

# Por uma leitura de textos sincréticos em avaliações de larga escala: análise semiótica do Saeb2017

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3353>

**Ana Carolina de Picoli de Souza Cruz<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo tece reflexões sobre concepções de leitura e de perfil de leitores na educação básica, pela análise do “Relatório Saeb 2017”. Nossa hipótese é a de que avaliações de larga escala influenciam a construção (e manutenção ou não) dessas concepções. Esse tipo de avaliação fixa uma estrutura narrativa ancorada na racionalização e centrada na competencialização, por meio do estabelecimento de uma matriz de referência para a elaboração dos testes cognitivos e de uma escala de proficiência que aponta o nível de leitura dos estudantes. Ancorados na semiótica discursiva de linha francesa, é possível tanto rever como ampliar conceitos e tratamentos dados aos textos (verbais, visuais ou sincréticos) de maneira a desenvolver as concepções citadas e contribuir com a educação básica.

**Palavras-chave:** leitura; leitor; avaliação; textos sincréticos; semiótica discursiva.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [ana-carolina.cruz@unesp.br](mailto:ana-carolina.cruz@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-4228-2320>

## Pour une lecture des textes syncrétiques dans les évaluations à grande échelle : analyse sémiotique de Saeb2017

### Résumé

Cet article est une réflexion sur les conceptions de la lecture et du profil des lecteurs dans l'enseignement primaire, à partir de l'analyse du "Rapport Saeb 2017". Notre hypothèse est que les *évaluations* à large échelle affectent la construction (et le maintien ou non) de ces conceptions. Ce type d'évaluation fixe une structure narrative ancrée dans la rationalisation et axée sur le processus de la compétence par l'établissement d'une matrice de référence pour l'élaboration des tests cognitifs et d'une échelle de profiency qui présente le niveau de lecture des *étudiants*. Ancrée dans la sémiotique discursive d'origine française nous pouvons faire la révision et amplifier les concepts et les manières de lire les textes (verbales, visuelles ou syncrétiques) pour le développement des conceptions citées et pour contribuer avec l'enseignement primaire.

**Mots-clés:** lecture; lecteur; évaluation; textes syncrétiques; sémiotique discursive.

### Leitura e avaliações em larga escala

A leitura ainda é uma questão polêmica tanto na área da educação, quanto na área da linguística. O que significa ler, afinal? Quando se fala em leitura, nos documentos oficiais, na escola, na sala de aula, da leitura de qual tipo de texto se fala? Leitura de textos verbais, visuais, sincréticos ou multimodais? Lemos cada um desses textos da mesma maneira? E o que significa exatamente afirmar que um estudante sabe ler ou é um bom leitor?

Em nossa pesquisa, concebemos a leitura, conforme aponta Cortina (2000, p. 23-24), como:

[...] um processo de interpretação, na medida em que uma mensagem elaborada por um determinado sujeito em uma dada língua deverá ser entendida por um outro sujeito, o qual, por meio do entrelaçamento de seu universo de consciência discursiva com o do texto lido, construirá um novo texto. Ao externá-lo para um novo sujeito o processo anterior irá repetir-se, criando um encadeamento contínuo, que é o motor da comunicação humana. A consciência de um sujeito falante de uma determinada língua corresponde a uma soma de discursos, na medida em que ele entra em contato com as mais variadas formas de organização discursiva. Dessa maneira, todo texto se assenta sobre uma determinada formação discursiva, porque aquele que o produziu é um sujeito sócio-histórico, isto é, reproduzidor de uma das formações discursivas de determinada formação social.

Esses processos de interação de universos discursivos (do sujeito leitor com o do texto lido) referem-se, portanto, muito mais que à decodificação, à capacidade de criar e inter-relacionar textos, sejam eles manifestados pelo código oral, escrito, pictórico, musical, gestual, entre outros, conforme afirma o semioticista citado (2000); ou seja, referimo-nos à leitura desse universo de textos verbais e sincréticos que circulam em diferentes suportes.

