; “Cadê, cadê teu Sinhô que nosso Senhor me mandou? Ah! foi você que roubou, foi você, negra Fulô?”

A curvatura da letras se dá por fonte angular, enunciadora de uma atitude assertiva, tanto da “Sinhá”, ao se servir dos préstimos de “Fulô”: “ — Vai forrar a minha cama, pentear os meus cabelos, vem ajudar a tirar a minha roupa, Fulô!”; quanto de “Fulô” ao roubar o marido da patroa e se tornar a “Sinha”. “Essa negra Fulô!!”.

II. Enunciado

Considerando que o trabalho de leitura na educação básica visa ao letramento crítico e à discussão das representações acerca de diferenças de sexo, de gênero, de raça e de classe social, redija um texto estabelecendo pontos de aproximação e distanciamento entre os textos 1 e 2. Em seu texto, aborde:

- dois aspectos (temáticos e/ou formais) que fundamentam uma leitura comparativa das obras; (valor: 5,0 pontos)
- uma estratégia de leitura para a abordagem dos dois textos em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico do estudante. (valor: 5,0 pontos)

O enunciado solicita do examinando, a realização de uma leitura “comparativa”, que seria melhor “contrastiva”, uma vez que se pede a redação de um texto, “estabelecendo pontos de aproximação e distanciamento”. Os pontos a serem analisados são de associação e dissociação, em busca das convergências e das divergências em relação, não às “diferenças de sexo, de gênero, de raça e de classe social”, pois os textos não fazem essa abordagem, mas sim de sexismo, pela subserviência; discriminação, pela diferenciação; racismo, pelo antagonismo; e classismo, pelo corporativismo.

III. Padrão de resposta

PADRÃO DE RESPOSTA

Em relação aos **aspectos temáticos** de ambos os textos, espera-se que o estudante identifique

- como semelhanças: postura crítica sobre preconceito racial - valoração negativa em relação ao negro na cultura brasileira; associação do negro ao sujeito serviçal; visão predominantemente eurocêntrica do negro; perspectiva de abordagem sobre o negro com base no olhar do branco; abordagem do estereótipo da mulher negra e o sujeito negro; ironia; hipocrisia;
- como diferenças: abordagem do estereótipo da mulher negra no texto de Jorge de Lima e o sujeito negro no texto de Angeli; diferença temporal; diferença situacional.

Em relação aos **aspectos formais**, espera-se que o estudante identifique

- como semelhanças: linguagem coloquial nos dois textos; caracterização semelhante dos “personagens” dos textos;
- como diferenças: forma diferente de linguagem poética e visual; gênero textual; tom de oralidade no poema e de discurso dialógico no cartum; adoção do poder de síntese no cartum e de poetização no texto de Jorge de Lima; presença de diálogo no poema e voz univocal no cartum.

Em relação a estratégias de leitura que podem ser adotadas para o cotejo dos dois textos em sala de aula, espera-se que o estudante aponte três elementos definidores de uma estratégia didática (o quê?, como?, para quê?) ou que apresente a estratégia e seus momentos de aplicação (antes da leitura, durante a leitura e após a leitura).

- estratégias de compreensão leitora divididas em três momentos: o anterior à leitura, o durante a leitura e o após a leitura. No primeiro momento, o estudante pode propor antecipação do tema ou de ideias expostas no texto (realizada através da reflexão sobre o título do texto, imagens, recursos gráficos etc); identificação do conhecimento prévio dos leitores sobre o assunto do texto; identificação de expectativas relacionadas ao veículo de publicação do texto, gênero e autor do texto. No segundo, o estudante pode apontar: confirmação, retificação ou refutação das expectativas construídas sobre o texto; identificação do tema ou da ideia principal do texto; busca de significado para palavras desconhecidas presentes no texto; elaboração de conclusões implícitas sobre o texto com base no conhecimento de mundo do leitor; formulação de hipóteses sobre a progressão do texto; reconhecimento de palavras-chave do texto e de informações secundárias; construção de sentido global para o texto; reconhecimento de pistas sobre a posição do autor do texto; identificação de informações novas no texto e de referências a outros textos. No terceiro momento, o candidato pode sugerir: elaboração de síntese sobre o texto; registro escrito sobre a compreensão do texto; sociabilização de impressões sobre o texto; identificação de informações norteadoras de conclusões sobre o texto; avaliação das informações e opiniões expressas no texto; exame crítico do texto.

- estratégia de predição: o estudante deve explicar que consiste em mobilizar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema, buscando antecipar análises sobre o tema dos textos e aproximar o estudante dos objetos a serem lidos;

- estratégia de análise intertextual: o estudante deve mencionar que a realização deste tipo de estratégia tem por objetivo a verificação dos discursos que se cruzam nos dois textos e que permitem atribuição de sentido diferente entre as produções que possuem afinidade temática;

- estratégia comparativa: o estudante deve mencionar que possibilita a verificação de semelhanças e diferenças formais e temáticas entre os textos;
- estratégia da análise da estrutura textual: o estudante deve mencionar que consiste no exame das características formais do texto (como linguagem, tema, caracterização de “personagens”, discurso do narrador, do cartunista, etc) para auxiliar no processo de construção do sentido do texto;
- estratégia do questionamento: o estudante deve mencionar que consiste na proposição de questionamentos para que o leitor reflita criticamente sobre o texto, articulando ideias/sentidos do texto à compreensão do contexto (social, político, econômico).

As considerações sobre este item têm o apoio no resgate teórico que Passareli (2024, nesta publicação) faz de sua publicação de 2012:

As tábuas foram organizadas em quatro eixos cognitivos, cada um deles subdividido em categorias avaliativas segundo os conceitos ótimo, bom, regular e insuficiente. O primeiro eixo reporta à organização/estruturação do texto. O segundo, a aspectos composicionais e constitutivos do tipo/gênero. O terceiro, aos expedientes da coesão textual, por meio dos quais são articuladas as partes do texto, com recursos coesivos referenciais e sequenciais para garantir unidade e progressão textual e construir com adequação a situação de interlocução. O quarto eixo é o da modalidade formal da língua portuguesa, a norma culta, que está propositalmente em último lugar para que não “roube a cena” da avaliação do texto. (Passarelli, 2012, p. 235, 261, 271)

Esses quatro eixos foram trazidos com o intuito de abordar critérios de avaliação do texto que o examinando vai escrever, uma vez que tais aspectos não foram contemplados no padrão de resposta estipulado. Arrolaram-se procedimentos e estratégias de leitura, ou seja, o conteúdo a ser considerado, sem, contudo, trazer orientações para o avaliador analisar a disposição das informações sob a forma de texto, sua organização estrutural, sua expansão significativa, a coesão, a coerência e a modalidade de linguagem. Afinal, são graduandos, licenciados em Letras: Português.

CONCLUSÃO

A proposta da questão é a realização de uma leitura crítica do suporte, com a finalidade de elaborar uma intervenção pedagógica.

Como, no suporte, são dois textos e o intento é fazer uma leitura contrastiva, há de se considerar as possíveis associações e dissociações para a identificação das convergências e das divergências existentes. Com isso, elaborar uma prática educacional de discernimento, por meio de conexões entre contextos diferentes, no entanto, complementares, o que possibilita enfocar as coisas em diferentes perspectivas, base do letramento crítico.

REFERÊNCIAS

- FREEBODY, P.; LUKE, A. Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model. In: Bull, G.; Anstey, M. (ed.) *The literacy lexicon*. 2. Ed. Sidney: Prentice Hall, 2003, p. 52-57.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, [1996] 2006.
- LANKSHEAR, C. et al. *Changing literacies*. Buckingham: Open University, 1997.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: Muspratt, S.; Luke, A.; Freebody, P. (ed.) *Constructing critical literacies*. Cresskill, NJ: Hampton, 1997, p. 185-225.
- PASSARELLI, L. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. In *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. V. 31 Jan/Abr 2020, p. 50-75. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 27 set. 2023.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. Leitura multimodal de uma questão do Enem. In Sayeg-Siqueira, J. H. (org.) *Leitura analítica: de organização de enunciados (com análise de questões objetivas do Enem)*. Curitiba: Editora Bagai, 2023, p.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. Leitura prismada. In Sayeg-Siqueira, J. H. (org.) *Leitura exploratória: de informação e opinião, de causa e consequência, de premissas e conclusão*. Curitiba: Editora Bagai, 2022, p.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. Letramento crítico e ensino de língua portuguesa. In Rodrigues, A.; Fortunato, M. (org.) *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 113-126.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS, A LITERATURA NEGRA E O ENADE: REFLEXÕES

Wagner Santos Araujo

INTRODUÇÃO

Pensar no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no que se refere ao ensino de literaturas, à primeira vista, é pensar em uma prática educacional institucionalizada de uma ciência que, dentre as suas especificidades, tem como objetivo promover a compreensão do mundo por meio do estudo da linguagem inserida na cultura. Nesse contexto, a avaliação dos estudantes do curso de Letras em seu último ano, realizada por meio do Enade 2017, com a questão número 5, intenta avaliar a capacidade de leitura crítica mediada pelas categorias de raça, de gênero e de classe.

A questão número 5 se destaca ao incluir textos que demandam uma análise profunda e consciente por parte dos examinandos, e visam apoiar a escrita dos avaliados dentro de condições possíveis de análise e construção de argumentos, acerca das temáticas típicas e recorrentes na comunidade negra brasileira, sem serem, efetivamente, textos de autoria negra que permitam condicionar a construção de argumentos e olhar crítico, além do que já é de conhecimento da sociedade brasileira, sobretudo da comunidade negra que sofre tais violências.

Tal ausência ressalta a importância da presença de textos literários de autores negros, cujas temáticas não se limitem à representação estereotipada de sofrimento, desigualdades e racismo. Essa abordagem visa capacitar os futuros profissionais para compreenderem as complexidades raciais e de gênero, ampliando a leitura desses temas, para além do que é tradicionalmente abordado, e evitando interpretações superficiais, baseadas no senso comum. Assim, pensar a formação do profissional de Letras, a partir das expectativas atribuídas ao processo de construção de conhecimento ao longo dos quatro anos de estudos, torna-se relevante.

Por meio de uma abordagem teórico-analítica da questão número 5 do Enade 2017, dos seus textos de apoio e do padrão de resposta,

busca-se compreender as implicações das dimensões discursivas esperadas do estudante do curso de Letras em sua fase final, bem como, a sua abordagem dentro de sala de aula, na condição de facilitador da leitura de mundo, da leitura linguística e da leitura pautada no universo discursivo da literatura. Nesse sentido, esses textos (que compõem o *corpus* dessa investigação) serão analisados a partir de uma óptica crítica que evidencie a ampliação dos procedimentos de análise do texto literário que regem a crítica literária brasileira, dentro das temáticas tão particulares dessa escrita, considerando, todavia, de que apenas um texto se configura dentro do discurso literário e outro dentro do discurso midiático (charge).

Dessa feita, o presente capítulo busca, por meio da análise do *corpus*, observar como a abordagem social do negro é apresentada dentro desse contexto avaliativo. A metodologia adotada para este estudo envolve a análise qualitativa da questão, em que são examinados os textos utilizados para a construção do enunciado, bem como as instruções corretivas fornecidas. A análise está pautada por uma perspectiva teórico-analítica, focada na temática evidente no enunciado da questão – o racismo vivido pela comunidade com vistas a promover a reflexão acerca da leitura, representações e questões que permeiam a recepção desses textos no processo coerente de leitura e compreensão de texto – habilidades importantes para a feitura do texto escrito solicitado na questão discursiva do Enade 2017.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENADE

Embora o exame sirva como um marcador de sucesso ou insucesso do estudante em seu período formativo e auxilie no ranqueamento das instituições de ensino, além de propiciar certa regularidade e coesão no que se pretende ensinar e no que se espera do estudante formado, o Enade, via perspectiva dessa investigação, apresenta limitações ao ignorar aspectos regionais, culturais e literários que potencializem identidades e subjetividades. No entanto, faz-se necessário atestar que, a avaliação de cunho dissertativo/discursivo permite garantir as especificidades regionais e suas subjetividades marcadas pela linguagem, uma vez que o aspecto qualitativo se sobressai ao quantitativo - dimensão relevante, mas não é o foco desta discussão.

Destacam-se, aqui, as estratégias de leitura sugeridas para o cotejo dos textos, como antecipação do tema, análise intertextual e síntese crítica, aspectos fundamentais para desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão crítica. Passarelli (2023) ressalta a importância de estratégias que envolvam a avaliação contínua e formativa, permitindo uma compreensão mais profunda dos contextos culturais e sociais dos textos; e argumenta que a formação de professores deve ir além do domínio do conteúdo, focando também na capacidade de aplicar esse conhecimento de maneira didática e eficaz, o que deve estar refletido em sua prática profissional.

O Enade, ao incluir questões que abordam tanto a teoria quanto a prática pedagógica, tenta preencher essa lacuna, mas poderia se beneficiar de uma abordagem mais crítica e inclusiva na escolha dos textos e dos temas. Pois, no cômputo do que se espera de um aluno de Letras em seu estágio final de formação, é estar desenvolvida a habilidade de leitura para relacionar contextos, promover reflexões críticas, estabelecer novas perspectivas, além de perpetuar ideias estereotipadas sobre a comunidade negra.

O CORPUS: APRESENTAÇÃO E APRECIÇÃO

Temáticas relacionadas à negritude são um aspecto crucial na formação de leitores críticos, uma vez que vêm a garantir que o futuro profissional de Letras possa discorrer sobre a diversidade de falas, culturas e linguagens que caracterizam cada texto, bem como estabelecer novos procedimentos de leitura e análise do texto literário, além das técnicas tradicionais como realizar a leitura a partir dos aparatados teóricos da teoria literária, tais como rimas, ritmo e eu-lírico etc.

1. A proposta

QUESTÃO DISCURSIVA 05

TEXTO 1



Disponível em: <<http://www.humorpolitico.com.br>>. Acesso em: 1 set. 2017 (adaptado).

TEXTO 2

Essa negra fulô

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no banguê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha cocêira,
vem me catar cafunê,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

“Era um dia uma princesa
que vivia num castelo
que possuía um vestido
com os peixinhos do mar.
Entrou na perna dum pato
saiu na perna dum pinto
o Rei-Sinhô me mandou
que vos contasse mais cinco”.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Vai botar para dormir
esses meninos, Fulô!
“minha mãe me penteou
minha madrastra me enterrou
pelos figos da figueira
que o Sabiá beliscou”.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
Chamando a negra Fulô!
Cadê meu frasco de cheiro
Que teu Sinhô me mandou?
— Ah! Foi você que roubou!
Ah! Foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi ver a negra
levar couro do feitor.
A negra tirou a roupa,
O Sinhô disse: Fulô!
(A vista se escureceu
que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê meu lenço de rendas,
Cadê meu cinto, meu broche,
Cadê o meu terço de ouro
que teu Sinhô me mandou?
Ah! foi você que roubou!
Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoiar
sozinho a negra Fulô.
A negra tirou a saia
e tirou o cabeção,
de dentro dele pulou
nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra fulô?

