


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ANA CAROLINA DE PICOLI DE SOUZA CRUZ

ANÁLISE SEMIÓTICA SOBRE LEITURA NO SAEB PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



ARARAQUARA – S.P.

2024

ANA CAROLINA DE PICOLI DE SOUZA CRUZ

ANÁLISE SEMIÓTICA SOBRE LEITURA NO SAEB PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

ARARAQUARA – S.P.

2024

C957a

Cruz, Ana Carolina de Picoli de Souza

Análise semiótica sobre leitura no Saeb para o Ensino Fundamental
/ Ana Carolina de Picoli de Souza Cruz. -- Araraquara, 2024

203 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Arnaldo Cortina

1. Leitura. 2. Leitores. 3. Semiótica discursiva. 4. Competência
leitora. 5. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa, cujo campo teórico compreende as áreas de linguística e da educação, visa contribuir com o processo de formação de leitores na educação básica, propondo (re)pensar os conceitos de leitura e de leitor competente, impactando conseqüentemente nos instrumentos de avaliação da competência leitora dos estudantes. Nesse aspecto, os impactos social e cultural desejados estão voltados à cooperação para o oferecimento de uma educação de qualidade e para a redução de desigualdades sociais.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research, which encompasses theoretical fields in linguistics and education, aims to contribute to the process of developing readers in basic education by proposing a rethinking of the concepts of reading and competent reader, thereby impacting the tools used to assess students' reading competence. In this regard, the desired social and cultural impacts focus on cooperation to provide quality education and to reduce social inequalities.

ANA CAROLINA DE PICOLI DE SOUZA CRUZ

ANÁLISE SEMIÓTICA SOBRE LEITURA NO SAEB PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina

Data da defesa: 16/09/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Cortina
Universidade Estadual Paulista – Unesp/FCL-Ar.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Diana Luz Pessoa de Barros
Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Patrícia Verônica Moreira
Prefeitura Municipal de Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Cortez Noronha
Universidade Estadual Paulista – Unesp/FCL-As.

Membro Titular: Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann
Universidade Estadual Paulista – Unesp/FCL-As.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Construir uma tese, seja ela sobre qualquer assunto, é, na verdade, construir um espelho em que se refletem nossos saberes – os que já temos internalizados, aqueles em que hesitamos e aqueles que ainda nos faltam. É tecer, a cada palavra, a cada frase, a cada parágrafo, a cada capítulo, a cada página, um pouco do que somos e, portanto, um pouco de como enxergamos o mundo. Escrever uma tese é estar disposto a percorrer o árduo caminho do autoconhecimento e dos saberes que se encontram no mundo disponíveis a quem queira deles se aproximar, a quem tenha a coragem de deles se apropriar para sempre e, a todo momento, construir tantos e muitos outros saberes!

Construir uma tese é mergulhar em profundo silêncio, mas também é se debater entre ideias, páginas e palavras que nos assombram, nos saltam aos olhos, nos chegam aos ouvidos e, por vezes, nos bagunçam a mente e a alma. É, portanto, viajar em inquieto silêncio; é quase viver uma incompletude completa; é ter já nas malas ideias e palavras, mas permanecer com a sensação de estar disjunto, dividido entre um e outro querer, por vezes entre querer e querer...

Construir uma tese é percorrer um caminho profundo, solitário, embora nunca estejamos sozinhos, é ter a sensação de nunca findar a busca iniciada, é sempre virar a página. Mas, como as páginas, assim como as dos livros e as dos cadernos, sempre terminam, construir uma tese é saber ter de chegar a um fim, embora ele sempre pareça nos escapar, pois uma vez terminada, nunca se consolida findada, porque sempre haverá outras mãos para lapidá-la, para reconfigurá-la e, assim, colocá-la novamente no ciclo eterno do sem-fim da busca pelo sentido.

Dedico esta construção, em especial, a minha mãe, Elvira Paolineli e a todos aqueles que caminharam ao meu lado nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe pela vida compartilhada, pelas lições durante este meu percurso sobre força, coragem; sobre aceitar, sobre não desistir; por me ensinar, enfim (e no fim) a ressignificar o verbo “continuar”.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Arnaldo Cortina, pela paciência, incentivo e parceria nos momentos mais difíceis desta jornada. Agradeço por sua dedicação aos estudos sobre leitura e formação de leitores, sem os quais esta tese não seria possível.

Agradeço também aos professores da FCL-Ar do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, nas pessoas do Prof. Dr. Jean Cristtus Portela e do Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann, por acreditarem no meu potencial, pelo incentivo e pela oportunidade de participar do Programa Capes-Print.

Agradeço, assim, à Capes pela bolsa concedida no terceiro ano de doutorado. Por meio dela, alcancei novos horizontes como pesquisadora e esta tese ganhou novos rumos. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Aos meus colegas de doutorado e àqueles com quem estreitei laços de amizade que permanecerão para além da Universidade.

Meu agradecimento especial à Prof^a Dr^a. Maria Giulia Dondero que me recebeu na Universidade de Liège e com quem tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre semiótica visual.

Agradeço também ao Prof. Dr. François Provenzano (Universidade de Liège) pela atenção a mim dispensada, pelas ricas trocas e pelo incentivo a minha pesquisa.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. Daniel Delbrassine, também da Universidade de Liège, que me recebeu em suas aulas sobre literatura e didática do ensino de literatura, apresentou-me o trabalho de seus orientandos em escolas de Liège e com quem pude partilhar ideias sobre educação, literatura, leitura e formação de leitores.

Agradeço aos professores e pesquisadores com os quais tive a oportunidade de conviver durante a jornada de doutoramento no Brasil e na Bélgica.

A verdade dividida

A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

RESUMO

Este trabalho visa refletir sobre o processo de formação de leitores no ensino fundamental por meio da análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fundamentada na teoria da semiótica discursiva, esta pesquisa trabalha com documentos que marcaram mudanças metodológicas e conceituais desde a criação desse sistema até o ano de 2017 (última edição do Saeb, antes das alterações realizadas em virtude da Base Nacional Comum Curricular – BNCC), a saber: “Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados” (1994); “Matrizes curriculares de referência para o Saeb” (1997); “Saeb 2001: novas perspectivas” (2001), “Relatório Saeb 2001” (2002) e, finalmente, o “Relatório Saeb 2017” (2019). Sob nosso ponto de vista, essa avaliação institucionaliza um perfil de leitor, uma concepção de leitura e, por conseguinte, as concepções de texto e de discurso que se estabelecem em uma dada cultura (nas salas de aula e na sociedade de modo geral). Em nome da busca pela qualidade educacional, o Saeb apresenta em seus princípios a busca pela eficiência e pela eficácia fundadoras da cultura do desempenho. Nesse sentido, o que significa ser um leitor proficiente? Ao pensar em uma educação humanizadora voltada à formação de cidadãos críticos, indagamo-nos sobre como a semiótica discursiva poderia contribuir na formação desses leitores desde o ensino fundamental? Seria possível estabelecer um conceito de competência leitora fundamentado na semiótica discursiva? Para tal, apoiamo-nos em autores como Greimas (1975, 1979, 2014); Greimas e Fontanille (1993); Greimas e Courtés (2021); Cortina (2000; 2006); Barros (1994, 2002, 2005, 2019); Fiorin (1990, 1998, 2002, 2004, 2012); Fontanille (1987, 1999, 2008); Floch (1985, 1990); Pietroforte (2004, 2006) Oliveira e Teixeira (2009). A partir deles, tecemos nossas hipóteses sobre o que seria a competência leitora na perspectiva semiótica, dividindo-a em duas etapas: uma de decodificação e outra referente aos mecanismos intra e interdiscursivos. Apresentamos também o conceito de leitura como um processo de interpretação que, por meio do entrelaçamento de duas consciências discursivas (a do texto lido e a de seu leitor) gera outro texto (Cortina, 2000). Além disso, após analisarmos a matriz de referência e a escala de proficiência do Saeb, apontamos algumas possibilidades de leitura no Saeb, considerando não apenas os textos verbais, mas também os visuais e os verbovisuais como relevantes para a formação de leitores desde o ensino fundamental. Almejamos com este estudo contribuir para o aprimoramento da oferta de uma educação de qualidade, bem como para a diminuição das desigualdades sociais.

Palavras-chave: leitura; leitores; competência leitora; educação; semiótica discursiva.

ABSTRACT

This work aims to reflect on the process of developing readers in elementary education through the analysis of the Basic Education Evaluation System (Saeb). Based on the theory of discursive semiotics, this research examines documents that marked methodological and conceptual changes from the creation of this system up to 2017 (the last edition of Saeb before changes were made due to the National Common Curriculum Base – BNCC), namely: "Saeb – National System of Basic Education Assessment: objectives, guidelines, products, and results" (1994); "Curricular Reference Matrices for Saeb" (1997); "Saeb 2001: New Perspectives" (2001); "Saeb 2001 Report" (2002); and finally, "Saeb 2017 Report" (2019). From our point of view, this evaluation institutionalizes a profile of the reader, a conception of reading, and consequently, the conceptions of text and discourse established in a given culture (in classrooms and in society at large). In the pursuit of educational quality, Saeb's principles emphasize efficiency and effectiveness that underpin a performance culture. In this sense, what does it mean to be a proficient reader? Considering a humanizing education aimed at developing critical citizens, we question how discursive semiotics could contribute to the formation of these readers from elementary education. Is it possible to establish a concept of reading competence grounded in discursive semiotics? To address this, we rely on authors such as Greimas (1975, 1979, 2014); Greimas and Fontanille (1993); Greimas and Courtés (2021); Cortina (2000; 2006); Barros (2002, 2005, 2019); Fiorin (1990, 1998, 2002, 2004, 2012); Fontanille (1987, 1999, 2008); Floch (1985, 1990); Pietroforte (2004, 2006); Oliveira and Teixeira (2009). Based on their work, we develop our hypotheses about what reading competence would be from a semiotic perspective, dividing it into two stages: one of decoding and another related to intra- and interdiscursive mechanisms. We also present the concept of reading as an interpretative process that, through the intertwining of two discursive consciousnesses (the text read and the reader's), generates another text (Cortina, 2000). Furthermore, after analyzing Saeb's reference matrix and proficiency scale, we point out some reading possibilities within Saeb, considering not only verbal texts but also visual and verbal-visual as relevant for reader development from elementary education. We aim with this study to contribute to the enhancement of quality education and the reduction of social inequalities.

Keywords: reading; readers; reading competence; education; discursive semiotics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questões do Saeb disponíveis no site do Inep	14
Figura 2: Objetivo pedagógico - Fontanille	16
Figura 3: Níveis de pertinência.....	25
Figura 4: Topografia de atitudes, reações e estratégias possíveis dos educandos	31
Figura 5: Topografia a partir dos valores	32
Figura 6: Definição de termos usados no relatório Saeb 2017.....	48
Figura 7: Representação de uma escala de proficiência hipotética	65
Figura 8: Poema "Solto", de Arnaldo Antunes.....	82
Figura 9: Poema "Rio: o ir", de Arnaldo Antunes.....	85
Figura 10: Modalidade intencional.....	95
Figura 11: Propaganda de adoçante.....	104
Figura 12: Temas e figuras do texto do Ministério da Saúde	105
Figura 13: Livro "A tempestade"	111
Figura 14: Trechos do livro "A tempestade"	112
Figura 15: Trechos do livro « Je veux mon chapeau ».....	113
Figura 16: Trecho do texto verbal de "Aladim e a lâmpada maravilhosa"	115
Figura 17: Ilustração do final de "Aladim e a lâmpada maravilhosa"	115
Figura 18: Descritor 5 Saeb.....	117
Figura 19: Questão D5 para a 4ª série	118
Figura 20: Questão D5 com propaganda para 8ª série.....	120
Figura 21: Propaganda Petrobrás colorida	121
Figura 22: Quadrinho de Ziraldo.....	124
Figura 23: Quadrinho de Ziraldo versão colorida	125
Figura 24: Exemplo de questão para 9º ano Editora do Brasil.....	129
Figura 25: Questões referentes à charge da figura 24	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pontos positivos e negativos das avaliações de larga escala.....	36
Quadro 2: Objetivos gerais o Saeb	38
Quadro 3: Matriz de referência de 1997 e de 2001	44
Quadro 4: Matriz de Língua Portuguesa do Saeb 2017 para o 5º ano	51
Quadro 5: Matriz de Língua Portuguesa do Saeb 2017 para o 9º ano.....	52
Quadro 6: Comparação dos descritores de 5º e 9º ano do ensino fundamental	54
Quadro 7: Descritores para 4ª série do E.F. que constam apenas na matriz de 1997..	56
Quadro 8: Escala de proficiência em Língua Portuguesa - 1997	61
Quadro 9: Trechos da escala de proficiência do 5º ano	62
Quadro 10: Escala de proficiência do 9º ano	63
Quadro 11: Temas e figuras da propaganda de adoçante	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Proficiência média em Língua Portuguesa no Saeb 2017- 5º ano E.F.	68
Gráfico 2: Proficiência média em Língua Portuguesa no Saeb 2017 - 9º ano E. F.	68
Gráfico 3: Evolução de proficiências médias do 5º ano no Saeb de 1995 até 2019....	69
Gráfico 4: Evolução de proficiências médias do 9º ano no Saeb de 1995 até 2019....	69
Gráfico 5: Gráfico da estrutura tensiva proposto por Fontanille	93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA.....	21
1.1 A leitura em seus primórdios.....	21
1.2 Breve história da leitura no Brasil e seu ensino.....	27
CAPÍTULO 2 A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E O SAEB.....	35
2.1. A avaliação de larga escala.....	35
2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.....	38
2.3 O Saeb 2017: a matriz de referência e a escala de proficiência	46
2.4 Saeb: <i>éthos</i> e formas de vida deônticas	65
CAPÍTULO 3 LEITURA NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA.....	75
3.1 A competência leitora.....	78
3.1.1 Primeira etapa da competência leitora: a decodificação.....	79
3.1.2 A segunda etapa da competência leitora e seus elementos para a produção de sentido..	86
3.1.2.1 Conhecimento enciclopédico, intertexto e interdiscurso	87
3.1.2.2 Modalidades de leitura	90
3.1.2.3 Contexto e descontextualização.....	95
3.1.2.4 Enunciação e leitura	97
3.1.2.5 Uma análise sob a ótica da segunda etapa da competência leitora.....	99
CAPÍTULO 4 LEITURAS NO SAEB: CONCEITOS E POSSIBILIDADES.....	102
4.1 Textos verbais, visuais e verbovisuais.....	102
4.2 Conceito de textos sincréticos e de textos verbovisuais	107
4.2 Possibilidades de leituras de textos verbovisuais e de textos visuais no Saeb	116
5 CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	141
ANEXO A – DOCUMENTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DATADO DE 1994	145
ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB 1997 PARA 4ª, 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	177

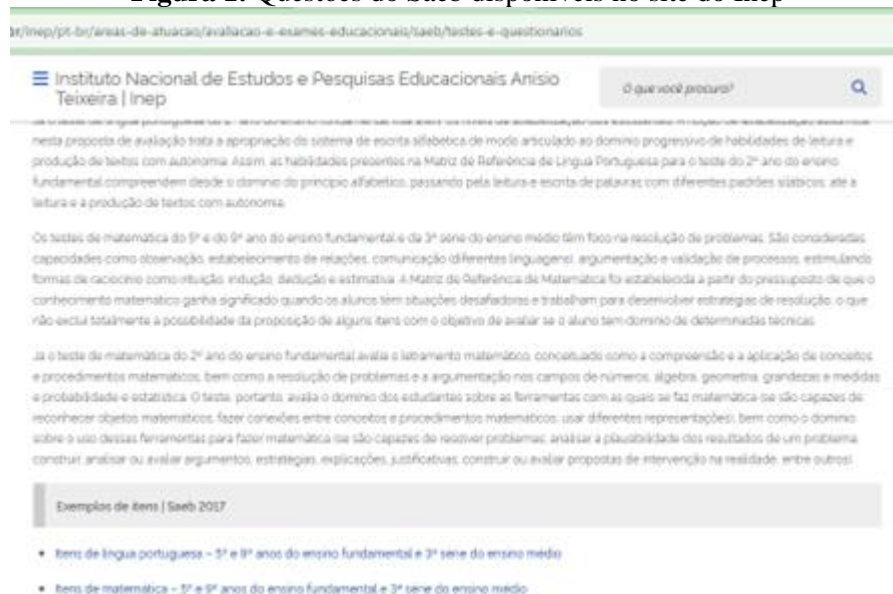
1 INTRODUÇÃO

O ato de avaliar, devido estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim; nada mais que isso! Acolhê-la, como está, é o ponto de partida para fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Sem esse acolhimento da realidade como ela é, não há possibilidade de uma intervenção adequada, pois que qualquer outro tipo de partida seria enganoso e sem sustentação. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está; para então, a partir daí, decidir o que fazer. (LUCKEZIE, 2005, p. 40-41).

Este trabalho visa refletir sobre o impacto que avaliações de larga escala como as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) têm na formação de leitores no ensino fundamental brasileiro – que abrange alunos entre seis/sete anos até aqueles com quatorze/quinze, ou seja, alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como objeto de análise alguns dos relatórios e dos documentos de referência de algumas edições do Saeb ao longo de seus trinta anos de criação, a saber: “Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados” (1994); “Matrizes curriculares de referência para o Saeb” (1997); “Saeb 2001: novas perspectivas” (2001), “Relatório Saeb 2001” (2002) e, finalmente, o “Relatório Saeb 2017” (2019).