Pensando a leitura como esse processo complexo, iniciamos uma reflexão sobre os princípios e os instrumentos usados para avaliá-la. Dentre eles, uma avaliação de grande repercussão nos sistemas educacionais brasileiros é o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica): um conjunto de avaliações em larga escala, realizado a cada dois anos, composto por testes cognitivos (respondidos pelos estudantes) e questionários (respondidos pela escola, pelos diretores, professores e alunos). Seus resultados, aliados às taxas de aprovação, reprovação e abandono escolares – informados pelo Censo Escolar – compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Saeb, então, é considerado um orientador de políticas públicas educacionais.

Para analisar as questões sobre leitura e leitor, centramos nossa atenção na matriz de referência e na escala de proficiência de Língua Portuguesa referentes aos anos escolares da educação básica avaliados pelo Saeb (5º e 9º ano), uma vez que eles regem os testes cognitivos realizados pelos estudantes.

No “Relatório Saeb 2017”, observa-se um programa narrativo de base em que o Inep é o destinador-manipulador que doa competência semântica e modal ao sujeito do fazer (Saeb), levando-o a /saber-fazer/ e a /dever-fazer/. Investido do saber e do dever, o Saeb torna-se o destinador-manipulador, por intimidação, do professor para levá-lo a /fazer-fazer/, isto é, avaliar conforme os critérios estabelecidos.

Nesse sentido, do ponto de vista do professor, a matriz de referência do Saeb representa o seu /dever-fazer/, ou seja, o que deve ser ensinado ou desenvolvido nos alunos e a escala de proficiência, uma meta a ser alcançada pelo docente ou seu /dever-ser/. Do ponto de vista do aluno, a matriz de referência representa não só o seu /dever-saber/, mas também o que ele deve /saber-fazer/ (dado pelos descritores) e a escala de proficiência indica o seu /dever-ser/, uma vez que aponta em qual nível de proficiência está ou em qual deveria estar.

Há um encadeamento de manipulações: o Saeb manipula o “dever” no professor; esse, por sua vez, com o “poder” e o “saber” estimula o “dever” do aluno que, investido pelo /saber-fazer/ e pelo /dever-fazer/ realiza a performance nos testes cognitivos.

Nessa etapa, ocorre uma sincretização de papéis (ainda que não explicitamente) entre professor e aluno, pois duas performances são sancionadas: a do professor, que ensina ou não conforme os padrões prescritos; e a do aluno, que os aprende ou não.

O Saeb, entretanto, também realiza uma performance. Ele prescreve uma matriz de referência e uma escala de proficiência e as aplica nos testes cognitivos das avaliações. Essa performance também deve ser considerada e sancionada.

O relatório de 2017 apresenta uma queda de nível de proficiência leitora do 5º para o 9º ano, respectivamente do nível 4 para o nível 3. Nossa hipótese é de que a performance do Saeb, na etapa das avaliações, sanciona e é sancionada negativamente, pois a leitura é tratada de maneira setorizada, com operações cognitivas fragmentadas que, conseqüentemente, podem reduzir a compreensão dos textos e, portanto, do funcionamento da língua. Isso poderia levar a leituras mais superficiais de textos, além de não verificar efetivamente o processo de leitura como o concebemos aqui.

## **Sobre a matriz de referência do Saeb 2017**

A matriz de referência do Saeb 2017 é composta por seis tópicos e, em cada um deles, há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas. A justificativa por uma matriz pautada em descritores é que eles são “[...] concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades” (INEP, 2001, p. 12). O excerto consta na publicação “Saeb 2001: novas perspectivas”, cuja matriz é a mesma de 2017.

O pressuposto epistemológico é, portanto, o de que conteúdos científicos, matemáticos, linguísticos, históricos, entre outros, são constituídos por princípios, conceitos e informações relacionadas por operações como: classificação, seriação, correspondência, causa e efeito, correlação, implicação, por exemplo.

A opção teórica, de natureza cognitivista, adotada nas matrizes de referência do Saeb para a construção dos descritores, prioriza, portanto, a avaliação de conteúdos na perspectiva das competências e habilidades neles implícitas.

Na perspectiva cognitivista, o conhecimento não é “cópia do real”, isto é, o objeto não é compreendido em seu significado e sentido apenas porque é exposto ao sujeito. Nesta concepção, está implícito o ato de raciocinar, coordenar as informações em consonância com as questões propostas e eventualmente produzir novas informações significativas e fazer inferências quando necessário (INEP, 2001, p. 12).