Essa negra Fulô!!

LIMA, J. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980 (adaptado).

Considerando que o trabalho de leitura na educação básica visa ao letramento crítico e à discussão das representações acerca de diferenças de sexo, de gênero, de raça e de classe social, redija um texto estabelecendo pontos de aproximação e distanciamento entre os textos 1 e 2. Em seu texto, aborde:

- dois aspectos (temáticos e/ou formais) que fundamentam uma leitura comparativa das obras; (valor: 5,0 pontos)
- uma estratégia de leitura para a abordagem dos dois textos em sala de aula, com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico do estudante. (valor: 5,0 pontos)

O enunciado propõe a escrita de um texto crítico que possa elucidar a percepção acerca do letramento crítico e da discussão das representações a partir das diferenças de raça, de gênero e classe, cujos textos mais potencializam representações já conhecidas do que novas possibilidades representativas da condição do povo negro na sociedade brasileira, além da influência eurocentrada acerca dos bens culturais, sobretudo, no que se refere às formações discursivas e práticas sociais. O que se observa, pela seleção dos textos, é a atualização do processo servil oriundo do século XV/XVI, bem como a condição a respeito das estereotipias condicionadas à caracterização jocosa do negro que permeou a literatura em seus primórdios.

Ao analisar a relação entre o poema “Essa Nega Fulô”, de Jorge de Lima, e a charge “Feriado da Consciência Negra”, de Angeli, no contexto do Enade, podemos identificar importantes aspectos da formação crítica dos leitores esperados pela formação do profissional de Letras. Assim, os textos de suporte são analisados por meio das categorias que fomentam diferentes níveis de recepção, no que se refere à leitura e compreensão de texto, considerando suas particularidades, a saber:

- **Temáticas e Abordagens:** Os dois textos criticam o preconceito racial e a visão eurocêntrica da cultura brasileira. “Essa Nega Fulô” foca na mulher negra e nas questões de gênero, enquanto Angeli aborda o sujeito negro de forma mais ampla, destacando questões da comunidade negra, por uma perspectiva de generalização. Apesar de diferentes em suas abordagens e épocas, ambos os textos convergem na crítica ao racismo. As particularidades atestadas à temática do racismo se dão em dimensões que abarcam a recepção do texto, a partir da estereotipia e do senso comum, afinal o descanso, se alguém o proporcionar (o negro) em feriados, é normalizado, ainda que seja um feriado dedicado à liberdade do povo negro; e a estética da beleza, o chamamento que beira ao escárnio, também é naturalizada, sobretudo, se estiver relacionada às características físicas da mulher negra, seu comportamento moral e sexual. Identificar a objetivação do corpo da mulher negra e a ironia acerca do serviço continuado do povo negro em um feriado dedicado a ele nos parece ser o rema para a construção crítica impressa pelos textos dos examinados.

- **Aspectos Formais e Estilísticos:** Formalmente, os textos compartilham uma linguagem coloquial e a caracterização semelhante das personagens, mas divergem no estilo de linguagem, gênero textual e forma de expressão. O poema de Lima possui um tom oral e poético, enquanto a charge de Angeli adota um discurso dialogado e sintetizado, típico do gênero, com vistas a fazer entender a sua crítica referente ao feriado da Consciência Negra, em que o negro permanece trabalhando para promover o descanso do outro, no caso, do homem branco em um lindo dia de sol. Teoricamente a recepção desse texto deveria causar, em termos de sentido, o estranhamento acerca de não ter um personagem negro desfrutando do dia, em que, ele, seria merecedor desse descanso e não o propiciar a outrem.

2. O padrão de resposta

PADRÃO DE RESPOSTA

Em relação aos **aspectos temáticos** de ambos os textos, espera-se que o estudante identifique

- como semelhanças: postura crítica sobre preconceito racial - valoração negativa em relação ao negro na cultura brasileira; associação do negro ao sujeito serviçal; visão predominantemente eurocêntrica do negro; perspectiva de abordagem sobre o negro com base no olhar do branco; abordagem do estereótipo da mulher negra e o sujeito negro; ironia; hipocrisia;
- como diferenças: abordagem do estereótipo da mulher negra no texto de Jorge de Lima e o sujeito negro no texto de Angeli; diferença temporal; diferença situacional.

Em relação aos **aspectos formais**, espera-se que o estudante identifique

- como semelhanças: linguagem coloquial nos dois textos; caracterização semelhante dos “personagens” dos textos;
- como diferenças: forma diferente de linguagem poética e visual; gênero textual; tom de oralidade no poema e de discurso dialógico no cartum; adoção do poder de síntese no cartum e de poetização no texto de Jorge de Lima; presença de diálogo no poema e voz univocal no cartum.

Em relação a estratégias de leitura que podem ser adotadas para o cotejo dos dois textos em sala de aula, espera-se que o estudante aponte três elementos definidores de uma estratégia didática (o quê?, como?, para quê?) ou que apresente a estratégia e seus momentos de aplicação (antes da leitura, durante a leitura e após a leitura).

- estratégias de compreensão leitora divididas em três momentos: o anterior à leitura, o durante a leitura e o após a leitura. No primeiro momento, o estudante pode propor antecipação do tema ou de ideias expostas no texto (realizada através da reflexão sobre o título do texto, imagens, recursos gráficos etc); identificação do conhecimento prévio dos leitores sobre o assunto do texto; identificação de expectativas relacionadas ao veículo de publicação do texto, gênero e autor do texto. No segundo, o estudante pode apontar: confirmação, retificação ou refutação das expectativas construídas sobre o texto; identificação do tema ou da ideia principal do texto; busca de significado para palavras desconhecidas presentes no texto; elaboração de conclusões implícitas sobre o texto com base no conhecimento de mundo do leitor; formulação de hipóteses sobre a progressão do texto; reconhecimento de palavras-chave do texto e de informações secundárias; construção de

sentido global para o texto; reconhecimento de pistas sobre a posição do autor do texto; identificação de informações novas no texto e de referências a outros textos. No terceiro momento, o candidato pode sugerir: elaboração de síntese sobre o texto; registro escrito sobre a compreensão do texto; sociabilização de impressões sobre o texto; identificação de informações norteadoras de conclusões sobre o texto; avaliação das informações e opiniões expressas no texto; exame crítico do texto.

- estratégia de predição: o estudante deve explicar que consiste em mobilizar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema, buscando antecipar análises sobre o tema dos textos e aproximar o estudante dos objetos a serem lidos;

- estratégia de análise intertextual: o estudante deve mencionar que a realização deste tipo de estratégia tem por objetivo a verificação dos discursos que se cruzam nos dois textos e que permitem atribuição de sentido diferente entre as produções que possuem afinidade temática;

- estratégia comparativa: o estudante deve mencionar que possibilita a verificação de semelhanças e diferenças formais e temáticas entre os textos;

- estratégia da análise da estrutura textual: o estudante deve mencionar que consiste no exame das características formais do texto (como linguagem, tema, caracterização de “personagens”, discurso do narrador, do cartunista, etc) para auxiliar no processo de construção do sentido do texto;

- estratégia do questionamento: o estudante deve mencionar que consiste na proposição de questionamentos para que o leitor reflita criticamente sobre o texto, articulando ideias/sentidos do texto à compreensão do contexto (social, político, econômico).

O texto do padrão de resposta para a questão versa sobre o que se espera, como resposta, dos concluintes avaliados. Assim, espera-se a comparação entre os dois textos supracitados, focando as semelhanças e diferenças temáticas e formais, além de sugerir estratégias didáticas para analisá-los, futuramente, em sala de aula, evidenciando que o aluno deva perceber que tematicamente, ambos os textos criticam o preconceito racial e a visão eurocêntrica dos negros na cultura brasileira, sendo esse o ponto de convergência (semelhanças), e que se diferem na abordagem a respeito dos estereótipos. Assim, grosso modo, Jorge de Lima trata da mulher negra (recorte à questão do gênero), enquanto Angeli aborda o sujeito negro, o que pode nos representar um certo grau de generalização ou referência às questões que envolvem o povo, a comunidade negra, apresentando diferenças temporais e situacionais.

No que se refere ao aspecto formal, os textos compartilham uma linguagem coloquial e caracterização semelhante das personagens, mas se divergem no estilo de linguagem, gênero textual e na forma de expressão. Enquanto o poema de Lima tem um tom oral e poético, o cartum de Angeli adota um discurso dialogado e sintetizado, típico do gênero charge.

Nesse sentido, por meio da integração de textos literários diversos, amplia-se significativamente o teor crítico das atividades de leitura,

as quais deveriam ser avaliadas criticamente no Enade, pelo reflexo estabelecido ao direito do negro de reivindicar seu direito ao tempo, anteriormente controlado por outros. Isso permite uma reflexão sobre uma consciência renovada da humanidade, quanto à subestimação do negro em detrimento do serviço prestado aos outros.

A abordagem crítica é fundamental para desafiar as narrativas dominantes e promover uma compreensão mais profunda e inclusiva da literatura e da sociedade. Ao engajar os alunos com textos que questionam as normas estabelecidas e oferecem novas perspectivas, o ensino da Língua Portuguesa pode contribuir para a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel na transformação social, bem como ser um indicador de avaliação do Enade.

Portanto, a seleção de textos literários deve ir além das estereotípias, incorporando obras que incentivem a reflexão crítica e o questionamento das estruturas de poder, o que não apenas enriquece a experiência de leitura, como também prepara os futuros professores de Língua Portuguesa para serem cidadãos engajados e críticos, capazes de interpretar e transformar o mundo ao seu redor e permitir que seus futuros alunos, também assim o sejam.

Observamos que o padrão de resposta avalia o conhecimento dos alunos em fase final de formação acerca das estratégias específicas que incluem predição, para antecipar análises e engajar os alunos; análise intertextual, para verificar discursos cruzados entre os textos.

Tais questionamentos nos fazem entender que tal criticidade deverá advir do aluno, não, efetivamente, estimulado ou orientado pelo exame, já que não temos textos literários na questão com características mais otimistas sobre a condição do negro. Em suma, o padrão de resposta versa sobre um quadro de comparação, para identificar semelhanças e diferenças; análise da estrutura textual, para examinar características formais; e questionamento, para promover reflexão crítica sobre o texto e seu contexto, sem a condução direta das diferentes formas de representação do negro, além das já presentes e recorrentes veiculadas nos diferentes meios de comunicação, institucionais e nos espaços formativos, em geral.

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA ANÁLISE EM SALA DE AULA:

Traz-se, aqui, uma proposta de intervenção didático-pedagógica com vistas a preparar o aluno para um desempenho satisfatório ao se

deparar com um desafio avaliativo como o que está em pauta. Para o cotejo dos textos em sala de aula, são sugeridas estratégias de leitura divididas em três momentos: antes, durante e após a leitura.

Deve-se considerar que os alunos trazem um conhecimento prévio sobre o tema, o que lhe permite compreender a leitura como processo de antecipação acionado pelo conhecimento de mundo, ou seja, dentro de um determinado nível de subjetividade. A leitura de mundo demanda a capacidade de interpretar não apenas o texto verbal de uma obra literária, mas também os seus contextos culturais, históricos e sociais, configuradores daquilo que se é vivenciado ou testemunhado, praticado etc.

Nesse processo interpretativo, os leitores articulam significados que tanto refletem suas vivências individuais quanto contribuem para uma compreensão coletiva mais ampla. Assim, a subjetividade de cada leitor desempenha um papel fundamental ao influenciar a recepção, a interpretação e a internalização das narrativas, determinantes, das múltiplas perspectivas pelas quais as obras, nesse caso, são apreendidas.

A leitura crítica é um componente essencial no ensino da Língua Portuguesa, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades de análise e interpretação, promovendo a reflexão sobre o conteúdo e o contexto dos textos. Sayeg-Siqueira (2017) aborda essa questão de maneira abrangente, destacando a importância de confirmar ou refutar expectativas, identificar temas e palavras-chave durante a leitura, além de elaborar sínteses e avaliar criticamente o texto após a leitura. Ele afirma:

Durante a leitura, devem confirmar ou refutar expectativas e identificar temas e palavras-chave – momento em que a leitura versa como um processo de busca de adesão ou não adesão do que foi previamente inferido. Por fim, após a leitura, é necessário elaborar sínteses e avaliar criticamente o texto” (Sayeg-Siqueira, 2017, p. 113-126).

A perspectiva de Street (1984) complementa essa visão ao enfatizar que o letramento não é apenas uma questão de decodificação de símbolos, mas envolve práticas sociais que são mediadas por ideologias e relações de poder. O autor argumenta que o letramento deve ser entendido como uma prática situada, que reflete e perpetua as estruturas sociais e culturais.

- a. **Antes da Leitura:** Antecipar o tema e identificar conhecimentos prévios

Por que nega Fulô? / Por que ela é caracterizada assim? Quais predicativos enunciam a cor dessa personagem?/ Como é composta a paisagem da charge? /Quem está descansando, quem está trabalhando?/ Que feriado é esse? Quem deveria descansar?

b. **Durante a Leitura:** Confirmar ou refutar expectativas e identificar temas e palavras-chave.

O poema “Essa Nega Fulô”, de Jorge de Lima, é escrito em versos livres com métrica variável, o que contribui para a musicalidade do texto. O autor utiliza um tom oral e coloquial, aproximando a linguagem poética da fala cotidiana. Essa escolha estilística confere autenticidade ao poema e aproxima o leitor do universo retratado.

A repetição é um recurso estilístico marcante no poema, especialmente a repetição da frase “Essa nega Fulô”, que funciona como um refrão, criando um ritmo quase hipnótico. Essa repetição enfatiza a presença da personagem central, Fulô, e a obsessão que ela desperta nos demais personagens.

O poema narra a história de Fulô, uma jovem negra que trabalha como escrava em uma casa grande. A narrativa é construída a partir do ponto de vista do narrador, que descreve Fulô com um misto de admiração e erotização, destacando sua beleza e sensualidade. Fulô é retratada como uma figura quase mítica, dotada de uma sensualidade irresistível que cativa a todos ao seu redor. Ela é vista tanto como objeto de desejo quanto como ameaça à ordem social estabelecida.

Essa dualidade reflete as complexas relações raciais no Brasil pós-escravidão, em que a mulher negra frequentemente era hiper sexualizada e marginalizada, sendo referenciada apenas por essas características e desprovida de vontades e consciência de si mesma. O poema, assim, não só confirma as expectativas do leitor sobre a musicalidade e estilo da obra, como também destaca temas centrais como a erotização e marginalização da mulher negra, tornando evidente as tensões sociais e raciais presentes no contexto histórico da narrativa.