A seleção desses documentos deu-se, especificamente, por se tratar de marcos temporais relevantes no que tange a alterações conceituais e metodológicas nesse sistema, cujos impactos nas concepções de leitura e de formação de leitores, sob nosso ponto de vista, foram determinantes para o que se entende por leitura e leitor até os dias atuais. Isso deve-se ao fato de consistir o Saeb em uma avaliação, essencialmente, da competência leitora dos alunos. Destacamos que esse *corpus* é formado somente pelos relatórios até a data de 2017, pois, apesar de diversos esforços, não conseguimos acesso às avaliações aplicadas aos alunos. Essas não estão disponibilizadas nos sites do Governo Federal ou do Inep. Além disso, a edição de 2017 é a última antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Ressaltamos, ainda, que até fevereiro de 2024 constavam, no site do Inep, apenas duas questões como modelos de questões da avaliação que são referentes, justamente, ao Saeb 2017, conforme indica a figura a seguir:

Figura 1: Questões do Saeb disponíveis no site do Inep



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/Saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em 11/02/2024.

Sendo assim, analisaremos o *corpus* citado à luz, principalmente, da teoria semiótica de linha francesa e de alguns conceitos da semiótica de Umberto Eco – como os de enciclopédia e de tipos de leitores.

Como toda a prática de avaliação visa verificar a ocorrência de uma transformação – ou, nos termos da semiótica discursiva, de acordo com o nível narrativo do percurso gerativo de sentido, a passagem de um estado a outro – no caso do Saeb, verifica-se a passagem do estado de ignorância ao de conhecimento em termos de leitura.

Mas, não é só isso. Esse tipo de avaliação da leitura apresenta a nova arquitetura educacional fundamentada a partir das alterações decorrentes da globalização e refletidas em novas relações entre ela, a economia e as políticas sociais. Assistimos, assim, a uma transformação no nível dos valores: do conhecimento como objeto de valor a ser adquirido, passamos à busca da eficiência e da eficácia, ou, segundo Greimas e Fontanille (1993, p. 89), estamos testemunhando a ascensão da cognição sobre a paixão.

Tanto no interior dos sistemas filosóficos, como também, de maneira geral, no interior da *épistémé*, a economia política assume o lugar das teorias das paixões que perecem, e a teoria das necessidades suplanta a dos desejos; isso se traduz, em particular, por uma mudança da modalização dos objetos de valor: de desejáveis que eram, tornam-se necessários ou indispensáveis.

Caminhamos cada vez mais para uma racionalização da educação em detrimento de uma educação mais humanizadora. Não estamos com isso afirmando que a educação deva se solidificar apenas na dimensão patêmica (as modulações dos estados de alma), mas estamos afirmando, sim, que ela não deve manter-se somente sob o prisma da cognição, uma vez que vemos o mundo – ou melhor lemos o mundo – de acordo com o que somos e, nesse sentido, é impossível não equilibrar paixão e razão, sensível e inteligível no processo de formação de leitores.

Edificada sobre os pressupostos da racionalidade, como nos aponta Fontanille (1987), a educação valeu-se do que é essencial as suas ciências:

A racionalização em questão fez uso de todos os recursos, mas, mais particularmente, das essências cultivadas pelas ciências da educação. Assim, os objetivos pedagógicos, as avaliações preditivas e formativas, a docimologia e a psicologia cognitiva tiveram uma forte entrada, se não nas práticas de sala de aula, ao menos no vocabulário dos professores e, entre outras coisas, nos discursos realizados nas discussões pedagógicas. Para um semiótico, o que se modificou inicialmente foi o discurso sobre a pedagogia, ou seja, para usar uma distinção um tanto desgastada, a *teoria* tal como é verbalizada pelos *praticantes*.

O que acontece no discurso didático quando ele visa a racionalidade? Ele apresenta uma estrutura narrativa. De fato, a análise da prática pedagógica muitas vezes permite apenas reconstruir um fio narrativo e uma sintaxe modal; por outro lado, a simples escuta desse "novo" discurso teórico revela uma arquitetura narrativa explícita. (FONTANILLE, 1987, p. 5 – tradução nossa – grifos do autor)¹.

Isso significa, resumidamente, que a educação trabalha sempre a partir de objetivos (metas) a serem alcançadas, de um lado, pelos professores e de outro pelos alunos. As avaliações são os meios utilizados para mensurar o que a semiótica chama de competencialização: no percurso do sujeito, há o encadeamento lógico e pressuposto do programa da competência e do programa pressuposto da *performance*, isso quer dizer que o sujeito-aluno, por exemplo, adquire competência modal e semântica, torna-se sujeito

¹ « La rationalisation en question a fait feu de tout bois, mais plus particulièrement des essences que cultivent les sciences de l'éducation. Ainsi, les objectifs pédagogiques, les évaluations prédictives et formatives, la docimologie et la psychologie cognitive ont-elles fait une entrée en force, sinon dans les conduites de classe, du moins dans le vocabulaire des enseignants, et, entre autres, dans discours tenus dans les concertations pédagogiques. Pour un sémioticien, ce qui s'est d'abord modifié, c'est le discours sur la pédagogie, c'est-à-dire, pour employer une distinction un peu usée, la *théorie* telle que la verbalisent les *praticiens*.

Que se passe-t-il dans le discours didactique quand il vise la rationalité? Il affiche une structure narrative.

En effet, l'analyse de la pratique pédagogique ne permet le plus souvent que de reconstruire un fil narratif et une syntaxe modale ; en revanche, la seule écoute de ce « nouveau » discours théorique révèle une architecture narrative explicite ». (FONTANILLE, 1987, p. 5 – grifos do autor).

competente para executar uma determinada *performance* (um fazer), tornando-se sujeito realizador.

Parece-nos, dessa maneira, que a avaliação não apenas possui um grande peso educacional e sociocultural, mas dita finalmente como podemos entender, pensar e denominar um leitor competente, uma “boa” leitura. Fontanille (1987) aponta, ainda, como a organização dos objetivos educacionais indica o processo de competência do sujeito no percurso narrativo:

Figura 2: Objetivo pedagógico - Fontanille

Ser capaz de	+	Verbo (indicando uma operação)	+	Objetivo (indicando conteúdo programático)	+	Circunstância ou contexto um (indicando as condições de realização da operação)
---------------------	---	---	---	--	---	--

Fonte: FONTANILLE, 1987, p. 5 – tradução nossa.

Esse processo corresponde ao que o aluno deve ser capaz de fazer. Nele, o Destinator-Social determina os valores que o sujeito-aluno deve adquirir (a competência semântica do sujeito) e, ao mesmo tempo, é quem atribui os valores modais necessários para o fazer (competência modal do sujeito). Desse modo, a partir da manipulação cognitiva (dotação de competência semântica) é estabelecido um contrato fiduciário por meio do qual o destinator exerce um fazer persuasivo sobre o destinatário visando sua adesão, ou seja, ao realizar o fazer interpretativo, esse destinatário crê ser verdadeiro o discurso do destinator-manipulador.

Nesse sentido, o /dever-fazer/ pressupõe um /saber-fazer/. A obrigação de ser um leitor competente implica crer no que é prescrito. Ao aceitar essa prescrição, o sujeito-aluno passa a realizar uma *performance* que será avaliada. É nesse sentido que a avaliação torna-se um norteador de práticas, cujos objetivos são a obtenção de uma sanção positiva ao final de um processo de aprendizagem não só pelo aluno, mas também pelo sistema de ensino, pela escola e pelo professor.

No âmbito social, a avaliação – e, portanto, o Saeb – ganha destaque como orientadora de políticas públicas. Ela institucionaliza: um perfil de leitor que é considerado competente quando desenvolve um determinado número de habilidades estabelecidas nos níveis descritos na escala de proficiência do Saeb – esses, por sua vez, pautam-se na Taxonomia de Bloom –; uma concepção de leitura pautada nos seguintes termos:

O teste de língua portuguesa do Saeb tem como foco a leitura e seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.
A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente

no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. é uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. (INEP, 2019, p. 23-24 – grifos nossos).

Isso significa que ler é ser capaz de realizar as operações citadas. Por conseguinte, essa avaliação termina por ditar também as concepções de texto e de discurso que se estabelecem em uma dada cultura – questões caras a todos os envolvidos na área da linguagem. Analisar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um caminho, portanto, para se pensar a formação de leitores, especificamente, no âmbito escolar e, principalmente, no ensino público – uma vez que ele é obrigatório para esse segmento educacional.

Inquietações envolvendo os universos educacional e linguístico sempre estiveram presentes em nossa formação, desde o mestrado em Estudos Literários, no qual analisamos a obra “O Ateneu” de Raul Pompéia. A partir dessa dissertação, foi elaborado um artigo publicado em 2022, de cujo excerto a seguir, depreende-se um brevíssimo resumo da obra citada de Pompéia:

Escrito em primeira pessoa, a obra tem como fio condutor as memórias do narrador-personagem, Sérgio já adulto, que relembra sua passagem pelo internato, *Athenaeum*, palco central em que se desenvolve a narrativa. Ao revisitar seu passado, por meio da memória, Sérgio faz a leitura adulta da experiência infantil. Ao descrever os objetos do colégio, suas divisões espaciais e os significados que outras personagens atribuem a cada um desses espaços, a rotina da escola e do austero diretor Aristarco, com seus discursos repletos de “verdades absolutas”, revela ao leitor uma imagem menos idealizada da instituição escolar da sociedade brasileira do fim do século XIX. (CRUZ; CORTINA, 2022, p. 115).

Observa-se nesse romance, a escola como o lugar privilegiado de produção do “saber” e o palco em que podem ecoar os discursos de valores plurais ou os de valores do absoluto. Uma das chaves para que se propaguem um ou outro é, justamente, o ensino da leitura. Mas, de que leitura estamos falando? Em documentos educacionais oficiais e nas escolas, qual significado é atribuído à leitura, ou melhor, o que significa ler? E o que significa ser um “bom” leitor? As duas perguntas-chave, no entanto, que subjazem todas as anteriores são: i) como poderia a semiótica discursiva contribuir na formação de leitores críticos desde o ensino fundamental, ou seja, com alunos do 1º ao 9º ano? (ii) É possível estabelecer um conceito de competência leitora fundamentado na semiótica discursiva? Ao buscarmos responder a essas questões, as indagações de Cortina (2000) sobre leitura apontaram-nos um caminho:

Em que medida se pode falar de leitura errada ou de leitura correta de um texto? **Que mecanismos estruturais devem ser observados durante o processo de leitura?** Qual o papel do contexto sócio-histórico no momento da produção e recepção de um texto? O processo de leitura é sempre igual para qualquer tipo de texto? (CORTINA, 2000, p. 16 – grifos nossos).

A partir disso, outras reflexões vieram à tona: ler refere-se à leitura de qualquer texto (verbal, visual, verbovisual, sincrético)? E como esses textos são lidos pelos alunos e pelos professores? Quais mecanismos são usados para levar os alunos a interpretar um texto? E quais mecanismos são usados pelos professores para isso? Quais expectativas em relação ao leitor estão em jogo na escola? Como essas expectativas são textualizadas, comprovadas e disseminadas, enfim, à sociedade?

Há muitas pesquisas e debates no âmbito mundial em relação à leitura e à formação de leitores, seja para auxiliar nações cujos baixos índices de leitura preocupam – e, por consequência, de desenvolvimento social – seja para ampliar pesquisas que possibilitem melhores condições de acesso, preservação e difusão das mais diferentes manifestações culturais.

No campo linguístico, há muitos estudos sobre a temática da leitura, como, por exemplo, os trabalhos de Ana Carolina Cortez Noronha: “A viagem de um leitor: uma investigação semiótica sobre o processo de leitura” (2006) e “Semiótica, educação e o uso da tecnologia digital em sala de aula”; ou ainda “Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa” de Rosane Reis de Oliveira (2014), cujo foco está na análise da escrita. Há também alguns trabalhos voltados à análise de livros didáticos, como o de Luciano Magnoni Tocaia: “Linguagem e ensino: identidade e diversidade discursiva em livros didáticos brasileiros e franceses” (2014); e outros que tratam das questões do letramento e dos multiletramentos, como os estudos de Eliane Soares de Lima, a saber: “(Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática” (2019) e “Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário” (2021). Todos, sem dúvida, renderam – e rendem ainda – avanços relevantes nas pesquisas sobre o tema, no entanto, eles não tratam da questão das avaliações e de seu impacto na formação de leitores e nem estão todos concentrados no ensino fundamental.

Como já dissemos, concentramos nosso foco no ensino fundamental por acreditarmos que o processo de formação de leitores, apesar de não ocorrer apenas na escola, é marcado principalmente nessa etapa de escolarização. É nela que se criam ou não hábitos de leitura. Além disso, a questão da avaliação nos interessa por ela criar um perfil de leitor competente,

como já afirmamos, ao mesmo tempo em que traça os percursos de ação do professor, da escola, dos sistemas de ensino e, finalmente, de políticas públicas para educação.

Dito isso, dividimos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro trata da história da leitura desde seus primórdios em uma linha do tempo ligada, principalmente, à história do livro, visando apresentar a ligação entre registro e leitura, além da intrínseca relação entre sociedade burguesa e leitura. Destacam-se, no capítulo, considerações sobre as diferentes maneiras de ler que os diferentes suportes de registro geraram, mas pensando, finalmente, a leitura como um fenômeno social, (produto e (re)produtora das dimensões cultural, econômica, histórica, política das diferentes sociedades em que é praticada). O capítulo traz também a história da leitura no Brasil e seu desenvolvimento, principalmente, no ensino, destacando questões como a leitura enquanto objeto-valor cultural, mas também objeto-valor de mercado; a leitura quase como uma fronteira que divide a classe dominante e a classe dominada, ou ainda, a linha sob a qual se inscrevem as oposições fundamentais de inclusão vs exclusão sociais. Para isso, valemo-nos da visão de autores como Roger Chartier (1988), Robert Darnton (*apud* Burke, 1992), Marisa Lajolo (1997), Villalta (1997), Regina Zilberman (s/d), Cláudio DeNipoti (2002), Arnaldo Cortina (2006) e Ivete Lara Camargos Walty *et al* (2007).

O segundo capítulo versa sobre avaliação de larga escala, apresentando seu histórico, seu conceito, sua disseminação pelo mundo por meio de órgãos internacionais que a controlam e visam fazer prevalecer seus interesses políticos e econômicos. Retrata também estudos sobre os pontos positivos e negativos desse tipo de exame educacional e seus impactos sociais. Em seguida, ocupa-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para descrever sua história – desde sua criação, ressaltando as mudanças realizadas ao longo de seus mais de trinta anos de existência e seu impacto na política educacional ao longo desse período; ocupa-se, ainda, da descrição detalhada dos conceitos fundamentais que norteiam esse sistema, principalmente sua matriz de referência para a elaboração dos testes cognitivos para os alunos e sua escala de proficiência por meio da qual se mede o nível de competência leitora dos estudantes das séries conclusivas do ensino fundamental (5º e 9º anos) e ensino médio (3º ano). Ressalte-se que este estudo ocupa-se apenas do ensino fundamental. Por fim, o capítulo busca mostrar como o Saeb termina por tecer, também, concepções de leitura e de leitor na educação básica.

O terceiro capítulo é dedicado a reflexões sobre a leitura na perspectiva da semiótica discursiva. Pautados em Greimas e Courtés (2021), apresentamos as definições de leitura que constam no “Dicionário de semiótica”, buscando estabelecer um paralelo entre elas e as definições que circulam no âmbito pedagógico, ou seja, as denominações próprias nessa área.

Em seguida, tentamos estabelecer o conceito de competência leitora sob a perspectiva semiótica, dividindo-a em duas etapas. A ideia é, além de traçar o conceito de competência leitora, pensar em como alguns mecanismos intra e interdiscursivos de construção do sentido podem contribuir nos processos de formação de leitores, assim como na leitura de textos visuais, verbovisuais a partir das perspectivas da semiótica discursiva. Aliás, para mostrar a importância da leitura de imagens e de ilustrações em textos que fazem parte do cotidiano de sala de aula do ensino fundamental (principalmente nas séries iniciais), trazemos o ponto de vista de um estudioso da « littérature de jeunesse ²», Daniel Delbrassine *et al* (2022). Embora o autor não utilize a semiótica discursiva, ele chama a atenção do leitor – ainda que não seja da área das letras – para os sentidos tecidos também pelo visual.

O quarto e último capítulo, refere-se à exploração de possibilidades de leituras de textos verbais, visuais e verbovisuais no Saeb em consonância com as hipóteses tecidas no capítulo 3. Em um primeiro momento, apresentamos as definições para cada um desses textos e, em seguida, as análises deles ancoradas na semiótica discursiva. O intuito é, portanto, apresentar as contribuições que essa metodologia pode trazer à educação e, principalmente, à ampliação do que se entende por leitura e leitor tanto no meio educacional, quanto na sociedade de modo geral. Destacamos que as análises são feitas com questões do Saeb 2001, pois o relatório dessa edição apresenta exemplos de cada descritor para o 5º e para o 9º ano. Desse modo, na medida do material de que dispúnhamos, mantivemo-nos fiel ao corpus deste trabalho.

Por fim, em nossas conclusões refletimos sobre o trabalho realizado até aqui e sobre os caminhos ainda a trilhar para, efetivamente, contribuirmos no sentido de ampliar e de enriquecer a formação de leitores críticos em nossas escolas. Nenhum caminho está totalmente pronto em teoria (seja ela qual for). Sempre há novas possibilidades de aprimoramento e novos pontos de vista a serem lançados sobre objetos já estudados. Essa é a riqueza da ciência, a riqueza dos leitores investigadores que leem o mundo com olhos de descobrir, de desvendar, de acrescentar. Esperamos que este trabalho desperte naqueles que o lerem senão o desejo de buscar mais, ao menos, a centelha em aproximar e estreitar os laços entre a semiótica e a educação.

