

# A MULTIMODALIDADE NO CELPE-BRAS: UM OLHAR PARA SUA RELAÇÃO COM O CONSTRUTO DO EXAME

MULTIMODALITY IN CELPE-BRAS: A LOOK AT ITS RELATIONSHIP WITH THE EXAMINATION CONSTRUCT

Larisse Lázaro Santos Pinheiro\*  
larisselarazaro@gmail.com

Sara Domingos de Sousa Araujo\*\*  
saraddsa@gmail.com

Eugênia Magnólia da Silva Fernandes\*\*\*  
esfernandes@ucdavis.edu

Este trabalho é um estudo inicial que tem por objetivo discutir os Elementos Provocadores nas tarefas propostas pelo Exame que certifica a proficiência em língua portuguesa para estrangeiros outorgado pelo governo brasileiro, o Celpe-Bras, com vistas a analisar as construções discursivas e ideológicas dos textos multimodais inseridos nos Elementos Provocadores (EPs), utilizados nas edições de 2014 e 2017. Uma vez que os EPs correspondem ao construto comunicativo do Exame, discutir-se-á como eles refletem esse construto. A base teórica da pesquisa é centrada nos estudos de Brown (2007), Weir (2005), Scaramucci (2000; 2001 e 2003), Ebel e Frisbie (1991), na Teoria da Multimodalidade com Kress e van Leeuwen (2006), nas concepções dialógicas de gênero de Bakhtin (1991) na teoria da Análise do Discurso Crítica de Fairclough (1992; 2001; 2003; 2006) e nas concepções de Thompson (1995) sobre ideologia. A pesquisa é de natureza qualitativa, caracterizando-se como estudo de caso, por meio de análise documental. As análises dos Elementos Provocadores levam-nos a refletir sobre a natureza comunicativa, bem como sobre as tarefas comunicativas e a questão cultural, pilares teóricos do Celpe-Bras, que refletem esse pressuposto comunicativo, principalmente no que tange à escolha dos gêneros desses elementos e suas semioses.

**Palavras-chave:** Construto. Celpe-Bras. Comunicação. Multimodalidade.

This is an initial study of a research presented at the II Symposium on Teaching Portuguese as an Additional Language. This research aims to analyze the multimodal prompts used in the interactions of the tasks in the Certificate of Proficiency

---

\* Universidade Brasília, Brasil.

\*\* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil.

\*\*\* Universidade da Califórnia, Davis, Estados Unidos da América.

in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) (2014 and 2017 editions) and how they are related to the communicative construct of the Exam. Authors such as Brown (2007), Weir (2005), Scaramucci (2000; 2001; 2003), Ebel e Frisbie (1991), Kress e van Leeuwen (2006), Bakhtin (1997), Fairclough (1992; 2001; 2003; 2006) and Thompson (1995) constitute the theoretical basis of this study. This is a qualitative research and a case study carried out by means of document analysis. This analysis allows us to reflect on the communicative nature of the Exam as well as on its communicative tasks and the cultural basis, three of the foundations of Celpe-Bras, regarding the text genres of the prompts and their different types of semiosis.

**Keywords:** Construct. Celpe-Bras. Communication. Multimodality.



## 1. Introdução

O Celpe-Bras é um exame de proficiência de natureza comunicativa, sendo tal pressuposto parte indispensável do construto que o fundamenta. De acordo com Brown (2007), o construto, ou construto psicológico como também é chamado, “é uma característica, como proficiência, habilidade ou capacidade que acontece no cérebro humano, definido por teorias pré-estabelecidas” (Brown 2007, p. 9). Sendo assim, construtos podem ou não ser direta e empiricamente medidos, já que sua verificação normalmente requer inferência de dados. “Proficiência” e “competência comunicativa” são construtos linguísticos; “autoestima” e “motivação” são construtos psicológicos.

Dessa forma, todas as questões relacionadas ao ensino e aprendizado de uma língua envolvem construtos teóricos (Brown 2007, p. 25). Para Hughes (2003), a palavra construto refere-se a qualquer habilidade subjacente que seja hipotética em uma teoria de habilidade de linguagem. O conceito dado para construto por Ebel e Frisbie (1991) reafirma a ideia de Hughes, mas completa sua definição por meio da exemplificação de construtos.

O termo construto refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construto são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão de leitura (Ebel & Frisbie 1991, p. 108).

O foco deste trabalho está em um “construto linguístico”, conforme proposto por Brown (2007), relacionado à proficiência do Celpe-Bras, principalmente no que diz respeito ao uso da língua em situações reais de comunicação. Como o objeto de estudo deste artigo são os Elementos Provocadores da parte oral do Exame, a análise de tais elementos será utilizada para validar seu construto comunicativo, considerando-se construto como um elemento abstrato que tem de ser traduzido em elementos concretos para ser utilizado (Araujo 2017, p. 41). Nessa perspectiva, selecionamos para a análise dois Elementos Provocadores utilizados nas edições de 2014 e 2017 do Celpe-Bras.