De acordo com a perspectiva apresentada, a lógica que rege a distribuição dos descritores e de seus respectivos tópicos é a de que há uma relação implícita entre conteúdos e habilidades e competências. Isso nos levaria a poder afirmar que o descritor D13, por exemplo, “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”, não é um procedimento de leitura, mas uma operação cognitiva relacionada, apenas, às relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (tópico), não sendo nem a habilidade, nem o tópico um procedimento de leitura. Além disso, se há descritores com os mesmos conteúdos, mas com numeração diferente, perguntamo-nos qual é a lógica dessa organização ou o porquê de não se deixar a mesma numeração a fim de se criar uma isotopia entre os descritores dos anos avaliados.

Para melhor entendermos como estão estruturados os descritores, elaboramos uma tabela que prioriza a sequência numérica do 5º ano e, por conseguinte, compara essa sequência de descritores com os do 9º ano. Lembramos que os tópicos permanecem os mesmos. Sendo assim, nota-se que há três tipos de descritores: (i) comuns aos dois anos, (ii) comuns, mas com numeração diferente, (iii) seis descritores que só constam no 9º ano.

O resultado é o que segue:

**Quadro 1.** Comparação dos descritores de 5º e 9º ano do ensino fundamental

<b>Tópicos</b>	<b>Descritores 5º ano</b>	<b>Descritores 9º ano</b>
Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	D2 – Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
Procedimentos de leitura	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Procedimentos de leitura	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
Implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Procedimentos de leitura	D6 – Identificar o tema de um texto.	D6 – Identificar o tema de um texto.
Coerência e coesão no processamento do texto	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	D10 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	Não existe no 5º ano	D7 – Identificar a tese de um texto.
Coerência e coesão no processamento do texto	D8 – Estabelecer relação causa/ consequência entre as partes e elementos do texto.	D11 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	Não existe no 5º ano	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
Implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	D12 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	Não existe no 5º ano	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
Varição linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	D13 (correspondente no 9º ano)
Procedimentos de leitura	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	D14 (correspondente no 9º ano)
Coerência e coesão no processamento do texto	D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15 (correspondente no 9º ano)
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	D16 (correspondente no 9º ano)
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D14 – Identificar efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	D17 (correspondente no 9º ano)

Relação entre textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	D20 (correspondente no 9º ano)
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Não existe no 5º ano	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	Não existe no 5º ano	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Relação entre textos	D15 (correspondente no 5º ano)	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Relação entre textos	Não existe no 5º ano	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

**Fonte:** Elaboração própria

A textualização da matriz e a organização dos descritores, além de não apresentar uma isotopia temática, gera uma visão fragmentada da leitura que pode ser entendida pelo leitor como procedimentos cognitivos setorizados tanto em relação a habilidades de uso da língua, quanto em relação aos tópicos a que se vinculam. Isso teria como resultado procedimentos de leitura pontuais de textos em detrimento de um olhar para o todo de significado do texto lido.

Outro aspecto importante que destacamos é o modo como textos sincréticos (como quadrinhos, propagandas) e visuais (como fotografia) são definidos pelo descritor D5: “D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”, ou seja, textos sincréticos estão definidos como material gráfico auxiliar e não como um texto em si mesmo. Não haveria, portanto, tratamento para o texto visual, nem

para o texto sincrético, o que pode ser comprovado pelas questões apresentadas nas avaliações, cujo número de textos sincréticos presentes é baixo. Quando eles aparecem nas provas, não são explorados em termos de plano de expressão e plano de conteúdo.

## **A escala de proficiência do Saeb 2017**

A escala de proficiência de Língua Portuguesa é composta por níveis, ou seja, intervalos com a descrição dos conjuntos de habilidades desenvolvidas pelos estudantes, ela varia de 0 a 500 pontos, com média de 250 e um desvio padrão de 50 pontos. É construída a partir da TRI (Teoria de Resposta ao Item), teoria que permite a comparação de resultados ao longo das diferentes edições do Saeb, mesmo que os alunos respondam a itens distintos. Isso ocorre porque a TRI está fundamentada em modelos matemáticos que pressupõem a relação entre a probabilidade de resposta de um participante do teste, à sua proficiência e aos parâmetros dos itens.