² Literatura infanto-juvenil

CAPÍTULO 1 SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se *ler livros* geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura do voo das arribações que indicam a seca – como sabe quem lê *Vidas secas* de Graciliano Ramos – independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Como entre tais coisas e tais outros incluem-se também livros e leitores, fecha-se o círculo: lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

[...]

Mundo da leitura, leitura do mundo: onde acaba um e começa a outra? Talvez os limites sejam esgarçados, aquela terceira margem do rio de que fala Guimarães Rosa... (LAJOLO, 1997, p. 7).

1.1 A leitura em seus primórdios

O excerto de Lajolo convida-nos a pensar na necessidade de o homem expressar-se e, ao mesmo tempo, de apreender um pouco das experiências, conhecimentos, emoções e sentimentos registrados por ele mesmo ao longo do tempo. Sob essa perspectiva, podemos afirmar que a leitura nasce de uma necessidade de apreender o mundo, assim como a escrita, da necessidade de o homem registrar sua própria história. Dessa maneira, podemos pensar a história da leitura relacionada à história do mundo como a conhecemos atualmente, principalmente, em seu aspecto cultural. É desse modo que leitura e escrita – ou pensando em abarcar diferentes formas de expressão, talvez seja melhor dizermos leitura e registro – caminham juntas(os). É o caso, por exemplo, das pinturas rupestres nas cavernas até se chegar a uma forma de escrita sistematizada (a escrita cuneiforme) com os sumérios em 3500 a.C. na Mesopotâmia; já no Egito, na mesma época, surgem os hieróglifos, tipo de escrita que apenas os sacerdotes, escribas e aqueles que pertenciam às classes mais altas da sociedade dominavam.

Os diferentes tipos de escrita passaram também por diferentes suportes de registro: as tabuletas de argila, o óstraco (escrita feita em fragmentos de cerâmica), o papiro, o pergaminho. Somente, a partir do século XV, com a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica ocorreu a produção de grande número de textos impressos em papel e sua maior circulação. O primeiro livro impresso data de 1436, conhecido como incunábulo, ele era um tipo de livro caracterizado pelas letras irregulares, pela ausência de paginação, de assinatura e de título, além de não possuir margens, capítulos ou sinais de pontuação. Ele foi impresso dessa maneira até 1500 (Walty, 2007, p. 19). O que existia antes eram os rolos ou *volumen* – que precisavam ser

desenrolados para serem lidos. Só depois, a escrita em linha reta e o uso do verso da folha criaram a primeira forma do *códex*: manuscritos reunidos pelo dorso e cobertos por uma capa semelhante à das encadernações atuais.

A história da leitura pode ser tecida por diferentes pontos de vista, como nos mostra Robert Darnton em capítulo de livro de Peter Burke (1992). Sob a ótica dos livros, há pesquisas macro e microanalíticas que estudam a tradição bibliográfica e traçam os hábitos de leitura em um dado espaço temporal – como as de Henri-Jean Martin, de François Furet, de Robert Estivals e de Frédéric Barbier que traçaram a evolução dos hábitos de leitura do século XVI até os dias de hoje na França, “utilizando séries de longo prazo, construídas a partir do *dépôt legal*, dos registros do livro e da publicação anual da *Bibliographie de la France*” (1992, p. 203). Há também os estudos de Wolfgang Milde, de Paul Raabe e de John MacCarthy sobre bibliotecas públicas e particulares de nobres e sacerdotes, por exemplo. A partir dos registros de empréstimos da biblioteca ducal de Wolfenbüttel, os autores apresentam uma considerável democratização da leitura na década de 1760, pois além de os empréstimos terem dobrado, eles partiam das classes sociais menos privilegiadas e a temática de leitura deslocava-se dos volumes eruditos para as novelas sentimentais. Darnton, no entanto, aponta para o problema dessas micro e macroanálises: a disparidade das documentações e a dificuldade, portanto, para reuni-las.

Dessas breves considerações sobre a história da leitura, o que nos interessa observar são as diferentes maneiras de leitura que existiram, bem como os diversos modos de ler que os diferentes suportes de registro geraram.

Em seus primórdios, o que observamos é que a leitura não era acessível a todas as pessoas. Somente os letrados, ou seja, as pessoas que dominavam a técnica de ler e que podiam adquirir textos e/ou livros eram leitores. Desde seu início, então, podemos afirmar que ler é uma atividade elitista. Além disso, ela era feita em voz alta e coletivamente. Darnton (*apud* Burke, 1992) afirma que se lia nos locais de trabalho, em celeiros, em tavernas e que a instituição de leitura mais relevante do Antigo Regime era a *veillée*³. Nesse sentido, os livros sempre tiveram mais ouvintes que leitores. Mas, além dessa leitura para entreter, havia um caráter doutrinador do ler em voz alta e, nesse sentido, é preciso destacar que a democratização da leitura na antiguidade clássica só ocorreu com o advento do cristianismo, uma vez que houve um processo de alfabetização não intencional por meio da propagação do Novo Testamento e, justamente do

³ Segundo Darnton: “A instituição de leitura popular mais importante sob o Antigo Regime era um encontro à beira do fogo, conhecido como *veillée* na França e *Spinnstube* na Alemanha. Enquanto as crianças brincavam, as mulheres costuravam e os homens consertavam ferramentas, um do grupo que podia decifrar um texto os regalava com as aventuras de *Les quatre fils Aymon*, *Till Eulenspiegel* ou algum outro favorito do repertório padronizado dos livros populares e baratos. (*apud* BURKE, 1992, p. 215-216).

hábito de se ler coletivamente. Podemos pensar, assim, que uma das primeiras técnicas de leitura foi a de se ouvir um dado texto em voz alta e repeti-lo até que o soubessem de memória – o que era muito praticado com orações e textos religiosos.

Com a difusão do comércio e da produção de exemplares de uma mesma obra, houve a consequente ampliação de material ofertado à leitura e o aumento do público leitor, ou melhor, do público consumidor. É por isso que ao falarmos de leitura necessariamente passamos pela história de diferentes formas de registro e, conseqüentemente, pela mais conhecida e difundida: a do livro.

O historiador Robert Darnton (*apud* BURKE, 1992) destaca o modelo geral de Rolf Engelsing, para quem ocorreu uma revolução na leitura no final do século XVIII. Segundo ele, da Idade Média até um pouco mais de 1750, os homens liam intensivamente, ou seja, possuíam alguns livros como a Bíblia, almanaques ou livros de oração e os liam repetidas vezes, em voz alta e coletivamente; já em 1800, os homens liam todo e qualquer tipo de material como jornais, periódicos e apenas uma vez, ou seja, liam extensivamente. Darnton discorda de Engelsing, pelo caráter não-linear apresentado pelo autor e defende que a leitura não se desenvolveu apenas em extensão, mas, antes, de muitas e variadas formas para diferentes grupos sociais e em diferentes épocas. Afirma, assim, Darnton (*apud* BURKE, 1992, p. 212-213):

Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir. Em muitos casos, em especial entre os admiradores de Richardson, Rousseau e Goethe, a leitura tornou-se mais intensiva, não menos. Mas o final do século dezoito parece representar um ponto crítico, quando se pode visualizar a emergência de uma leitura de massa que iria atingir proporções gigantescas no século dezenove, com o desenvolvimento do papel feito à máquina, as prensas movidas a vapor, o linotipo e uma alfabetização quase universal. Todas essas mudanças abriram novas possibilidades, não diminuindo a intensidade, mas aumentando a variedade.

Robert Darnton, apesar de ser cético em relação às hipóteses de Engelsing, concorda que ocorreu o que ele chamou de “deslocamento fundamental na natureza da leitura no final do século dezoito” e que marca o final de um Antigo Regime. (1992, p. 213). Já para Roger Chartier (1988), a grande revolução da leitura relaciona-se diretamente à leitura silenciosa, pois ela estabelece uma relação livre, privada e secreta com a palavra escrita, além de permitir diferentes usos do mesmo livro.

No que tange às diferentes formas de apresentação dos textos, ou seus diferentes suportes, chamamos a atenção para o fato, por exemplo, de que a leitura dos rolos impedia anotações do leitor no decorrer da leitura; já os *infólio*, por serem grandes, exigiam um suporte como mesas para serem lidos, o que permitia ler e escrever ao mesmo tempo. Com os livros como os conhecemos hoje, os leitores podiam realizar uma leitura para trás e para diante; além disso, houve ainda a vulgarização das obras clássicas da Idade Média organizadas pelos editores com a finalidade de simplificá-las para facilitar sua aceitação popular (como, por exemplo as edições da *Bibliothèque Bleue*)⁴ e, conseqüentemente, ampliar o comércio do livro.

Seja como for, o traço comum que os historiadores da leitura nos apontam reside na alteração que a prática da leitura sofreu ao longo dos tempos e no entendimento dela como um bem social e, portanto, negociável (fato intimamente relacionado à prática de edição).

A partir disso, podemos pensar a leitura com Fontanille (2008, p. 20) e sua teoria das práticas semióticas. Para o semioticista, é possível analisarmos não apenas o texto, ou o plano do conteúdo, mas tratar de todo conjunto que envolve uma determinada situação semiótica, sem perder o princípio de imanência. Fundamentado nas ideias de Jean-François Bordron a respeito da existência de diferentes planos de imanência, Fontanille (2008, p. 20), propõe um percurso gerativo do plano da expressão formado por seis planos de imanência e de pertinência: (i) figuras-signos; (ii) texto-enunciado; (iii) objeto-suporte; (iv) cenas predicativas; (v) estratégias; (vi) formas de vida. Em cada um dos níveis, o princípio de pertinência diferencia tipos de experiência, como bem ilustra a figura a seguir:

⁴A *Bibliothèque Bleue* era assim conhecida por conta da padronização de seus livros com capas azuis, cuja finalidade era baratear o custo da edição. Ela possuía clássicos medievais simplificados e histórias populares. Esse formato editorial foi criado pelos Oudot, em Troyes, no século XVII. Isso aumentou a circulação dos livros que eram baratos, impressos em grande quantidade e divulgados por meio da venda ambulante.

Figura 3: Níveis de pertinência

TIPO DE EXPERIÊNCIA	INSTÂNCIAS FORMAIS	INSTÂNCIAS MATERIAIS
(1) Figuratividade	<i>Figuras-signos</i>	Propriedades sensíveis e materiais das figuras
(2) Interpretação	<i>Textos-enunciados</i>	Propriedades sensíveis e materiais dos textos
(3) Corporeidade	<i>Objetos</i>	Propriedades sensíveis e materiais dos objetos
(4) Prática	<i>Cenas predicativas</i>	Propriedades sensíveis e materiais das cenas
(5) Conjuntura	<i>Estratégias</i>	Propriedades sensíveis e materiais das estratégias
(6) Ethos e comportamento	<i>Formas de vida</i>	Propriedades sensíveis e materiais das formas de vida

Fonte: FONTANILLE, 2008, p. 20.

Sendo assim, as alterações nos tipos de suporte de escrita já citados (tabuletas de argila, papiros, óstraco, *volumen*, *códex*, *infólio*, manuscritos, incunábulo etc.), são, na verdade, mudanças no nível dos objetos-suporte que, por sua vez, pressupõem também alterações no nível da cena prática da leitura. Além da passagem da leitura coletiva e em voz alta para aquela realizada silenciosa e individualmente, Darnton (1992), trata dos locais de leitura e nos dá indícios da natureza da experiência leitora, ao descrever, por exemplo, cenas de gravuras de bibliotecas da universidade de Leyden (datadas de 1610). Essas apontam para o desconforto do ambiente de leitura no período do humanismo clássico com pesados volumes sendo lidos em balcões ao nível dos ombros, em pé, abaixo das estantes e protegidos por capas grossas e chapéus; cita, também, os quadros *La lecture* e *La Liseuse* de Fragonard, cujas leitoras (em geral mulheres) encontram-se em poltronas reclinadas e confortáveis, com exemplares menores em suas mãos. Essas duas cenas predicativas podem diferir não apenas pelo espaço em que acontecem, mas principalmente pela modalização que representam: a primeira (da universidade) certamente regida pelo /dever-fazer/ e /dever-saber/, enquanto a segunda se coloca como um /querer-fazer/ e /querer-saber/. Assim, uma é predicada pela necessidade e a outra pelo prazer; além disso, os objetos-suporte determinam modos completamente diferentes de ler: na universidade, o peso dos livros exige do corpo sensível um esforço máximo em

intensidade, mas provavelmente mínimo em extensidade; enquanto o objeto livro pequeno entre as mãos proporciona, ao mesmo corpo, a sensação de conforto que pode ter mínima intensidade e máxima extensão.

No caso das edições simplificadas, as alterações se dão no nível dos textos-enunciados e elas ocorrem justamente para que o leitor tenha quase a sensação de estar acompanhando uma peça teatral, uma vez que os capítulos eram totalmente fragmentados, como nos diz Darnton (*apud* BURKE, 1992, p. 230):

[...] em meados do século dezessete, as editoras Oudot e Garnier em Troyes começaram a publicar em série de edições baratas em brochura, que a tornaram durante duzentos anos a peça principal vital da literatura popular conhecida como *bibliothèque bleue*. Os editores populares não hesitaram em remendar o texto, mas concentraram-se primeiramente no formato do livro, o que Chartier chama de *mise en livre*. Fragmentaram a narrativa em unidades simples, encurtando as frases, subdividindo parágrafos e multiplicando o número de capítulos. A nova estrutura tipográfica implicava um novo tipo de leitura e em um novo público: as pessoas humildes, a quem faltava a facilidade e o tempo para absorver longos trechos de narrativa.

Ao excerto de Darnton, poderíamos acrescentar o de autores que tratam da leitura nas diferentes telas que povoam os mais diversos cenários do século XXI. No entanto, poderíamos nos distanciar do foco principal de nossa pesquisa que é a análise da formação dos leitores na educação básica a partir das concepções de leitura e de leitor reveladas pelas avaliações de larga escala. O que as alterações citadas nos permitem constatar é a ascensão da ideia – mesmo do caráter – de mercadoria dos livros. Nesse sentido, Cortina (2006, p. 54), ao estudar o leitor brasileiro contemporâneo, destaca a questão da cultura de massa, cujos primeiros sinais podemos perceber com a invenção de Gutemberg. Afirma o linguista:

[...] investigar o *best-seller* significa adentrar no domínio da cultura de massa, compreendida como um determinado bem cultural que é produzido segundo as normas de produção industrial maciças e que, ao mesmo tempo, é propagandeado por diferentes técnicas de difusão também maciça. Isso significa dizer que os produtos culturais da sociedade industrial do século XX são destinados a uma massa social, a um vasto grupo de indivíduos, independentemente das distinções estruturais internas da sociedade, tais como, classe, família, profissão etc.

A mercadoria cultural é ideologicamente marcada, porque reflete os valores de um determinado grupo social, mas, na medida em que adquire o estatuto de bem industrial que deve circular no mercado, pode expandir-se ideologicamente para outros contextos.

Cortina (2006, p. 55) aponta-nos para o cerne do caráter universalizante da mercadoria cultural: a diluição das diferenças e, portanto, a pressuposição da não existência, na verdade, de um valor individual, uma vez que quem dita os valores desejáveis ou indesejáveis, bons ou maus é a “sociedade tecnológica capitalista moderna”. O que vai prevalecer, por exemplo na escolha de um determinado tipo de livro é a uniformização subjacente à mercadoria cultural e a busca por aquilo com que o sujeito se identifica, ainda que essa identificação não seja ela própria livre das coerções ideológicas e culturais em que se encontra tal sujeito. Por isso também, é possível afirmar que a leitura é um fenômeno social, uma vez que ela é produto – e ao mesmo tempo (re)produtora – das dimensões cultural, econômica, histórica, política das diferentes sociedades em que é praticada. Resta-nos, agora, refletir um pouco sobre a história da leitura em nosso país e seu desenvolvimento no campo do ensino.

1.2 Breve história da leitura no Brasil e seu ensino

Pensar a leitura no Brasil é pensar no período colonial de nossa história e, portanto, nas estruturas sociais, econômicas e culturais dessa época. Nesse sentido, o primeiro ponto a destacar é a grande circulação de obras religiosas desde o século XVI até meados do século XVIII na sociedade, por conta da ameaça que as obras literárias representavam aos que detinham o poder. Já mencionamos esse fato no tópico anterior, sob a perspectiva da propagação do cristianismo e da leitura de textos que se sabiam de memória, fato que ocorreu até por volta de 1750 (como citamos também).

Acreditamos ser necessário destacar que os apontamentos sobre a leitura mencionados no item 1.1 ocorreram em um espaço que se pode chamar soberano, a Europa. Oposto a ele, o Brasil é o espaço do dominado. A partir da oposição dominante *vs* dominado, é possível depreender outras existentes em função dela: diferença cultural entre a elite e seus “empregados”, a distância geográfica e ideológica entre duas realidades bem diferentes, cuja consequência devastadora foi o temor por outros tipos de saberes que não os religiosos, como o científico e o literário, por exemplo. Buscá-los poderia significar sinônimo de perdição da alma. Curiosa e tristemente, em pleno século XXI, há ainda vestígios desse temor disseminados pelo país.