Sob esse aspecto analítico, a charge “Feriado da Consciência Negra” de Angeli se apresenta como uma obra satírica que aborda a temática do racismo e da desigualdade social no Brasil. Angeli, conhecido por suas incisivas críticas sociais e políticas, utiliza o humor para provocar reflexões sobre questões profundas e complexas.

A charge é composta por um desenho em estilo cartunesco, característico de Angeli, com traços marcantes e expressivos. A composição visual é simples, mas eficaz, utilizando poucos elementos para transmitir uma mensagem poderosa. A imagem geralmente apresenta uma figura negra em uma situação que contrasta com a ideia de “feriado” e “consciência” e as expressões faciais e posturas dos personagens são carregadas de significados, significados esses que devem ser acionados e analisados no processo de leitura da imagem. Angeli é hábil em capturar a essência das emoções humanas pelo visual, destacando a indignação, a resignação ou a ironia nos rostos dos personagens.

A temática central da charge é a crítica à hipocrisia em torno da celebração do “Dia da Consciência Negra”. Embora seja um feriado destinado a promover a reflexão sobre a importância da cultura e da história afro-brasileira e a luta contra o racismo, Angeli sugere que essa conscientização não se traduz em mudanças reais nas condições de vida da população negra, aspecto que pode ser um dos remas na produção do texto, orientada pela análise crítica do texto visual.

A charge retrata, de forma irônica, a realidade de muitos negros no Brasil, que continuam a enfrentar discriminação, desigualdade e exclusão, mesmo em um dia que teoricamente deveria ser dedicado à sua valorização. Angeli expõe a contradição entre o discurso oficial de celebração e a realidade cotidiana de opressão. Vale ressaltar que a charge foi publicada em um contexto de crescente conscientização sobre as questões raciais no Brasil, especialmente após a implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. No entanto, Angeli aponta que, apesar de avanços legais e simbólicos, a prática social ainda está longe de refletir uma verdadeira igualdade racial.

c. **Após a Leitura:** Elaborar sínteses e avaliar criticamente o texto.

O poema também pode ser lido como uma crítica à objetificação da mulher negra e à exploração sexual que ela sofre – aspecto não muito complicado de ser depreendido pelos examinados. A personagem Fulô, apesar de sua força e presença, é constantemente reduzida a um objeto de desejo, sem voz própria. Sua resistência é sutil – o que pode representar a dificuldade em buscar novos horizontes, dada a pouca

oportunidade para isso, manifestando-se, apenas, na sua capacidade de perturbar a ordem estabelecida apenas com sua presença – conotação discriminatória e pouco inovadora.

A relação de Fulô com os demais personagens do poema, especialmente com a “Sinhá” (a patroa), é tensa e carregada de conflitos – característica típica do imaginário brasileiro e que remete, rasamente, às questões de luta de classe. A Sinhá, representando a elite branca, vê Fulô com ciúme e desconfiança, temendo sua influência sobre os homens da casa – como se a elite apenas se preocupasse com a questão da diferença dos corpos e a sensualidade, além do prestígio que poderia ser questionado face às ações de seus maridos. No entanto, é pertinente notar que a dinâmica de poder é central para a compreensão do poema, pois expõe as hierarquias sociais e raciais da época.

Já a charge de Angeli denuncia a superficialidade com que questões raciais são tratadas na sociedade brasileira. O feriado é mostrado como uma fachada, uma forma simbólica de reconhecimento que não se traduz em ações concretas para combater o racismo estrutural. Tal aspecto se justifica pelo fato de a figura retratada na charge frequentemente ser mostrada em situações de trabalho, marginalizada pela cor, enfatizando que, para muitos negros, o feriado não representa um dia de descanso ou celebração, mas sim um dia como qualquer outro, marcado pelas mesmas dificuldades e desafios encontrados nos dias comuns.

Angeli também faz uso do humor ácido para chamar a atenção para a falta de comprometimento genuíno das autoridades e da sociedade em geral com a causa negra. A charge provoca o leitor a questionar a efetividade das políticas públicas e das iniciativas simbólicas que não enfrentam de maneira efetiva as raízes do racismo – aspecto a ser debatido e argumentado pelos examinados, mediante conhecimentos de outras áreas, elucidando seu repertório sociocultural.

CONCLUSÃO

A formação de leitores críticos está relacionada a um modelo educacional que deve valorizar e promover o acesso à diversidade cultural. Não se pode formar leitores críticos sem considerar a literatura como

uma manifestação universal e dialógica. A literatura, como manifestação cultural, precisa ser mediada pelo acesso, sendo um direito indispensável para a formação cidadã.

A formação de leitores críticos também se dá pela capacidade do indivíduo de se identificar com o que o texto literário propõe como mimese da realidade e da fabulação. A literatura afro-brasileira/negra contribui para a formação de leitores críticos ao permitir que os interlocutores revisem suas próprias atuações e compreendam as diversas formas de representação dos sentimentos humanos, além de despertar a consciência sobre os bens culturais e fundamentais para a formação cidadã em sua diversidade.

Assim, o ensino e a valorização da literatura afro-brasileira, como destaca Araújo (2023) em sua tese de doutorado, principalmente, a produzida por Conceição Evaristo, é essencial para a formação de leitores críticos, pois oferece uma visão plural e diversificada da realidade. O Enade, como instrumento de avaliação, deve incluir de forma mais abrangente as temáticas relacionadas à negritude, para que os futuros professores possam promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária atestando, assim, a formação de leitores críticos capazes de relacionar textos multimodais, bem como elucidar temáticas que envolvem a negritude além do aspecto do sofrimento e da dor.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, W. S. As dimensões da poética realista nas narrativas de Conceição Evaristo. Tese de doutorado em Estudos Literários. Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2023.
- PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. In Estudos em avaliação educacional. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. V. 31 Jan/Abr 2020, p. 50-75. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 27 set. 2023.
- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. Letramento crítico e ensino de Língua Portuguesa. In Rodrigues, A.; Fortunato, M. (org.). Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 113-126.
- STREET, B. Literacy in Theory and Practice. Cambridge University Press, 1984.

O CONHECIMENTO INTERACIONAL DE TEXTOS DISCURSIVOS

Jackson Chediak
Taiane C. Chediak

INTRODUÇÃO

A análise de provas e exames é fundamental para compreender como as competências discursivas são avaliadas na formação de professores. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) oferece uma oportunidade única para investigar esses aspectos, especialmente em provas voltadas para a licenciatura em Letras.

Este capítulo busca examinar a questão discursiva 1 do caderno do Enade 2021 para a licenciatura em Letras - Português. A análise foca em como os textos motivadores, o enunciado e o padrão de resposta interagem para avaliar o conhecimento discursivo dos estudantes.

Nosso objetivo é entender como os diferentes componentes dessa questão discursiva contribuem para a avaliação das competências dos futuros professores. Diante dessas considerações e objetivo, propomos responder às seguintes perguntas: 1) Como os **textos motivadores** e o enunciado da questão discursiva 1 do Enade 2021 orientam a construção e a interpretação de respostas discursivas pelos estudantes? 2) De que maneira o **enunciado** da questão discursiva contribui para direcionar as respostas dos estudantes? 3) De que forma o **padrão de resposta** estabelecido para a questão discursiva 1 reflete as competências desejadas para a prática docente em Língua Portuguesa e quais implicações isso tem para a formação de professores? Para responder às questões propostas, é necessário distinguir entre **informação, fato, opinião e argumento**.

Além disso, é importante considerar a abordagem de avaliação proposta por Passarelli (2020), que enfatiza que a avaliação formativa busca não só medir o desempenho dos estudantes, mas também promover melhorias contínuas no processo de aprendizagem. Dessa forma, compreender a interação entre os textos motivadores e o enunciado da questão é fundamental, pois eles fornecem o contexto e as diretrizes necessárias para uma resposta adequada.

Tendo em vista o propósito do capítulo, propomos seu desenvolvimento em duas seções, além das ponderações e das considerações finais. Na primeira seção, discutiremos o percurso de leitura, com foco na distinção entre informação, fato e opinião, integrando a abordagem de avaliação proposta por Passarelli (2020).

Assim, na segunda seção, analisaremos como a compreensão dos conceitos de informação, fato e opinião se reflete na avaliação discursiva, e como a avaliação formativa pode contribuir para aprimorar a capacidade dos estudantes de aplicar seu conhecimento de forma competente.

Ao analisar a questão discursiva sob essa perspectiva, pretendemos contribuir para uma melhor compreensão dos processos de avaliação no curso de licenciatura em Letras e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da formação de professores.

DISTINÇÕES DISCURSIVAS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: INFORMAÇÃO, FATO, OPINIÃO E ARGUMENTO

De acordo com Santos et al. (2021, p. 30), “O processo de leitura envolve diversos aspectos ligados à cognição. Assim, ao lermos, ativamos funções que nos auxiliam na compreensão do texto”. Conforme o estudioso, para alcançar uma interpretação eficaz, o leitor não apenas precisa reconhecer a diferença entre informação, fato e opinião, mas também entender como esses elementos interagem no contexto da leitura. A abordagem de Passarelli (2020) reforça a importância de uma avaliação formativa que vai além da simples medição de desempenho, uma vez que promove uma reflexão contínua sobre o processo de aprendizagem.

No contexto da leitura, essa abordagem formativa implica em avaliar como os leitores aplicam suas habilidades cognitivas para discernir entre dados factuais e opiniões, bem como como eles utilizam esses discernimentos para construir interpretações significativas dos textos. O conhecimento interacional, no processo de leitura, é fundamental para compreender e interpretar os contextos na construção de sentidos, uma vez que, nesse processo, quem lê, constrói sentidos a partir de conhecimentos individuais de mundo.

Segundo Koch (2015, p.12), “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional.” Assim, o

texto não é um produto acabado, mas o lugar da interação na construção de sentidos. Na produção textual, o uso adequado das regras gramaticais, a organização lógica das ideias e os recursos de contextualização não são apenas técnicas, mas práticas essenciais para a construção e ampliação da diversidade na comunicação, respeitando valores, crenças e outros aspectos culturais.

A autora propõe algumas estratégias para ativar a interação na escrita, as quais incluem: a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; a seleção, a organização e o desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua produção; o “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dados”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; e a revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

A produção textual, portanto, combina toda essa interação e exige, de quem escreve, um amplo conhecimento dos elementos linguísticos e sócio-histórico-culturais, para promover uma comunicação adequada. Nesse sentido, os elementos da textualidade: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade e intencionalidade são essenciais para a qualidade do texto.

Esses aspectos, para a análise da questão discursiva, refletem como os estudantes aplicam seu conhecimento discursivo na prática. Desse modo, compreender como esses elementos influenciam a produção e a interpretação de textos ajuda a avaliar as competências dos futuros professores e a aplicar a abordagem da avaliação formativa proposta por Passarelli (2020), que objetiva melhorar continuamente o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, é necessário ao estudante (leitor) diferenciar informação ou fato e opinião em um texto, uma vez que isso pode ser desafiador, principalmente quando as ideias estão implícitas e requer uma ativação cognitiva para ser corretamente interpretada. A partir disso, elaboramos o quadro 1, conforme o que foi apontado por Santos et. al (2021).

Quadro 1: Distinção entre informação, fato, opinião e argumento.

Informação	Fato	Opinião	Argumento
Tem como objetivo informar fatos sobre a realidade utilizando uma linguagem direta e clara.	É fundamentado em evidências reais, por meio de documentos e registros.	É subjetiva e está ligada à identidade e à crença de um sujeito.	É objetivo, baseado em premissas, seguindo uma sequência lógica até a conclusão.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Santos et. al (2022).

Podemos observar que a diferenciação entre informação, fato, opinião e argumento é sutil, conforme Santos et. al (2022). A informação é um conjunto organizado de conhecimentos e dados¹ que descreve um fato ou evento e ajuda na tomada de decisões e na construção de conhecimento. A opinião utiliza informações, passadas ou presentes, para expressar crenças sobre um tema. Os argumentos servem de base para a construção do conhecimento, para convencer ou persuadir sobre as informações e opiniões apresentadas no texto.

Passarelli (2020) enfatiza a importância de uma avaliação que articule critérios objetivos e perspectivas baseadas na experiência. Portanto, a análise de textos deve considerar como os estudantes utilizam opinião, argumento, informação e fato para construir argumentos e expressar sua compreensão. A professora destaca ainda que a avaliação e o ensino da produção textual são interdependentes e devem ser abordados de forma integrada. Em vez de se limitar à correção superficial dos textos e à aplicação rígida de normas gramaticais, o ensino deve oferecer propostas claras e detalhadas, com critérios de avaliação bem definidos, para que os estudantes compreendam os objetivos e como alcançar o sucesso.

É fundamental, conforme Passarelli (2020), substituir práticas burocráticas por uma abordagem que valorize o desenvolvimento do sujeito-autor e utilize a avaliação como um recurso para aprimorar o aprendizado. Para isso, os professores precisam adotar a teoria da escrita processual, abandonar práticas prescritivistas e tornarem-se mediadores eficazes na construção das competências de escrita dos estudantes.

¹ Dados de acordo com Santos et. al. (2022) são elementos brutos que, quando processados e interpretados, formam a informação.

Apresentação dos textos motivadores da questão discursiva 1:

QUESTÃO DISCURSIVA 1

TEXTO I

Em época de censura, a própria existência da arte passa a ser questionada. Surgem debates em jornais, na rua, em casa, para discutir sua relevância. Não podemos deixar de nos perguntar como chegamos a essa estranha situação em que precisamos justificar a própria existência da arte. Ela pode ser julgada apressadamente como boa ou ruim, mas nem por isso deixa de ser arte.

O cineasta franco-suíço Jean-Luc Godard aponta para o fato de que "a cultura é a regra; a arte é a exceção". A arte é, dentro da cultura, o que tensiona a própria cultura para assim levá-la para outros lugares. Enquanto a cultura regula, a arte destoa e movimenta. A arte questiona, incomoda e transforma. Arte e cultura se contradizem, mas andam de mãos dadas.

Os psicanalistas Suely Rolnik e Félix Guattari consideram que o conceito de cultura é profundamente reacionário. É uma maneira de separar atividades semióticas em esferas, às quais os homens são remetidos. Tais atividades, assim isoladas, são padronizadas para o modo de semiotização dominante. A arte, por sua vez, existe plenamente quando junta o que é separado, questiona o que é geralmente aceito, grita onde há silêncio, desorganizando e reorganizando a cultura. Quando se discutem os limites da arte, são, na verdade, os limites da nossa tolerância que estão sendo debatidos.

SEROUSSI, B. O que faz a arte? In: OLIVIERE, C.; NATALE, E. (org.). **Direito, arte e liberdade**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2018. p. 26-42 (adaptado).

TEXTO II

Capítulo I Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp. Acesso em: 2 maio 2020.