Desse modo, uma escala de proficiência construída no modelo da TRI atribui a cada item do teste uma posição que reflete seu grau de dificuldade – obtido pela observação do comportamento do item ao ser apresentado a participantes de diferentes níveis de proficiência. Sendo assim, “A proficiência de cada participante do teste, estimada a partir de suas respostas aos itens, é posicionada nessa mesma escala [...]” (INEP, 2019, p. 45). É possível, então, a comparação entre estudantes e entre ciclos da avaliação. Destacamos, entretanto, que o Saeb é realizado a cada dois anos e, portanto, os alunos avaliados não apresentam nenhuma relação entre si, posto que alunos do 5º ano, dois anos depois de seu ingresso no ensino fundamental II, estarão no 7º e não no 9º ano.

Poderíamos dizer que a escala de proficiência propõe (impõe) uma leitura da leitura, ou seja, há um protocolo de leitura instituído sob determinados padrões, cujos critérios são tomados como verdades absolutas. Ao afirmar esses critérios, negam-se outros que, sob nossa perspectiva, são mais relevantes para afirmarem a leitura como processo de interpretação.

No 5º ano do ensino fundamental, a escala possui nove níveis de proficiência; no 9º ano, há oito níveis. Apresentamos, a seguir, apenas o nível inicial, o intermediário e o final da escala de proficiência do 9º ano com o objetivo de termos uma visão geral dela.

**Figura 1.** Trechos da escala de proficiência do 9º ano

9º ano	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 1* Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romances. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

**Fonte:** INEP (2019, p. 50-51)

Pode-se dizer que a escala propõe parâmetros – ou modelos – de leitores, pois, na medida em que eles saibam realizar determinadas operações cognitivas, nos tipos e gêneros textuais destacados na escala, serão considerados leitores proficientes de nível 4, por exemplo. Esse saber é dado pela performance dos estudantes nos testes cognitivos de Língua Portuguesa.

Pensando em termos de percurso gerativo de sentido, a escala de proficiência apresenta uma oposição entre saber e não saber ou conhecimento vs. ignorância, manifestada na divisão em níveis de proficiência (correspondentes ao que se espera que os estudantes dominem, ou seja, que eles saibam ou conheçam), bem como pelas formas textuais como: “Os estudantes provavelmente são capazes de: [...]”, “Além das habilidades citadas anteriormente, os estudantes provavelmente são capazes de: [...]” (INEP, 2019, p. 50-51).

A ignorância, de caráter disfórico, apresenta-se na gradação crescente dos níveis de proficiência que vão de 1 a 8. Desse modo, quanto menor o nível em que está o aluno, maior a disforia. Considerando a gradação eufórica de acordo com o crescimento dos níveis da escala, pode-se observar o percurso canônico do texto: ignorância – não ignorância – conhecimento.

Como a escala de proficiência determina o que se espera que cada estudante realize na performance dos testes cognitivos, é ela que orienta a sanção, ou seja, ela estabelece um protocolo de leitura desses testes ou uma leitura da leitura.

## **Por uma leitura de textos sincréticos em avaliações de larga escala**

Greimas (1975, p. 59) afirma que a palavra “sentido” pode ser interpretada de duas maneiras:

[...] ora como uma *remissiva*, ora como uma *direção*. No primeiro caso, o sentido é apreendido como uma superposição de duas configurações, como o remeter de um código – que chamamos *código da expressão* – a um outro código chamado, de maneira igualmente arbitrária, *código do conteúdo*. No segundo caso, o sentido aparece como uma *intenção*, como uma relação estabelecida entre o trajeto a ser percorrido e seu ponto de chegada.

A partir da ideia de sentido como intenção, podemos relacioná-la aos desdobramentos narrativos e considerá-lo como um sintagma programado, como afirma Barros (1994), entre a posição incoativa e a posição terminativa do sujeito, sendo esse sintagma um projeto cultural.

Apresentada, de maneira sucinta, a estrutura narrativa do Saeb e como é composta a escala de proficiência, percebe-se que esse sistema de avaliação, de teor e abrangência nacionais, constitui-se como parte de um projeto educacional do país que, por sua vez, orienta, direciona, subverte ou preserva a própria cultura brasileira.