Ao voltarmos nossos olhos para a leitura e seu desenvolvimento no espaço educacional no Brasil, constata-se o pouco estímulo à escolarização na colônia e a presença marcante dos jesuítas. Villalta (1997), afirma que somente após 1759, por exemplo, a Companhia de Jesus deixou de ser o principal agente educacional do país, cujas escolas estavam presentes por todo

território nacional, além daquelas dirigidas por beneditinos, carmelitas e franciscanos. A educação era voltada para formação de clérigos e leigos. Embora houvesse ensino superior nessas escolas, a dependência em relação a Portugal era evidente, principalmente pelo envio dos filhos da elite brasileira à Universidade de Coimbra. Isso dificultou a criação de universidades aqui. Mesmo com a vinda da família real portuguesa para o Brasil e as reformas com ela advindas, a preocupação maior era a formação para o conhecimento prático, ficando o ensino dividido entre a subordinação aos princípios da elite e as tentativas de progresso. Além disso, o apoio à iniciativa privada para cuidar da educação auxiliou na manutenção da ordem social. Villalta (1997, p. 352) afirma:

Essa perspectiva de educação restrita à preservação da sobrevivência disseminou-se socialmente. Contudo, na sociedade colonial e, dentro dela, para os diferentes grupos sociais, tanto a educação para a sobrevivência como a instrução escolar possuíam significados variados, dependendo da própria inserção diferenciada dos grupos numa hierarquia social escravista e estamental. As perspectivas educacionais foram limitadas pela precariedade da existência da maioria dos indivíduos: a luta para subsistir, reduzindo-se quase literalmente ao sobreviver, impedia-os de alimentar maiores expectativas em relação à escola, que já lhes era inacessível pelos múltiplos obstáculos colocados pelo próprio Estado. Os limites de sua experiência no mundo, suas diminutas possibilidades de agir e apreender a realidade, confinavam-nos no desinteresse pelo saber. Numa realidade marcadamente rural e selvagem, poucos desfrutavam de uma posição social sólida que permitisse a ultrapassagem de tais limites.

A valorização escolar no período colonial variou de acordo com os grupos sociais, com as regiões do Brasil e com a época. Vale lembrar que grande parte dessa educação ocorreu no meio privado, uma vez que havia escassez de escolas públicas ou semipúblicas. Esse tipo de educação começou a delinear novas perspectivas em relação ao *status quo* da colônia, alterando os modos de gerenciamento da busca pelo saber de modo que o sujeito passou a se perceber quase como um autodidata. Some-se a isso, o incentivo que a família real deu à imprensa e a consequente circulação de folhetins e de todo tipo de texto dado à leitura, além da ampliação da diversidade de livros nas bibliotecas do país, o que descentralizou a leitura de obras religiosas, feitas, muitas vezes, também por meio de contrabando.

Seja como for, o fato é que isso abriu caminhos para um comércio maior de livros e, portanto, uma maior produção de obras, como aponta Villalta (1997, p. 368-369):

Os genealogistas, por exemplo, dedicavam-se a achar e a fabricar linhagens, mapeando o lugar ocupado pelos indivíduos e famílias dos estratos superiores, criando com isso um saber útil para selar alianças consanguíneas, rupturas

matrimoniais e brigas de sucessão em torno de heranças. [...]. Outros escritores, como José Joaquim da Rocha, nas Minas de finais do Setecentos, convertiam os livros em veículos de bajulação das autoridades, visando o provimento em cargos públicos e o granjeio de prestígio. Para os poetas, os livros talvez fossem um artifício no galanteio de mulheres, como sugerem versos de Tomás Antônio Gonzaga: Dirceu alerta Marília da enfermidade de sua beleza, apresentando-se como o agente capaz de imortalizá-la, por meio da poesia, como Tasso e Petrarca haviam feito com suas musas.

O fato é que a população mais humilde continuou sem acesso aos livros e a distribuição desses aos que podiam tê-los dava-se de modo desigual a partir de critérios que variavam em razão de diferentes interesses. É nesse sentido que Zilberman (s/d), por exemplo, ao discorrer sobre a leitura no Brasil, leva-nos a refletir que se trata, na verdade, da história das possibilidades de ler e para que uma sociedade seja leitora, é preciso que a educação seja considerada fator de ingresso à ascensão social e, conseqüentemente, que a escrita seja considerada um bem, quase uma propriedade capaz de explicar, portanto, a lucratividade dos negócios de impressão de textos. É apoiada nesse pensamento que ela chama nossa atenção para a estreita relação entre escrita e sociedade capitalista: “Dinheiro e escrita podem não ter nascido ao mesmo tempo, mas passaram a infância juntos, e sua expansão tem ocorrido em sociedades avançadas do ponto de vista econômico”. (ZILBERMAN, s/d, s/p). Acrescentaríamos, ainda, que dinheiro e possibilidades de /poder-saber/, no sentido de ter efetivo acesso à leitura e à escrita, sempre estiveram de mãos dadas. Para a autora, é a existência da sociedade capitalista que permite que o capital cultural se torne “igualmente importante para a acumulação de capital financeiro”.

Sob esse aspecto, a leitura passa a ser vista não apenas como o produto da escola, mas principalmente como critério de ingresso do indivíduo na sociedade; com ela o mundo cultural passa a ser regido pela oposição homem alfabetizado *vs* homem analfabeto, ou respectivamente, homem culto *vs* homem ignorante. Zilberman afirma:

Ideia, ideal e representação, a leitura se concretiza como uma prática, que se exerce individualmente, mas que resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem. Eis por que sempre nos deparamos com políticas de leitura propostas por grupos, categorias profissionais, governos - reveladoras da dimensão assumida pelas representações. Políticas de leitura não deixam de valorizar a leitura como ideia; mas seu sucesso depende de a leitura ser igualmente prezada enquanto negócio. Um importante ramo da sociedade capitalista é constituído pela indústria de livros, para não se falar das fábricas dos maquinários para impressão, nem do hoje importante segmento dado pela produção de *hardwares*, *softwares* e periféricos que fazem a alegria das feiras de informática. Não ler é ficar de fora desse mundo, o que talvez signifique ficar

de fora do mundo. Uma história da leitura faz parte, portanto, da história da sociedade capitalista. Mas talvez seja, ela mesma, a história da sociedade capitalista, encarada desde o prisma econômico até o das representações.

A busca por esse objeto-valor (leitura/escrita) distancia o homem da cultura oral e acentua ainda mais as divisões sociais. Do lado disfórico (o da ignorância), há o homem excluído da sociedade no sentido estereotipado daquele que “deve, mas não pode” ascender socialmente para ser ouvido; do lado eufórico (o do conhecimento), o homem letrado a quem o mundo capitalista permitiu o acesso à leitura e à escrita e, portanto, está inserido social e culturalmente nele.

Mas entre a falta desse objeto-valor e a busca por ele (o que transforma o sujeito do /não-poder-ser/ em sujeito do /saber-ser/), há uma perda, em alguns casos, de identidade. Como nos coloca Cortina (2006), se na cultura de massa, a identificação passa por valores que não são construídos pelo indivíduo e sim impostos a ele, a lógica da exclusão citada impõe, na verdade, o que ele /deve-ser/. Balizado pela visão da classe dominante sobre o que seja cultura, o que seja leitura e leitor, esse sujeito constrói sua imagem-estereótipo. Da mesma maneira como são tecidos outros tantos estereótipos, por exemplo, em relação aos povos com uma cultura, essencialmente, de tradição oral como a dos povos indígenas. É por esse mesmo caminho também, somado aos resquícios positivistas de comprovação, que a oralidade não é valorizada e, menos ainda, vista como passível de ser também um instrumento de avaliação.

Aproximando em nossos dias, e detendo o olhar no universo da escola – embora ele não seja o único espaço de formação de leitores – não se pode negar que é na escola que ela é aprendida de maneira sistematizada. Nesse espaço educacional, circulam os valores das classes dominantes – transmitidos por meio dos livros didáticos, paradidáticos, dos textos e das diferentes prescrições oficiais que constam nos currículos. Mas, por outro lado, há também os valores marginais – referentes àqueles que compõem a classe dos dominados, os que frequentam a escola e cujas crenças determinam a adesão ou não a esses valores ensinados.

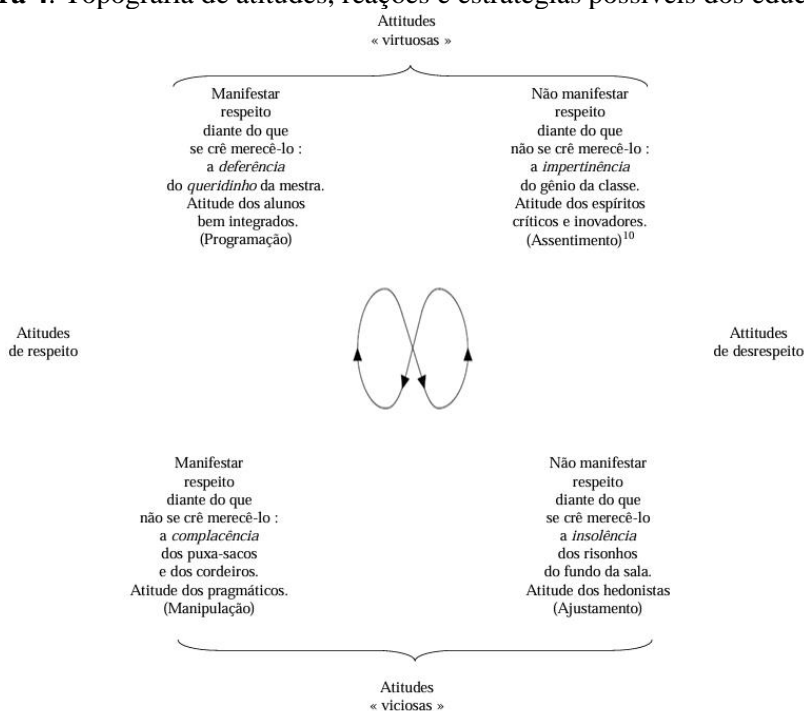
Geralmente, essa adesão se dá por identificação. Sob essa perspectiva, pode-se pensar em duas dimensões valorativas por meio das quais são possíveis a circulação e instauração de diferentes filosofias e concepções educacionais que se apresentam nas diversas organizações pedagógicas. Dito isso, é preciso lembrar que é nesse contexto que se dão as diferentes interações entre os atores que compõem o universo escolar: interações entre professores/ alunos e o conhecimento; entre professores e alunos e, finalmente entre eles e a própria cultura.

O semioticista Eric Landowski (2016), ao abordar o ato de educar sob a perspectiva das interações entre sujeito-educador (*educator*), sujeito-educável (*educandum*) e objeto-educante

(*educans*), afirma que as relações educativas poderiam ser concebidas sob uma **(i) perspectiva humanista** – fundada em uma relação intersubjetiva de confiança e de persuasão, de avaliação e de troca que corresponderia à manipulação; **(ii) como uma programação** – concepção tradicional que, segundo ele, teria retornado com os recursos tecnológicos substitutos do educador que “permitem, hoje, sob a cor da ‘interatividade’ e da ‘autonomia’, programar, melhor que nunca, as fases de uma aprendizagem” (2016, p. 11); **(iii) como uma prática participativa**, correspondente ao regime do ajustamento, por meio das atividades lúdicas que visam facilitar o desenvolvimento de cada um, ocorrendo, segundo ele um intercâmbio nas posições de professor e aluno, chegando o conhecimento ensinado a se confundir com o processo interacional; **(iv) como uma maiêutica** que remeteria ao assentimento a uma ordem que transcenderia a verdade e, nesse sentido, se colocaria como uma busca infinda.

A partir disso, Landowski (2016) propõe uma topografia em cuja base se colocam o Mestre e o Saber como instâncias respeitáveis, dotadas de autoridade legítima, como vemos a seguir:

Figura 4: Topografia de atitudes, reações e estratégias possíveis dos educandos



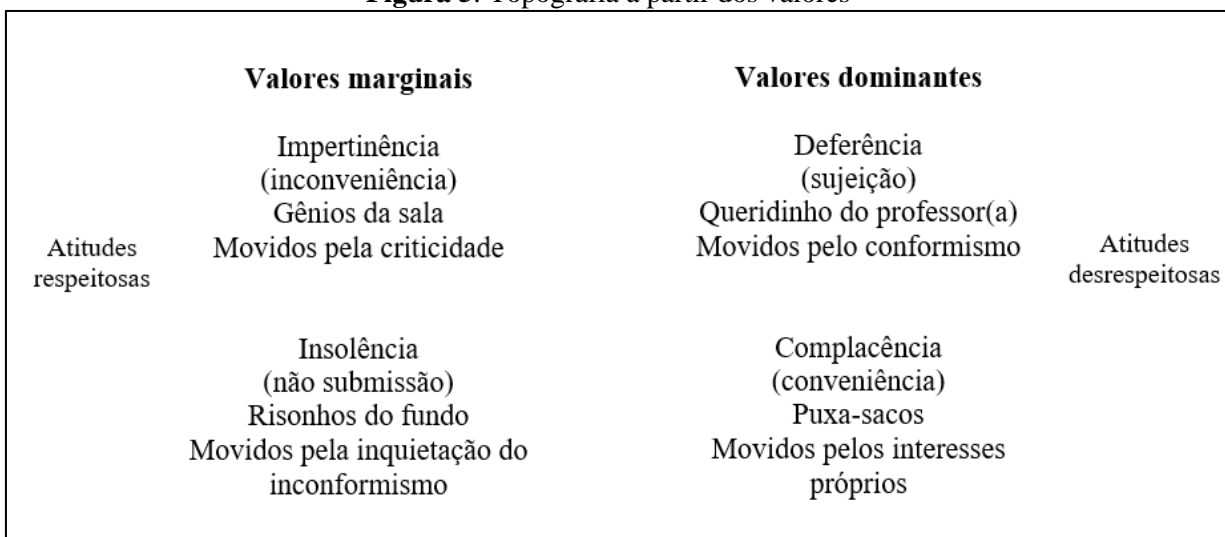
Fonte: LANDOWSKI, 2016, p. 13.

O semioticista apresenta, ainda, os níveis: estratégico (definição de objetivos), tático (dos métodos) e epistemológico (uma filosofia implícita do conhecimento). Não nos deteremos na análise de todos eles, embora sejam enriquecedores. Gostaríamos, no entanto, de propor

outro olhar ao que foi apresentado por Landowski a partir da questão dos valores e, consequentemente, da adesão por identificação. Isso porque acreditamos ser possível pensar em tipos de sujeitos que se enquadram, na verdade, nos valores citados ainda que de modos gradativos. O que estamos tentando dizer é que há uma relativização no que se considera, nas palavras de Landowski (2016, p. 13), “queridinho da mestra” e “puxa-sacos”. Por exemplo: um sujeito-professor(a) com valores marginais consideraria como “queridinho” os impertinentes e, provavelmente, veria como aliados os insolentes. Isso significa que tudo depende do ponto de vista dos valores adotados.

A parti daí, para os professores que assumem valores marginais, teríamos como atitudes valorizadas a dos impertinentes (aqueles a quem não convém a norma dominante e que possuem conhecimento de sua posição) e dos insolentes (aqueles que não se submetem às normas dominantes). Aliás, eles assim são denominados porque o ponto de vista que rege a lógica da linguagem é a da classe dominante. Já para os docentes que aderem aos valores dominantes, a deferência e a complacência representam atitudes positivas. A figura a seguir mostra nossa nova leitura.

Figura 5: Topografia a partir dos valores



Fonte: Elaboração própria a partir de Landowski, 2016, p. 13

Corroborar nossa visão o pensamento de Zilberman (s/d, s/p) sobre o analfabetismo, que pode ser aplicado também ao baixo nível de competência leitora no Brasil:

O analfabeto que é problemático apresenta uma configuração a priori: ele é pobre, está fora da idade para ser alfabetizado (mesmo quando ainda se trata de crianças), nem sempre foi bem nutrido, habita o campo ou vem de lá, precisa trabalhar desde cedo e muito para sobreviver. Os métodos de

alfabetização parecem invadir um terreno já ocupado por outros problemas, provavelmente mais prementes, de modo que terão de decifrar o enigma, para não serem devorados.

O enigma talvez se resuma a uma única pergunta: como lidar com as camadas populares? Alfabetizá-las é adequá-las à sociedade burguesa, proporcionando a essa última mão-de-obra qualificada? Ou é prepará-la para se defender no mundo moderno, industrializado, globalizado e complexo, de difícil enquadramento? Ou é conscientizá-la, para que entenda sua situação de exploração e miséria, levando-a a virar a mesa?

Para a autora, o grande problema na educação refere-se a uma questão de sujeito e não de método. É nesse sentido que propomos uma releitura de Landowski, a partir da oposição citada anteriormente do homem alfabetizado (detentor do conhecimento e da cultura) *vs* homem analfabeto (ignorante, aculturado). Para responder às questões colocadas por Zilberman, o que estaria em jogo sob nossa perspectiva seria a escolha por um modo de interação – que, por sua vez, naturalmente, envolveria a seleção de objetivos, de estratégias e de métodos – em que outros valores além dos da classe dominante fossem considerados. Para que se efetive uma interação humanista, como denomina Landowski (2016, p. 11), pautada na confiança, ou a participativa no sentido do ajustamento, é preciso que se considere o universo discursivo e ideológico daqueles que aderem aos valores marginais. Isso implica, por exemplo, a utilização de textos próprios desses universos cujos temas dialoguem com outros da alta literatura, por exemplo. Essa seria uma maneira de se fazer a “ponte” entre o mundo letrado e o mundo a letrar.

