

MULTILETRAMENTOS, PCNS E ENEM: O QUE CONSTITUI A PROVA DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS?

MULTILITERACIES, PCNS AND ENEM: WHAT CONSTITUTES THE EXAM IN THE AREA OF LANGUAGES, CODES AND ITS TECHNOLOGIES?

Karen Sartori¹ (UPF)
Luciana Maria Crestani² (UPF)

RESUMO

Neste trabalho, estabelece-se uma relação entre os objetos de conhecimento da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as propostas dos multiletramentos e de documentos norteadores do ensino de língua materna. O objetivo é mostrar como elementos multissemióticos, culturais, tecnológicos e interdiscursivos estão implicados em questões da prova de Linguagens do Enem. Em vista disso, exploram-se, neste artigo, duas questões retiradas das provas de 2013 e 2017, respectivamente. A análise revela que tais elementos estão presentes implicitamente na estruturação das questões. Para a correta resolução das perguntas, o aluno precisa associar diferentes culturas, tecnologias e linguagens durante a leitura e interpretação dos textos, além de (re)conhecer outros textos/discursos para perceber as relações dialógicas inseridas nas questões. Isso comprova a pertinência de uma pedagogia ancorada nos estudos dos multiletramentos e do dialogismo, conforme o que defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Matriz de Referência da área de Linguagens do Enem.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Multiletramentos. Leitura e compreensão de texto.

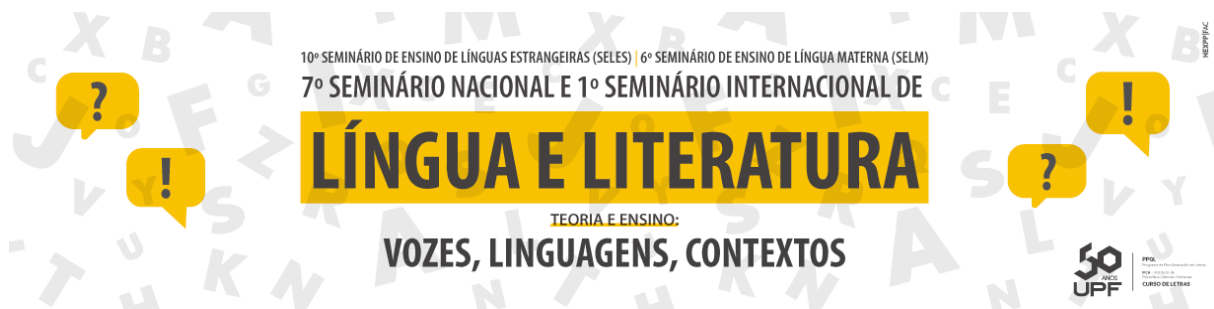
ABSTRACT

In this work, we establish a relation between the objects of knowledge of the exam of Languages, codes and its technologies of the National High School Examination (Enem) and the proposals of multiliteracies and guiding documents of mother tongue teaching. The objective is to show how multi-semiotic, cultural, technological and interdiscursive elements are involved in some questions of the Languages exam. For this, we explore two questions taken from the tests of 2013 and 2017, respectively. The analysis reveals that those elements are implicitly present in the structuring of the questions. For their correct resolution, the student needs to associate different cultures, technologies and languages during the reading and interpretation of the texts, besides knowing other texts/speeches to recognize the dialogic relations inserted in the questions. This proves the pertinence of a pedagogy anchored in the studies of multiliteracies and dialogism, according to what the National Curriculum Parameters (PCNs) and the Reference Matrix of Enem Language area defend.

Keywords: National High School Examination (Enem). Multiliteracies. Reading and text comprehension.

¹ Karen Sartori é graduada em Letras, Português/Inglês pela Universidade de Passo Fundo - RS. E-mail: ksartori16@gmail.com

² Luciana Maria Crestani é doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP, mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo - RS. Professora no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - RS. E-mail: lucianacrestani@upf.br



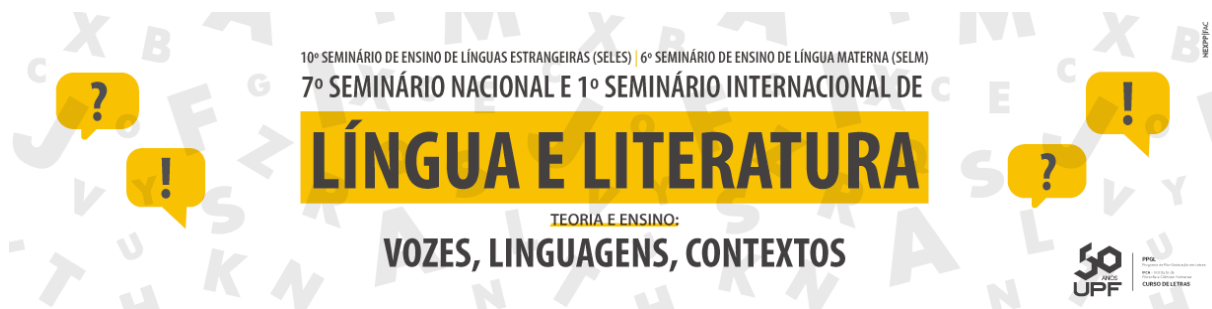
1 INTRODUÇÃO

Instrumentos avaliativos do Ministério da Educação (MEC), sobretudo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), evidenciam um cenário de dificuldades e de resultados insatisfatórios dos candidatos brasileiros com relação à habilidade de interpretação textual. Em tais exames, é requerida do aluno a capacidade de ler, interpretar e construir sentidos a partir de inter-relações discursivas e semióticas, em detrimento de conhecimentos de cunho gramatical e metalinguístico.