A escala de proficiência prioriza, por exemplo, gêneros, em sua maioria, verbais (artigos de opinião, reportagens, crônicas, fábulas, contos, músicas, tirinhas, romances, editoriais, poemas, charges, quadrinhos, manuais) em detrimento de textos visuais e/ou sincréticos.

Mesmo textos como tirinhas, quadrinhos e charges sendo citados nessa escala, as operações cognitivas solicitadas em relação a eles relacionam-se à linguagem verbal que neles se manifesta. Além disso, há ainda no Brasil uma tendência muito forte em se trabalhar nas escolas e fora delas com os textos considerados “clássicos” ou, dito de outra maneira, tende-se, ainda, a desconsiderar os textos visuais ou sincréticos como textos que podem ser lidos por meio da relação entre plano de expressão e plano de conteúdo.

Com a teoria dos sistemas semissimbólicos, as categorias do plano de expressão foram incluídas na formação do sentido, principalmente com os estudos de Floch (1985). A

semiótica prevê, então, três categorias visuais, a saber: (i) as categorias cromáticas (uso das cores: claro vs. escuro; quente vs. frio; colorido vs. branco e preto; brilho vs. opacidade); (ii) as categorias eidéticas (articulação das formas: retilíneo vs. arredondado; multiforme vs. uniforme; achatado vs. volumoso); (iii) as categorias topológicas (uso do espaço: maior vs. menor; direita vs. esquerda; superior vs. inferior).

Dito isso, o que se espera da leitura de textos visuais e/ou sincréticos é a análise de, ao menos, algumas dessas categorias que, junto ao plano de conteúdo, podem descrever com maior detalhamento os efeitos de sentido produzidos por determinado texto.

Um exemplo de trabalho que considera o texto visual como texto a ser lido, é a coleção didática intitulada “Apoema” (TEIXEIRA *et al.*, 2018), na qual as autoras, desde o ensino fundamental, propõem textos visuais e/ou sincréticos como leitura e neles destacam, de maneira gradual ao longo dos anos escolares, as características próprias dos textos visuais unidas aos do já estabelecidos textos verbais. Trazemos, a seguir, um breve, mas consistente exemplo do tratamento de um texto visual em livro para o 9º ano:

**Figura 2.** Imagem de capítulo do livro “Apoema” – 9º ano



**Fonte:** Teixeira *et al.* (2018, p. 11)

Além da bela imagem selecionada para leitura (montagem de Vik Muniz, de 2008, feita com ampliação de fotografia e materiais descartados, intitulada "Atlas (Carlão)"), a organização da paginação chama atenção, pois no canto superior direito da seção lê-se "Texto", o que já rompe com a concepção tradicional que desconsidera textos visuais e/ou sincréticos como passíveis de leitura.

Há, ainda, um campo intitulado "Orientações", destinado ao professor, com sugestões de uma primeira leitura silenciosa do texto e, em seguida, uma leitura coletiva em que os estudantes partilham suas impressões e observações.

Destacamos, desse campo, um trecho do primeiro parágrafo:

O momento de leitura deve propiciar aos alunos a oportunidade de conhecer a obra, primeiro, como expressão artística, e não como mero objeto de estudo escolar. É importante valorizar a percepção da obra de arte em um primeiro momento para, posteriormente, pedir que analisem o texto, começando assim o preparo para as demais atividades do livro. (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 11).

A ênfase é dada à dimensão do sensível ou à intensidade com que a imagem afeta o sujeito-estudante. Nesse sentido, o enunciador pretende que o professor se atente à visada dada pelo sujeito-estudante em relação ao texto lido.

As autoras resgatam, assim, a percepção para dentro da sala de aula como uma operação cognitiva que faz parte do processo de leitura, compreendido por nós como processos de interação de universos discursivos (do sujeito leitor com o do texto lido). Nesse sentido, é de especial importância o momento em que as percepções sobre um determinado texto são expressas pelos alunos tanto aos seus pares, quanto ao professor. Isso possibilita o conhecimento da formação discursiva de cada um dos envolvidos e, ao mesmo tempo, é um exercício de inter-relação desses textos manifestados e de complementaridade entre eles.