A perspectiva da programação é fechada no sentido de que passa por um processo de previsibilidade que admite apenas um tipo de valor. Com relação à interação como uma maiêutica, essa só se estabelece no momento em que a heterogeneidade discursiva tem lugar, ou seja, quando é possível a coexistência dos valores dominantes e dos marginais enquanto indutores de argumentos e contra-argumentos, enfim, enquanto desenvolvedores da criticidade.

Desse modo, as atitudes virtuosas, as viciosas, as de respeito e as de desrespeito dependem do ponto de vista e do valor ao qual se adere por identificação. Sendo assim, enquanto não houver abertura no espaço escolar para que textos da cultura popular sejam inseridos, valorizados e comparados aos da alta literatura, cada vez mais se distanciará o leitor da leitura e da cultura e os baixos níveis no desenvolvimento da competência leitora continuarão.

No entanto, o regime fechado da programação parece ganhar cada vez mais força e espaço por meio das avaliações de larga escala. É o que se pode comprovar com o exame internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA), coordenado pela

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Aplicada a cada três anos, ela engloba as áreas de matemática, leitura e ciências, havendo a cada edição maior ênfase em cada uma dessas áreas. O objetivo desse programa é a produção de indicadores que possam contribuir para a discussão da qualidade educacional dos países participantes dessa avaliação, subsidiando políticas para melhoria da educação básica. Em cada país participante, há uma coordenação. O Brasil participa desse exame desde 2000 e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o responsável por ele.

O que avaliações como essa apresentam, muito mais que índices sobre a competência leitora dos alunos, são as faltas no âmbito educacional brasileiro que vigoram desde o período colonial, como já foi dito. Ademais, mensurações como o PISA inspiraram a criação de avaliações de larga escala nacionais, cujas finalidades são enfatizar uma preocupação com a leitura e sua sistematização na escola. Dessa forma, no Brasil, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), iniciado em 1990 para verificar e monitorar a qualidade da educação básica em todo país. Seguindo o mesmo formato do PISA, essa avaliação nacional também possui uma matriz de referência, uma escala de proficiência e questionários que são aplicados aos diretores das unidades escolares, aos professores e à comunidade escolar, como apresentaremos no capítulo 2 que aborda as questões relacionadas às avaliações de larga escala e à cultura do desempenho.

CAPÍTULO 2 A AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E O SAEB

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. (SANTOS, 2004, p. 1146).

Na verdade, as formas de organizar a avaliação podem motivar ou desmotivar os alunos, podem constituir importantes alavancas para superar, podem ajudar os alunos a estudar e a compreender bem suas limitações e potencialidades ou, muito simplesmente, desinteressá-los. (FERNANDES, 2009, p.40).

2.1. A avaliação de larga escala

Desde o final do século XX e início do século XXI até a atualidade, os estudos internacionais de avaliação realizados pela *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm ditado as concepções sobre avaliação, cujas bases estão pautadas em perspectivas para a qualificação dos estudantes para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico e social. É o caso das avaliações de larga escala – procedimentos amplos e extensivos, que abrangem todo um sistema de ensino. Elas são externas às instituições escolares e padronizadas, pois seguem uma matriz de referência e uma escala de proficiência.

Uma de suas principais funções é a de orientar políticas públicas educacionais. De acordo com Alavarse, Bauer e Oliveria (2015, p. 1370) por meio dessas avaliações: “busca-se o poder de induzir o(s) outro(s) a fazer o que se deseja. Ademais, possibilita um discurso progressista, agora reconceituado, de possibilitar a autonomia da escola, a descentralização da gestão, a participação etc.”. Desse modo, elas manipulam os sistemas ou redes de ensino por meio da intimidação, uma vez que o valor em jogo é de ter ou não autonomia e estar ou não em um patamar minimamente aceitável pela sociedade no ranking dos que são considerados competentes em termos de leitura. Como esses sistemas aderem às crenças discursivizadas pelo manipulador, as avaliações de larga terminam por propiciar informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (dos indivíduos, sistemas de ensino e políticas públicas). Após, assumidos os valores do Destinator-manipulador, como consequência, temos outro tipo de

manipulação (aquela por desafio) aos alunos que deverão provar seu /saber-fazer/ no momento da *performance* na avaliação.

A partir dos diferentes posicionamentos científicos em relação às avaliações de larga escala, destacados por Alavarse, Bauer e Oliveria (2015), elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 1: Pontos positivos e negativos das avaliações de larga escala

PONTOS FAVORÁVEIS	PONTOS NEGATIVOS
<p>1-Maior comprometimento de professores e de escolas pelos resultados obtidos nas avaliações, por meio da responsabilização de professores e das instituições educacionais.</p> <p>2- Implementação da cultura de avaliação dos serviços públicos e sua respectiva transparência.</p> <p>3- Possibilidade de escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias, pois acompanhariam seus resultados.</p> <p>4- Possibilidade de comparações entre alunos, escolas, regiões e até países diferentes, principalmente nos contextos com matriz de referência e um currículo básico comum.</p> <p>5- Correções mais objetivas.</p> <p>6- Garantia do acompanhamento da evolução educacional, gerando parâmetros para a tomada de decisões nas políticas públicas que subsidiam programas educacionais específicos.</p> <p>7- Responsabilização também dos estudantes por sua aprendizagem.</p> <p>8- Possibilitam ajustes em currículos inadequados.</p>	<p>1- Imposição de uma agenda transnacional, aliada a um novo modelo de gestão e controle das redes de ensino.</p> <p>2- Implementação de políticas de responsabilização e de prestação de contas (<i>accountability</i>); políticas de alto impacto (atribuição de bônus e/ou premiação a professores e escolas).</p> <p>3- Interesses econômicos (controle da nação e por parte das empresas que aplicam os testes, aliadas à venda de materiais didáticos).</p> <p>4- Implementação de um modelo de reforma educacional que aprofunda as desigualdades educacionais e sociais.</p> <p>5- Negação das principais variáveis do processo educacional e que se voltam contra os professores, considerados nessas políticas como os únicos responsáveis pelos resultados escolares.</p> <p>6- Aumento da possibilidade de empobrecimento curricular para garantia do ensino daquilo que é cobrado nas avaliações</p> <p>7- Interferência na autonomia docente, cuja forma de ensino é, muitas vezes, alterada em função das avaliações.</p> <p>8- Desvalorização dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que se ensina e se aprende para a realização de testes.</p> <p>9- Incentivo à competição entre alunos e entre escolas, nem sempre saudável.</p> <p>10- Avaliam parcialmente tanto os currículos (e redes de ensino), quanto os alunos, uma vez que apenas algumas áreas do conhecimento são testadas.</p> <p>11- Recusa ao atendimento de alunos de baixo rendimento escolar, bem como negociação na seleção de alunos que farão as avaliações (o que tornaria os dados nem sempre reais).</p>

Fonte: Elaboração própria

De modo geral, o que se observa são procedimentos que revelam alterações nas relações sociais, cujos fundamentos voltam-se cada vez mais para os valores unilaterais, da ordem do absoluto. Como a escola é sempre um microcosmo da sociedade, essa dinâmica de interesses passou a circular de maneira mais sistematizada no espaço escolar, alterando nele as relações entre os atores dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como deles com o conhecimento.

Uma visão utilitarista da educação, portanto, vem ganhando espaço na sociedade atual e traz como consequência o foco na eficiência interna dos sistemas, em relação aos custos educacionais, bem como a preocupação com a adequação ao mercado de trabalho – a eficácia externa. Isso vai, muitas vezes, na contramão de uma educação humanizadora. É nesse sentido que o Banco Mundial e órgãos como a Unicef e a Unesco financiam políticas públicas, currículos, projetos educacionais e, naturalmente, estão na base de influência das avaliações.

O que vem à tona, então, são os diferentes tipos de interações: do sujeito com o conhecimento; do sujeito com a sociedade; do sujeito com o trabalho; do sujeito com outros sujeitos e do sujeito com a própria cultura. E, por meio das avaliações, o traço comum entre todas essas relações é o da programação de que nos fala o semioticista Eric Landowski (2024):

A programação preside, em primeiro lugar, as atividades de tipo tecnológico que concernem as nossas relações com as coisas. Mas ela pode também subjazer a um modo de organização social e política de tipo tecnocrático, no que tange às relações entre as pessoas. Dado que esses dois aspectos podem muito bem seguir de mãos dadas, quanto melhor se conseguir conjugá-los, mais se aproximará de um regime de segurança perfeita, sem acidentes nem desvios de qualquer tipo”. (Landowski, 2014, p. 32 – grifos do autor).

Desse modo, a avaliação educacional visaria verificar se o que estava programado, seja em termos do que esperar dos alunos, seja se o que constava nos currículos foi cumprido ou não, para então (re)programá-lo de modo a que tudo possa caminhar conforme o previsto. Como os regimes da programação e da manipulação estão interligados por meio de passagens graduais de um a outro, é possível afirmarmos também que o Destinator-Social manipula o sujeito-aluno pelo /dever-fazer/, “ameaçando” ainda que implicitamente o manipulado numa interação estratégica hierarquizada: o primeiro assume o papel do detentor do conhecimento. Ao fazê-lo, estabelece o segundo como “ignorante” que, por meio de uma provocação, de um desafio (a avaliação) deverá mostrar-se apto para ser promovido, por exemplo, à etapa seguinte de escolaridade. Isso significa que há um reconhecimento mútuo entre dois sujeitos em relação ao saber (um /saber-fazer/ e um /não saber-fazer/).

No campo das avaliações educacionais, ainda, é possível afirmarmos que as tentativas de limitação dos riscos tecem um fio tênue entre os regimes da programação e da manipulação, ou seja, os currículos e sistemas educacionais prescrevem o que deve ser seguido por professores e alunos (conteúdos, habilidades e competências) em um esforço de previsibilidade. Há uma motivação consensual subjacente à execução de práticas instituídas tão recorrente que

as inúmeras tentativas de aprimoramento do sistema avaliativo terminaram majoritariamente por reiterar os mesmos padrões como poderemos observar mais adiante.

2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb

No Brasil, o final da década de 1980 foi marcado por iniciativas para a criação de um sistema nacional de avaliação do ensino fundamental. Denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ele foi iniciado em 1990, mas apenas em 1994 foi instituído formalmente pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro. Desde seu início, ele se configurou como uma avaliação com a finalidade de diagnosticar e de monitorar a qualidade da educação básica nas diferentes regiões do Brasil. Desse modo, ele é um sistema de avaliação realizado a cada dois anos, composto por testes cognitivos (respondidos pelos estudantes) e questionários (respondidos pela escola, pelos diretores, professores e alunos). Os testes cognitivos são elaborados a partir de uma matriz de referência e a correção deles está pautada na escala de proficiência de Língua Portuguesa referente aos anos escolares da educação básica avaliados (5º e 9º anos do ensino fundamental, na nomenclatura atual do ensino de nove anos, e 3º ano do ensino médio). Seus resultados, aliados às taxas de aprovação, reprovação e abandono – informados pelo Censo Escolar – compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ao longo dos anos, passou por importantes reformulações metodológicas as quais são destacadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Objetivos gerais o Saeb

Ciclo/Ano	Objetivos Gerais	Alterações metodológicas
1º Ciclo: 1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade de avaliar as unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias de Estado e órgãos municipais); operacionalizar de modo regional o processo avaliativo, estabelecendo conexões e estimulando o desenvolvimento de infraestrutura para pesquisa e avaliação educacionais; propor estratégias de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações. *Nessa primeira edição, era conhecido como Saep (Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau). Apenas no segundo ciclo, foi chamado de Saeb.	1990 - 1993 - Alunos de 1ª e 3ª série: 30 testes semi-objetivos de Português e Matemática. - Alunos de 5ª e 7ª série: 30 testes objetivos de Português, Matemática e Ciências, uma prova de Redação. - Instrumental elaborado pela Fundação Carlos Chagas a partir do currículo real. - Correção: equipes de professores e especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, seguindo grades de correção por série e disciplina, preparadas pela equipe central do projeto. A redação foi corrigida a partir de um guia denominado "Critérios de
2º Ciclo: 1993	Fornecer dados para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais com vistas à melhoria da	

	qualidade da educação ofertada; promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento do Saeb; incrementar, descentralizar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional.	avaliação da produção textual (Redação)".
3º Ciclo: 1995	Fornecer subsídios para as políticas voltadas à melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação apenas das séries conclusivas do ensino fundamental e nas disciplinas de Português (habilidade de leitura) e matemática. - Adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI). - Totalmente organizado pela Fundação Carlos Chagas e pela CESGRANRIO em convênio com o MEC.
4º ciclo: 1997	Fornecer e organizar dados sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação, de modo a permitir o monitoramento das políticas públicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Acréscimo das áreas de Ciências para as 4ª e 8ª séries. - Associação da aprendizagem de conteúdos à aquisição de habilidades e competências cognitivas. - Inep resgata parte da formulação e controle sobre as definições de o que o Saeb avalia. - Apresentação de matrizes curriculares de referência do Saeb, feita pelo Inep, cuja área de Língua Portuguesa é dividida em: <ul style="list-style-type: none"> 1. Práticas de leitura de textos. 2. Análise e reflexão linguística 3. Práticas de produção de texto
6º Ciclo: 2001	Contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola e oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas da educação básica, bem como uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem à sociedade, consolidando uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte na matriz de referência de Língua Portuguesa original (de 1997). - Opção por avaliar apenas habilidades de leitura, sendo a área de Língua Portuguesa dividida em: <ul style="list-style-type: none"> I- Procedimentos de leitura II- Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto III- Relação entre textos IV- Coerência e coesão no processamento do texto V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido VI- Variação linguística

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar uma alteração conceitual desde o início desse sistema até 2001, ano que marca a mudança de paradigma na avaliação de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, as bases que nortearão o trabalho do professor generalista (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e do professor especialista (6º ao 9º ano do ensino fundamental). Essa matriz, inclusive perpetua-se até o Saeb 2017 e, embora ela tenha sido reformulada após a publicação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seus vestígios permanecem até hoje.

No primeiro e no segundo ciclos do Saeb, há menos modalização pelo /dever-fazer/ e mais pelo /poder-ser/, pois ele se apresenta um enunciador menos centralizador, que busca estabelecer “conexões”, considerar os currículos de cada região, ou seja, apresenta-se como menos detentor dos valores de absoluto no que tange ao /saber-fazer/ e mais adepto aos valores participativos que instigam um /querer-ser/. As expressões “estabelecendo conexões”, “regionalizar operacionalização do processo”; “estímulos para o desenvolvimento”; “descentralizar” e “desconcentrar” corroboram nossa afirmação.

A organização estrutural do Saeb também nos diz muito sobre os princípios desse Destinator-Social, pois de 1990 até 1993(primeira e segunda aplicações) foram avaliadas as áreas de Português, Matemática e Ciências, contando, ainda, com uma redação. Apesar de estruturadas pela Fundação Carlos Chagas, as equipes de elaboração e de correção das provas contaram com a participação de professores das redes oficiais de ensino. O documento intitulado “Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – objetivos, diretrizes, produtos e resultados” (MEC, 1994) apresenta um histórico detalhado do surgimento da proposta de avaliação e acompanhamento do ensino fundamental que migrava de uma pesquisa dos aspectos quantitativos para os qualitativos.

Segundo o documento, a grande dificuldade encontrada pelo Ministério da Educação e do Desporto (à época ainda unidos em um único ministério) era não conseguir investigar e intervir em um segmento de ensino que estava sob o controle de Estados e Municípios e que apresentava significativas diferenças regionais, mas seguia a mesma estrutura padronizada nacionalmente.

O documento afirma:

Nesse contexto, ao tomarem vulto esses principais problemas, aos poucos tomou corpo uma decisão política de estruturar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb surgiu como um **projeto integrador e cooperativo entre a União e as Unidades da Federação** na medida em que **permite a realização de um diagnóstico nacional capaz de orientar as políticas do governo federal para o subsetor Educação Básica com as administrações estaduais e municipais dos sistemas escolares.** Concebido

de forma sistêmica e celular, o Saeb permite a avaliação e a aplicação dos resultados das pesquisas e estudos realizados sob seu amparo, tanto no âmbito dos estados em que os dados são coletados quanto o intercâmbio, a análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional.

Desde 1991, o Inep, agência executora deste projeto, integrando-se às ações do Ministério de Educação e do Desporto, vem estabelecendo novos mecanismos de integração com os centros decisórios e com os sistemas de formulação de políticas educacionais. Destacam-se, entre eles, a promoção de Pesquisa & Desenvolvimento necessários para apoiar o processo de institucionalização de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb e de um Centro de Referências sobre Experimentos e Inovações Educacionais - CRIE. Para tal, dispõe de um respeitável acervo de resultados de investigações, de um sistema de disseminação das informações geradas e de uma extensa rede de contatos e intercâmbio com pesquisadores, especialistas e técnicos das administrações educacionais. (MEC, 1994, s/p – grifos nossos).

Embora, esse enunciador apresente-se com um viés “integrador e cooperativo”, em seus primórdios, ele é instituído com o intuito de migrar o poder de decisão sobre os currículos locais (ou regionais), implementando, na verdade, um sistema de ensino conduzido e avaliado pela instituição federal do Ministério da Educação (ou um órgão a ele subordinado). Para referendar uma imagem positiva (de um Destinador-Social integrador, cooperativo), o documento afirma ainda contar com a efetiva participação de professores das redes de ensino das diferentes regiões do país, conforme consta a seguir:

Participaram da estruturação dessa programação professores da rede oficial que procuraram definir os elementos desenvolvidos em atividades de aula indispensáveis na sequência curricular. Desse modo, os diversos pontos identificados compuseram os programas mínimos (...). Os mesmos professores integraram uma equipe para a elaboração dos instrumentos de medida, os quais procuraram reproduzir o que fora efetivamente ministrado na escola de 1ª Grau".