Para a transformação desse cenário, é preciso que sejam adotados, nas aulas de língua materna, textos que possibilitem a exploração de linguagens que vão além da verbal, sensibilizando os alunos-sujeitos aos diferentes elementos semióticos implicados na construção de sentidos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Matriz de Referência da área de Linguagens do Enem (ambos documentos oficiais do MEC), defendem práticas de leitura e escrita que contemplem a multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica presente na sociedade contemporânea, assim como salientam a importância do trabalho com o texto numa perspectiva dialógica (interdiscursiva), tanto para a interpretação quanto para a produção textual. Isso converge com as proposições dos multiletramentos de se abordarem as diferentes linguagens, culturas e tecnologias durante o período da escolarização básica.

Define-se, então, o objetivo deste trabalho: mostrar como elementos multissemióticos, culturais, tecnológicos e interdiscursivos estão implicados em questões da prova de Linguagens do Enem. A justificativa do artigo se dá à medida que oportuniza a compreensão de como esses elementos são concretamente abordados no referido exame, além de contribuir para a reflexão sobre propostas de ensino voltadas à apreensão de tais conhecimentos.

O artigo está assim constituído: estabelece-se, num primeiro momento, uma relação entre os estudos dos multiletramentos, o conceito de dialogismo/interdiscurso e as propostas dos PCNs e da Matriz de Referência da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias do Enem; em segundo lugar, analisam-se duas questões de provas da área citada, verificando-se como as múltiplas semioses, culturas e tecnologias e as relações dialógicas estão contempladas nas perguntas. Ao final, apresentam-se as considerações finais.



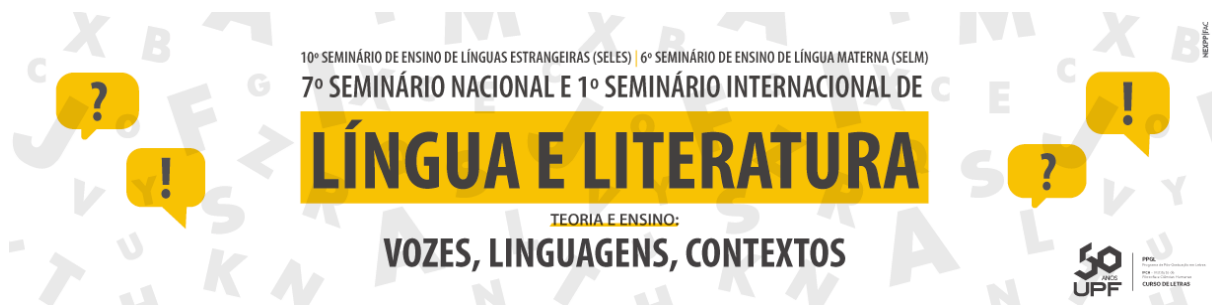
2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”, é o que apontam os PCNs de Ensino Fundamental (1998, p. 23), que igualmente enfatizam a importância de, nas aulas de língua materna, voltar-se o foco do ensino para o desenvolvimento de competências discursivas dos estudantes. De acordo com Bakhtin (2011), toda e qualquer produção verbal, oral ou escrita, formal ou cotidiana, concretiza-se na forma de gêneros que pertencem a determinadas esferas comunicativas: da lista de compras que fazemos aos relatórios que escrevemos, o uso dos gêneros está implicado. Ou seja, não há comunicação fora de algum gênero textual. Por tal motivo, deve-se privilegiar o trabalho com leitura e produção de gêneros textuais³ na escola, visto que a interação entre sujeitos só é possível por meio de textos, verbais, não-verbais ou sincréticos⁴.

A contemporaneidade, marcada pela rápida propagação das tecnologias da informação e comunicação (TICs), fez surgir um universo de textos com novas características, circulantes também em novos suportes de leitura e de escrita – como as mídias digitais. São textos dotados de múltiplas semioses/linguagens requeridas por essas tecnologias e pelos novos suportes de leitura/escrita. Tais semioses influenciam no processo de produção e de recepção do texto, pois lhe atribuem particularidades específicas, como é o caso de uma conversa pelo aplicativo *Whatsapp*. A comunicação via *Whatsapp* demanda o uso de linguagem verbal (escrita ou falada) e não verbal, na qual estão englobados, por exemplo, os símbolos que indicam se a mensagem foi ou não enviada e recebida, os ícones que permitem anexar arquivos, enviar mensagem de voz, realizar chamada de voz e vídeo, verificar por quem e quando a mensagem foi lida, bem como os *emoji* – as “caretinhas” que exprimem emoções e podem substituir diversas palavras, entre outras possibilidades. Nessa perspectiva, os PCNs de Ensino Médio (2000, p. 24) alegam que “aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida” faz parte das

³ Gêneros textuais são aqui entendidos como os enunciados concretos, materializados em forma de textos que circulam nas diferentes esferas sociais.