A partir desse primeiro contato e da observação do texto visual, o livro propõe alguns exercícios que dão continuidade à visada, mas em direção a uma sistematização da dimensão do inteligível, por meio de perguntas que destacam as categorias visuais. Dentre os exercícios que vão gradualmente da visada à apreensão, selecionamos os que dizem respeito exatamente às referidas categorias, conforme vemos a seguir:

**Figura 3.** Imagem de capítulo do livro “Apoema” – 9º ano

3 Observe o homem.

a) Como ele está vestido? Quantas peças de roupa estão representadas na imagem? O que há preso em sua roupa?

b) Há letras estampadas em uma das peças de roupa do homem. Identifique as letras. Por que não é possível ler a palavra inteira? Que palavra essas letras podem formar? O que a peça de roupa com a estampa representa?

c) Estabeleça uma relação entre a origem dos objetos, a inscrição da roupa e a profissão do homem.

d) Explique como o homem estabelece uma ligação com o observador da obra.

4 Observe as cores da obra.

a) Qual tom predomina na obra: claro ou escuro? **Tom escuro.**

b) Em qual parte há uma diversidade de cores? **Na parte superior. Há objetos nas cores verde, vermelha, azul e branca.**

c) Qual cor contrasta com o tom da cor da pele do homem e de uma parte de sua vestimenta? Qual efeito de sentido ela provoca?

2. b) Resposta pessoal. É necessário analisar figura por figura, olhar atentamente cada parte para ver os detalhes.

2. d) O estado dos objetos mostra que eles já foram usados e descartados. Provavelmente os objetos foram retirados do lixo.

3. a) Camiseta branca, um colete de tom terroso. Duas peças. Alguns objetos semelhantes ao que estão sobre a cabeça dele.

varios objetos. Trata-se de uma questão ambiental e social que o país precisa resolver.

**Ampliar**

**Lixo extraordinário**  
Brasil/Reino Unido, 2010. Direção: Lucy Walken e João Jardim, 94 min.  
Esse filme foi indicado ao Oscar de melhor documentário de 2011 e ganhou diversos prêmios nacionais e internacionais. Toda a renda da venda das obras mostradas nele foi destinada aos trabalhadores do Lixo de Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro.



**Fonte:** Teixeira *et al.* (2018, p. 12)

É possível observar como as questões dirigem o olhar do aluno para os aspectos constitutivos da imagem: as cores e formas dos objetos que o homem traz acima da cabeça, os recortes das letras que compõem sua vestimenta, o contraste das cores no todo da imagem, qual cor predomina nela. O efeito alcançado por uma atividade como essa é o de que os elementos cor, forma e uso do espaço podem ser lidos como elementos de significação.

Da figura 3, destacamos duas perguntas e suas respectivas respostas trazidas pelo livro didático: a primeira é a questão 3, letra “d” (“Como o homem estabelece uma relação com o observador da obra?”), cuja proposta está ligada à enunciação. A resposta é: “Pelo olhar expressivo, chamando o observador para dentro da imagem. O olhar encara o observador, mostrando sua existência e importância” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 12).

Desse modo, o estudante passa a poder compreender que as imagens têm um significado ainda que não possuam palavras. Ressaltamos, aqui, a afirmação de Fiorin (2012, p. 154) ao discorrer sobre a distinção entre texto e discurso: “[...] o texto também é um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos, mas é do domínio da manifestação, isto é, do plano da expressão; é a realização do discurso”. Essa definição é muito importante para o estudante, pois a partir dela ele passa a enxergar como texto qualquer manifestação que seja um todo organizado de sentido e não apenas um texto feito por palavras ou um texto verbal.

Sendo assim, as imagens podem (e devem) ser lidas como textos que são. Elas ganham vida com atividades como as propostas pelo livro didático em questão, aos olhos do sujeito-estudante, que sem nomenclaturas muito complexas é levado a entender o jogo entre enunciador e enunciatário, por exemplo, presente em todo e qualquer texto.

A segunda questão é da pergunta 4, letra “c” (“Qual cor contrasta com o tom da cor de pele do homem e de uma parte de sua vestimenta? Qual efeito de sentido ela provoca?”), cuja resposta é: “A cor branca. O contraste ressalta ainda mais o tom de pele do trabalhador e do colete que representa sua profissão” (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 12).