Para a análise, utilizamos os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), que cuida tanto do funcionamento do discurso na transformação criativa de ideologia quanto do funcionamento que assegura sua reprodução. Ela é uma abordagem teórico-metodológica, em que discurso e ideologia estão diretamente relacionados, pois determinados discursos podem ser vistos como ideológicos. Com intuito de discutir ideologia e identidade no contexto globalizado, dispomos da convergência das ideias de Fairclough (1989; 1992/2001; 2003); Thompson (1995); Deschamps e Moliner (2009); Bauman (2005); Hall (2003), entre outros.

Desse modo, fazemos algumas reflexões em relação às construções discursivas sobre a cultura brasileira nos Elementos Provocadores no Celpe-Bras, que tendem a ser estereotipadas e revestidas de ideologias devido à autenticidade dos textos. Thompson (1995, p. 76) propõe que ela seja enxergada como “sentido a serviço do poder, priorizando maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Desse modo, Magalhães *et. al.* (2017, p. 45) argumenta que “a construção das identidades sociais, das versões da realidade, das visões de mundo e a produção do consenso social e político são operadas pela intervenção da ideologia”. Por isso, é importante a compreensão do modo como ideologia e linguagem se inter-relacionam na sociedade.

As análises buscam responder às seguintes perguntas de pesquisa: como são as construções discursivas e ideológicas dos textos multimodais inseridos nos Elementos Provocadores do Exame Celpe-Bras? Esses textos correspondem ao construto comunicativo do Exame? Com base nos fundamentos teóricos de Brown (2007), Weir (2005), Scaramucci (2000, 2001 e 2003) e Ebel e Frisbie (1991) apresentamos, na primeira seção, os pressupostos teóricos subjacentes ao Celpe-Bras, bem como o seu construto comunicativo e discutimos sobre a competência comunicativa e a parte oral proposta pelo exame. Na segunda seção, apresentamos a Teoria da ADC

de Fairclough (1989; 1992; 2001; 2003; 2006) e da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006). Na terceira seção, analisamos os Elementos Provocadores do Exame referentes à parte oral. As análises são realizadas com base em categorias propostas pela Gramática do Design Visual, por meio das quais chegamos a conclusões sobre sentidos potencialmente ideológicos em representações estereotipadas do brasileiro e da realidade atual.

## 2. Pressupostos teóricos subjacentes ao Celpe-Bras

Por se tratar de um exame de proficiência, o Celpe-Bras tem por objetivo avaliar a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa por meio da realização de tarefas comunicativas cujos “atributos a serem avaliados devem refletir o uso da língua em situações reais de comunicação” na língua-alvo, sendo o participante levado a desempenhar tais tarefas aproximando-se o “máximo possível daquelas desenvolvidas cotidianamente pelas pessoas em geral” (Dell’Isola, Júdice, Scaramucci, & Schlatter 2003).

Dessa forma, apresentamos abaixo um quadro-resumo com os pressupostos teóricos subjacentes ao Celpe-Bras, dividindo-os em três pilares, com o objetivo de facilitar a compreensão e visualização geral da concepção teórica do Exame. Todas as informações foram retiradas do Guia de Capacitação para Examinadores de 2013.

Quadro 1. Pressupostos teóricos subjacentes ao Exame Celpe-Bras.

Fonte: Brasil 2013, p. 9-10.

Natureza comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não busca aferir conhecimentos relacionados à língua por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas à capacidade de uso dessa língua;</li> <li>- Tarefas comunicativas semelhantes a situações reais que podem ocorrer no cotidiano de um estrangeiro que pretende interagir em português.</li> </ul>
-----------------------	---

---

Tarefas comunicativas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tarefas com realização de uma ação mediada pelo uso da linguagem por meio de textos multimodais organizados de forma socialmente construída;</li><li>- Utilizar a linguagem para interagir no mundo com um propósito social: escrever um texto para reclamar, informar, discordar etc., de forma planejada por um enunciatador e direcionada a um ou mais interlocutores;</li><li>- Participante deve produzir determinados gêneros do discurso especificados nos enunciados das tarefas.</li></ul> <p>Obs: Embora não haja questões explicitamente gramaticais, os elementos estruturais são levados em consideração na avaliação do desempenho do participante, devido a sua importância na elaboração de qualquer texto (oral ou escrito).</p>
Cultura	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cultura são as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade;</li><li>- Cultura é vista como um conjunto de aspectos e fatores inter-relacionados: formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro e modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas;</li><li>- É (re)construída nas práticas cotidianas de uma comunidade. Para isso, o participante deve levar em conta a cultura brasileira no Celpe-Bras, sensibilizando-se para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação específica da interação oral e/ou escrita.</li></ul>

---

Os autores do documento supracitado fazem considerações finais sobre a base teórica do Celpe-Bras, principalmente no que diz respeito ao conceito de proficiência que fundamenta o Exame. Assim, proficiência consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil 2013, pp. 9-10).

Por meio dos pressupostos teóricos expostos anteriormente, podemos perceber o construto comunicativo do Celpe-Bras, cujas características serão exploradas no próximo tópico.

### 2.1. Construto comunicativo do Celpe-Bras

A ideia de um construto comunicativo pode remeter, inicialmente, ao conceito de competência comunicativa (CC), termo que surgiu há mais de 40 anos, em uma palestra proferida pelo antropólogo Dell Hymes (1971).