⁴ De acordo com Fiorin (2012), texto é a materialização de um discurso. Textos sincréticos são aqueles que apresentam linguagem verbal e não verbal em sua constituição, como histórias em quadrinhos, filmes, a maioria dos anúncios publicitários etc.



competências e habilidades a serem aprimoradas na aula de Língua Portuguesa, justificando que “conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social” (PCNs, 2000, p. 13).

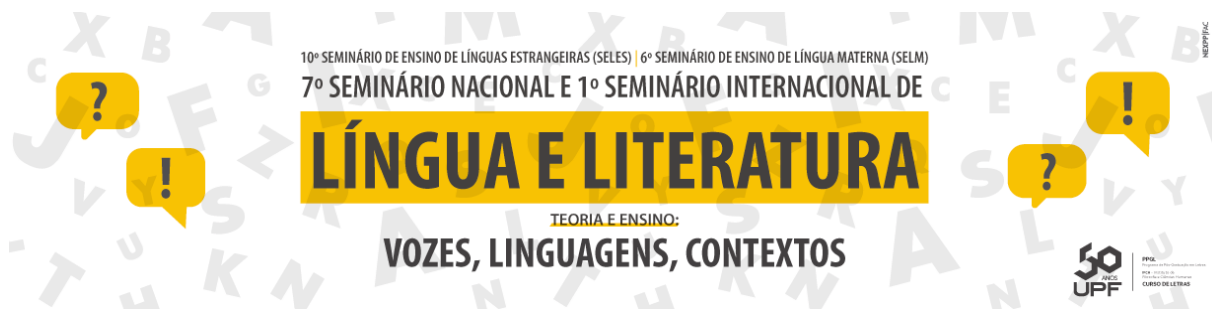
Eis, aqui, a relevância do conceito de *multiletramentos* e de suas proposições para o ensino de língua materna. As propostas dos multiletramentos dão continuidade, em uma nova dimensão, aos estudos sobre o letramento. Sobre o letramento, aponta Rojo (2009, p. 98):

o termo busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Os Novos Estudos do Letramento (NEL) defendem que a heterogeneidade da sociedade contemporânea, constituída não mais por uma cultura e língua únicas e invioláveis, mas por uma mistura de culturas e língua(gens), tem forte influência sobre os usos da leitura e da escrita. Como consequência, o conceito de letramento ganha caráter plural e passa a ser *letramentos*, tendo em vista os diferentes níveis e tipos de letramento, os quais variam de acordo com as exigências e as necessidades do indivíduo e do meio sociocultural onde está inserido. Segundo Soares (2001), o emprego do termo no plural enfatiza a necessidade de se legitimar as mais variadas práticas letradas, que vão de ler/escrever uma simples carta a ler/escrever um romance, por exemplo.

Já o termo *multiletramento* foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), do qual fazem parte alguns pesquisadores do letramento⁵. Em 1994, reunidos na cidade de Nova Londres para discutir questões de letramento nas escolas, objetivavam chamar a atenção das instituições de ensino para os novos letramentos emergentes na sociedade, afirmando, entre outras coisas, a necessidade de serem adotadas práticas de ensino que levassem em consideração as várias culturas existentes nas salas de aula, tradicionalmente marcadas pela dificuldade em respeitar o que é diferente. O GNL também discutia a interferência das novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação nas relações sociais, o que implicava novos letramentos, multissemióticos e multiculturais. Com o intuito de abranger esses (multi)aspectos, o grupo criou o termo multiletramento (ROJO, 2012).

⁵ Courtney Cadzen, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Camen Luke, Sara Michaels, Martin Nakata. (ROJO, 2012)



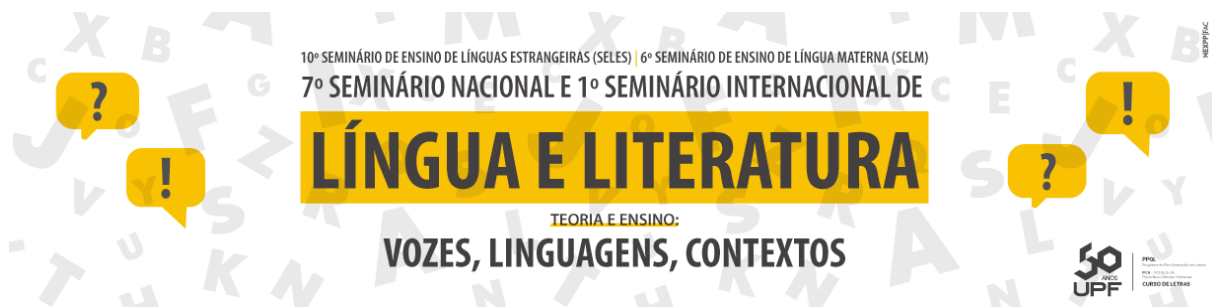
Conforme Rojo (2012), dois importantes tipos de multiplicidade são compreendidos pelo termo multiletramento: o primeiro diz respeito à multiplicidade cultural dos povos, ou multiculturalismo. Em relação a isso, assinala Canclini (2003) que temos atualmente à nossa volta, circulando socialmente, “produções culturais letradas”, como textos híbridos de diferentes letramentos – dominantes e não-dominantes – e oriundos de diferentes níveis socioculturais – popular, de massa, erudito –, caracterizados por um processo de hibridização/mistura de coleções, isto é, de estilos, de preferências e até de realidades sociais.