Desse modo, temos o trabalho com a categoria cromática (contraste) e, principalmente, a atenção do estudante para a criação dos efeitos de sentido gerados pela escolha dessas categorias. Apesar de uma pergunta explicitamente voltada para o efeito de sentido gerado, todas as questões conduzem à reflexão sobre a seleção dos elementos que compõem as categorias visuais e, sob nossa perspectiva, à compreensão de que assim como o enunciador de textos verbais realiza uma seleção lexical, o enunciador de textos visuais ou sincréticos também o faz.

Aos poucos, portanto, o trabalho com o sincretismo vai sendo consolidado. Trouxemos um exemplo, mas sabemos que há muitos outros. Além disso, mesmo que os livros didáticos adotados por uma escola não contemplem essas questões, há muitos professores que preparam materiais didáticos com o intuito de levarem essas leituras a seus alunos, ampliando suas possibilidades de ler o mundo.

Apenas a título de comparação, trazemos, a seguir, uma questão do caderno de atividades da Secretaria da Educação do Paraná, uma vez que não tivemos acesso ao banco de questões do Inep. Esse caderno, no entanto, contempla a matriz de referência do Saeb e segue a escala de proficiência dele também:

**Figura 4.** Exemplo de questão – 9º ano



**Fonte:** Caderno de atividades da Secretaria de Estado do Paraná (2009, p. 23-24)

A pergunta centra-se apenas no texto verbal, especificamente, no significado da expressão “deletei” que se encontra no terceiro quadrinho e as alternativas são: (a) destruir; (b) esquecer; (c) convencer; (d) apagar, sendo a resposta correta a alternativa “d”. Essa questão para o 9º ano solicita que o estudante encontre um sinônimo da língua portuguesa (apagar) para um termo da computação (deletar). O quadrinho, no entanto, traz a contraposição de dois discursos: o discurso do jovem que justifica seu atraso e o discurso da moça para demonstrar sua indignação com a atitude do rapaz. A reação dela é eliminá-lo de sua frente, como quem terminasse o compromisso, por isso o uso de “deletar”. Essa interpretação que o leitor pode fazer depende do contexto da história, da reação das personagens, de suas atitudes trazidas pelo texto visual. Por exemplo, no eixo eidético, que trata da forma dos objetos, há um predomínio das formas arredondadas nos dois primeiros quadrinhos e, no último, apesar dos contornos arredondados da personagem “Aninha”, a figura de “Titi” transforma-se em uma nuvem branca, com alguns ângulos pontiagudos, o que se opõe ao traço só arredondado de Titi e reitera o vazio em que ele se encontraria para ela. Já o eixo topológico, que diz respeito à disposição dos objetos no espaço, traz Titi sempre à esquerda e Aninha sempre à direita. Ela, nos dois primeiros quadrinhos está voltada de frente para Titi e, no último, de costas para ele, representado, agora, apenas como um pensamento esvaziado, uma figura, portanto, deletada.

Assim, a questão não é exatamente um exercício de interpretação de texto, mas sim um exercício morfológico de emprego de sinônimos na língua. Apesar de o caderno de atividades ser uma compilação de 2009, essa tirinha é encontrada em inúmeros *sites* de exercícios para o Saeb. E, infelizmente, o tratamento dado aos textos sincréticos, ainda hoje, segue o mesmo padrão da questão apresentada.

## **Para concluir**

A partir da breve análise aqui desenvolvida, observamos que o destinador-manipulador (Saeb) cria uma imagem de sujeito-leitor que /sabe-fazer/ e /deve-fazer/ determinadas operações cognitivas como: reconhecer, identificar, localizar, diferenciar, entre outras, de maneira fragmentada e em gêneros textuais estabelecidos e explicitados na escala de proficiência.

A percepção dos diferentes sujeitos-leitores de textos verbais, visuais e sincréticos é desconsiderada e substituída por uma classificação que toma como o melhor não apenas o sujeito que domina um maior número de habilidades (operações cognitivas citadas) – e, portanto, estaria em conjunção com elas – mas aquele que domina as especificadas na escala de proficiência.