Nela, Hymes considera o contexto social e a interação entre os comunicantes como fato essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante, definindo-a como “o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (Almeida Filho & Franco 2009, p. 6).

Com o passar do tempo, a CC deixou de ser um conceito superficial para tornar-se um modelo detalhado e subdividido, um mosaico de sub-competências responsáveis pela aquisição da língua-alvo e interação entre os falantes. Indispensável para os principais atores – professores e alunos –, a CC pode ser vista como um ponto chave na discussão do processo de ensino e aprendizagem de línguas. No entanto, procuramos centralizar nossa pesquisa em um recorte de Elementos Provocadores propostos pelos elaboradores do Celpe-Bras.

O conceito difundido por Dell Hymes foi, como mencionado anteriormente, o pontapé inicial para as discussões sobre competência comunicativa ao longo dos anos. Logo após, Canale e Swain (1980) desenvolveriam um arcabouço teórico do que seria a CC voltada para a abordagem comunicativa de ensino de línguas. Os autores apresentaram uma ideia de comunicação baseada em interações socioculturais, “adquirida e usada na interação social” (Canale & Swain 1980, p. 19).

As ideias propostas pelos autores tornaram-se os pilares para outras teorias relacionadas ao conceito de CC que surgiriam nos próximos anos, como as criadas por Bachman (1990) e Celce-Murcia (2008).<sup>1</sup>

## 2.2. Competência comunicativa e a parte oral do Celpe-Bras

De acordo com o Guia de Capacitação para Examinadores (Brasil 2013), a parte oral do Celpe-Bras, com duração de 20 minutos, consiste em uma Interação Face a Face entre o participante e o entrevistador, integrando compreensão e produção oral. O tempo de interação deve ser monitorado para que os primeiros cinco minutos sejam um aquecimento com uma apresentação do participante. A segunda parte, com quinze minutos, é dedicada aos Elementos Provocadores, objeto de estudo deste artigo. Portanto, nos ateremos aos aspectos referentes a esta etapa. Além disso, apesar do cará-

<sup>1</sup> Para mais informações sobre percurso histórico da CC e sua influência na capacidade oral do aprendiz, ver em: Fernandes, E. M. S. & Araujo, S.D. S. (2018) Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de subcompetências no discurso de um anglófono de nível avançado. *Domínios de Língua@gem*, 12, 892-909.

ter interativo da prova, a análise destes Elementos Provocadores se dará em um momento anterior à interação entre entrevistador e participante, considerando-se o material disponível (Elementos Provocadores e roteiro de entrevista) e escolhido pelos elaboradores do Exame.

Antes de iniciar a interação, os examinadores têm acesso ao formulário de inscrição dos participantes<sup>2</sup> com informações sobre seu conhecimento da cultura lusófona, motivação para aprender português, seus interesses pela língua etc. Com as informações presentes nesse formulário, os examinadores podem conhecer melhor o participante, facilitando a escolha de Elementos Provocadores que “favoreçam a interação em função do sexo, idade, interesses, nacionalidade, área de atuação etc. dos examinandos” (Brasil 2013, p. 13).

Os Elementos Provocadores são textos multimodais de gêneros diversos que circulam ou circularam no Brasil. Para cada EP selecionado, é elaborado um roteiro de perguntas a ser utilizado pelos entrevistadores. “As perguntas devem ser feitas de maneira a simular uma conversa levando-se em consideração as respostas efetivas dadas pelo examinando no momento da interação” (Brasil 2013, p. 13).<sup>3</sup>

O entrevistador tem o papel de sustentar a interação sem julgamento de opiniões do participante, articulando as respostas deste aos novos tópicos da conversa, de modo a levar o participante a se expressar, “explorando o máximo de conhecimento da língua e das práticas de comunicação, para atribuir uma nota ao desempenho global do examinando”. Notamos, portanto, grande influência da competência interacional nessa conversa entre participante e entrevistador, já que se trata de uma entrevista que funciona como uma ação conjunta entre os falantes participantes do Exame e o entrevistador, com colaboração e responsabilidades pelo sequenciamento da conversa dividida entre os interlocutores.

---

2 Utiliza-se neste trabalho o termo “participantes” para os inscritos no Exame. O termo tem sido preferido nas capacitações de avaliadores e coordenadores providas pelo Cebbraspe (Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos) desde 2017. Atentamos para os excertos anteriores a esse ano, quando ainda se utilizava o termo “examinandos”.

3 Para acesso aos roteiros de perguntas dos Elementos Provocadores, ver os Roteiros de interação face a face dos anos analisados disponíveis em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Os roteiros a serem seguidos pelos entrevistadores para a condução dos participantes não serão detalhados neste estudo inicial devido ao espaço e tempo de apresentação no Simpósio. No entanto, deixamos claro que as perguntas foram levadas em consideração na análise dos EPs e essenciais para as conclusões sobre as análises das imagens.