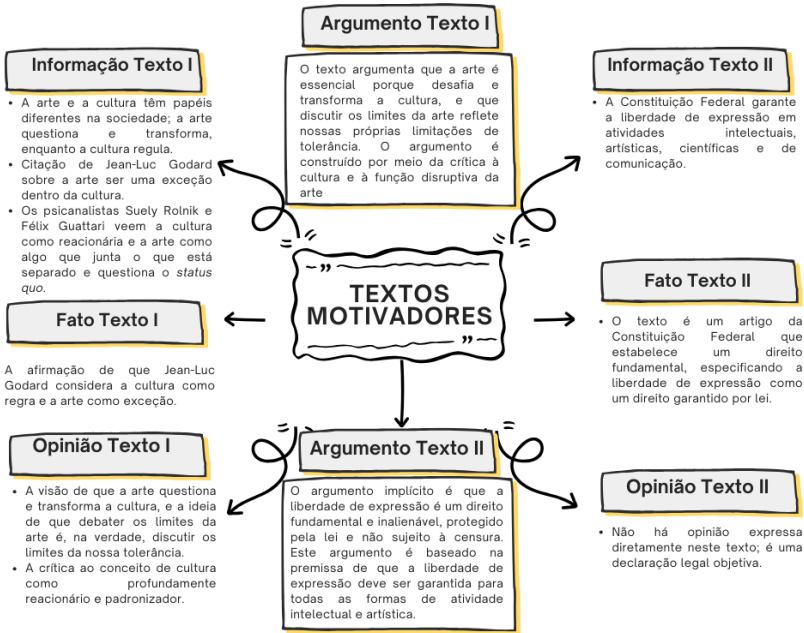
O primeiro texto discute a função e a relevância da arte em um contexto de censura e crítica cultural. Ele argumenta que a arte questiona e desafia a cultura, além disso, destaca a tensão entre arte e cultura e a função disruptiva da arte. A ideia central é que a arte não deve ser avaliada apenas pelo seu valor imediato ou sua conformidade com normas culturais, mas sim pelo seu papel em questionar e transformar o *status quo*. Já o segundo texto é um trecho da Constituição Federal do Brasil, que garante a liberdade de expressão, e inclui a atividade artística, sem censura ou licença. Esse texto estabelece um princípio legal fundamental que assegura a liberdade de expressão artística, destacando a proteção legal desse direito.

Observamos que os textos motivadores fornecem um pano de fundo para a questão discursiva, pois permitem que os estudantes explorem

temas complexos relacionados à arte, à cultura e à liberdade de expressão. O Texto I oferece uma reflexão crítica sobre a arte e sua relação com a cultura e a censura, enquanto o Texto II estabelece um contexto legal para a liberdade artística. Juntos, eles orientam os estudantes a construir respostas que integrem essas perspectivas, bem como refletirem sobre como a arte e a liberdade de expressão são protegidas e desafiadas na prática.

Para compreender e analisar os textos motivadores, os estudantes precisam demonstrar habilidades avançadas para distinguir entre informação, fato, opinião e argumento, conceitos que são essenciais para a avaliação das competências discursivas. Na figura 1, resumimos as principais observações em relação aos textos motivadores.

Figura 1: Textos Motivadores e a relação com informação, fato, opinião e argumento.



Fonte: Elaborado pelos autores 2024.

A relação entre os textos motivadores e as ideias de Passarelli (2020) evidencia a necessidade de uma abordagem avaliativa que combine aspectos criteriosos e formativos. Utilizar tábuas de correção e focar na avaliação

formativa permitem que as respostas dos estudantes sejam avaliadas de maneira justa e consistente, bem como promovem um entendimento mais profundo e aplicação dos conceitos discutidos nos textos. A avaliação deve ser um processo dinâmico e adaptado ao contexto dos estudantes e contribuir para seu desenvolvimento contínuo e significativo.

Passemos ao enunciado da questão que direciona as respostas ao exigir uma análise da relação entre os conceitos discutidos e a Constituição, além da proposta de ações educativas. Isso força os estudantes a considerarem não apenas a teoria, mas também a aplicação prática das ideias.

Considerando as informações e os argumentos presentes nos textos I e II, discorra a respeito da relação entre arte, cultura e censura, à luz da ideia de liberdade artística garantida pela Constituição Federal de 1988. Apresente, em seu texto, duas ações educativas que podem contribuir para minimizar essas tensões e garantir a liberdade artística prevista pela lei. (valor: 10,0 pontos)

Podemos perceber que a avaliação deve considerar a capacidade dos estudantes de analisar criticamente e propor soluções práticas, bem como utilizar critérios objetivos e bem definidos para garantir uma avaliação eficaz e construtiva. Em sequência, apresentamos o quadro 2 que resume a relação entre o enunciado da questão discursiva e a abordagem de Passarelli (2020), com base nas categorias de informação, fato, opinião e argumento.

Quadro 2: Análise do enunciado e da abordagem avaliativa de Passarelli (2020)

Aspecto	Descrição	Relação com Passarelli (2020)
Informação	Requer que os estudantes utilizem as informações dos textos motivadores sobre arte, cultura, censura e a Constituição Federal.	Passarelli destaca a importância de integrar informações relevantes e contextualizadas na avaliação formativa.
Fato	O fato é a garantia da liberdade artística pela Constituição Federal de 1988.	A avaliação deve reconhecer e utilizar dados objetivos e legais, alinhando-se à abordagem criterial para uma avaliação justa.
Opinião	Os estudantes devem formar e expressar suas próprias opiniões sobre a relação entre arte, cultura e censura.	Passarelli defende que a avaliação deve permitir e considerar as percepções subjetivas dos estudantes, assim como promover uma análise crítica.

Aspecto	Descrição	Relação com Passarelli (2020)
Argumento	Os estudantes devem construir argumentos sobre como a liberdade artística pode ser assegurada e sugerir ações educativas.	A abordagem formativa de Passarelli valoriza a construção de argumentos sólidos e a aplicação prática do conhecimento teórico.

Fonte: Elaborado pelos autores 2024.

As ponderações de Koch (2015) em relação ao texto como espaço de interação e construção de sentidos alinham-se com o enunciado da questão ao exigir que o estudante construa uma resposta que vá além da mera repetição de informações. O estudante deve interagir com os textos motivadores, refletir sobre os temas propostos e apresentar soluções contextualizadas, assim como demonstrar uma compreensão profunda e integrada dos valores e das crenças envolvidos.

Consideremos a análise do padrão de resposta que serve como parâmetro para a avaliação dos estudantes ao fornecer uma estrutura clara para a análise de suas respostas. De acordo com Passarelli (2020), a avaliação deve integrar critérios objetivos e subjetivos e refletir uma abordagem formativa.

PADRÃO DE RESPOSTA

O respondente deve, a partir dos argumentos presentes no texto I, refletir sobre as tensões existentes entre a arte e a cultura no Brasil contemporâneo e sobre a liberdade artística explicitado no artigo 5º da Constituição Federal (Texto II), de modo a perceber a ilegitimidade dos movimentos de censura que tem eclodido em determinados segmentos da sociedade brasileira.

O respondente deve, ainda, apresentar duas ações educativas para a superação das tensões citadas, como: encontros de artistas e público em escolas e outros espaços públicos; projetos de visitação a espaços culturais, como museus e galerias, voltados para a formação de público/plateia; debates em espaços públicos a respeito da liberdade artística, etc.

(Valor: 10,0 pontos)

Observamos as funções do padrão de resposta como:

Diretrizes para Correção:

- **CrITÉRIOS de avaliação:** Define os critérios específicos que os professores devem usar para avaliar as respostas dos estudantes, a fim de garantir consistência na correção.

- **Expectativas de conteúdo:** Indica o tipo de conteúdo e a argumentação que deve estar presente na resposta para que seja considerada adequada.

Além disso, o padrão resposta exige que o estudante:

- **Identifique e explique** as tensões entre arte e cultura e a liberdade artística conforme o Art. 5º da Constituição.
- **Use informações e fatos** dos textos motivadores para argumentar contra a censura e defender a liberdade artística.
- **Apresente opiniões e argumentos** sobre a legitimidade das tensões e proponha duas ações educativas, como encontros culturais e debates, para minimizar essas tensões.

CONCLUSÃO

A análise da questão discursiva 1 do Enade 2021 revela a complexidade e a profundidade necessárias para avaliar competências discursivas na formação de professores. A questão exige que os estudantes integrem e apliquem conceitos teóricos e práticos para refletir sobre a relação entre arte, cultura e censura à luz da Constituição Federal e propõe ações educativas para mitigar tensões.

O padrão de resposta serve como um guia essencial para a avaliação, pois define critérios claros e expectativas sobre o conteúdo e a argumentação esperados. Além disso, orienta os professores a avaliarem a capacidade dos estudantes de distinguir entre informação, fato, opinião e argumento e a aplicar essas distinções na construção de respostas coerentes e bem fundamentadas.

O enunciado direciona os estudantes a fazer conexões entre os textos motivadores e a legislação, além de exigir uma compreensão crítica e a integração de diferentes tipos de dados discursivos. Essa abordagem não só garante que as respostas sejam bem fundamentadas, mas também que reflitam uma análise profunda e prática dos desafios apresentados.

Em conclusão, a avaliação deve combinar critérios objetivos com uma compreensão profunda dos conceitos discutidos, a fim de promover um ensino mais reflexivo e eficiente. Isso contribui para o desenvolvimento das competências discursivas dos futuros professores e assegura que possam aplicar seus conhecimentos de maneira relevante e prática.

REFERÊNCIAS

KOCH, I. V. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. In: Estudos em avaliação educacional. V. 31 Jan/Abr 2020, p. 50-75. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cae/article/view/6292>. Acesso em: 27 set. 2023.

SANTOS, É. J., et. al. Leitura sob a óptica da informação, do fato e da opinião. In: Leitura exploratória: de informação e opinião, de causa e consequência, de premissas e conclusão. [livro eletrônico] / organização João Hilton Sayeg-Siqueira. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022.

O TEXTO HIPERMODAL COMO FOCO DA AVALIAÇÃO DO ENADE

Éber José dos Santos
José Adriano Oliveira

INTRODUÇÃO

A definição de texto, enquanto recurso de investigação e decodificação, é a mesma desde os tempos primevos, ou seja, deve ser construído com base na organização semântica, que é regida pela relação lógica das palavras, fruto de um esperado nível vocabular e cultural, de forma que uma dada produção textual não só disponha de um domínio de saberes, mas também traga novas conexões sobre um assunto.

Contudo, devido à tecnologia e, sobretudo, às novas formas de se empreender conhecimento em tempos atuais, o conceito esboçado no parágrafo anterior não deixou de ser a matriz das produções. Mesmo em tempos de produções empobrecidas e empreendidas de um nível vocabular limitado, a leitura e a busca pela informação requerem os mesmos princípios de organização e sentido.

As inúmeras fontes de conhecimento e, também, de atividade social contam com a hipermodalidade, ou seja, a união da multimodalidade e da estrutura hipertextual cuja finalidade aparente é fomentar intencionalidades diversas por meio de seus recursos. O hipertexto agrega, nesse processo, mecanismos que funcionam como instrumentos para uma leitura “ampliada”, alguns exemplos: link, numerações, códigos e cores; já a multimodalidade compõe-se de muitas formas de transmitir um tema. Pode-se usar da fala, mas ao mesmo tempo da escrita, dos sons e dos gestos. É necessário recordar que a multimodalidade é fruto da comunicação empresarial, que, nas últimas décadas, colonizou também as produções, sobretudo, científicas e demais áreas, com a finalidade velada de proporcionar maior comodificação da linguagem².

² A ideia de comodificação da linguagem é abordada pela Análise Crítica do Discurso (ACD), de Norman Fairclough, e tem também como campo de pesquisa os diversos recursos discursivos, entre eles os elementos hipertextuais.

É nesse contexto que este capítulo se assenta. Para análise da modalidade, faz-se, em primeiro lugar, um resgate histórico a fim de mostrar que o hipermodal já compunha textos e imagens do passado. Na sequência, exemplifica-se, na atualidade, como a hipermodalidade está presente na publicidade e, por fim, vale-se da questão 3 discursiva do Enade de Letras Português, edição 2021, para mostrar como a banca examinadora solicita do avaliado a interpretação do conceito de multiletramento que envolve a hipermodalidade textual. Para tanto, são tomados como objeto de análise dos textos I e II, os enunciados **a** e **b** e o padrão de resposta sugerido pela banca.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

A título de conhecimento e investigação, a prática hipermodal permeia os séculos. No antigo Egito, os papiros revelavam histórias induzidas e fomentadas por imagens que, em um sentido maior, era preciso considerar a narrativa imaginária e religiosa junto aos elementos produzidos, ou seja, ler não somente um elemento, mas todos: imagem, símbolos e escrita.

Também no período medieval, já na Era Cristã, a riqueza e a beleza dos manuscritos empreendiam um rico e simbólico trabalho com desenho de letras e passagens com variadas cores e detalhes que infundiam a valorização das fontes e, ao mesmo tempo, elevavam o leitor a uma dada imaginação e construção hipermodal do que era produzido, pois:

Além disso, os manuscritos medievais (e todos os tipos de textos impressos apresentam algum tipo de combinação de tamanhos de letras, tipos de fontes, margens e espaços entre as letras, adereços visuais, de forma que todo texto impresso é também visual. Percebe-se, no decorrer da história, uma predominância da informação verbal sobre a informação visual nos textos impressos (que ainda permanecesse nos textos eletrônicos), colocando-se elementos visuais (ilustrações, diagramação das páginas, tipos e tamanho das fontes, cores etc.) como menos importantes (Gomes, 2010, p. 80).

As Figuras 1 e 2, a seguir, demonstram como era a construção hipermodal dos séculos passados.

Figura 1: Livro religioso medieval



Fonte: artistasgauchos.com.br.
Reprodução do códice medieval

Figura 2: Arte egípcia.



Fonte: wikipedia.org/wiki/Psicostasia.
Pesagem do coração de Aní. MARIE,
Rose; HAGEN, Rainer. Egípto.
(Tradução de Maria da Graça Crespo)
1ª Edição. Lisboa: Editora Taschen,
1999. p. 167

Nas produções contemporâneas, há um acervo abundante de conteúdos hipermodais. Os motivos são diversos, que vão desde os interesses comerciais ao resumo das informações por intermédio das múltiplas formas de se dizer algo, mas a ideia mercantil e tecnológica das relações também estipulou formas de se ler e escrever. O envolvimento da linguagem decodificada pelos símbolos e demais recursos linguísticos já determinam certos aspectos dentro da interpretação e, ao mesmo tempo, contribui para a formação de um leitor nesses moldes, conforme atestam Kress; Van Leeuwen (2006):

[...] todas essas vertiginosas mudanças favoreceram a estabilização dessa linguagem híbrida, construída por combinação de palavras, de imagens, de cores, de sons e até de movimentos, tudo isso sob a batuta de uma nova geração de *designers* gráficos, cuja mobilidade e facilidade criadora para lidar com essas múltiplas semioses multiplicaram cada vez mais o uso dessa linguagem multimodal, que tende a se tornar dominante (Kress; Van Leeuwen, 2006 [1996] apud Vieira; Silvestre, 2015, p. 27-28).