Em nossa perspectiva, pautados na semiótica discursiva, um sujeito-leitor com alta proficiência leitora é um sujeito que apreende os elementos que compõem um

determinado texto, apreende as transformações que ele apresenta e os sujeitos que são colocados em relação com esse texto. Talvez, finalmente – é preciso mais pesquisa – um sujeito-leitor proficiente seja aquele que, ao se deparar com um dado texto, de natureza semiótica diversa, perceba que ele foi produzido por um sujeito sócio-histórico e, portanto, os elementos do universo discursivo com que está em contato podem causar-lhe estranhamento, deixá-lo confortável e/ou ampliar seu próprio universo discursivo. A partir dessa interação com o texto, ele passa a criar outros textos em um encadeamento contínuo.

Pode parecer algo complexo demais, no entanto, a leitura é um processo complexo e por isso não poderia ser avaliada apenas por meio da medição de determinadas operações cognitivas colocadas de maneira estanque e pautadas por gêneros textuais pré-estabelecidos.

No livro didático da coleção “Apoema”, as autoras apresentam uma maneira diferente, gradual e integradora (em relação ao cotidiano do estudante) de trabalhar a leitura como um processo de interpretação que envolve tanto a dimensão do inteligível, quanto a dimensão do sensível, assim como a concebemos.

A leitura, portanto, é um processo muito mais amplo do que o proposto pelo Saeb. Entendemos e reconhecemos a ideia de se estabelecerem parâmetros de proficiência leitora para o país. No entanto, a proposta que visamos desenvolver e apresentar, futuramente, para avaliação da leitura, em todos os anos da educação básica, é a de uma produção textual a partir de uma coletânea de diferentes tipos de textos, bem como elaborações, também, de diferentes textos (verbais, visuais e/ou sincréticos).

Se em pleno século XXI, a leitura de textos verbais no suporte de papel migrou para diversos suportes digitais com telas de diferentes tamanhos e padrões, não podemos ignorar o fato. Os textos verbovisuais e os visuais existentes em quadrinhos, nas telas dos cinemas, dos museus, passaram a coexistir com outros que se disseminaram pelos grandes centros urbanos, repletos de grafites/inscrições nos muros das casas, dos edifícios e nas praças públicas. Essas inscrições são textos com os quais os estudantes convivem em seu cotidiano (principalmente nos grandes centros urbanos).

Na atualidade, esses textos precisam ser considerados, levados para sala de aula, lidos como formas de expressão marcadas pela contemporaneidade, inscritas em um tempo histórico e produzidas por sujeitos também situados em um dado tempo e espaço. Precisam, ainda, ser produzidas de maneira cada vez mais elaborada e utilizadas – a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, tão cultuada pelos documentos oficiais, mas tão pouco efetivada por eles – também como instrumentos de comparação com textos clássicos (de nossa literatura e de outras, por exemplo); precisam ser apoiadas por instituições como a escola para que o projeto cultural da educação, como já citamos no

início deste trabalho, oriente, direcione, subverta nossa cultura e preserve, dela, apenas o que há de melhor e de libertador: suas raízes étnicas, sua diversidade, sua pluralidade, seu multilinguismo e (ainda acreditamos) o respeito pelos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa*. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1>. Acesso em: 05 maio 2021.

CORTINA, A. *O príncipe de Maquiavel e seus leitores: uma investigação sobre o processo de leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FIORIN, J. L. Da necessidade de distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.

FLOCH, J.-M. *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit Pour une sémiotique plastique*. Paris-Amsterdam: Hadès-Benjamins, 1985.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução Ana Cristina Cruz Cezar e outros. Revisão técnica de Milton José Pinto. Petrópolis: Vozes, 1975.

INEP. *Relatório Saeb 2017*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/fef63936-8002-43b6-b741-4ac9ff39338f?version=1.0>. Acesso em: 15 set. 2021.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno de atividades: Língua Portuguesa – anos finais do ensino fundamental*, 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/ativ\\_port2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/ativ_port2.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

TEIXEIRA, L.; SOUZA, S. M.; FARIA, K.; PATTRESI, N. *Apoema: português*, 9. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/portais-educacionais/apoema/#/portugues>. Acesso em: 19 set. 2021.