No entanto, apesar do papel fundamental do entrevistador para o gerenciamento da conversa com o participante, há a presença de um segundo examinador: o observador, a quem compete atribuir uma nota de 0 (zero) a 5 (cinco) para cada um dos aspectos presentes na Grade de avaliação da interação Face a Face - Observador: Compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos EPs; Competência interacional; Fluência na comunicação; Adequação lexical; Adequação gramatical e pronúncia (Brasil 2013, p. 15). Dessa forma, retomando os pressupostos teóricos subjacentes do Exame (Quadro 1), buscamos analisar os EPs com base nos pilares que fundamentam seu construto, principalmente no que concerne à natureza comunicativa e às questões culturais, estabelecendo, assim, a relação entre esse construto e a escolha pelos elaboradores dos EPs utilizados nas edições de 2014 e 2017. A seguir, tratamos sobre os aspectos multimodais desses elementos.

### **3. Discurso, ideologia e identidade: uma abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Multimodalidade**

A ADC baseia-se em uma percepção da linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (Fairclough 2003). Ela foca na análise detalhada de textos linguísticos com uma orientação social para o discurso. Assim, constitui modelo teórico-metodológico capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos e semióticos e as práticas discursivas utilizadas por atores sociais.

Ela enquadra-se no bojo da ciência crítica social com o objetivo de prover base científica para um questionamento crítico da vida social em termos políticos e morais, ou seja, em termos de justiça social e de poder. (Fairclough 2001, p. 15). O enquadramento no campo da pesquisa social crítica é resultado do amplo escopo de aplicação da ADC com foco nas mudanças discursivas e social.

Fairclough (2001) apresenta em seu arcabouço o modelo tridimensional, que compreende a análise da prática discursiva, do texto e da prática social. A prática discursiva focaliza os processos sócio-cognitivos de produção, distribuição e consumo do texto e os processos sociais econômicos, políticos e institucionais, variando conforme os diferentes tipos de discursos. Ela intermedia a prática social, descrita como uma dimensão do evento discursivo, assim como o texto. Conforme a Figura 1, abaixo:





Figura 1. Modelo Tridimensional de Discurso  
Fonte: Fairclough 2001, p. 105.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o objetivo da ADC não é descrever, mas desvelar questões relacionadas ao poder, por isso, a noção de discurso como prática social é muito importante, pois ele é produto e produtor de uma situação histórico-social. Wodak *et al.* (1999, p. 8) afirmam que “o objetivo da Análise de Discurso Crítica é desvendar as estruturas de poder, de controle político e de dominação filtradas pela ideologia ou muitas vezes ofuscadas” nas quais os sujeitos sociais estão envolvidos.

### 3.1. Ideologia e identidade

Linguagem, ideologia e poder estão ligados intrinsecamente a significados, interpretações, valores, atitudes, identidades, entre outros, e, portanto, tudo é discurso. Os significados fundamentais para os sujeitos que vivem e interagem na sociedade contemporânea fazem uso da linguagem em suas múltiplas formas e de acordo com os diferentes contextos ideológicos (Ivo 2013). Portanto, a ideologia perpassa toda a sociedade de forma variada e, por meio dela, nossas identidades são construídas (Silva 2015, p. 229). Por isso, é importante entender como se dá a formação das identidades na pós-modernidade, que é algo formado por meio de processos inconscientes e ao longo do tempo.

Segundo Wodak (1999), “o poder não deriva da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subvertê-lo, modificar sua distribuição no curto e no longo prazo”, ou também para a manutenção de relação de poder. A análise da ideologia está unida essencialmente à linguagem, porque esta constitui a principal maneira de construir sentidos

que servem para firmar relações de dominação. (Thompson 1995, p. 76). Para Fairclough (1995), “a ideologia investe a linguagem de várias maneiras em vários níveis, e nós não temos de escolher entre diferentes “localizações” possíveis da ideologia, todas são parcialmente justificáveis e nenhuma inteiramente satisfatória” (Fairclough 1995, p. 71).

Portanto, a ideologia está diretamente relacionada aos sistemas, ao capital simbólico, às crenças, aos valores, e representa, em sua essência, a luta hegemônica. Ela é um aspecto relevante para a construção da identidade dos indivíduos. (Silva 2015, p. 257). As formas simbólicas são entendidas por “um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos” (Thompson 1995, p. 79). Elas se entrecruzam com as relações de poder e, assim, com base nos pressupostos de Thompson (1995), é possível elencar cinco modos de operação da ideologia: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação.

As diversas transformações que ocorrem no mundo globalizado trazem mudanças nas relações culturais, sociais e econômicas. “À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades” (Hall 2003, p. 13). Desse modo, é substancial fazermos uma reflexão sobre como as construções discursivas sobre a cultura lusófona são revestidas de ideologias nos Elementos Provocadores do Celpe-Bras.

Deschamps e Moliner (2009, p. 33) reiteram que os estereótipos “são definidos como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo”. Os autores ressaltam também que “(...) os estereótipos são simplificações. Eles permitem definir e caracterizar um grupo, descrever seus membros de forma rápida e econômica no plano cognitivo. (...) ele é o resultado do efeito de acentuação das semelhanças intragrupo”. Ou seja, a identidade estereotipada é categorizada e homogeneizada. A identidade social, que define o lugar particular que o sujeito ocupa na sociedade, a identidade pessoal, relacionada à sua personalidade, e o multiculturalismo precisam, portanto, de uma abordagem cautelosa em exames de proficiência como o Celpe-Bras, tendo o vista o perfil de política linguística dessas avaliações.