As provas de Português e Matemática relativas à 1ª e 3ª séries são compostas por 30 itens semi-objetivos. As da 5ª e 7ª séries, referentes a Português, Matemática e Ciências, também com 30 itens cada uma, são do tipo objetivo, de múltipla escolha, com 4 alternativas de resposta para cada item. Em todos os casos, segundo a Fundação Carlos Chagas, as provas "incidiram sobre a totalidade dos programas mínimos definidos" (p. 54). Para os alunos da 5ª e 7ª séries foi ainda aplicada uma prova de Redação, de tipo aberto, com tema pré-fixado. (MEC, 1994, s/p – grifos nossos).

A intenção em propor uma interação pelo ajustamento – no caso entre o real e o desejado – revela-se como uma estratégia de persuasão para levar o enunciatário (profissionais da educação e sociedade em geral) a crer-parecer-ser-verdadeiro esse discurso que considera os saberes dos professores, dos sistemas regionais de ensino e o currículo real, ainda que mediado

pelo “controle” de uma instância de cunho técnico-científico (a Fundação Carlos Chagas). Isso nos dá indícios de que para competencialização dos sujeitos-alunos, seria necessário considerar o que ele já sabe – ou o seu /saber-fazer/ - reconhecendo-o como um sujeito em constante processo de aquisição de valores e não como um sujeito apenas a ser dotado de valores semânticos e modais. O fato de haver uma produção textual diz muito sobre ouvir os valores desse sujeito-aluno.

A partir de 1995, entretanto, há uma alteração nas estratégias discursivas desse enunciador que passa a se mostrar mais tecnicista, mais próximo da ciência para aprimorar a busca pela melhoria da qualidade da educação. Mas, a pergunta-chave seria: o que se entenderia por qualidade? À ciência de qual ordem seria preciso aliar-se para alcançar essa qualidade? Os vocábulos “fornecer”, “melhoria da qualidade” e “eficiência” dão o tom técnico do Destinatador-Social que volta a se colocar em uma posição totalmente hierarquizada, confirmada pela ampliação do “monitoramento”, agora, das políticas públicas. Ele passa de uma dimensão local para um processo de competencialização em uma esfera nacional. Parece-nos haver, nesse 3º ciclo do Saeb, portanto, uma aproximação estreita entre qualidade e eficiência – no sentido mais técnico e literal dessa palavra: produtividade.

A partir de 1997, quem passa a coordenar o sistema de avaliações, como aponta Bonamino e Franco (1999), é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) que:

procurou resgatar parte do poder de formulação e controle em relação às definições sobre o que o Saeb avalia, o que se materializou na elaboração, no âmbito do Inep e com a contribuição de assessores, das matrizes curriculares de referência do Saeb. Já os serviços técnicos de apoio à realização das diversas faces do ciclo foram licitados, em contraste com o terceiro ciclo, quando houve dispensa de licitação. Além disso, instituiu-se um processo de validação empírica dos itens preparados e esses passaram a ser propriedade do MEC. No plano da concepção dos instrumentos cognitivos, a nova etapa aberta pelo Saeb-97 parece se caracterizar pelo abandono da perspectiva conteudista que fundamentou a elaboração das provas destinadas a aferir o desempenho educacional dos alunos nos três primeiros ciclos, em favor de um desenho que passa a associar a aprendizagem de conteúdos à aquisição de habilidades e competências cognitivas, tidas como passíveis de medição pelo tipo de testes aplicados. (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 119 – grifos nossos).

Como já dissemos, quem controla a avaliação, segundo Alavarse, Bauer e Oliveira (2015), tem mais poder. Cria-se, dessa maneira, um tipo de interação cada vez mais voltada ao regime da programação, em uma busca pela padronização do que se deve mensurar, ancorada em um padrão de rendimento que orienta para a obtenção de resultados. Ao mesmo tempo,

então, acentua-se a ideia de que apenas o que pode ser mensurado é relevante, excluindo-se, dessa maneira, muitas vezes, outros tipos de atividade, como afirma Santos (2004, p. 1153): “[...] os alunos terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, por ser treinados para obter bons resultados nos testes em vez de serem educados no sentido amplo deste termo”. Ou seja, os processos de interação entre o sujeito-aluno e o conhecimento são afirmados como da ordem do previsível. Por conseguinte, aos poucos vai se instaurando uma programação – didático-pedagógica – no cotidiano escolar cuja finalidade é a de apenas cumprir uma boa *performance* na avaliação. Como consequência direta, há um reducionismo curricular que enfatiza as áreas de Português e Matemática e, mais ainda, dentro dessas áreas, determinadas habilidades a serem desenvolvidas. Isso é materializado na reelaboração da matriz no Saeb 2001, que afirma:

Os descritores desta Matriz não contemplam todos os objetivos de ensino de leitura, mas apenas aqueles considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados em uma prova do Saeb, que deve possibilitar, com seus resultados, uma visão real do ensino brasileiro, sem que sejam privilegiados enfoques curriculares ou características regionais de abordagem. Considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais se apresentam, hoje, como um critério de referência nacional comum ao processo educativo em todas as regiões do País, os descritores indicados nas matrizes que norteiam o Saeb 2001 apontam para habilidades que possam ser desenvolvidas a partir da mesma seleção de conteúdos baseada naquele documento.

O enfoque dado à leitura não significa que o Saeb não esteja interessado também em avaliar a competência dos alunos em produção de textos escritos. Por motivos meramente operacionais, tem-se, temporariamente, optado por ter a leitura como foco de avaliação. (INEP, 2001, p.18-19).

O que ocorre, então, é a presença de um enunciador que se vale da condensação como estratégia. Marcando o ápice da objetividade e descartando totalmente as heterogeneidades antes consideradas, o enunciador apresenta apenas o que visa ser apreendido pelo leitor: o conhecimento apenas daquilo que – segundo seus valores, visto que é o Destinador-Social quem enuncia – deve ser trabalhado em sala de aula. Afirma ainda o documento que os descritores apresentados não contemplam todos os objetivos de leitura, somente os “mais relevantes e possíveis de serem avaliados em uma prova do Saeb, que deve possibilitar, com seus resultados, uma visão real do ensino brasileiro, sem que sejam privilegiados enfoques curriculares ou características regionais de abordagem”. (Inep, 2001, p. 18). A estratégia da condensação mascara, na verdade, a redução do conhecimento da matriz na íntegra, assim como sua proposta e seus princípios originais. Ao fazê-lo, ele exclui possibilidades de pesquisa, de enriquecimento

na própria formação docente, mas principalmente o apagamento de uma concepção de processo de leitura mais próxima de como a entendemos. Ressaltamos que essa matriz de 2001 é a mesma usada no “Relatório Saeb 2017” e permanece até 2018, quando é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Sistema de Avaliação da Educação Básica – documentos de referência, versão 1.0” (BRASIL, 2018).

O quadro a seguir apresenta apenas os tópicos em que são distribuídos os descritores, com o objetivo de facilitar a visualização das diferenças entre eles na matriz original de 1997 e na de 2001:

Quadro 3: Matriz de referência de 1997 e de 2001

1997	2001
1. Práticas de leitura 1.1. Estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da própria leitura 1.2. Articulação texto e contexto 1.3. Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto 1.4. Relações na progressão temática do texto 1.5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	I- Procedimentos de leitura III- Relação entre textos IV- Coerência e coesão no processamento do texto V- Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
2. Análise e reflexão linguística 2.1. Texto e gênero 2.2. Variação linguística 2.3. Operações linguísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido 2.4. Paradigmas linguísticos (regras, classes)	II- Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto VI- Variação linguística
3. Produção textual	Não há

Fonte : Elaboração própria

Observa-se, assim, uma alteração da lógica que rege a matriz: de uma visão mais global e integradora do ensino de Língua Portuguesa, passa-se a uma ancorada na economia curricular e operacional – mais um exemplo da exaltação do pragmatismo citado por Greimas e Fontanille (1993). Além disso, podemos observar mais dois pontos importantes cujos vestígios se perpetuam: (i) ao textualizar um dos tópicos como “Procedimentos de leitura”, o documento de 2001 exclui os demais como sendo constituintes também desses procedimentos; (ii) a falta da apresentação da matriz em sua integralidade dificulta o entendimento de professores novatos, generalistas ou especialistas (que não tenham participado ou acompanhado o processo do Saeb).

Já o documento de 97 apresentava uma visão de que se deveria privilegiar o conhecimento linguístico operacional (ações com e sobre a linguagem) e as implicações culturais advindas do uso social da língua (tanto em situação escolar quanto em situação

extraescolar), considerando-se, assim, a formação discursiva do sujeito-aluno. Houve também o estabelecimento dos tipos e gêneros textuais a serem trabalhados no tópico sobre “práticas de leitura”:

“[...] romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber linguístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito. O conhecimento linguístico necessário para ler e produzir textos só ocorrerá de forma eficiente se for levado em conta o processo como ele pode se dar, partindo do texto e chegando ao texto, nunca de forma fragmentada e automatizada”.

[...].

Considerando as relações entre portador, gênero, função e lugares preferenciais de circulação, ler textos:

- a) textos próprios do espaço público (outdoor, placa de rua, de sinalização e informação geral, cartaz, folheto);
- b) textos próprios do espaço doméstico (listas, receitas, carta, bilhete, manual de instrução);
- c) textos institucionais de circulação específica (conto, fábula, mito, crônica, poema, biografia, notícia e reportagem, texto de teatro, texto de divulgação científica, anúncio, história em quadrinhos, *chargé*). (INEP, 1997, p. 13-14).

Em relação aos textos indicados, destacamos que a ideia de “uso” da língua, por vezes, teve como consequência um esvaziamento do trabalho com textos literários (sem discutir aqui o que se entende por literário, mas ressaltando o processo de diminuição do oferecimento de textos com linguagem elaborada, com maior conotação, por exemplo). Ou, talvez, esse fato revele-nos apenas o quanto a leitura literária ainda não tem efetivamente seu lugar na sociedade.

A matriz proposta em 2001 traz, ainda, dois pontos que chamam a atenção: o primeiro é em relação à explicitação teórica dos conceitos de competências e habilidades (adotada desde 1995) apenas textualizada em 2001, como se lê a seguir:

Nesse novo modelo, buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento. Competência, segundo Phillippe Perrenoud (1993), é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para enfrentar uma situação, geralmente, colocam-se em ação vários recursos cognitivos complementares, entre os quais os conhecimentos. “Quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede” (idem). Assim, pode-se entender por competências cognitivas as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (INEP, 2001, p. 11).

É interessante observar, no âmbito educacional (no que tange à área da pedagogia e às áreas da psicologia e da filosofia da educação), o uso dos termos “habilidade” e “competência” e a não pressuposição de que o /dever-fazer/ e o /saber-fazer/ do sujeito estão subordinados ao seu /querer-fazer/ e ao seu /poder-fazer/; se o sujeito não quiser e não puder não haverá ação, nem transformação. No contexto educacional, isso significa respectivamente que o sujeito-aluno precisaria estar motivado, mas, ao mesmo tempo, ele precisaria também ter condições (sociais, econômicas e culturais) para realizar a ação. Disso resulta a importância de se considerar o conhecimento prévio do sujeito-aluno (termo da pedagogia) e a rede intertextual (ou o conhecimento enciclopédico) desse sujeito pois ele aponta para as diferentes “epistemes” que recobrem o estado semiocultural dos sujeitos e nos dá indícios daquilo com que esse sujeito identifica-se, facilitando o despertar de sua volição. Mas, isso será mais bem discutido no capítulo 3 que trata da competência leitora.

Após esses períodos de grandes alterações, o Saeb permaneceu sob o mesmo modelo até a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, conforme já apontado. A partir disso, apresentaremos a seguir, uma análise do relatório de 2017, ano que antecede a implementação da BNCC.

2.3 O Saeb 2017: a matriz de referência e a escala de proficiência

Na edição de 2017, participaram, de forma censitária, alunos da rede pública dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio; e, de maneira amostral, estudantes das mesmas etapas do ensino fundamental e médio de escolas privadas. Foram mais de 73 mil escolas e aproximadamente 5,4 milhões de estudantes de escolas públicas e privadas do país. Isso corresponde a cerca de 68% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio, conforme o Censo da Educação Básica de 2017.

O que nos interessa é pensarmos no Destinatador-Social apresentado no texto do “Relatório Saeb 2017”, nos mecanismos de enunciação utilizados e nas relações entre enunciador e enunciatário, as quais observaremos a partir de alguns trechos do relatório:

O presente Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem a finalidade de apresentar aos gestores públicos e educacionais e a toda a sociedade os dados referentes à edição do Saeb 2017.

Nesta edição, participaram de forma censitária o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio da rede pública e, de forma amostral, o 5º e o 9º anos do ensino fundamental da rede privada, com a novidade de as escolas da 3ª série do ensino médio aderirem à aplicação, além daquelas já

constituintes da amostra. Dessa forma, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mais uma vez inova ao ampliar a abrangência do Saeb com o propósito de disponibilizar informações que subsidiem a tomada de decisão para o constante aprimoramento da educação básica ofertada aos estudantes brasileiros. (INEP, 2019, p. 15).

Inicialmente, ao utilizar “presente relatório”, evoca-se uma aproximação com o leitor em relação à enunciação, por meio da marcação do objeto que será descrito (o próprio relatório) em um tempo do “agora” (“tem”) e em um espaço do “aqui” (toda a sociedade) que é também seu enunciatário junto aos “gestores públicos e educacionais”. Em relação à debreagem actancial, temos uma debreagem enunciativa (terceira pessoa – o Inep). O tempo presente é usado, ainda, para reiterar a imagem da competência do instituto nacional no que tange a sua capacidade de inovação dadas pela expressão intensificadora “mais uma vez” e pelas formas verbais “inova” e “ampliar”. Em seguida, a utilização do presente do subjuntivo, “subsidiem”, indica possibilidades em devir: “a tomada de decisão”, a partir das informações dadas pelo Inep, depende dos gestores públicos, embora essas mesmas informações contribuam fortemente para a construção de uma imagem de leitor, professor e sistema de ensino ideais.

Na sequência do texto, o relatório explicita os objetivos da edição de 2017:

O Saeb 2017, pesquisa realizada periodicamente pelo Inep, coletou uma série de informações junto às redes de ensino e às escolas de educação básica, por meio de testes cognitivos e questionários, com o intuito de oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais, como também para a produção de análises e estudos, até mesmo com a inclusão da edição de 2017 às séries históricas, tornando propícia a avaliação da qualidade da educação ofertada no país. (INEP, 2019, p. 18).

No excerto, encontramos a estrutura narrativa dessa avaliação de larga escala, ancorada na racionalidade: o Inep, destinador-manipulador, doa competência semântica e modal ao sujeito do fazer (Saeb), levando-o a /saber-fazer/ e a /dever-fazer/. Esse /saber-fazer/ é dado pela matriz de referência – que determina as habilidades ou os descritores que o sujeito-aluno deve desenvolver em relação à leitura – e pela escala de proficiência – que aponta o nível de proficiência leitora em que o sujeito-aluno se encontra, bem como o nível ideal. Os objetivos instauram, ainda, o tom de um discurso de autoridade e de cientificidade que visa à adesão do enunciatário e, conseqüentemente, à credibilidade desse discurso. O Relatório apresenta também os principais conceitos em que se pauta. Dentre esses, selecionamos os que, segundo nosso ponto de vista, estão intrinsecamente relacionados ao nosso objeto de pesquisa, como mostra a figura a seguir:

Figura 6: Definição de termos usados no relatório Saeb 2017

Constructo	Em psicometria, o constructo é um atributo intangível, com manifestação variável entre indivíduos, que só pode ser avaliado indiretamente, quando expresso sob a forma de performances físicas, emocionais, atitudinais ou cognitivas. O desempenho em um teste demonstraria o desenvolvimento de habilidades, que, em conjunto, corresponderiam a essa espécie de estrutura de disposições da inteligência inerente aos sujeitos, denominada também de traço latente (Pasquali, 2004).
Escala de proficiência	Conjunto de números ordenados obtido pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) que representa a medida da proficiência em uma determinada área de conhecimento. No Saeb, em cada área do conhecimento, há uma escala de proficiência única para todos os anos escolares (séries) e todas as edições da avaliação (ex: a escala de proficiência em Língua Portuguesa da edição de 2017 é a mesma das edições anteriores e agrega as proficiências dos estudantes que participaram dos testes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio). Cada escala varia de 0 a 500 pontos, com média de 250 e desvio padrão de 50.
Interpretação pedagógica das escalas de proficiência	Descrição das habilidades desenvolvidas pelos estudantes para cada nível das escalas de proficiência.
Níveis das escalas de proficiência	Intervalos em cada escala de proficiência que são utilizados para agrupar tanto os itens (com base em seus parâmetros) como os estudantes (com base em suas proficiências). Nas escalas de proficiência do Saeb, o intervalo que define cada nível é de 25 pontos (correspondente a meio desvio padrão).
Proficiência	Refere-se tanto aos conhecimentos ou habilidades medidos pelo teste (ex.: proficiência em Língua Portuguesa) como ao número que representa a medida desses conhecimentos ou habilidades (geralmente simbolizado pela letra grega θ na Teoria de Resposta ao Item – TRI). Proficiência também é chamada de <i>traço latente</i> ou <i>habilidade</i> .
Proficiência média	Resultado encontrado pelo cálculo da média das proficiências dos estudantes que participaram do teste. Os termos “proficiência média” e “média das proficiências” geralmente são utilizados indistintamente.