Na imagem seguinte, há um exemplo claro da maneira como a linguagem híbrida exerce sua influência nos meios publicitários:

Figura 3: Mulher sentada de modo sóbrio ao lado de símbolo publicitário



Fonte: <https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/fim-de-ano-da-vivo-propoe-uma-nova-relacao-com-o-tempo/>

O exemplo acima dispõe de mínimos, mas potentes recursos, como a figura feminina com roupas sóbrias e a ampulheta vazia, que demonstram um imperativo de desaceleração, contexto que envolve os aplicativos de celulares que têm consumido cada vez mais o tempo da sociedade. Nesse sentido, a hipermodalidade exerce a função direta da comunicação e, de igual forma, contribui para uma leitura ligeira e simbólica, com recursos comuns, mas influentes, como afirmam Chediak e Chediak (2023 p. 71): “No gênero multimodal, têm-se recursos semióticos que podem ser utilizados no texto para a promoção de novas formas de leitura. Isso colabora para a construção de efeitos de sentido e de ressignificação de contexto”.

ANÁLISE DA QUESTÃO COMO SUPORTE TEÓRICO

As abordagens resgatadas, por meio de textos escritos e demais meios, demonstraram a maneira como a informação e a formação das ideias se adequaram aos recursos dos tempos. Partir de uma ideia rústica, como era no início do domínio da escrita para os dias atuais, exige compreensão de mundo e, acima de tudo, novas habilidades para lidar com a necessidade do presente.

O cenário, hoje, traz as mesmas faces, contudo com novos modos de se dizer as coisas. Antes, não havia a datilografia, com isso, a escrita

seguia quase que um padrão. Hoje, a digitalização superou o padrão de produção de textos escritos e verbalizou informações por meio de cores, formatos, tamanhos e estilos que foram aceitos e passaram a simbolizar um determinado tipo de enunciado, por exemplo.

Um caso corriqueiro é o uso do grafite para expressar estilos atuais e o das letras clássicas para se referir a uma marca antiga. Tais caracteres carregam a história de um tempo e mobilizam as formas de se transmitir algo com relação ao próprio conteúdo. Mesmo dentro desses modos de produção, há símbolos ou formas que nem todas as pessoas conseguem captar, pois nasceram e falaram dentro de uma dada realidade e situação.

Hoje, entretanto, as produções são hipermodais, ou seja, não se limitam a um modo apenas, mas agrupam mais de um ou vários em uma só produção, o que exige do leitor uma certa habilidade para não ser driblado pela mensagem e pelo discurso ofertado. Note-se um caso a seguir:

Figura 4: Cartaz de programa de saúde com um senhor.



Fonte: <https://tjcc.com.br/noticias/novembro-azul-completa-uma-decada-alertando-sobre-saude-do-homem/>

Nessa produção, há elementos que envolvem conhecimentos prévios como um senhor que busca atingir, possivelmente, uma parcela mais resistente a esse cuidado. Aqui, se o leitor não reconhecer que o público, acima dos 50 anos, tende a ser mais resistente à proposta educativa de cuidado com a saúde, a imagem não exercerá seu papel, pois é dentro de um contexto não só de reconhecimento de gênero, mas também de motivações de produção, de história e de necessidades que o texto passa a exercer, por completo, sua finalidade.

Por sua vez, a cor azul predominante, exerce um poder discursivo, cultural e familiar para o público masculino, e que também é um caso de fazer com que o público crie laços ou sinta-se valorizado, característica que já é mais fácil de se usar, pois é fruto de uma construção social masculina e moral. As letras grafadas no “novembro azul” têm maior visibilidade e quando em minúsculas trazem informalidade e aconchego. Já nas informações “CHEGOU O MOMENTO DE CUIDAR DA PESSOA MAIS IMPORTANTE: VOCÊ!”, a letra está em caixa alta e traz um discurso ao mesmo tempo envolvente e impositivo, como resposta a uma possível resistência contextualizada pela imagem do senhor colocada ao centro.

Partindo desses breves exemplos, por meio das imagens, é possível reconhecer um caminho de leitura hipermodal além do proposto e do usual apenas, orientando a leitura e a interpretação a partir de um todo que deve dialogar com outras áreas de produção. Afinal, um texto hipermodal tem como função agregadora uma história e as motivações que o autorizaram, como será visto mais adiante neste capítulo nos casos específicos das questões selecionadas do Enade 2021. Feita essa breve explanação, é possível endereçar tais perspectivas na hipermodalidade do texto da seguinte questão, conforme se pode observar:

TEXTO I

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, torna-se necessário se fazer saber dominar áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, entre outros recursos tecnológicos. Portanto são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; pois são necessários novos multiletramentos. A referência ao termo *multiliteracies*, publicado pelo New London Group em 1996, funcionaria a partir de algumas características importantes como: a) motivadores da interação (colaborativos); b) transgressores das relações de poder estabelecidas; e c) híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados. Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais e polifônicos) desafiam a se repensar concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados. Há, portanto, que se reconhecer uma pedagogia dos multiletramentos ao se propor a adoção, em sala de aula, de práticas situadas, de instrução aberta, de enquadramento crítico e de prática transformadora. A proposta didática, sustentada em critérios de análise crítica, é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidas no conceito de multiletramentos.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (adaptado).

O texto que abre a análise da questão discursiva 3, do *Caderno Letras Português Licenciatura* do Enade, é voltado às exigências de produção. A começar pela data, 1996, em que *multiliteracies* (uma metodologia norte-americana que defendia a leitura além da letra, uma possível alfabetização hipermodal) atendia a uma demanda das produções norte-americanas que tinham como alvo principal a venda de produtos. Era o fim da Guerra Fria, o avanço da globalização pelo capital e, principalmente, a popularização da *Microsoft*. Vender e “colonizar” ideias e pessoas era preciso, assim nada mais oportuno do que usar a linguagem.

Além disso, versa sobre o modo de conceber novos textos e autorias, e que os instrumentos linguísticos até então interpretados passam a exigir novas formas de uso. Aborda como “processo” as produções, logo essa linguagem engloba o processo econômico e sistêmico em que a informação passou a obter após a década de 90, ou seja, a escrita serviria a mais de um senhor, que, no passado, era domínio da aristocracia, da religião, da lei e outras poucas áreas da sociedade. Para que o leitor, sobretudo o aluno que será avaliado, possa ter compreensão de tais produções, é preciso que antes saiba ler, verdadeiramente, o lugar em que se dão tais produções.

A hipermodalização é metalinguística por si só, pois não se limita a uma ou duas produções, mas a muitas, de acordo com as “necessidades”.

Limitou-se o campo simbólico da produção para o literal, desse modo, a literalidade das coisas também já fomenta sua interpretação, não objetivamente, mas de uma maneira em que se diga algo e se compreenda por outros modos sem a participação subjetiva do leitor. Ele lê o que já está lido. Apenas deve concordar para poder codificar os caracteres, as cores e as modalidades de uso.

A questão também diz que a hipermodalidade e a polifonia desafiam as concepções de leitura dadas até então. Sim, desafiam porque os interesses produzidos sob a ótica da hipermodalidade exigem do leitor uma retenção de conteúdo superficial para que a necessidade e o tempo sejam melhores direcionados às finalidades existentes (acertar a questão de acordo com a ideia que a empresa almeja, por exemplo).

Por fim, o texto informa que é preciso que as práticas em sala de aula sejam feitas a partir da ótica crítica, portanto, sem o suporte estrutural, contextual, histórico, econômico e ideológico será quase que ilusório compreender a finalidade hipermodal de um texto. Se a compreensão hipermodal deseja despertar no leitor que será avaliado, a partir dessas categorias, a ideia de uso linguístico para uma finalidade, isso será de caráter extremamente positivo. Contudo, se essa prática discursiva residir apenas no intuito de fomentar as produções hipermodais sem um sentido semântico e etimológico, não. Sob essa perspectiva, a hipermodalidade poderá empobrecer cada vez mais a estrutura linguística que cada sujeito deve lapidar nos diversos movimentos que os textos induzem. Atente-se ao próximo texto:

TEXTO II

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos emultimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e a disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, ser um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2021

As informações colocadas no texto II, para fundamentar a questão posterior, trazem uma pergunta: O modo como se dão as produções hipermodais foram pensadas de modo categórico ou variado?

Afirma-se, no texto acima, que as diversas formas de se configurar algo ocorrem de muitos modos (hipermodalidade), nos distintos ambientes virtuais. A ideia inicial do texto parece (revela-se como uma intenção pelo modo como foi dito) apresentar inclusive que a Web é permeada do discurso infanto-juvenil, pois a leitura de livros de literatura e a visualização de vídeos e fanfics, por exemplo, circulam com maior disponibilidade entre os mais jovens, sobretudo os que estão no ensino médio e anos iniciais da universidade. Tal contexto se dá porque os interesses publicitários, comerciais, tecnológicos e também de cultura de massa procuram atrair esse público por meio de tais produções.

A questão colocada, logo abaixo, para concluir a ideia do texto, questiona se é a finalidade da escola considerar tais mudanças e produções dentro do âmbito linguístico. Se sim ou não, os textos por si mesmos podem afirmar, afinal, o primeiro diz que é preciso adquirir novas práticas de leitura com o fim de atender a uma necessidade que não se limita à escola, mas a uma prática além, que deve começar na sala de aula; já o segundo texto reconhece tais componentes, porém deixa aberta a dúvida de se considerar ou não a hipermodalidade como requisito para práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula

Por conseguinte, a análise a seguir pode, uma vez mais, ajudar nessa compreensão.

Análise das alternativas *a* e *b* e do padrão de resposta sugerido.

Considerando os textos I e II, faça o que se pede nos itens a seguir.

- a) Explique o conceito de multiletramentos a partir das abordagens dos textos I e II. (valor: 4,0 pontos)
- b) Dê um exemplo de como esse novo contexto e as múltiplas linguagens podem ser trabalhadas em sala, nas aulas de leitura. (valor: 6,0 pontos)

PADRÃO DE RESPOSTA

Item a

O respondente deve ser capaz de interpretar a ideia de multiletramento, levando em consideração que esse conceito envolve uma visão mais ampla no trabalho com a língua. Nessa perspectiva, deve relacionar o uso dessa língua, dentro e fora da sala de aula, e das várias linguagens no contexto das mídias digitais.

Item b

O respondente deve ser capaz de relacionar o aspecto conceitual do multiletramento com sua prática. Nesse sentido, deve apresentar uma atividade que envolva a leitura e os novos meios de comunicação, mídias digitais, como, por exemplo, as redes sociais. Essa atividade pode ser desenvolvida em laboratório de informática, caso a escola tenha essa estrutura, investigando as diferentes linguagens usadas, por exemplo, em anúncios interativos. Se a escola não tiver laboratório, essa atividade pode ser adaptada para a sala de aula, com o uso de celulares.

A questão A discorre que é preciso explicar os conceitos de multiletramento a partir dos textos I e II. O que se lê em tais perguntas são reconhecimentos da hipermodalidade em produções atuais e de como isso deve ser considerado a partir de então. Afirmar-se que “deve ser capaz de interpretar a ideia de multiletramento com sua prática”. Como abordado anteriormente, a ideia de hipermodalidade do texto requer um estágio maior de leitura capaz para tal distinção, ou seja, a questão propõe algo que corresponde ao que tais práticas de fato desejam e esperam do avaliado.

Se um gênero procurar fornecer uma informação, antes é preciso compreendê-lo em sua finalidade primeira que pode ser: narrar, instruir, comentar ou apenas descrever e, também, compreender a semântica eleita para determinada produção, uma vez que o sentido e a relação dos significados se aglomeram em torno de certos vocábulos que permitem ou não uma leitura.

Ao fim, diz: “deve relacionar o uso dessa língua, dentro e fora da sala de aula...”. O conceito de língua é vasto, porém a ideia do texto limita à língua então usada só num dado contexto ou necessidade, o que pode induzir o aluno avaliado a se referir a esse discurso hipermodal como origem e não como resultado de um processo, como já foi mencionado. O avaliado pode partir também do sentido de texto enquanto produto, não apenas como instrumento.

A questão **b** traz afirmativas como “o respondente deve ser capaz de relacionar o aspecto conceitual do multiletramento com sua prática”, “Deve apresentar uma atividade que envolva a leitura e os novos meios de comunicação”. As possíveis escolhas corretas de acordo com o gabarito fomentam o uso da hipermodalização em si mesmo. De modo mais categórico, pedem uma resposta que também forneça as mesmas

estruturas linguísticas, as mesmas categorias o que, mais uma vez, limita a possibilidade de uma compreensão ampla e instigadora do que se lê. É o uso do imperativo, tanto no semântico quanto no discursivo.

Assim, as questões e as possíveis respostas incidem na leitura hipermodal limitada e não contextualizada. São ideias colocadas a partir de um padrão de leitura e resposta que não direciona ao uso linguístico consciente e contextualizado, mas repetitivo, empobrecido e engessado pelas produções requeridas tanto dentro quanto fora da escola. Portanto, a leitura a partir da hipermodalidade é essencial para práticas pessoais, sociais e educacionais, desde que se compreenda, de fato, suas peripécias, suas intencionalidades e os serviços que a envolvem, que podem ser muitos, mas que nem sempre se limitam a um dado gênero ou leitura.

É preciso entendê-la como ferramenta, não como fim das práticas de leitura. Por meio dessa rápida reflexão e estudo das questões escolhidas, é possível também recriar formas de se avaliar, de instigar e ao mesmo tempo enriquecer o uso linguístico enquanto parte singular do sujeito.

CONCLUSÃO

A necessidade de se aprofundar na hipermodalidade dos textos que buscam avaliar e estipular metas diante dos parâmetros elencados no decorrer desse capítulo mostrou o quanto uma leitura aprofundada e crítica é necessária, não apenas como forma de valorização, mas também de posicionamento enquanto leitor, acima de tudo.

A análise de textos hipermodais, desde a antiguidade e, também, de alguns casos atuais, fomentou como as produções buscam cumprir uma meta e com isso criam um ambiente textual para determinados fins. Tais análises possibilitam a releitura de questões de avaliações como também novas formas de se integrar um texto, a partir do ponto de vista da produção e do consumo.

Desse modo, a análise semântica não pode ser deixada em segundo plano, pois é por meio desse exame que se chega à completude da leitura eficiente de um texto. Os suportes que norteiam uma dada produção não estão imunes de sentido, basta fazer uma análise concisa e atenta ao que é escrito em tais contextos. Porém, devido às possíveis divagações que um texto pode sugerir ao leitor e também os movimentos que provoca

no processo de interpretação, a semântica pode exercer sua função, sem ser considerada com o devido apreço. Ler mais de uma vez proporciona outras vozes e modos de se compreender, mas diante do cultivo urgente e objetivo dos textos, isso nem sempre é possível.