Desse modo, na análise linguística de textos multimodais, utilizados nos Elementos Provocadores do Celpe-Bras, será possível desvelar as construções discursivas revestidas de ideologia, pois esta constitui o principal meio de construção de sentidos que servem para sustentar relações de poder.

### 3.2. O texto multimodal

Um texto multimodal integra vários recursos semióticos como elementos verbais e não verbais. Baldry e Thibault (2006, p. 19) afirmam que os textos multimodais “combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas para produzir significados específicos do texto”. Assim, a leitura do texto multimodal deve visar os multiletramentos (Cope & Kalantzis 2000) que envolvem múltiplos conhecimentos e posicionamento crítico.

O texto possui um papel socialmente significativo, com várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se trabalhar com os diversos textos multimodais como anúncios publicitários, cartuns, filmes, músicas, reportagens, dentre outros. Desse modo, o que caracteriza os gêneros discursivos por textos multimodais é a integração das diversas semioses (Ferraz 2007).

O trabalho multimodal sistematizado é de grande relevância para o desenvolvimento de atividades que envolvam semioses diferentes da escrita (Ferraz 2011). Para Kress e van Leeuwen (2006) a leitura de textos multimodais é socialmente determinada e é impossível interpretá-los prestando atenção apenas aos aspectos verbais, pois todos os outros modos semióticos também devem ser levados em consideração. Conforme Vieira (2007, p. 10), “o enfoque multimodal visa a transpor esse nível de análise e pretende compreender os diferentes modos de representação que entram no texto com a mesma precisão com que se faz a análise do texto linguístico”.

O enfoque multimodal pretende compreender os diferentes modos de representação (Vieira 2007). Nessa perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) propõem a chamada Gramática do Design Visual, que corresponde à organização dos diversos elementos não verbais como cores, imagens, fotografias, gestos, sons, entre outros, com a finalidade de estabelecer sentidos.

A razão pela qual Kress e van Leeuwen (2006) elaboraram a Gramática Visual foi devido à importância e à necessidade de se desenvolver um método de análise que possibilitasse verificar como todos os recursos semióticos presentes em um texto constroem, de maneira conjunta, significados sociais (Kress & van Leeuwen 2006). Conforme os autores supracitados, a Gramática do Design Visual relaciona-se às nossas formas de interação social e cultural, propõe-se a descrever como indivíduos, coisas e lugares são combinados em uma totalidade constitutiva de sentido.

Os recursos semióticos funcionam juntos em um texto na forma como são combinados, pois há harmonia entre as semioses verbal e não verbal.

Nessa perspectiva, para Kress e van Leeuwen (2006), a linguagem é funcional, ou seja, está fazendo algum trabalho em algum contexto, ao contrário de palavras isoladas e frases. Assim, a análise multimodal não é proposta de forma aleatória. Na Gramática do Design Visual, os significados dos recursos semióticos são mapeados em redes de sistemas, e estas fornecem ferramentas para análise.

#### **4. Análise de textos multimodais**

A proposta de inserir no Celpe-Bras leitura e produção de texto baseadas em gêneros discursivos (Bakhtin 1997), em princípio, propicia a prática social de leitura e possibilita maior expressão verbal (oral ou escrita) do aprendiz (Dell'Isola 2009). Como afirma Tilio (2012, p. 205), “A língua precisa ser contextualizada em práticas discursivas, que se materializam em gêneros do discurso”. Nesse sentido, Baldry e Thibault (2006) conceituam gêneros como formas típicas de discurso que são usados de acordo com a situação de fala. Os autores sugerem que a distinção que Bakhtin (1997) faz entre gêneros primários e secundários pode ser estendida para textos multimodais.

Desse modo, a abordagem de Ideologia de Thompson (1995), aliada ao arcabouço da ADC e da Multimodalidade, fornece ferramentas para se analisar linguisticamente construções discursivas revestidas de ideologia (Ramalho & Resende 2016). Por isso, na análise, utilizamos os modos de operação de Thompson (1995), as categorias analíticas propostas por Fairclough (2001) e da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006) como: significados composicionais (valor informativo, saliência e enquadramento) e representacionais (estrutura narrativa e conceitual). Com o intuito de responder às perguntas de pesquisa, também serão de grande relevância as categorias analíticas propostas por Fairclough (2001). A seguir, uma análise de dois Elementos Provocadores das edições de 2014 e 2017, selecionados por apresentarem temáticas e representações composicionais que trazem reproduções estereotipadas da cultura brasileira. Previamente à seleção, foi realizado um mapeamento de todos os Elementos Provocadores das duas edições mencionadas. Optou-se por analisar produtos de duas edições com três anos de intervalo para se observar as mudanças de configuração na seleção de objetos simbólicos.



Figura 2. Elemento provocador “Beleza no Trabalho”

Fonte: Celpe-Bras, 2014.

No Elemento Provocador selecionado do exame de 2014, a estrutura temática apresentada pelo texto multimodal é pautada na questão “A beleza no trabalho”. Em relação ao tema, Fairclough (2001) apresenta duas questões: qual é a estrutura temática do texto e que suposições lhes são subjacentes?; os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?