O segundo aspecto contido no conceito de multiletramento alude à multiplicidade semiótica dos textos: as linguagens ou semioses presentes nas produções modernas, quer sejam textos impressos ou em mídias digitais, o que remete à “multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 19). A multimodalidade/multissemiose pode ser entendida, de forma simples, como o emprego de mais de um tipo de linguagem no mesmo texto – verbal (oral ou escrita), imagética, sonora, gestual etc –, formando um todo de sentido cuja leitura implica multiletramentos. Importante salientar que enquanto texto não se considera apenas o texto impresso, mas qualquer produção discursiva, verbal ou não verbal, escrita ou falada, que veicule sentido, a exemplo de uma fotografia, de um quadro, de um filme.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Enem defende a adoção de práticas de ensino voltadas à perspectiva do multiletramento, do trabalho com as múltiplas culturas, tecnologias e linguagens na escola, especialmente quando aponta os objetos de conhecimento que devem ser contemplados na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias:

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; [...]
Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania [...]; diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais. [...]
Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais [...]; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias. (MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LP, 2012, pp. 14-15)

De acordo com os termos de Bakhtin (2011), evidencia-se, aqui, uma relação dialógica entre as proposições dos multiletramentos e os conteúdos determinados pela Matriz de



Referência da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Os PCNs de Língua Portuguesa, tanto de Ensino Fundamental (1998) como de Ensino Médio (2000), igualmente dialogam com tais estudos quando defendem a necessidade de, na escola, voltar-se o foco para o ensino da língua em uso, tomando as atividades de leitura e produção enquanto práticas sociais. O papel das ferramentas tecnológicas nesse processo, no qual estão imbricadas as múltiplas semioses/linguagens e a importância do respeito às diferenças socioculturais latentes na contemporaneidade, também é reforçado nos documentos oficiais.

Bakhtin (2011) explicita que o dialogismo são as relações de sentido entre enunciados⁶ e outros discursos/textos que circulam socialmente, compreendendo tanto o que já foi dito quanto o que ainda será dito sobre um assunto: “dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 331). Ou seja, existindo algum elo de sentido entre enunciados, independentemente do tipo de relação – polêmica ou contratual – estabelecida entre eles, há dialogismo. Fiorin (2006) explica que essa forma de dialogismo constitutivo, próprio da natureza dos enunciados, é também chamado de interdiscurso. Em face disso, empregam-se, neste artigo, as expressões relações dialógicas/dialogismo ou relações interdiscursivas/interdiscurso para mencionar o mesmo fenômeno.

Esclarecidos os diálogos que se estabelecem entre os estudos dos multiletramentos, a Matriz de Referência da área de Linguagens do Enem e as propostas dos PCNs de Ensino Fundamental (1998) e de Ensino Médio (2000) para o ensino de língua materna, faz-se a análise, na seção seguinte, de duas questões retiradas de provas do Enem, com o objetivo de examinar como conhecimentos relativos às múltiplas semioses, às múltiplas tecnologias, à multiculturalidade e ao dialogismo se materializam no exame.

3 ANÁLISE DE QUESTÕES SELECIONADAS

⁶ Enunciado é entendido, no presente trabalho, como texto, em virtude de que todo e qualquer enunciado é obrigatoriamente materializado na forma de um gênero textual, que pode ser de expressão pictórica, verbal, sincrética etc.

LÍNGUA E LITERATURA

TEORIA E ENSINO:

VOZES, LINGUAGENS, CONTEXTOS

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que ocorre anualmente em nível nacional desde 1998, foi criado pelo MEC a fim de contabilizar os índices de aprendizado do alunado brasileiro ao longo da educação básica, em diferentes áreas do conhecimento. Sua relevância no cenário educacional se dá na medida em que a avaliação constitui uma das principais portas de acesso ao ensino superior, seja via Sistema de Seleção Unificada (SiSU) – sistema que seleciona os candidatos às universidades públicas a partir da nota obtida no Enem – ou por conta do Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudo em universidades particulares também com base na nota obtida no exame.

Nas provas de Linguagens dos últimos anos (2013 a 2017), constaram muitas questões que implicavam um entendimento semiótico, cultural e tecnológico, bem como das relações entre discursos. Neste estudo, apresentam-se duas questões representativas desse universo: uma da prova de 2013 e uma da prova de 2017. Na primeira questão, estão implicados aspectos referentes às múltiplas semioses, tecnologias e ao interdiscurso. Na segunda, aspectos de multiculturalismo.