Fonte: INEP, 2019, p. 21-22

Nos enunciados apresentados na figura 6, há o predomínio do verbo “ser” no presente do indicativo, cujo momento de referência é um “sempre” implícito, ou seja, um tempo ilimitado – como o do presente omnitemporal que corrobora para o efeito de sentido de um enunciado que afirma uma verdade absoluta (ou que se pretende assim).

O primeiro item, “constructo”, chama nossa atenção pela combinação entre o presente e o futuro do pretérito das formas verbais “demonstraria” e “corresponderiam”. Desse modo, ao definir “constructo”, o momento de referência é o “agora”, mas o resultado de sua aplicação é posterior a ele, por isso há uma embreagem temporal, como o afirma Fiorin (2002, p. 212):

Usa-se essa embreagem para transmitir informações não confirmadas, conjecturas ou fatos imaginários. Esse futuro chama-se futuro hipotético. Temos, nesse caso, uma dupla atenuação, pois o futuro já exprime ideia de probabilidade e o futuro do pretérito indicará ainda que essa probabilidade é totalmente incerta.

Observamos, portanto, um enunciador que visa afirmar de modo objetivo e preciso aquilo que enuncia: definições que trazem a marca da cientificidade nos termos apresentados, mas perdem seu valor de absolutos ao se afirmarem como possíveis e não factíveis.

Observamos nessas definições que os vestígios de cientificidade enunciados servem como estratégia de manipulação à adesão do enunciatário ao contrato fiduciário que começa a ser tecido. Desse modo, o destinador visa, primeiro, tornar seus destinatários competentes, dotá-los de um /dever-saber/ (conhecimento terminológico) para um /saber-fazer/, ou seja, saber ler o documento para, conseqüentemente, crer no que é dito, crer no instrumento de avaliação Saeb, crer no Inep, crer, finalmente, no sistema educacional brasileiro.

Após a conceitualização dos termos, o destinador continua a reiterar a cientificidade do relatório, apresentando a metodologia do Saeb, por meio das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática. Naturalmente, abordamos apenas a de Língua Portuguesa para os testes cognitivos, cujo foco é a leitura com o objetivo de verificar a capacidade dos alunos em “[...] apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (INEP, 2019, p.23). Afirma, ainda, que para ser competente no uso da língua é preciso saber interagir por meio de diferentes textos e situações comunicacionais; ler, conforme aponta o relatório, é uma atividade complexa que exige habilidades como: “[...] reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” (INEP, 2019, p. 24).

A matriz está dividida em seis tópicos nos quais há conjuntos de descritores (relacionados a competências desenvolvidas) comuns as três etapas do ensino avaliadas, a saber: 5º ano (etapa final do ensino fundamental Anos Iniciais); 9º ano (etapa final do ensino fundamental Anos Finais); 3º ano do ensino médio (última etapa da escolarização antes do ingresso na graduação que não será tratado aqui). O que as difere é o grau de complexidade do texto e da operação cognitiva solicitada, como indica o trecho abaixo:

O grau de complexidade do **texto** resulta, entre outros, da temática desenvolvida, das estratégias textuais utilizadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos empregados, bem como das determinações específicas do **gênero** e da época em que foi produzido. O grau de complexidade da tarefa resulta de aspectos relativos aos diversos saberes que o sujeito terá que mobilizar para resolver o problema proposto (INEP, 2019, p. 24 – grifos nossos).

No trecho, podemos pensar, em um primeiro momento, tratar-se da complexidade e dos mecanismos de qualquer texto, seja ele verbal, visual ou verbovisual; entretanto, ao usar a

expressão “escolha de um vocábulo” observamos que se trata de texto verbal. Embora o documento indique que os textos-base podem ser “verbais ou não-verbais” (2019, p. 36), não apresenta uma definição do que seja texto, estratégias textuais, nem gênero. Ademais, o fato de tratar as temáticas textuais como fator de complexidade, leva-nos a crer que, na verdade, haveria uma preocupação maior com a seleção de alguns temas em detrimento de outros para determinadas etapas do ensino, do que com o modo como os textos se organizam. Se um mesmo discurso pode ser manifestado por diferentes textos e linguagens, a complexidade aliar-se-ia a como o texto diz o que diz e não a sua temática. Daí a importância da definição explícita do conceito de texto e de discurso no documento. Como afirma Fiorin (2012, p. 154), texto e discurso são ambos um todo organizado de sentido e delimitados por dois brancos; o primeiro é da ordem da manifestação, isto é, do plano da expressão; o segundo é do domínio da imanência, ou seja, do plano do conteúdo. Desse modo o texto é a realização do discurso.

O relatório do Saeb 2017, afirma que as matrizes não correspondem ao currículo.

As matrizes não englobam todo o currículo escolar e **não podem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas**, pois são recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar (BRASIL, 2019, p. 23 – grifos nossos).

Observa-se, no trecho, a modalização pelo /poder-ser/, dada pela expressão verbal destacada (“não podem ser confundidas”). Ao afirmar o /não-poder-ser/, afirma-se como possibilidade. Isso significa que uma possível leitura da matriz de referência é como um fim em si mesma, ou seja, como a definição do que deve e não deve ser ensinado e aprendido em cada etapa escolar. Nesse sentido, afirma-se a ideia de um currículo organizado em conteúdos e objetivos e funda-se um modelo de leitura dos currículos: aquele que prioriza o que será avaliado.

Apresentamos, nos quadros 4 e 5, a seguir, as matrizes de Língua Portuguesa para os 5º e 9º anos e suas respectivas análises:

Quadro 4: Matriz de Língua Portuguesa do Saeb 2017 para o 5º ano

5º ano – Língua Portuguesa	
Tópico	Habilidades/Descritores
I. Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações 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.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. 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.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
5º ano – Língua Portuguesa	
Tópico	Habilidades/Descritores
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil. Inep (2002).

Fonte: BRASIL, 2019, p 24-25.

Quadro 5: Matriz de Língua Portuguesa do Saeb 2017 para o 9º ano

9º ano – Língua Portuguesa	
Tópico	Habilidades/Descritores
I. Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações 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.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	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. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
9º ano – Língua Portuguesa	
Tópico	Habilidades/Descritores
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Brasil. Inep (2002).

Fonte: BRASIL, 2019, p 25-26.

O pressuposto epistemológico dessa matriz de referência é 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.

Nessa 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. Nessa 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 (BRASIL, 2002, 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. Entretanto, os princípios que regem a teoria das competências e das habilidades destacam-nas como sendo maiores que os conteúdos, ou seja, uma habilidade pode ser desenvolvida por meio de diferentes conteúdos ou objetos de conhecimento. Desse modo, o descritor D13, por exemplo, “Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”, não seria um procedimento de leitura, mas uma operação cognitiva relacionada, apenas, ao tópico intitulado “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, não sendo nem a habilidade, nem o tópico um procedimento de leitura.

Além disso, como a matriz curricular de referência de 1997 não é apresentada na íntegra, o fato de haver descritores com os mesmos conteúdos, mas com numerações diferentes, gera estranhamento. É nesse sentido que um leitor que desconheça a matriz curricular de referência de 1997, poderia questionar-se sobre a lógica dessa organização ou o porquê de não se deixar a mesma numeração com a finalidade de criação de uma isotopia entre os descritores dos anos avaliados. Mas, como já citado, para o Destinatário-Social o que importa não é o conhecimento de todos os objetivos de leitura, “mas apenas aqueles considerados mais relevantes e possíveis de serem avaliados em uma prova do Saeb, que deve possibilitar, com seus resultados, **uma visão real do ensino brasileiro, sem que sejam privilegiados enfoques curriculares ou características regionais de abordagem**” (INEP, 2001, p. 18 – grifos nossos).

Essa textualização desvinculada da matriz curricular original pode ser vista como uma estratégia discursiva de contenção do objeto-valor “conhecimento” para que ele seja trabalhado justamente de modo fragmentado. Ao pensarmos nessas textualizações – de 1997 e de 2017 – constatamos que na primeira há uma expansão, ou seja, maior extensidade (um “mais mais” de

acordo com a semiótica tensiva), enquanto na de 2017 vemos a concentração, uma menor extensidade do conteúdo (um “menos mais”), ou resumidamente, uma atenuação estratégica na apresentação do conteúdo.

Para melhor entendermos como estão estruturados os descritores na matriz da edição de 2017, 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 nos dois anos escolares. 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 6: Comparação dos descritores de 5º e 9º ano do ensino fundamental

Tópicos	Descritores 5º ano	Descritores 9º ano
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.
Variação 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 gera uma visão fragmentada da leitura, que pode ser entendida pelo leitor-professor, por exemplo, como uma maneira de trabalhar procedimentos cognitivos setorializados tanto em relação a habilidades de uso da língua, quanto em relação aos tópicos a que se vinculam. Isso teria como resultado procedimentos pontuais de leitura de textos em detrimento de um olhar para o todo de significado do texto lido. A título de exemplificação, apresentamos os tópicos, subtópicos e descritores que constam somente na matriz curricular original de 1997 para o 4º ano (5ª série na atualidade) com a finalidade de compreender melhor as questões ligadas à fragmentação da matriz de 2017:

Quadro 7: Descritores para 4ª série do E.F. que constam apenas na matriz de 1997

1. Práticas de leitura de textos	2. Análise e reflexão linguística	Práticas de produção de textos
<p>1.1. Estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da própria leitura</p> <p>Todos os descritores deste tópico estão distribuídos entre os seis tópicos da matriz de 2017, entretanto eles não mantêm a mesma numeração, nem a mesma descrição seja das operações cognitivas, seja dos objetos de conhecimento.</p>	<p>2.1. Texto e gênero</p> <p>D37 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma notícia de uma narrativa ficcional.</p> <p>D38 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma notícia de um texto informativo.</p> <p>D39 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, um relato pessoal de um relatório.</p> <p>D40 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, um texto informativo de um texto opinativo.</p> <p>D41 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma propaganda de um anúncio.</p> <p>D42 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma placa de sinalização e informação geral de um outdoor.</p> <p>D43 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma carta pessoal de uma carta comercial.</p>	<p>A partir das condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor) estabelecidas pela própria tarefa, redigir um ou alguns dos seguintes textos: relato de experiência pessoal; relato de acontecimento; narrativa ficcional curta; carta; bilhete; cartaz; textos articulados às práticas das disciplinas (relatório, paráfrase, esquema, resumo).</p> <p>A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve:</p> <p>Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações diretas de: fato/ opinião; problema/solução; conflito/resolução; anterioridade/ posterioridade.</p> <p>Segmentar o texto, em função do projeto textual, em parágrafos e períodos.</p>

		<p>Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); esquemas temporais básicos (presente x passado); sinais básicos de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula); recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente; mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.</p>
<p>1.2. Articulação texto e contexto</p> <p>D16 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir das características do portador (jornal, revista, livro, folheto, outdoor, rótulo).</p> <p>D17 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir de informações e conhecimentos relativos à obra (gênero, título).</p> <p>D18 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir do tema dado.</p>	<p>2.2. Variação linguística</p> <p>D44 - Identificar locutor e elocutário a partir de marcas linguísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas).</p> <p>D45 - Associar o texto com dialeto característico de uma região ou classe social.</p> <p>D46 - Identificar características típicas da fala em um texto escrito.</p> <p>D47 - Diferenciar um texto num registro formal de outro com registro informal.</p>	
<p>1.3 Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto</p> <p>D19 - Identificar uma retomada pronominal na função de sujeito. D20 - Identificar uma retomada pronominal na função de complemento.</p> <p>D21 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição de um termo.</p> <p>D22 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de sinonímia.</p> <p>D23 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de</p>	<p>2.3. Operações linguísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido</p> <p>D48 - Realizar uma operação de escolha lexical.</p> <p>D49 - Analisar a diferença estilo e/ou de sentido em função da opção por um ou outro termo sinônimo.</p> <p>D50 - Realizar uma operação de pronominalização.</p> <p>D51 - Analisar a diferença de estilo e/ou de sentido entre uma pronominalização e uma repetição.</p> <p>D52 - Realizar uma operação de apagamento pronominal (excluir redundância).</p>	

<p>uma relação de hiperonímia. D24 - Identificar o antecedente próximo de uma elipse de sujeito.</p>	<p>D53 - Realizar uma operação de inclusão de discurso alheio (discurso direto e indireto).</p>	
<p>1.4. Relações na progressão temática do texto D25 - Estabelecer relação entre um fato e opinião relativa a este fato. D26 - Identificar para um problema apresentado no texto a solução oferecida. D27 - Identificar, em uma narrativa, o conflito gerador e a resolução oferecida. D28 - Estabelecer relação de anterioridade e posterioridade entre dois fatos apresentados num texto dado.</p>	<p>2.4. Paradigmas linguísticos (regras, classes) D54 - Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas morfológicos (desinências, sufixações, família lexical). D55 - Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas contextuais (c/qu, r/rr, s/ ss, g/gu, m antes de b e p). D56 - Reconhecer regularidades morfológicas (classes) de processos de sufixação e flexão. D57 - Identificar termos pertencentes a uma família lexical. D58 - Reconhecer mecanismos básicos de concordância nominal e verbal. D59 - Estabelecer um glossário por área de conhecimento.</p>	
<p>1.5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido D29 - Identificar pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências). D30 - Analisar efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva. D31 - Identificar recursos prosódicos de expressão (repetição, rima, aliteração, onomatopeia). D32 - Analisar o efeito de sentido consequente do uso de um recurso prosódico. D33 - Analisar o efeito de sentido consequente de uma repetição. D34 - Analisar o efeito de sentido consequente de uma substituição lexical (sinonímia, hiperonímia). D35 - Identificar elementos de linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo). D36 - Analisar o efeito de sentido consequente do uso de um recurso de linguagem figurada.</p>		

Fonte: INEP, 1997, p. 14-17.

O que se observa, em um primeiro momento, é que no tópico das “Práticas de leitura”, os descritores dos subtópicos, como “1.2. Articulação entre texto e contexto”, “1.3. Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto”, “1.4. Relações na progressão temática do texto”, “1.5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, foram descartados na matriz de referência do Saeb desde 2001, assim como todos os descritores dos diferentes subtópicos do tópico sobre “Análise linguística”. O efeito gerado, portanto, é o de que a análise de mecanismos de coesão (“D21 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição de um termo”), ou do uso de recursos expressivos (“D30 - Analisar efeito de sentido consequente do uso de pontuação expressiva”), ou ainda de operações linguísticas de relações entre forma e sentido (“D48 - Realizar uma operação de escolha lexical”) não precisariam ser consideradas na leitura de um texto, ou não interfeririam na produção de sentido do texto.

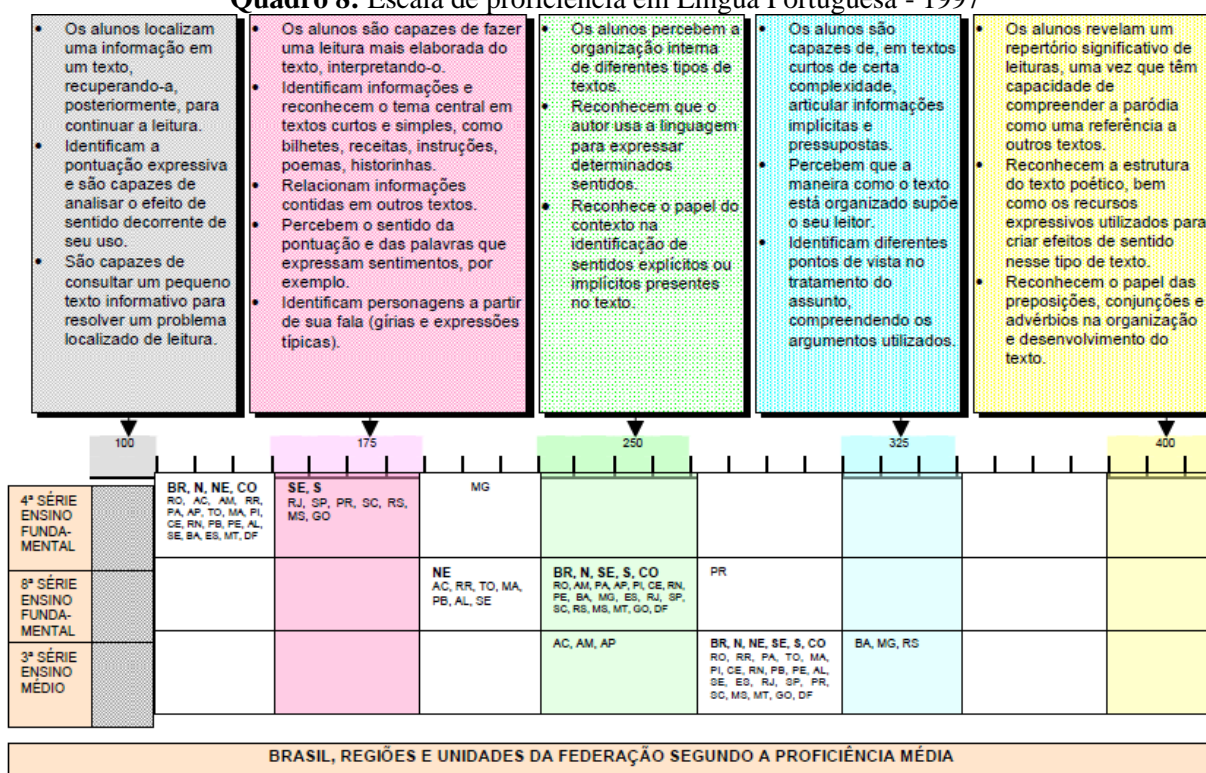
Não há correspondência fidedigna entre as matrizes de 1997 e 2001/2017 em nenhum dos anos avaliados (4ª e 8ª séries). O que se observa são junções entre operações cognitivas e objetos de conhecimento nos descritores que apontam, na verdade, para concepções diferentes de leitura. Desse modo, por exemplo, o descritor “D4 - Estabelecer relação entre duas informações num texto dado” (INEP, 1997, p. 14) torna-se, a partir de 2001 “D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.” (INEP, 2001, p. 19), ou, ainda, o “D11 - Utilizar informações oferecidas por um pequeno texto informativo para resolver um problema localizado de leitura”. (INEP, 1997, p. 14), passa, a partir de 2001 a ser “D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato”. (INEP, 2001, p. 19). Não há, no entanto, no documento de 2001, nenhuma explicação sobre essas junções e/ou alterações, a não ser a afirmação de que:

Para a realização do Saeb 2001, reorganizaram-se as Matrizes de Referência do Saeb, que foram revistas por especialistas nas áreas de Currículo, Psicologia do Conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. Estas Matrizes foram, então, submetidas à validação por especialistas das diferentes secretarias de educação de todos os estados brasileiros e por amostra representativa de professores regentes de turmas de Língua Portuguesa e Matemática. Construiu-se, após tais tarefas, um modelo de prova que passou a priorizar determinados Tópicos e Temas dos conteúdos a serem avaliados em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, em função das competências e habilidades definidas para as diferentes séries e disciplinas. Foram atribuídas, a seguir, diferentes prioridades aos Tópicos e Temas, o que, na prática, significa alocar um número maior ou menor de itens a cada descritor diante de sua importância na série e disciplina. As provas em Língua Portuguesa centraram-se na compreensão de textos, **abrangendo os seguintes tópicos:** Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e

Coesão no Processamento de Textos; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; e Variação Linguística. (INEP, 2001, p. 7 – grifos nossos).