Nesse sentido, é possível perceber que a estrutura temática do texto supõe que de fato a aparência importa no trabalho. O enunciado utiliza argumento de autoridade “novos estudos revelam que a aparência é um dos principais segredos do sucesso” (Brasil 2014) como estratégia, para enfati-

zar a temática proposta. O tema marcado é frequente e é salientado com os recursos semióticos verbais e não verbais que se inter-relacionam, em que as letras em destaque no primeiro plano, juntamente com a imagem dos participantes representados, são jovens em idade economicamente ativa para o mercado de trabalho.

O homem e a mulher representados têm o olhar direcionado ao leitor ou *viewers*, como proposto por Kress e van Leeuwen (2006). A transitividade visual nesse caso é realizada por meio dos dois participantes salientes, mais evidentes, devido ao seu tamanho, seu lugar de composição, seu contraste com o segundo plano, à sua saturação de proeminência na cor e ao foco. O que também caracteriza o processo de ação no qual os participantes direcionam suas ações ao participante interativo, o falante de português como língua adicional.<sup>4</sup> Isso pode ser visto por meio do vetor do olhar direcionado aos leitores.

No segundo plano, o texto ressalta que com base em pesquisas “a aparência é um dos principais segredos do sucesso”. Assim, podemos observar que os participantes representados na modalidade imagética seguem o padrão de beleza estipulado pela mídia: branco(a), alto(a), cabelo liso e magro(a). O texto multimodal do Elemento Provocador não leva em consideração que o Brasil é um país miscigenado, em que negros representam uma parte significativa da população brasileira. Essas escolhas do produtor do texto, por sua vez, estão ligadas ao processo simbólico garantido e seus significados.

O Roteiro de Interação Face a Face, guia dos Elementos Provocadores, pode contribuir para a desconstrução dessas representações estereotipadas, entretanto, as perguntas do Elemento Provocador mencionado levam o participante à generalização de que a beleza é uma estratégia de sucesso no mercado de trabalho, como se observa na pergunta número 3 (Brasil 2014, p. 6): “Além da beleza, que outras estratégias podem ser usadas para o sucesso profissional? Justifique.”

Com base nos pressupostos de Thompson (1995), a ideologia tem papel fundamental na luta pelo poder, pois, ela é, por natureza, hegemônica, servindo para determinar e manter relações assimétricas de poder. O discurso do “padrão de beleza” como proposto pelo texto multimodal do elemento

---

4 Preferimos neste artigo a terminologia Português como Língua Adicional (PLA) por considerarmos o português como uma adição ao conhecimento linguístico dos participantes do Exame, não colocando a língua em posição preferencial. Para mais discussões acerca da terminologia, sugerimos a publicação de Elizabeth Coelho em 2012: *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*.

provocador diz respeito ao modo de operação, proposto por Thompson (1995), da unificação, que ocorre quando há uma construção simbólica de identidade coletiva, utilizando a estratégia típica de construção simbólica denominada como estandarização, que é um referencial padrão proposto como fundamento partilhado. Assim, é significativo compreender a ideologia e o poder no contexto globalizado, visto que muitos discursos, quando naturalizados, passam a fazer parte do senso comum e tornam-se mecanismos eficazes na sociedade para a reprodução e a perpetuação de dimensões culturais e ideológicas da hegemonia.

No que diz respeito ao construto comunicativo do exame e seus pressupostos teóricos, o Elemento Provocador faz parte de uma tarefa comunicativa mediada pelo entrevistador, sendo organizado de forma socialmente construída, conforme análise discursiva e multimodal. Trata-se também de uma tarefa comunicativa com um texto multimodal que expõe uma situação real que pode ocorrer no cotidiano do participante que pretende integrar em português. No entanto, a cultura brasileira está sub-representada na imagem, pois, conforme mencionado anteriormente na análise desse EP, o padrão representado pela imagem não corresponde integralmente à realidade e diversidade da população brasileira.

Baumam (2005), que ressalta que a sociedade está passando por uma transformação radical de uma fase sólida para uma fase líquida e fluída, afetando as condições de trabalho, as estruturas estatais, a subjetividade coletiva, as relações sociais entre o “eu” e o “outro”, o que pode ocasionar uma crise de identidade. Hall (2003, p. 7) corrobora afirmando que estão surgindo “novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. Por isso, é importante entender como se dá a formação das identidades na pós-modernidade, que é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes (Hall 2003).