Assim, ler e interpretar questões atuais pode e deve requerer mais do que o comum, que se simplifica pormenormente pelo ato de ler e achar uma “resposta”, porque muitas vezes essa esperada resolução está aquém da própria autoria do texto, e isso não pode ser uma solução satisfatória diante de uma interpretação que deve considerar o contexto, o nível semântico e suas possíveis leituras e o contexto em que o texto foi e será atualizado, seja na rápida leitura informal ou em uma considerada avaliação.

A partir desses postulados, é que se recomenda, neste capítulo, um caminho de leitura e interpretação das questões do Enade, a fim de que os avaliados possam demonstrar as competências e habilidades que se buscam nesse tipo de exame avaliativo.

REFERÊNCIAS

CHEDIAK, J; CHEDIAK, T. C. A multimodalidade em: “Esse PET é descartável, esse não”. In: SAYEG-SIQUEIRA, J. H. (org.) *Leitura analítica: de organização de enunciados (com análise de questões objetivas do Enem)*. Curitiba: Editora Bagai, 2023. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/leitura-analitica-de-organizacao-de-enunciados-com-analise-de-questoes-objetivas-do-enem/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital*. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática sistêmico-funcional, análise de discurso crítica, semiótica social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

TEXTOS MOTIVADORES, ENUNCIADO E PADRÃO DE RESPOSTA NO ENADE: A TRIÁDE AVALIATIVA

Sorhaya Chediak
Carlos Eduardo do Vale Ortiz

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) representa um papel importante no processo da avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil. Seu objetivo é acompanhar a aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos dos cursos de graduação e às habilidades necessárias para a formação geral e profissional.

Este capítulo tem como objetivo analisar os textos motivadores, o enunciado e o padrão de resposta da questão discursiva 5 do caderno do Enade de 2021 para licenciatura em Letras - Português. Os textos motivadores têm a função de contextualizar e introduzir o tema da questão, fornecendo informações, dados ou perspectivas que servem como base para as respostas nas questões discursivas. Além disso, eles oferecem a possibilidade de reflexão sobre o assunto abordado.

Para isso, o enunciado da questão precisa direcionar o estudante em relação à proposta a ser realizada. O padrão de resposta, por sua vez, detalha os critérios de avaliação e orienta sobre os elementos necessários para uma resposta completa e bem fundamentada, como a compreensão do tema, a argumentação e a utilização adequada das informações fornecidas pelos textos motivadores.

Diante dessas considerações e objetivo, propomos responder às seguintes perguntas: 1) Como os textos motivadores influenciam a interpretação e a aplicação crítica das informações pelo estudante, considerando o percurso de leitura interativa? 2) Quais são os elementos essenciais que o estudante deve identificar no enunciado da questão para construir uma resposta bem estruturada e coerente, em consonância com

o percurso de leitura? 3) De que maneira o padrão de resposta assegura uma avaliação justa e equilibrada, refletindo a interatividade entre o texto e a interpretação, e como isso contribui para a objetividade da correção?

Para responder às questões propostas, é necessário considerar as informações e contextos que os textos motivadores fornecem e como eles podem influenciar a resposta do estudante, direcionando sua compreensão e a reflexão crítica sobre o tema proposto. Além disso, é importante identificar os pontos-chave no enunciado que precisam ser reconhecidos e os critérios de avaliação estabelecidos pelo padrão de resposta, garantindo objetividade na correção das respostas.

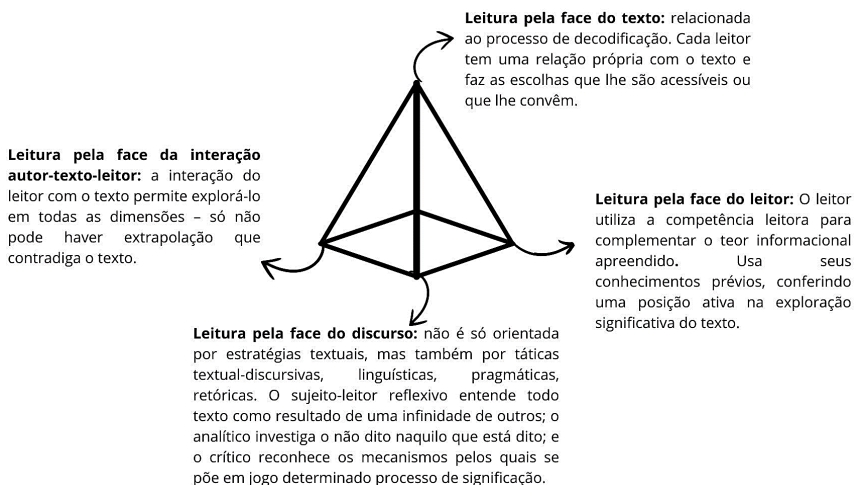
Tendo em vista o propósito do capítulo, propomos seu desenvolvimento em duas seções, além destas ponderações e da introdução. Na primeira seção, discutimos o percurso de leitura a partir da tríade: textos motivadores, enunciado e padrão resposta. Na segunda seção, realizamos a análise da questão para explorar como esses elementos se integram.

O PERCURSO DE LEITURA

De acordo com Sayeg-Siqueira (2022), a comunicação por meio de diferentes modos semióticos molda como o leitor interpreta os signos no texto e atribui significados. As unidades de composição originadas na produção textual e reconstruídas na interpretação dos significados são processos semióticos que estruturam o texto como um cenário rico em significação. Este ambiente é explorado pelo leitor por meio de leituras intermitentes e exploratórias.

Essa perspectiva sugere que a leitura não é apenas um ato mecânico, mas um processo interativo que envolve o leitor, o texto e a interação entre ambos, e tem como objetivo explorar as possibilidades que o texto oferece. A partir da leitura prismada em várias faces, conforme a proposta de Sayeg-Siqueira (2022), criamos a figura 1 sobre as quatro faces da leitura: do texto, do leitor, da interação autor-texto-leitor e do discurso.

Figura 1: As quatro faces da leitura



Fonte: Elaborada pelos autores a partir de Sayeg-Siqueira (2022).

A comunicação por meio de diferentes modos semióticos, como descrito por Sayeg-Siqueira (2022), está relacionada à tríade avaliativa do Enade, que compreende os textos **motivadores**, o **enunciado** e o **padrão de resposta**.

Os **textos motivadores** utilizam elementos verbais e/ou visuais para estabelecer o contexto inicial da questão, similar à forma como os modos semióticos delineiam caminhos de leitura. Essa abordagem fornece ao leitor um ambiente rico em significados, exigindo que ele explore e conecte as informações para formar uma base sólida de compreensão. O **enunciado** funciona não só como a estrutura central que orienta a análise, mas também exige que o estudante interprete a questão, estabelecendo relações entre o que foi lido nos textos motivadores e as exigências específicas do problema.

Esse processo reflete a ideia de que a leitura é interativa e requer uma compreensão crítica e contextual. Segundo Sayeg-Siqueira (2022), o **enunciado** apresenta um desafio que estimula a resposta, seja na forma de uma declaração ou pergunta, e estabelece expectativas claras para o avaliado, além de fornecer instruções precisas. O **padrão de resposta** descreve os critérios esperados para a correção, garantindo que a avaliação seja justa e consistente com os objetivos do exame. Esse

componente destaca a importância da interatividade entre o texto e a interpretação do avaliador, exigindo que a correção seja feita de forma coerente e estruturada, em sintonia com as expectativas estabelecidas pelos critérios de avaliação.

A leitura, portanto, não se limita a um ato passivo de decodificação de símbolos, mas envolve um processo ativo de construção de significados, em que o leitor deve mobilizar suas experiências, conhecimentos prévios e habilidades interpretativas. Nesse sentido, a leitura crítica é fundamental para a formação de um pensamento autônomo e reflexivo, uma vez que permite ao leitor questionar, inferir e estabelecer conexões complexas entre os diferentes elementos apresentados. É por meio dessa interatividade e engajamento que o leitor se torna capaz de transcender a superficialidade do texto e alcançar uma compreensão significativa que contribui para seu desenvolvimento intelectual e crítico.

De acordo com Passarelli (2012), a leitura envolve a construção de significados coerentes, estabelecidos por meio de relações interdependentes entre elementos linguísticos presentes no texto. A competência leitora, portanto, refere-se ao grau de familiaridade do leitor com o texto e seu contexto. A autora menciona ainda que a compreensão de um texto é influenciada pela intencionalidade do autor e pelas possibilidades de leitura do leitor. Essa compreensão é modificada pela **ativação dos conhecimentos prévios do leitor**, que usa sua memória e os elementos formais do texto para encontrar relevância. Assim, a leitura está sempre ligada ao **repertório pessoal**, pois envolve a capacidade de criar significados e transferir experiências pessoais para o texto. É composta, ainda, por processos que formulam hipóteses, sintetizam dados relevantes e constroem expectativas que podem ser confirmadas.

A compreensão textual é um ciclo contínuo de exploração e interpretação que destaca a importância de uma abordagem reflexiva e contextual na construção do conhecimento. Sayeg-Siqueira (2022) e Passarelli (2020) convergem na ênfase na interação entre leitor e texto para a construção de significados. Sayeg-Siqueira (2022) se concentra nos aspectos semióticos e interativos da leitura, enquanto Passarelli (2020) destaca a influência do conhecimento prévio e da intencionalidade do autor. Ambos abordam a leitura como um processo ativo e reflexivo essencial para uma compreensão profunda e significativa.

Na avaliação da produção textual, a compreensão do **percurso de leitura** é fundamental para identificar como o estudante aborda e reflete sobre diferentes aspectos do texto, desde a construção da argumentação até o uso de evidências. O estudante deve demonstrar a capacidade de apoiar suas argumentações com exemplos concretos e dados relevantes, e integrar essas evidências de maneira lógica e coerente.

Avaliar a produção textual, portanto, exige uma análise detalhada da forma como o estudante lê, interpreta e organiza suas ideias, garantindo que as evidências sejam pertinentes e bem utilizadas. Esse alinhamento entre **leitura e produção textual** assegura uma avaliação abrangente e precisa, refletindo a qualidade da compreensão e expressão do estudante. Assim, a avaliação deve ser orientada por critérios precisos e fundamentados, confirmando uma análise justa e consistente da produção textual, alinhada com os objetivos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o uso de critérios claros e tábuas de correção é essencial para garantir uma avaliação objetiva e justa, como descrito por Passarelli (2020). Essa ferramenta ajuda a minimizar a subjetividade e assegura que todos os aspectos relevantes sejam considerados, além de promover uma avaliação formativa focada no aprimoramento contínuo dos estudantes.

ANÁLISE DO CORPUS

Apresentação dos textos motivadores da questão discursiva 5.

QUESTÃO DISCURSIVA 5

TEXTO I

O meu nome é Regina Anastácia. Assim que ouvi essas primeiras palavras de Anastácia e contemplei seu porte tão altivo, fui tomada por uma enorme emoção. Agradei à vida por me oferecer momentos tão raros, como o de contemplar uma pessoa dona de uma beleza que caminha para um encanto quase secular. A voz dela pausada e já marcada pelo correr de um tempo de noventa e um anos vividos, ao pronunciar o próprio nome, me soou como alguém que anuncia com respeito a chegada de alguém especial, merecedora de toda reverência. Regina Anastácia se anunciava, anunciando a presença da Rainha Anastácia frente a frente comigo. Lembranças de outras rainhas me vieram à mente: Mãe Menininha do Gantoio, Mãe Menininha d'Oxum, as rainhas de congadas, realezas que descobri na minha infância, em Minas, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara, Lia de Itamaracá, Leila Garcia, Ruth de Souza.

EVARISTO, Conceição. Regina Anastácia. In: *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Malé, 2016 (adaptado).

TEXTO II

A escrevivência é o espírito de uma coletividade. A autora é porta-voz dos impossibilitados de falar e apesar de sua escrita ser um ato coletivo, ao mesmo tempo é pessoal, pois quem escreve, escreve pelos seus, mas sobretudo por si próprio. Evaristo expressa que sua produção é a manifestação de suas angústias e, como diz possuir apenas desenvoltura com a literatura, justifica: “Escrevo porque não sei dançar nem cantar. Não tenho outras formas de manifestar minhas angústias. Se não escrever, adoço”, afirmou em uma conferência na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2012.

SILVA, E. K. S. da; CARDOSO, S. M. Conceição Evaristo: da mulher negra à escritora. *Afro-Ásia*, [S. J], n. 59, 2019 (adaptado).

O texto I e II oferecem diferentes modos semióticos que orientam o leitor a explorar e interpretar os signos, moldando a compreensão do tema e a construção de significados. O percurso de leitura interativa envolve a exploração do texto, a interpretação pessoal do leitor, a interação entre autor, texto e leitor, e a reflexão crítica sobre o discurso. Aplicado aos textos motivadores, esse percurso permite uma análise abrangente que considera a riqueza do texto, a interpretação pessoal e cultural do leitor, e o contexto mais amplo do discurso.

Os conhecimentos prévios ajudam o estudante a conectar as informações nos textos motivadores com suas próprias experiências e compreensão do mundo, enriquecendo a interpretação e a análise crítica das questões propostas. No quadro 1 resumimos as principais faces da leitura e os conhecimentos prévios necessários para interpretar cada texto.

Quadro 1: Faces da leitura e conhecimentos prévios.

Faces da Leitura	Texto I: “Regina Anastácia”	Texto II: “A escrevivência”	Conhecimentos prévios
Face do texto	Descrição detalhada e evocativa de Regina Anastácia e suas associações culturais.	Conceito de escrevivência e a relação pessoal e coletiva na produção literária.	Texto I: conhecimento sobre descrições culturais e históricas, como figuras e tradições afro-brasileiras. Texto II: entendimento do conceito de escrevivência e sua função na escrita.

Faces da Leitura	Texto I: “Regina Anastácia”	Texto II: “A escrevivência”	Conhecimentos prévios
Face do leitor	Interpretação emocional e cultural do retrato de Regina Anastácia.	Análise da perspectiva pessoal e coletiva na escrita da autora.	Texto I: compreensão da estrutura narrativa, emoções e contextos culturais no retrato de Regina Anastácia. Texto II: compreensão de como a escrevivência reflete experiências pessoais e coletivas.
Face da interação autor-texto-leitor	Interação entre a descrição de Regina Anastácia e o contexto cultural na interpretação.	A escrita como manifestação de experiências pessoais e coletivas.	Texto I: entendimento de como a descrição interage com o contexto cultural e histórico. Texto II: exploração de como a escrevivência interage com o contexto cultural e as experiências pessoais e coletivas.
Face do discurso	Reflexão sobre a reverência e o simbolismo associado à figura descrita.	Reflexão sobre a função da escrita como manifestação pessoal e coletiva.	Texto I: análise do simbolismo e da reverência na construção da figura de Regina Anastácia. Texto II: reflexão crítica sobre a função da escrita na expressão de angústias e experiências.