A primeira questão (Quadro 1) pertence à prova de 2013 e tece uma crítica ao modo como, atualmente, dá-se a utilização de aparelhos eletrônicos.

Quadro 1 – Questão n. 125 – Enem 2013

QUESTÃO 125

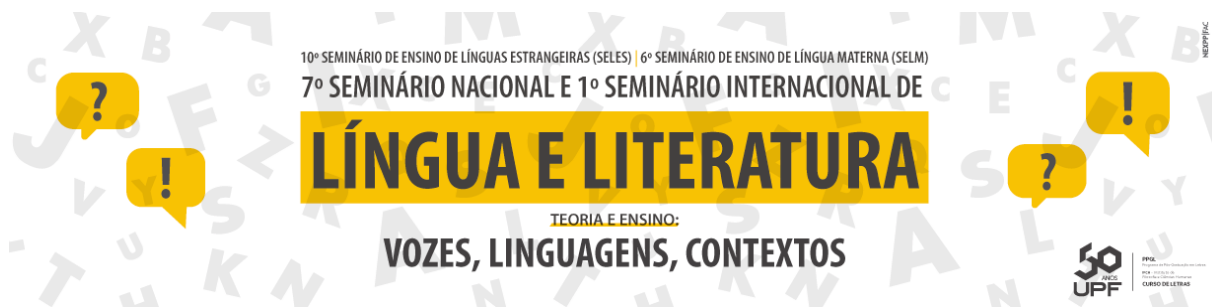
CURY, C. Disponível em: <http://tirasnacionais.blogspot.com>. Acesso em: 13 nov. 2011.

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude

A crítica, expressa pelas ironias.
 B resignada, expressa pelas enumerações.
 C indignada, expressa pelos discursos diretos.
 D agressiva, expressa pela contra-argumentação.
 E alienada, expressa pela negação da realidade.

Fonte: INEP, 2013.

Três diferentes situações são apresentadas ao leitor no texto da questão 125 (Enem 2013). Na primeira situação, dentro de um retângulo, ao alto, está escrito: “No mundo conectado não há preconceitos”. Logo abaixo, sentado em frente ao computador, um garoto com expressão entusiasmada digita seu perfil numa rede social: “Sou alto, loiro e sincero”. A aparência física do menino (moreno, com cabelo crespo de cor escura característico dos

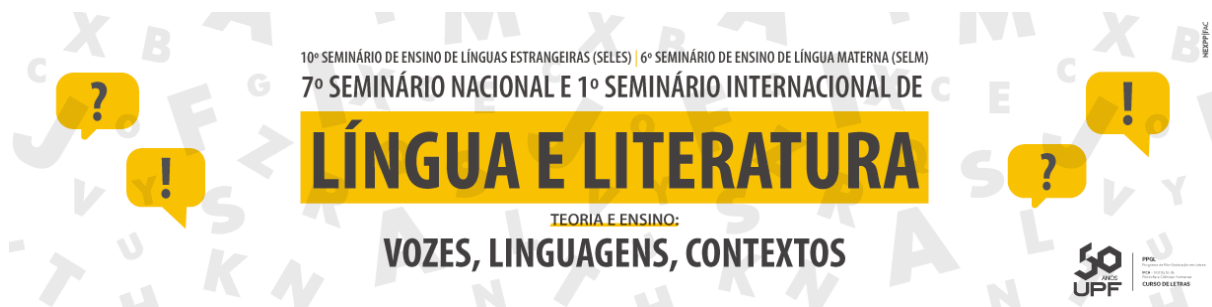


negros) denota a atitude mentirosa dele e mostra a inverdade do enunciado “No mundo conectado não há preconceitos”: tanto há que o garoto se anuncia com características opostas às suas nas redes sociais.

Na segunda cena, no retângulo ao alto se lê: “Não há ignorância”. Abaixo, a imagem de um garoto lendo um livro (ou algum outro material de leitura) e de outro menino que, em tom de deboche, o questiona: “Ler pra quê? Tem tudo na Wikipédia!”, contradizem o enunciado verbal do retângulo na medida em que não reconhecer a importância da leitura e a falta de credibilidade do *site* Wikipédia enquanto plataforma de pesquisa são, certamente, indícios de ignorância no mundo conectado. O sujeito “leitor” responde com o silêncio, apresentando uma expressão de estranhamento, através do olhar de espanto e do ponto de interrogação sobre sua cabeça. Dessa forma, o sentido de “ignorância”, implicado na segunda cena, é constituído pelo jogo das linguagens verbal e não-verbal.