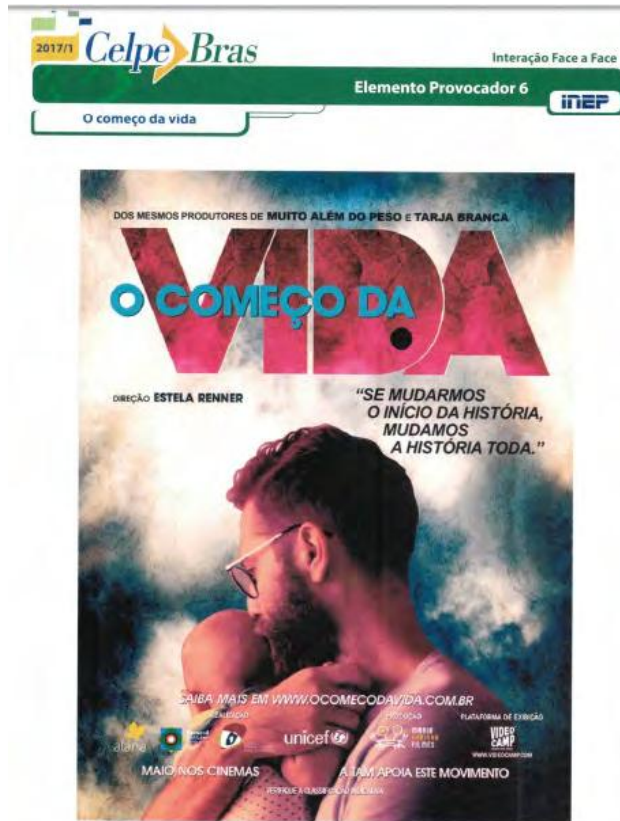


Figura 3. Elemento provocador “O começo da vida”  
 Fonte: Celpé-Bras, 2017.

A temática apresentada pelo texto multimodal selecionado fala sobre “O Começo da Vida”. Um filme que mostra a importância dos primeiros anos de vida na formação de cada pessoa. Com base na estrutura temática que é apresentada, é possível perceber que o texto traz o conceito das novas formações familiares. O que reforça nosso argumento quanto a essa informação é a recorrência da palavra “mudança” na frase “se mudarmos o início da história, mudamos a história toda”. É possível observar também que em primeiro plano, no enquadramento, encontra-se o participante representando os pais de bebês; destaca-se também o nome “vida” com letras grandes na cor rosa. Desse modo, com a inter-relação entre os

recursos semióticos verbal e não verbal é possível perceber que o produtor do texto se refere também às novas configurações de famílias, como, por exemplo, uma família composta por um casal homossexual ou uma família cujas tarefas sejam divididas igualmente entre a mãe e o pai, a chamada “paternidade ativa”.

Em relação à categoria do ideal e real, devemos considerar que alguns dos elementos constitutivos do texto multimodal analisado estão localizados na parte superior, e outros na parte inferior da página. O que está localizado em cima é apresentado como ideal (apresentado como o idealizado ou, generalizado, como ausência de informação), o que está localizado embaixo é apresentado como real (trazem informações mais detalhadas e específicas referentes à composição gráfico-visual) (Kress & van Leeuwen 2006). Nesse sentido, podemos observar que a parte superior do texto revela o ideal, com poucas informações sobre o filme, ao passo que a parte inferior, “o real”, apresenta o mês de estreia, o site para mais informações, os patrocinadores e a plataforma de exibição.

No entanto, essa mudança na estrutura familiar não é algo ainda muito reconhecido pela “sociedade” hegemônica brasileira. Nesse sentido, é possível notar no texto multimodal o modo de operação da reificação, que segundo Thompson (1995) é a retratação de uma situação transitória como permanente e natural. Ela se realiza pela estratégia da nominalização/passivação em que há uma concentração da atenção no título “o começo da vida” em detrimento do outro que fala sobre a mudança da história, com apagamento de atores sociais como os outros modelos de família. O Roteiro de Interação Face a Face dessa edição do exame, 1/2017, não aborda como discussão central as reconfigurações familiares brasileiras. Apenas na questão 7, pergunta-se “Em seu país, quais são arranjos familiares mais comuns?” (Brasil 2017, p. 10).

Nessa perspectiva, no que se refere ao construto comunicativo do exame e seus pressupostos teóricos, o elemento provocador faz parte de uma tarefa comunicativa mediada pelo entrevistador, sendo organizado de forma socialmente construída. Trata-se também de tarefa comunicativa com um texto multimodal cujos gênero e assunto possibilitam uma discussão real sobre as sociedades modernas que mudam constantemente e são rápidas e permanentes. A discussão leva o participante a refletir sobre a diversidade cultural brasileira e como as mudanças provocam alterações nas identidades, fragmentando a identidade do sujeito pós-moderno, que assume identidades diferentes em momentos diferentes, definidas culturalmente.

## 5. Conclusões

No início do texto, propusemos os seguintes questionamentos: como são as construções discursivas e ideológicas dos textos multimodais inseridos nos Elementos Provocadores do Exame Celpe-Bras? Esses textos refletem o construto comunicativo do exame?

No que se refere à natureza comunicativa, bem como às tarefas comunicativas, dois dos pilares teóricos do Celpe-Bras estão refletidos nos EPs, principalmente, no que tange à escolha dos gêneros desses elementos e suas diversas semioses. Além disso, as perguntas feitas pelo entrevistador, simulando uma conversa e explorando o máximo de conhecimento da língua e das práticas de comunicação do examinando, são outro indício de manifestação dos pilares teóricos do exame.