Fonte: Elaborado pelos autores 2024.

Podemos observar as diferentes dimensões envolvidas na análise dos textos motivadores e como as várias faces das leituras se manifestam, uma vez que envolve um processo de leitura interativa e ativa, no qual o estudante (leitor) é chamado a interpretar e responder aos elementos textuais, construir significados e responder adequadamente às informações apresentadas. Em sequência, apresentamos o enunciado:

Considerando os textos apresentados e os estereótipos femininos construídos pela tradição da literatura brasileira, explique a renovação promovida por Conceição Evaristo no que se refere à representação literária da mulher negra. (valor: 10,0 pontos)

Os estudantes são desafiados a analisar a renovação promovida por Conceição Evaristo na representação literária da mulher negra, considerando os estereótipos femininos construídos pela tradição da literatura brasileira. Nesse contexto, espera-se que os estudantes demonstrem uma compreensão da obra de Evaristo e de como ela desafia e subverte esses estereótipos, oferecendo uma representação mais autêntica e complexa das mulheres negras na literatura.

Para atender a essas expectativas, os estudantes precisam fazer conexões analíticas entre os textos motivadores fornecidos, as características da obra de Conceição Evaristo e o contexto literário e social em que ela está inserida. É necessário explorar como a autora reconfigura os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres negras na literatura, dando-lhes protagonismo, autonomia e voz própria. Além disso, os estudantes precisam apresentar argumentos sólidos e coerentes, embasados em evidências textuais e contextualizados no panorama literário brasileiro contemporâneo. Em sequência, apresentamos o padrão resposta:

PADRÃO DE RESPOSTA

O respondente deve salientar em sua resposta pelo menos um dos seguintes aspectos: o protagonismo e/ou a complexidade que a personagem negra adquire no texto; a autorrepresentação da mulher negra, e não mais uma representação externa pautada em estereótipos; mudança do paradigma social dos autores literários; a ancestralidade como elemento crucial para a constituição das subjetividades negras.

Para avaliar a resposta do estudante, o professor deve comparar o texto com o padrão estabelecido, assegurando que a análise cubra a complexidade e o protagonismo da personagem negra de forma profunda e livre de estereótipos. É importante que a resposta considere não só a autorrepresentação da mulher negra, destacando como a perspectiva interna da autora se diferencia de representações externas e estereotipadas, mas também a transformação do paradigma social nos textos literários. Nesse contexto, o estudante precisa identificar como os textos desafiam e redefinem normas e perspectivas anteriores sobre personagens negros. Além disso, a argumentação deve explorar o papel fundamental da ancestralidade na formação da identidade e subjetividade das personagens negras.

O padrão de resposta avalia a habilidade do candidato de compreender e discutir questões complexas relacionadas à diversidade cultural, étnico-racial e de gênero na literatura brasileira, bem como a aplicação de conceitos teóricos pertinentes a essas discussões. É possível perceber que o perfil que o Enade busca identificar é o de um estudante que seja capaz de analisar criticamente textos literários, identificar e discutir representações estereotipadas e subalternas, compreender a importância da diversidade na construção da identidade cultural e étnico-racial, e argumentar de forma fundamentada sobre essas questões. Em suma, o estudante deve demonstrar um sólido conhecimento teórico aliado a uma capacidade reflexiva e crítica, fundamentais para atuação como futuros professores de língua portuguesa e literatura.

CONCLUSÃO

O estudo revelou que os textos motivadores desempenham um papel importante na orientação da interpretação e aplicação crítica das informações pelos estudantes. Eles não apenas fornecem um contexto informativo, mas também incentivam uma leitura interativa, em que o estudante se engaja ativamente com o texto, desenvolvendo competências interpretativas e críticas.

A análise dos enunciados das questões evidenciou que eles são fundamentais para guiar o estudante na identificação dos elementos essenciais necessários para a construção de respostas bem estruturadas e coerentes. Um enunciado claro e preciso ajuda o estudante a conectar os textos motivadores com suas próprias experiências e conhecimentos prévios, facilitando uma resposta que reflita compreensão e análise crítica.

O padrão de resposta, por outro lado, desempenha um papel fundamental para os professores durante a correção das respostas. Ele assegura uma avaliação justa e equilibrada, fornecendo critérios claros e objetivos que refletem a interatividade entre o texto e a interpretação do estudante. Assim, o padrão de resposta garante que a avaliação seja consistente e imparcial, promovendo a objetividade na correção.

Portanto, compreender o papel integrado dos textos motivadores, do enunciado e do padrão de resposta é essencial para que os estudantes elaborem respostas completas e fundamentadas, e para que os avaliadores realizem uma correção eficaz.

REFERÊNCIAS

- SAYEG-SIQUEIRA, J. H. Leitura prismada em quatro faces. In: *Leitura exploratória: de informação e opinião, de causa e consequência e de premissas e conclusão*. Curitiba: Editora Bagai, 2022.
- PASSARELLI, L. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012.
- PASSARELLI, L. G. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. In *Estudos em avaliação educacional*. V. 31 Jan/Abr 2020, p. 50-75. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6292>. Acesso em: 27 set. 2023.
- SALLES, J. F. de; PARENTE, M. A. M. P. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relação de compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(2), pp. 321-331. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/3FcxfWxLMVq3c83Gs3q8mJ/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

A INTERTEXTUALIDADE NA AVALIAÇÃO

Flávio Gomes Bezerra

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é, segundo Luckesi (2011), o substituto do antigo Exame Nacional de Cursos, também conhecido como ‘Provão’. Concordamos com Luckesi (2011, p. 432) que a avaliação em longa escala é necessária. Levando em conta a importância dos cursos de licenciatura, este tipo de avaliação pode ajudar a identificar as deficiências e, assim, indicar pontos nos quais esses cursos precisem ser melhorados.

Neste trabalho, optamos por analisar a questão 5 do Enade 2021 sob a perspectiva dos estudos da intertextualidade. A questão apresenta dois textos que dialogam entre si e com fatos históricos e culturais muito importantes em nosso país. Fatos estes que têm sua origem na escravidão que ocorreu no Brasil e gerou consequências negativas em nossa sociedade. De acordo com o Padrão de Resposta:

O respondente deve salientar em sua resposta pelo menos um dos seguintes aspectos: o protagonismo e/ou a complexidade que a personagem negra adquire no texto; a autorrepresentação da mulher negra, e não mais uma representação externa pautada em estereótipos; mudança do paradigma social dos autores literários; a ancestralidade como elemento crucial para a constituição das subjetividades negras. (Enade, 2021, p. 6).

Por ser uma questão dissertativa, espera-se que os alunos associem seu conhecimento de mundo com aquilo que é apresentado nos textos citados. Iniciamos nosso trabalho comentando sobre os estudos de intertextualidade e as várias classificações que os tipos diferentes de intertextualidade possuem. Em seguida, há uma reflexão sobre a questão considerando esses aspectos utilizados em sua elaboração.

INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade é um fenômeno linguístico que está a todo momento presente nos atos de comunicação, seja na fala ou na escrita.

Seus estudos têm como uma das principais referências o pensador russo Mikhail Bakhtin. De acordo com Fiorin (2008, p. 51), o termo *intertextualidade* não aparece na obra de Bakhtin. Quem introduziu esse termo aos estudos Bakhtinianos foi Júlia Kristeva, em 1967, em uma apresentação na França publicada na revista *Critique* (Fiorin, 2008, p. 51). Cavalcante, Brito e Zavam (2017, p. 110) afirmam que Kristeva cunhou o termo *intertextualidade* em 1974. Ainda segundo os estudiosos, a teórica defendia que todo texto era uma espécie de ‘mosaico de citações’ construído a partir de outros textos, ou seja, todo texto é um diálogo entre textos anteriores e possui cruzamento de citações.

Vale lembrar que há uma distinção entre *Polifonia* e *Intertextualidade*. Koch (2022, p.150) considera o *conceito de polifonia mais amplo que o de intertextualidade*. A autora explica que:

[...] quando se incorporam textos anteriormente atestados, como é comum na paródia, na alusão, em certos casos de ironia etc., tem-se a intertextualidade implícita; quando tal não acontece, já não se trata de intertextualidade (que como vimos, exige a presença de um intertexto), mas apenas polifonia. (Koch, 2022, p. 151).

Em sua obra “Introdução ao Pensamento de Bakhtin”, o Professor José Luiz Fiorin (2008, p. 52) explica a diferença entre *intertextualidade* e *interdiscursividade*. O autor elucida que apenas as relações dialógicas materializadas em textos podem ser chamadas de *intertextualidade*. Já a *interdiscursividade* ocorre pela relação entre os enunciados, o que não significa necessariamente uma relação ‘materializada’ entre textos. Em outras palavras, todo texto possui *interdiscursividade*. Devido aos enunciados que o formam, todo texto detém polifonia, enquanto a *intertextualidade* ocorre num diálogo entre textos materializados.

Para Koch (2022, p. 143, 144), há dois tipos principais de *intertextualidade*. São eles: *Intertextualidade Implícita* e *Intertextualidade Explícita*. A intertextualidade explícita ocorre quando a menção do intertexto ocorre no próprio texto. Ela ocorre nas citações, referências, resumos, resenhas e traduções, na argumentação por autoridade, nas retomadas de texto do interlocutor. Na intertextualidade explícita, há uma menção clara da fonte do texto. Como na figura 1, abaixo:

Figuras 1 e 2: Monalisa, Leonardo da Vinci, 1503; Mônica Lisa, Maurício de Souza, 1989.



MONA LISA, Leonardo da Vinci, 1503

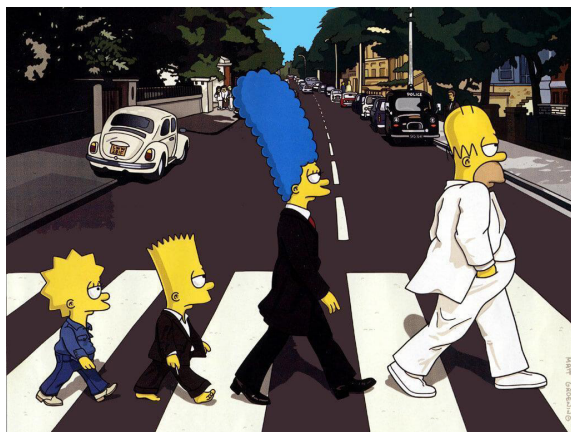
Mônica Lisa, Maurício de Souza, 1989

Fonte: <https://beduka.com/blog/materias/portugues/o-que-e-intertextualidade/>. Acesso em: 11 set. 2024.

Como podemos observar na figura 1, o quadro de Leonardo da Vinci é citado junto à sua versão parodiada pelo brasileiro Mauricio de Souza. Um exemplo claro de *Intertextualidade Explícita*.

Já a intertextualidade implícita ocorre quando não há menção da fonte; neste caso, o produtor do texto espera que seu interlocutor reconheça a fonte intertextual sem que ela seja mencionada explicitamente, como podemos observar na figura 2:

Figura 3: Os Simpsons



Fonte: Todo Estudo <<https://www.todoestudo.com.br/portugues/intertextualidade>>. Acesso em: 11 set. 2024.

A figura 2 nos mostra personagens de um desenho animado americano muito conhecido no Brasil, Os Simpsons, numa referência clara ao disco Abbey Road, lançado pela banda inglesa Beatles, em 1969. A capa original é a próxima figura:

Figura 4: Capa original do disco Abbey Road



Fonte: https://www.amazon.com.br/s?k=abbey+road&__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crid=CB7U7VAEB4XW&srefix=abbey+roa%2Caps%2C702&ref=nb_sb_noss_2. Acesso em: 11 set. 2024.

Cabe aqui um breve comentário a respeito do plágio. Koch (2022, p.144) comenta de maneira muito clara que o plágio ocorre quando o “produtor do texto espera - ou deseja – que o interlocutor *não* tenha na memória o intertexto e sua fonte”. É uma apropriação indevida da obra.

Cavalcante (2022), em seu texto intitulado *Intertextualidades*, levanta as classificações que autores diferentes deram para as *intertextualidades*. A autora vai além dos conceitos de *Intertextualidade implícita* e *Intertextualidade Explícita*. Destaca, a partir das ideias de Piègay Gros (2010) e Genette (2010), duas categorias principais de intertextualidade: *Estritas* e *Amplas*.

As Intertextualidades Estritas, a partir das ideias de Piègay Gros (2010) e Genette (2010), abrangem duas subcategorias: *Copresenças* e *Derivações*. As Copresenças são as inserções de textos em outros, incluem: citação, alusão e paráfrase. A Citação ocorre quando o texto é acrescen-

tado em outro texto sem alterações, recurso intertextual muito comum em textos acadêmicos. A Alusão é uma referência a um texto ou fato conhecido pelos interlocutores havendo a possibilidade de se recuperar o texto fonte. Já a Paráfrase ocorre quando o texto é transposto com alterações na sua estrutura sintática que respeitem o sentido do texto fonte.

As Derivações são imitações de textos em outros, abarcam: paródia, transposição e metatextualidade. A Paródia ocorre quando um texto é transformado em outro com sentido irônico, tem valor geralmente humorístico. A Transposição ocorre quando a finalidade não é humorística. Já a metatextualidade é a relação de um texto que avalia outro texto. Ocorre muito em comentários de textos divulgados em redes sociais.

Além das *Intertextualidades Estritas*, Cavalcante também comenta sobre as *Intertextualidades Amplas*. Estas se dividem em *Imitações* e *Alusão Ampla*. As Imitações se subdividem em Estilo de Gênero e Estilo do Autor. A Intertextualidade por Estilo de Gênero se encontra no plano macrotextual e traz características comuns a determinado estilo, como ocorreu com as chamadas Escolas Literárias (Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo). Já o Estilo de Autor ocorre quando há a imitação das produções de algum autor específico. A Alusão Ampla se dá pela citação indireta de algum evento, geralmente conhecido em regiões específicas ou grupos. Na questão 5 do Enade 2021, podemos observar um exemplo efetivo do que Cavalcante (2022) denomina *Alusão Ampla*:

QUESTÃO DISCURSIVA 5

TEXTO I

O meu nome é Regina Anastácia. Assim que ouvi essas primeiras palavras de Anastácia e contemplei seu porte tão altivo, fui tomada por uma enorme emoção. Agradei à vida por me oferecer momentos tão raros, como o de contemplar uma pessoa dona de uma beleza que caminha para um encanto quase secular. A voz dela pausada e já marcada pelo correr de um tempo de noventa e um anos vividos, ao pronunciar o próprio nome, me soou como alguém que anuncia com respeito a chegada de alguém especial, merecedora de toda reverência. Regina Anastácia se anunciava, anunciando a presença da Rainha Anastácia frente a frente comigo. Lembranças de outras rainhas me vieram à mente: Mãe Menininha do Gantois, Mãe Menininha d'Oxum, as rainhas de congadas, realezas que descobri na minha infância, em Minas, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara, Lia de Itamaracá, Leila Garcia, Ruth de Souza.