Na terceira e última cena, dentro do retângulo ao alto tem-se o enunciado: “E não há covardia”. Abaixo, há a imagem de uma garota segurando um celular, no qual recebe uma mensagem: “Eu não te amo mais”, ao que tudo indica, enviada da pessoa com quem, até então, relacionava-se afetivamente. A passagem constitui-se como uma crítica à insensibilidade que perpassa as relações humanas na atualidade, em que é mais prático usar os meios eletrônicos em contextos que, por certo, exigiriam uma conversa face a face. Novamente, a linguagem não-verbal, representada na imagem da menina recebendo a mensagem “Eu não te amo mais”, via telefone, nega a ideia de que “não há covardia” no mundo conectado, apresentada verbalmente no retângulo. Assim como nas cenas anteriores, é o contraponto dos elementos visuais com os enunciados verbais que constrói os sentidos textuais.

Para responder a essa questão corretamente, o aluno deve ser capaz de interrelacionar na leitura as linguagens verbal e visual empregadas nas três imagens aos enunciados escritos dos retângulos, para, então, perceber as posições divergentes que criam a ironia do texto e identificar a postura crítica do autor quanto à falta de ética na utilização da tecnologia em pauta. Para que o leitor chegue a isso, como aponta Lemke (2010), faz-se necessário, por parte da escola, admitir a existência e a importância das múltiplas semioses, não tomando a linguagem verbal como única possível nos processos de interação. Assim, a escola estaria de fato possibilitando o estudo formas interacionais através de gêneros multissemióticos.



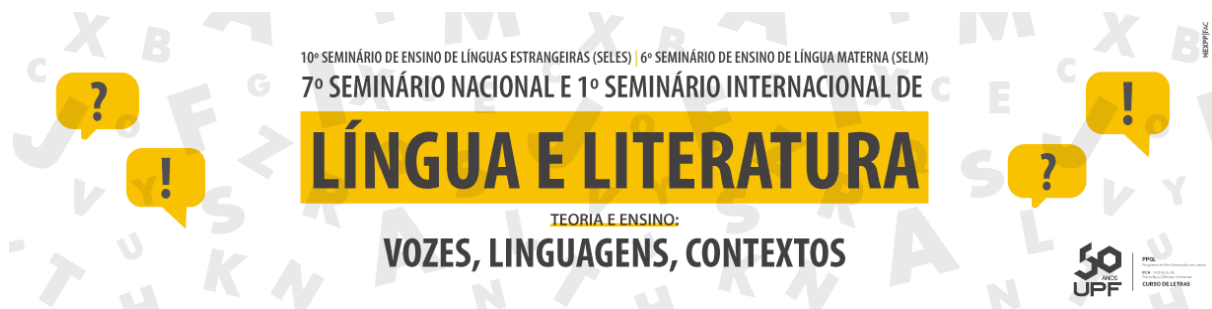
A questão sob análise remete aos multiletramentos também porque exige do aluno conhecimentos relacionados ao uso dessas tecnologias. Um sujeito sem acesso a computador e à internet, por exemplo, possivelmente não compreenderá que a fala “Sou alto, loiro e sincero” configura um discurso típico de perfis em redes sociais/de relacionamento, e que a “Wikipédia”, citada pelo garoto no segundo fragmento, não é uma fonte confiável de pesquisa on-line, inclusive porque qualquer pessoa que a acesse pode, se assim desejar, editar o conteúdo ali apresentado, acrescentando ou retirando informações da página, que se autodenomina um “projeto de enciclopédia colaborativa”.

Ainda está implicado na questão o conceito bakhtiniano de dialogismo/interdiscurso. A fala do primeiro garoto, “Sou alto, loiro e sincero”, relacionada ao enunciado “No mundo conectado não há preconceitos” revela uma relação dialógica com outros discursos que circulam sobre racismo/discriminação de raça/cor, evidenciando que há, sim, preconceito no mundo virtual. Afinal, se não houvesse, por que um sujeito de pele morena e cabelo encarapinhado precisaria, em sua rede social, apresentar-se como alguém alto, loiro, sincero que ele não é? Portanto, também pressupõe-se que o aluno tenha desenvolvido a competência de conhecer e relacionar textos/discursos sobre temas de ordem social, os quais necessariamente devem fazer parte do cotidiano escolar.

A segunda questão (Quadro 2) pertence à prova de 2017 e abarca conhecimentos de cunho multicultural.