No que se refere ao terceiro pilar, a questão cultural, considerando linguagem como cultura e não somente “cultura como um elemento à parte da linguagem” (Kramsch 1996, p. 6), os textos apresentam alguns estereótipos relacionados à representação da diversidade cultural brasileira, que deve buscar fomentar discussões importantes para a compreensão de processos de mudança social, discursivos, ideológicos e identitários. Esses aspectos são importantes para o entendimento da língua, da cultura e das interações. Por isso, é preciso estudar o modo como a ideologia está presente nos textos e suas estratégias simbólicas de construção identitária do brasileiro.

Estas análises levam às reflexões propostas na pesquisa acerca das questões identitárias, revestidas de ideologia, que devem ser vistas de forma mais abrangente nos Elementos Provocadores do Exame Celpe-Bras. Como uma consequência das mudanças sociais da contemporaneidade, não se pode levar em conta apenas o conceito de identidade social, mas sim o resultado da soma das identidades, em que é necessária a adequação das novas exigências, que decorrem de um processo mais amplo de transformações sociais e dos discursos.

Assim sendo, sugerimos que estereótipos, quando presentes nos EPs do Exame, devem ser adequadamente problematizados para trazer reflexões aos participantes. Sabemos que o Roteiro de Interação Face a Face não deve ser seguido de forma estática, portanto, é no fator orgânico da interação que o participante tem chances de romper a trivialidade e conhecer mais acerca da cultura lusófona e suas multiplicidades. Esse fator orgânico da interação também abre portas para discussões acerca da natureza do exame e da necessidade de atualização de suas bases. A análise dos EPs evidencia que sua natureza não é apenas comunicativa, pois transcende para o socioin-

teracionismo e até mesmo para as discussões mais recentes no ensino de línguas pautadas na Abordagem Complexa. Validam-se, dessa forma, as discussões deste trabalho acerca das construções discursivas e ideológicas dos Elementos Provocadores do Celpe-Bras como contribuições de cunho reflexivo para as próximas edições do exame, entendendo a missão da ciência de promover melhorias também nas políticas de promoção da língua.

## Referências

- Araujo, S. D. S. (2017). *A validade de construto das questões de língua inglesa do ENEM: um olhar para o construto e a Matriz de Referência*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). Introduction: Multimodal texts and genres. In A. Baldry & P. J. Thibault (Eds.), *Multimodal transcription and text analysis: A multimedia toolkit and coursebook* (pp. 1-56). Londres, Inglaterra: Equinox.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília, Brasil.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Roteiro de Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras*. Brasília, Brasil.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame*. Brasília, Brasil.
- Brown, H. D. (2007). Language assessment: Principles and issues. In H. D. Brown (Ed.), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (pp. 444-465). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Longman.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: The beginnings of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literary learning and the design of social futures* (pp. 03-37). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Dell'Isola, R. (2009). Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta?. In R. Dias & V. L. P. Cristovão (Eds.), *O livro didático de língua estrangeira: Múltiplas perspectivas* (pp. 99-120). Campinas, Brasil: Mercado de letras.

- Dell'Isola, R. Scaramucci, M., Schlatter, M. & Júdice, N. (2003). A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: O exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 3(1), 153-184.
- Deschamps, J. C. & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Ebel, R. L. & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement*. Nova Jersey, Estados Unidos da América: Prentice Hall.
- Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. Nova Iorque: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres, Routledge.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, Brasil: Editora UnB.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Pearson Education-Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Fairclough, N. (1989). Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 9(6), 739-763.
- Ferraz, A. J. (2007). Multimodalidade e formação identitária: O brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). In J. A. Vieira, et al. (Eds.), *Reflexões sobre a língua portuguesa: Uma abordagem multimodal* (pp. 109-145). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (9ª ed.) Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Disponível em: <http://www.ualberta.ca>. Acedido em: 18 ago. 2017.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). Introduction: The grammar of visual design. In G. Kress & T. van Leeuwen (Eds.), *Reading images: The grammar of visual design* (pp. 1-15). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). The semiotic landscape: language and visual communication. In G. Kress & T. van Leeuwen (Eds.), *Reading images: The grammar of visual design* (pp. 16-44). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Ivo, E. A. O. (2013). *O letramento de adultos na empresa: Uma forma de legitimar a alienação ou uma questão de sobrevivência?* Tese de doutoramento, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

- Magalhães, I., Martins, A. R. & Resende, V. de M. (2017). *Análise de discurso crítica: Um método de pesquisa qualitativa*. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- Ramalho, V. & Resende, V. de M. (2016). *Análise do discurso crítica* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Silva, F. C. O. (2015). A representação da raça negra no Brasil: ideologia e identidades. In J. A. Vieira & A. L. Bento (Eds.), *Discurso e identidade e gênero* (pp. 229-354). Brasília, Brasil: Movimento.
- Vieira, J. A. (2007). Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In J. A. Vieira, et al. (Eds.), *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal* (pp. 9-33). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Vieira, J. A. & Bento, A. L. (Eds.). (2015). *Discurso, identidade e gênero*. Brasília: Movimento.
- Wodak, R., Cillia, R. de, Reisigl, M. & Liebhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity*. Edinburgh, Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Weir, C. J. (2005) *Language testing and validation: An Evidence-Based Approach. Research and practice in applied linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

[recebido em 15 de setembro de 2018 e aceite para publicação em 23 de fevereiro de 2019]