EVARISTO, Conceição. Regina Anastácia. In: *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016 (adaptado).



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO
FEDERAL

TEXTO II

A escrivência é o espírito de uma coletividade. A autora é porta-voz dos impossibilitados de falar e apesar de sua escrita ser um ato coletivo, ao mesmo tempo é pessoal, pois quem escreve, escreve pelos seus, mas sobretudo por si próprio. Evaristo expressa que sua produção é a manifestação de suas angústias e, como diz possuir apenas desenvoltura com a literatura, justifica: "Escrevo porque não sei dançar nem cantar. Não tenho outras formas de manifestar minhas angústias. Se não escrever, adeço", afirmou em uma conferência na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2012.

SILVA, E. K. S. da; CARDOSO, S. M. Conceição Evaristo: da mulher negra à escritora. *Afro-Ásia*, [S. l.], n. 59, 2019 (adaptado).

Considerando os textos apresentados e os estereótipos femininos construídos pela tradição da literatura brasileira, explique a renovação promovida por Conceição Evaristo no que se refere à representação literária da mulher negra. (valor: 10,0 pontos)

PADRÃO DE RESPOSTA

O respondente deve salientar em sua resposta pelo menos um dos seguintes aspectos: o protagonismo e/ou a complexidade que a personagem negra adquire no texto; a autorrepresentação da mulher negra, e não mais uma representação externa pautada em estereótipos; mudança do paradigma social dos autores literários; a ancestralidade como elemento crucial para a constituição das subjetividades negras.

(Enade, p. 5, 6.2021)

De maneira muito engajada com as causas sociais e de preconceito, a questão leva o aluno a fazer uma comparação entre dois textos que abordam o mesmo assunto, a autovalorização da mulher negra. No texto I, escrito por Conceição Evaristo, podemos observar a personagem Regina Anastácia criando uma identificação com mulheres negras de grande destaque na história. No texto II, de Cardoso e Silva, há uma resenha sobre a obra de Conceição Evaristo que levanta uma reflexão sobre a expressão de si mesma e da coletividade negra em sua arte.

De acordo com o padrão de resposta apresentado, espera-se do aluno que ele vá além da intertextualidade por *alusão* apresentada nos textos I e II. O estudante deve comparar a obra de Evaristo com o estereótipo da mulher negra que foi apresentado em nossa literatura. Seria adequado o aluno expor sua compreensão sobre como essa autorrepresentação de Evaristo impacta nossa arte literária e retrata a mulher negra de maneira verossímil.

Uma produção textual com a temática da representação da mulher negra na literatura requer dos graduandos um conhecimento que vai além das habilidades de produção textual. Estes devem ter um leque de conhecimentos sobre Literatura, História do Brasil e a capacidade de

reflexão para dissertar sobre esse assunto tão importante e ao mesmo tempo tão delicado que está presente em nossa sociedade. Ter a capacidade de compreender a realidade em diálogo com o texto é uma habilidade essencial para alguém que se propõe a ter uma habilitação para lecionar na área de linguagem. Esse diálogo intertextual entre texto e realidade dos educandos é amplamente abordado na obra de Paulo Freire, uma das principais referências em Educação de nosso país. Para Freire:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra (2011 p. 19).

A intertextualidade por *alusão ampla* envolve esse conhecimento contextual chamado, por Freire, de conhecimento de mundo. O texto lido está inserido num cenário histórico e cultural que merece total atenção do leitor. Nas palavras de Freire (2011, p. 19), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

CONCLUSÃO

É perceptível na questão 5 do Enade 2021 que, além do diálogo entre o texto I e o texto II, há também uma possível ação dialógica com as obras literárias que apresentaram a figura do negro de maneira estereotipada, e, ainda, com o próprio contexto histórico da formação do Brasil.

Esta questão é um exemplo muito claro do que Cavalcante (2022) denomina *alusão ampla*. É interessante observar que os textos citados conseguem apresentar a figura do negro pela visão de uma mulher negra que não se vê como inferior ou um simples estereótipo. Ao comparar a imagem dos negros construída na literatura que precede os textos citados, podemos observar que a questão provoca o aluno a refletir sobre como essa imagem foi construída em nossa Literatura e como é reapresentada por Evaristo, além disso, há a autorrepresentação da mulher negra e a importância da ancestralidade na constituição das subjetividades negras.

Esse diálogo entre textos e sociedade é de suma importância em sala de aula, fato que, na avaliação de possíveis futuros professores, como é o caso em questão, merece total atenção dos avaliadores. Essas várias possibilidades de abordagem enriquecem a avaliação levantando um diálogo muito pertinente entre os textos citados e os conhecimentos acadêmicos e de mundo desses futuros professores.

REFERÊNCIAS

- AMAZON. Capa original do disco Abbey Road. Disponível em: https://www.amazon.com.br/s?k=abbey+road&__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=CB7U7VAEB4XW&sprefix=abbey+road%2Caps%2C702&ref=nb_sb_noss_2. Acesso em: 11 set. 2024.
- BEDUKA BLOG. Monalisa, Leonardo da Vinci, 1503; Mônica Lisa, Maurício de Souza, 1989. Disponível em: <https://beduka.com/blog/materias/portugues/o-que-e-intertextualidade/>. Acesso em: 11 set. 2024.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Linguística textual: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes, 2022.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; ZAVAM, Aurea. Intertextualidade e ensino. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Org.). Linguística Textual e ensino. São Paulo: Contexto, 2017.
- FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. Introdução à linguística textual. São Paulo: Contexto, 2022.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez. 2011.
- MARQUESI, PAULIUKONIS e ELIAS; Sueli Cristina, Aparecida Lino e Vanda Maria. Linguística Textual e Ensino. Editora Contexto. São Paulo. 2017.
- TODO ESTUDO. <https://www.todoestudo.com.br/portugues/intertextualidade>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES-AUTORES

JOÃO HILTON SAYEG-SIQUEIRA

Pós-doutorado em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo, programa cancelado pela Cátedra UNESCO (2012); Doctor Honoris Causa de Iberoamerica pelo Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidade Educativa, instituição cancelada pela Cátedra UNESCO (2007); doutorado em Linguística e Letras pela PUC-RS (1986); mestrado em Língua Portuguesa pela PUC-SP (1980); graduação em Letras Português pela PUC-SP (1973). Professor do Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da PUC-SP. Líder do grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq: Leitura, Ensino e Discurso. E-mail: jhsiqueira@pucsp.br

ÉBER JOSÉ DOS SANTOS

Doutor e mestre em Língua Portuguesa pela PUC/SP na linha de pesquisa discurso religioso e retórica. Graduado em Gestão Empresarial. É professor do Ensino Superior. Integra Grupos de Pesquisa na área de retórica e argumentação (Grupo ERA), leitura, ensino e discurso (LED) da PUC-SP e na área de educação (GEPPFOR) da UFV, todos certificados pelo CNPq. Vice-líder do grupo de pesquisa, certificado pelo CNPq: Leitura, Ensino e Discurso. E-mail: ejsantos2010@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Carlos Eduardo do Vale Ortiz

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Graduado em Letras pela Universidade Norte do Paraná. Integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e GEAL- Grupo de Estudos Integrados sobre Linguagem, Educação e Cultura, todos certificados pelo CNPq. Dentre os principais temas de pesquisa estão: Discurso e argumentação. carloseduardodovaleortiz5@gmail.com

Flávio Gomes Bezerra

Mestrando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco. Graduado em Letras com licenciatura plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura pela Faculdade Anchieta; Segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST. Professor de Língua Portuguesa. Integrante do grupo LED (Leitura, Ensino e Discurso). flaviogomes070@gmail.com

Jackson Chediak

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Mestre em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense - UFF-RJ. Especialista em Linguística Aplicada à Produção de Texto, Graduado em Direito e Letras/Português. Professor de direito e língua portuguesa, é advogado criminalista e integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e ERA – Estudos Retóricos e Argumentativos, todos certificados pelo CNPq. Dentre os principais temas de pesquisa estão: retórica e argumentação e prisão cautelar preventiva. chediakjackson@gmail.com

José Adriano Oliveira

Doutorando e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC - SP; linha de pesquisa leitura e ensino de Língua Portuguesa. Graduado em Letras pela Unifaat; Especialista em Filosofia e ensino de Filosofia pela Universidade Claretiano. Professor da educação básica e cursos preparatórios. É integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e do grupo de estudos em linguagem e psicanálise -DLP e Membro do Instituto Langage. Dentre os principais estudos estão: análise crítica do discurso, gramática e psicanálise. adrianohamlet@gmail.com

Sorhaya Chediak

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Linguística Aplicada à Produção de texto. Graduada em Letras Português e suas respectivas Literaturas. É integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e ERA, Estudos Retóricos e Argumentativos, todos certificados pelo CNPq. Dentre os principais temas de pesquisa estão: Discurso, memória, identidade, argumentação e retórica. chediaksorhaya@gmail.com

Taiane Cortez de Souza Chediak

Doutoranda e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Especialista em Linguística Aplicada à Produção de texto. Graduada em Letras/Inglês. Integrante dos grupos de pesquisa LED – Leitura, Ensino e Discurso e ERA – Estudos Retóricos e Argumentativos, todos certificados pelo CNPq. Dentre os principais temas de pesquisa estão: argumentação e estudos retóricos. taianecortez@gmail.com

Wagner Santos Araujo

Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC/SP e Doutor em Estudos Literários pela Unesp-Araraquara. Professor do Instituto Federal Câmpus Matão e professor colaborador no Programa de pós-graduação em Estudos Literários na Unesp - Araraquara. Atualmente realiza pesquisa sobre literatura negra e estágio pós-doutoral na PUC/SP. wagsants@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem criterial 12, 14, 51
Alfabetização 18, 61
Alfabetização hipermodal 61
Aluno 12, 33, 38–39, 61, 64, 82–83
Análise 11–12, 17, 21, 23, 26, 31–33, 39–40, 42, 45, 47–49, 51–53, 56, 58, 61, 63, 65, 68–69, 71–75, 86
Aprendizagem 11–13, 15, 45–47, 67, 71
Argumento 45–46, 48, 50–53
Argumentos 31, 48, 52–53, 74
Avaliação 11–15, 17, 29, 31–33, 39, 44–48, 50–53, 55, 66–71, 75, 77, 84
Avaliação em longa escala 77
Avaliação formativa 13, 45–47, 50–51, 71

C

Codificar 18, 62
Comodificação da linguagem 55
Competência leitora 70
Comunicação 20, 39, 47, 55, 58, 64, 68–69, 78, 85
Conhecimento prévio 40, 70
Construção de sentidos 46–47, 52
Contexto 11–12, 18–20, 22, 31–32, 36, 39–42, 45–46, 49–51, 56, 58, 60, 63–64, 66, 69–70, 72–75, 83

D

Decodificação 40, 55, 70, 83
Desigualdade 41–42
Discurso 19, 32, 37–38, 42, 59–60, 63–64, 68, 72–73, 85–87

E

Enade 11, 17, 31–33, 36, 39, 44–45, 53, 55–56, 60–61, 66–67, 69, 75, 77, 81–83
Ensino 11, 13, 15, 31–32, 39–40, 42, 44, 47–48, 53, 63, 67, 71, 85–87
Enunciado 23, 27, 32, 36, 45, 51–53, 59, 67–69, 73, 75
Estereotipia 36
Estilo 22, 26, 37–38, 41–42, 81
Estudante 15, 32, 47, 52–53, 67–69, 71–75, 82
Experiência 11–12, 20, 39, 48

F

Fato 43, 45–48, 50–51, 53, 64–65, 81, 84
Formação de professores 33, 45–46, 53

G

Gênero 14, 27, 29, 31, 36–38, 58, 60, 64–65, 75, 81

H

Habilidade 33, 59, 75, 83
Habilidades 32, 40, 46, 50, 58, 66–67, 70, 82
Hipermodalidade textual 56
Hipertexto 55
Histórico 20, 41, 47, 56, 62, 73, 83

I

Informação 11, 22, 25–26, 45–48, 50–51, 53, 55–56, 58, 61, 64
Instrumento de avaliação 44
Intencionalidade 47, 70
Interdiscursividade 78
Intertextualidade 47, 77–83
Intertextualidade explícita 78–80
Intertextualidade implícita 78–80

L

Leitor 17–23, 40–41, 43, 46–47, 56–57, 59–62, 65, 68–70, 72–73, 83
Leitura 17–23, 26–27, 29–33, 36, 38–42, 46, 55, 58, 60–73, 75, 83, 85–87
Leitura contrastiva 17, 30
Leitura crítica 17, 20, 23, 29, 31, 40, 70
Leitura interativa 67, 72–73, 75
Leitura prismada 19, 68
Letramento 18–19, 30, 36, 40
Letramento crítico 19, 30, 36
Letramento ideológico 18
Língua 14, 18–19, 29, 31, 39–40, 45, 64, 75, 85–87
Linguagem 19, 21, 29, 31–32, 37–38, 41, 48, 55, 57, 61, 83, 86

M

Método de avaliação 11
Metodologia 32, 61
Movimento discursivo 17
Movimento social 17
Multiletramento 56, 64
Multimodalidade 17, 19–20, 23, 25, 55

O

Objetivo 18, 22, 31, 45, 47–48, 66–68
Opinião 18, 45–48, 50–51, 53

P

Polifonia 62, 78
Prática 15, 19–20, 30–31, 33, 40, 42, 45, 47, 50–53, 56, 62–64
Prática educacional 19, 30–31
Processo 11–12, 14–15, 17–18, 20, 31–32, 36, 40, 42, 45–47, 51, 55, 61, 64, 66–70, 73, 83
Processo avaliativo 11–12, 14
Produção textual 12–15, 47–48, 55, 68, 71, 82
Professor 12–15, 74, 78, 85–87

Q

Qualidade 11–12, 15, 47, 67, 71

R

Racismo 27, 31–32, 36, 41–43
Recurso 22, 41, 48, 55, 81
Recursos 14, 22, 29, 47, 55, 57–58

Representação estereotipada 31

S

Semiótica 19
Significados 12, 40, 42, 64, 68–70, 72–73
Signos 68, 72

T

Tábuas de correção 14, 50, 71
Tema 33, 40, 47–48, 55, 67–68, 72
Temática 32, 36, 41–42, 82
Teoria 33, 48, 51
Texto 14–15, 17–21, 23, 25–27, 29, 32–33, 36–42, 44, 46–50, 52, 55–56, 58, 60–66, 68, 70–75, 77–83, 86–87

V

Valor 12, 49, 73, 81

ISBN 978-65-5368-474-4



9 786553 684744 >

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br