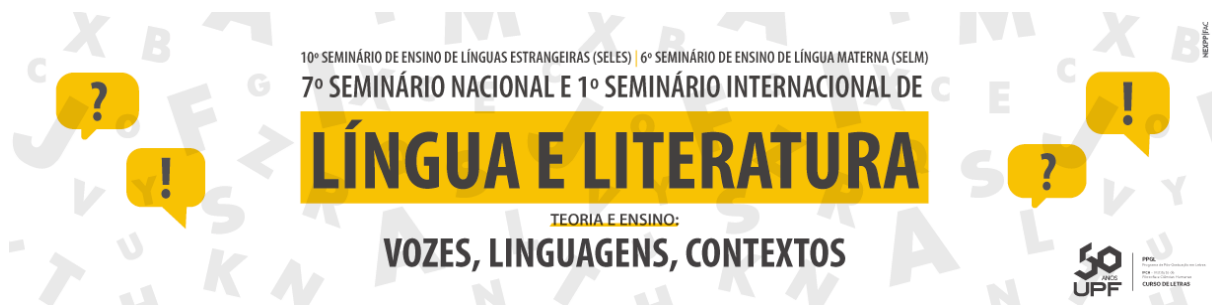
Quadro 2 – Questão n. 13 – Enem 2017

<p>QUESTÃO 13</p> <p style="text-align: center;">Fim de semana no parque</p> <p>Olha o meu povo nas favelas e vai perceber Daqui eu vejo uma caranga do ano Toda equipada e o tiozinho guiando Com seus filhos ao lado estão indo ao parque Eufóricos brinquedos eletrônicos Automaticamente eu imagino A molecada lá da área como é que tá Provavelmente correndo pra lá e pra cá Jogando bola descalços nas ruas de terra É, brincam do jeito que dá [...] Olha só aquele clube, que da hora Olha aquela quadra, olha aquele campo, olha Olha quanta gente Tem sorveteria, cinema, piscina quente</p>	<p>[...] Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo Pra molecada frequentar nenhum incentivo O investimento no lazer é muito escasso O centro comunitário é um fracasso</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">RACIONAIS MCs. Racionais MCs. São Paulo: Zimbabwue, 1994 (fragmento).</p> <p>A letra da canção apresenta uma realidade social quanto à distribuição distinta dos espaços de lazer que</p> <p><input type="radio"/> A retrata a ausência de opções de lazer para a população de baixa renda, por falta de espaço adequado.</p> <p><input type="radio"/> B ressalta a irrelevância das opções de lazer para diferentes classes sociais, que o acessam à sua maneira.</p> <p><input type="radio"/> C expressa o desinteresse das classes sociais menos favorecidas economicamente pelas atividades de lazer.</p> <p><input checked="" type="radio"/> D implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos.</p> <p><input type="radio"/> E aponta para o predomínio do lazer contemplativo, nas classes favorecidas economicamente; e do prático, nas menos favorecidas.</p>
---	--



Essa questão pode ser tomada enquanto exemplo da abordagem multicultural na perspectiva proposta pelos multiletramentos, especialmente tendo em vista dois aspectos nela contemplados. Primeiro, porque remete à realidade vivida nas favelas brasileiras, opondo-a à realidade socioeconômica de uma classe mais alta que tem acesso a bens culturais diversos. Com isso, traz à tona a temática da desigualdade social presente no país, contrastando o espaço da periferia (espaço da escassez) e das áreas de prestígio social (espaço das possibilidades). Segundo, porque a temática de denúncia social é apresentada por meio da letra de uma canção do estilo *rap*, do grupo Racionais MC's, considerado um dos grupos mais influentes na história do *rap* brasileiro. Tal estilo musical – assim como outras manifestações artísticas oriundas de espaços periféricos – até há pouco tempo não era valorizado socialmente e, em função disso, era menosprezado e descartado como possível objeto de ensino/estudo por parte da escola. Era, portanto, uma manifestação cultural excluída, marginalizada, produzida por pessoas também excluídas e marginalizadas.

A letra da canção emprega expressões linguísticas características desse estilo musical, típicas também de pessoas que pertencem a essa cultura: “caranga”, “tiozinho”, “molecada”, “da hora”. Paradoxalmente, a letra também apresenta outras expressões e estruturas típicas de uma linguagem bem mais formal: “indo ao parque” (destaque para a preposição), “brinquedos eletrônicos” (destaque para a escolha lexical e a concordância), “eufóricos” (destaque para a escolha lexical). Essa constatação revela dois aspectos importantes e que têm relação com a problemática levantada pela questão, muito embora não estejam diretamente relacionados ao escopo central do presente trabalho: um deles é que o sujeito assume, através das escolhas lexicais, uma posição enunciativa que revela a sua reflexão contínua sobre o seu pertencimento à favela – é dessa posição que ele diz a respeito do outro – daquele que tem carro, tem acesso à quadra poliesportiva, tem brinquedos eletrônicos. O segundo aspecto diz respeito ao fato de o sujeito ora fazer uso da variante estigmatizada ora fazer uso da variante padrão: há uma espécie de monitoramento estilístico por parte do *rapper*: com o uso de formas marcadas (caranga, pra molecada), ele garante que a sua fala seja reconhecida como a de um sujeito pertencente à classe social dos moradores da periferia; já com o uso de formas pertencentes à linguagem formal (indo ao parque, clube poliesportivo, e especialmente a concordância verbal e nominal) o *rapper* legitima o seu discurso revelando, a exemplo do que constatou Bentes em um estudo sobre manifestações do *rapper* Mano Brown (BENTES,



2009, p. 128), “um alto grau de consciência sociolinguística sobre a estigmatização social de determinadas variantes linguísticas”.

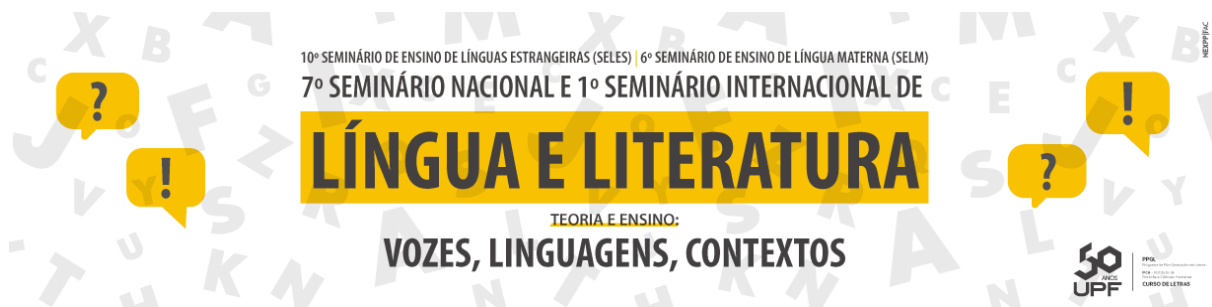
O fato de o Enem ter o cuidado de abarcar outras perspectivas culturais além da erudita demonstra uma preocupação maior com a multiculturalidade no campo educacional. Se o objetivo da instituição escolar é que o aluno alcance um resultado positivo nessas provas, terá, necessariamente, de expandir o seu currículo, incluindo nele a abordagem e a discussão das diferentes culturas que perpassam a sociedade moderna, valorizando formas de expressão de grupos minoritários – a exemplo dos *rappers* e de seus seguidores – e assim promovendo o respeito à diversidade, uma vez que essas (multi)culturas estão presentes, inclusive, dentro da própria sala de aula. Na formação de sujeitos sociais, conhecer a cultura do outro é o primeiro passo para aprender a respeitá-lo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho era mostrar como elementos multissemióticos, culturais, tecnológicos e interdiscursivos estão implicados em questões da prova de Linguagens do Enem. Constatou-se que esses elementos estão implícitos nas duas perguntas analisadas, nos textos que servem como base às questões e na própria pergunta/resposta.

Na questão 125 – Enem 2013, primeiramente, o candidato é suscitado a inter-relacionar as diferentes semioses, expressas nos enunciados dos retângulos e nas imagens que os contrapõem, para construir o sentido de ironia do texto. Também deve levar em conta aspectos concernentes a algumas tecnologias e ao seu uso nas interações cotidianas. Ainda, é requerido do estudante o conhecimento de outros textos/discursos sobre racismo, para que possa perceber a relação dialógica presente na questão sobre esse tema.

Na pergunta 13 – Enem 2017, o multiculturalismo ganha foco. Em seu enunciado, é feita uma comparação entre duas realidades sociais distintas (a da periferia e a das classes sociais mais altas), apresentando expressões linguísticas próprias dos *rappers* e dos grupos que se identificam com tal manifestação cultural. Importante dizer que o que se exige não é um conhecimento específico sobre a cultura do *rap*, mas sobre os interdiscursos que circulam sobre o tema. A questão ainda configura um forte incentivo ao respeito às diferenças.



Sendo assim, comprova-se o diálogo entre as pesquisas dos multiletramentos, a Matriz de Referência de Linguagens, códigos e suas tecnologias e os PCNs de Ensino Fundamental (1998) e Médio (2000) sobre o ensino de língua materna: é preciso chamar atenção à multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica implicada nos textos e às relações dialógicas com outros textos/discursos, reiterando a importância de um trabalho voltado ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e, conseqüentemente, melhorar os seus resultados em exames que exigem capacidade de leitura, reflexão e interpretação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BENTES, Anna Christina. Tudo que é sólido desmancha no ar: sobre o problema do popular na linguagem. *Gragoatá*, Niterói, n. 27, p. 117-134, 2. sem. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> >. Acesso em: 28 mai. 2018.

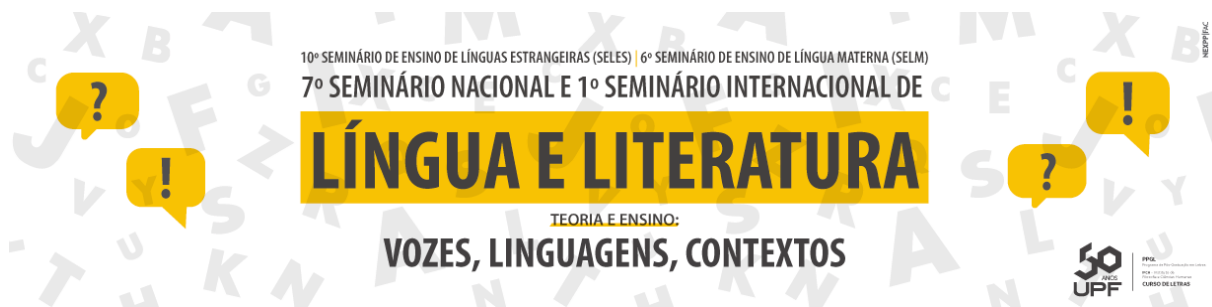
BRASIL. *Matriz de Referência ENEM*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ene_m.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2018.

CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA E SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-165.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:



<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_a_marelo.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_4_prova_rosa_5112017.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.49, n.2, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009>.

Acesso em: 15 abr. 2018. (Traduzido do inglês por Clara Dornelles)

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.