Essa nova organização sem explicação detalhada sobre a expansão ou condensação das operações cognitivas e dos objetos de conhecimento – na verdade uma alteração na redação do descritor que mantém a mesma numeração – além de revelar uma alteração na concepção de leitura, do próprio ensino de Língua Portuguesa, revela-se também como outra estratégia persuasiva, cujo efeito gerado é o de /fazer-parecer-verdadeiro/ a ampliação nos tópicos analisados, pois passou-se de três tópicos do Saeb 1997 (práticas de leitura de textos; análise e reflexão linguística; práticas de produção de textos) para os seis citados no excerto anterior. Ao criar o efeito de verdade, o destinador visa levar seu destinatário a /crer-ser/ verdadeira essa construção discursiva. Entretanto, o que ocorre é um esvaziamento de descritores ou habilidades e uma crescente minimização curricular em termos de leitura. Para que seja possível a comparação entre as matrizes originais de 1997 e as demais, apresentamos integralmente, no Anexo B desta pesquisa, as matrizes da 4^o, da 8^a série e da 3^a série do ensino médio de 1997.

Em relação à **escala de proficiência de Língua Portuguesa**, apresentamos também a utilizada em 1997 e em 2017. No caso da primeira, foram utilizados dois critérios: identificação de itens âncoras e a interpretação de painéis deles por especialistas. Além disso, para interpretar o desempenho dos alunos foram selecionados cinco pontos das escalas: 100, 175, 250, 325 e 400 especificamente para as áreas de Português e Ciências. O quadro a seguir traz a escala de Língua Portuguesa:

Quadro 8: Escala de proficiência em Língua Portuguesa - 1997

Fonte: INEP, 1997, p. 8.

Essa escala apresenta uma visão mais integradora da competência leitora dos sujeitos-alunos, no sentido de efetivamente expressar o domínio de habilidades voltadas tanto ao reconhecimento das organizações morfológicas, sintáticas e semânticas do texto, quanto da organização semiótica e da cultura que ele carrega em si.

Já a escala de 2017 é composta por níveis, ou seja, intervalos com a descrição dos conjuntos de habilidades desenvolvidas pelos estudantes, que 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, a sua proficiência e aos parâmetros dos itens.

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, muitas vezes, 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, a escala de proficiência de cada um dos respectivos anos avaliados:

Quadro 9: Trechos da escala de proficiência do 5º ano

5º ano	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 1* Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos, como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagem e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagens em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos, com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
5º ano	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 Desempenho maior ou igual a 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Fonte: INEP, 2019, p.48-49

Quadro 10: 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 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas, identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de adjetivo-qualificativo e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e mídias gravadas. Interpretar o sentido de conjunções e de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavras ou expressão em histórias em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
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, colunas, 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 presença certo recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, aneddotas e contos.
9º ano	
Nível	Descrição das habilidades desenvolvidas
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e lendas. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
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 livros. 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

Há um enunciador, instaurado por meio de uma debragem enunciativa, que se dirige a um enunciatário-professor, uma vez que seu discurso diz respeito ao que se espera que os “estudantes” sejam capazes de /saber-fazer/: reconhecer, identificar, diferenciar etc. A exposição das probabilidades de saberes bem demarcados – das quais, gradativa e cumulativamente, os alunos deveriam se apropriar – estabelece uma expectativa da ordem do /dever-saber/ ancorada em uma certeza quase absoluta pela abrangência do estatuto social desse enunciador.

Pode-se dizer, portanto, que essa escala propõe parâmetros de leitores, ou melhor, cria uma imagem de “leitor ideal”, um modelo a ser alcançado, 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. Essa escala de proficiência não apenas orienta a sanção, como estabelece um protocolo de leitura dos testes de Língua Portuguesa (ou uma leitura da leitura); ela orienta um percurso restritivo de aquisição do conhecimento do aluno, por exemplo, uma vez que delimita os de gêneros textuais a serem aprendidos por ele.

Opondo /saber/ e /não-saber/ ou conhecimento *vs.* ignorância, sendo essa de caráter disfórico, ela se apresenta na gradação crescente dos níveis de proficiência que vão de 1 a 9 (na escala do 5º ano) e de 1 a 8 (na do 9º ano). 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.

Em termos de narratividade, esse sistema de avaliação apresenta 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.

No entanto, quem executa a ação (realiza a avaliação) é o estudante. Não se trata, portanto, da avaliação de um processo que é durativo, mas somente da avaliação de uma *performance* pontual. Ademais, essa *performance* tem como destinador-manipulador e também destinador-julgador o próprio Inep, responsável pela organização das matrizes de referência para a elaboração dos testes e pela escala de proficiência em que se pauta a correção deles.

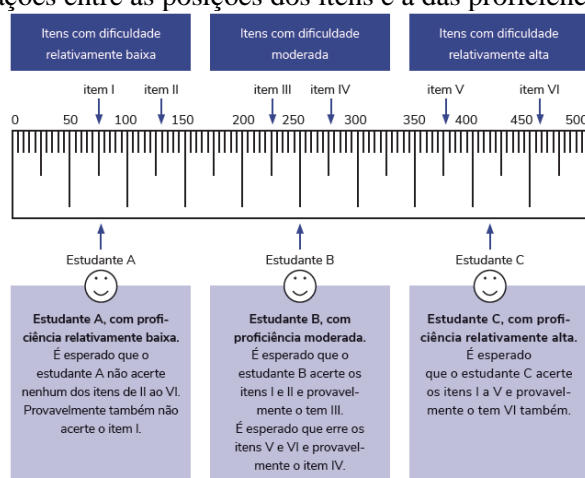
Lembrando as lições que Aristóteles deixou sobre o orador, o auditório e o discurso, respectivamente, o *éthos*, o *páthos* e o *logos*, pode-se tentar traçar uma reflexão sobre o quanto

e o quê esse destinador-social (manipulador e julgador) tem colocado como valor, em termos de leitura, a ser adquirido pelos alunos.

2.4 Saeb: *éthos* e formas de vida deônticas

O *éthos* constitui-se na imagem que o enunciador constrói no ato enunciativo, já o *páthos*, como aponta Fiorin (2004, p.71) “não é a disposição real do auditório, mas a de uma imagem que o enunciador tem do enunciatário”. Nesse sentido, o *éthos* do enunciador da escala de proficiência apresenta-se como “alguém” que domina o /saber-fazer/ e o /pode-fazer/, logo, é um sujeito qualificado para avaliar. Ele se constrói por meio de um discurso de caráter científico que lhe dá credibilidade, ao afirmar, por exemplo, que a escala de proficiência é construída a partir da TRI (Teoria de Resposta ao Item) a qual permite a comparação de resultados ao longo das diferentes edições do Saeb, mesmo que os alunos respondam a itens distintos; afirma também que ela está fundamentada em modelos matemáticos que pressupõem a relação entre a probabilidade de resposta de um participante do teste a sua proficiência e aos parâmetros dos itens; para validar essas afirmações, apresenta, ainda, uma figura que exemplifica a variação de 0 a 500 pontos da escala, com média de 250 e um desvio padrão de 50 pontos, tudo isso pautado nos parâmetros dados pela *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), conforme a figura a seguir:

Figura 7: Representação de uma escala de proficiência hipotética mostrando as relações entre as posições dos itens e a das proficiências dos estudantes.



Fonte: INEP, 2019, p. 46 – Adaptado de OECD (2016).

Esse enunciador coloca-se como alguém que não apenas /deve-fazer/, mas / não-pode-não-fazer/, porque, mais que prescrever, ele tem um compromisso com a qualidade da educação básica do país:

O Saeb 2017, pesquisa realizada periodicamente pelo Inep, coletou uma série de informações junto às redes de ensino e às escolas de educação básica, por meio de testes cognitivos e questionários, com o intuito de oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais, como também para a produção de análises e estudos, até mesmo com a inclusão da edição de 2017 às séries históricas, tornando propícia a avaliação da qualidade da educação ofertada no país (INEP, 2019, p.18).

De acordo com Aristóteles, “Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir uma emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio” (ARISTÓTELES, 2005, p. 97). Mesmo sendo o “Relatório Saeb 2017” um texto que busca mostrar-se objetivo, o *éthos* de seu enunciador convoca no *páthos*, pelo menos, a paixão da admiração, dicionarizada como “1. Ação ou efeito de admirar. 2. Estranheza, espanto, assombro, pasmo. 3. Consideração, respeito, estima [...]. 4. Afeição, inclinação, simpatia. (FERREIRA, s/d, p. 38).

Essa admiração pode ser durativa ou pontual, mas o que nos interessa aqui é que, ao ser evocada, cria dois efeitos de sentido possíveis: o primeiro ligado à adesão do enunciatário – principalmente o professor – aos princípios e mecanismos de trabalho com o aluno (buscar que ele seja capaz de executar bem as habilidades propostas em cada nível descrito na escala). O segundo efeito é a expectativa em relação ao resultado da *performance* do aluno. Esta, na verdade, por uma relação de contiguidade, representaria a *performance*, em cadeia, do professor, da escola, do sistema de ensino.

Em relação à adesão por admiração, o que pode ocorrer é a execução de um trabalho sem questionamentos, sem hesitações. Uma vez persuadido pelo discurso objetificante e crível, porque repleto de dados, o que resta é colocá-lo em prática e, então, esperar que tudo ocorra como o planejado. Poderíamos, nesse ponto, afirmar que esse seria o enunciatário ideal do Saeb, pois ao *éthos* deôntico do enunciador corresponderia um enunciatário moralizante. Corroborava para isso o fato de os destinadores, manipulador e julgador, serem os mesmos e não passarem, portanto, por uma sanção externa à doxa que lhes é própria.

Quanto ao efeito da expectativa, é preciso dizer que ele não é exclusivo do enunciatário, mas compõem também, em determinado momento do percurso, o do enunciador. Neste último, aliás, há a própria expectativa em relação à adesão do enunciatário, pois é a partir dela que todo o sistema de avaliação será colocado em prática. Por ser a expectativa um tipo de esperança que

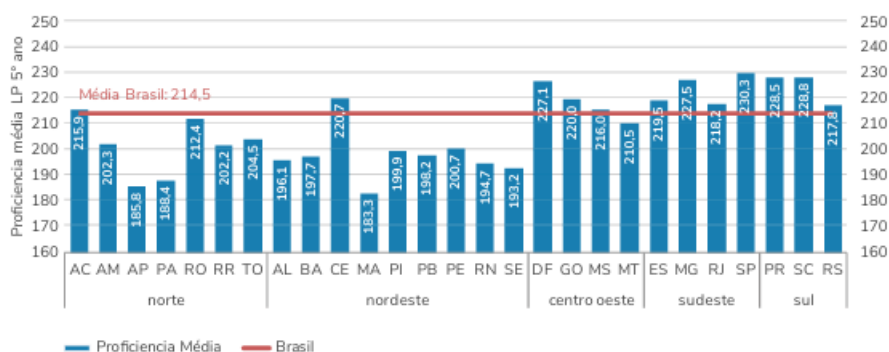
se funda em probabilidades (Ferreira, s/d, p. 598), ela traz em si, naturalmente, o estatuto da espera e, no caso do Saeb, em diferentes esferas sociais. Do lado do Destinator-Social, por haver um contrato já estabelecido anteriormente, visto que o Saeb está instituído socialmente e se realiza a cada dois anos, a espera pode ser considerada simples, embora possua um caráter durativo, menos intenso e mais extenso.

Já na perspectiva dos diferentes destinatários envolvidos nesse processo, essa espera é fiduciária, como afirma Greimas (2014, p. 238):

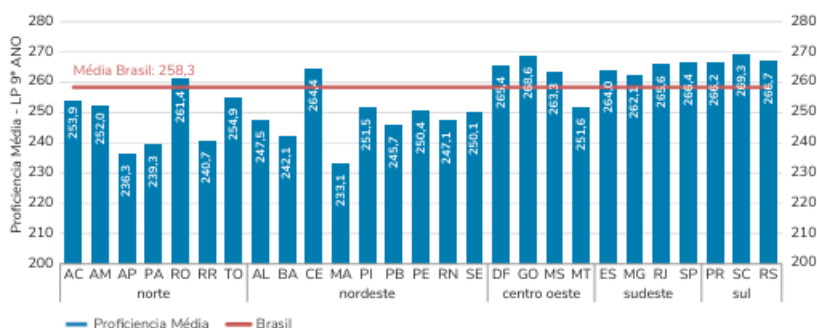
[...] trata-se da construção de simulacros, desses objetos imaginários que o sujeito projeta para fora de si e que, mesmo sem ter qualquer fundamento intersubjetivo, determinam, de maneira eficaz, o comportamento intersubjetivo considerado como tal. Quer se trate da confiança em outrem ou da confiança em si (quando o sujeito de estado e o sujeito de fazer estão em sincretismo), estamos diante de uma relação fiduciária que se estabelece entre o sujeito e o simulacro construído por ele, e não de uma relação intersubjetiva.

A fidúcia, aqui, é fruto do /crer-parecerem-ser-verdadeiros/ os mecanismos apresentados tanto na matriz, quanto na escala de proficiência, como já afirmamos anteriormente. Em um dado momento do percurso, o sujeito de estado e o sujeito do fazer estão sincretizados (professor/aluno) não apenas querem-estar em conjunção com seu objeto-valor (critérios de avaliação determinados), mas devem-estar em conjunção com ele (ser um leitor proficiente).

O que ocorre após a *performance*, entretanto, é, muitas vezes, um /saber-não-estar/ em conjunção com o objeto valor, pois os testes de Língua Portuguesa têm como foco a leitura, com o objetivo de “verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (INEP, 2019, p. 23) e os dados do Saeb 2017, entretanto, revelam um déficit na proficiência leitora do 9º ano em relação ao 5º ano do ensino fundamental, como mostram os gráficos a seguir:

Gráfico 1: Proficiência média em Língua Portuguesa no Saeb 2017- 5º ano E.F.

Fonte: INEP, 2019, p. 91.

Gráfico 2: Proficiência média em Língua Portuguesa no Saeb 2017 - 9º ano E. F.

Fonte: INEP, 2019, p. 93.

Os gráficos apresentam as médias por unidades federativas, sendo assim, no primeiro temos a maior proficiência média do 5º ano do ensino fundamental em São Paulo, com 230,3 pontos (correspondendo ao nível 5 da escala de proficiência), enquanto a menor pertence ao estado do Maranhão com 183,3 pontos (nível 3 da escala de proficiência). Já o segundo gráfico mostra a proficiência média do 9º ano do ensino fundamental, ficando Santa Catarina com 269,3 pontos (nível 3) e novamente o Maranhão com a menor média: 233,1 pontos (nível 2). Há, portanto, uma queda no nível de proficiência do 5º para o 9º ano. Mesmo que façamos uma comparação entre o 5º e o 9º ano no Estado de São Paulo, o que se nota é a pontuação de 266,4 do 9º ano que corresponde ao nível 3 na escala de proficiência, o que mostra uma queda do nível 5 para o nível 3.

Além disso, os dados do “Relatório de resultados do Saeb 2019” (Brasil, 2022) apresentam uma estagnação na proficiência leitora dos alunos de 5º e 9º anos de 1995 até 2019, como mostram os gráficos a seguir:

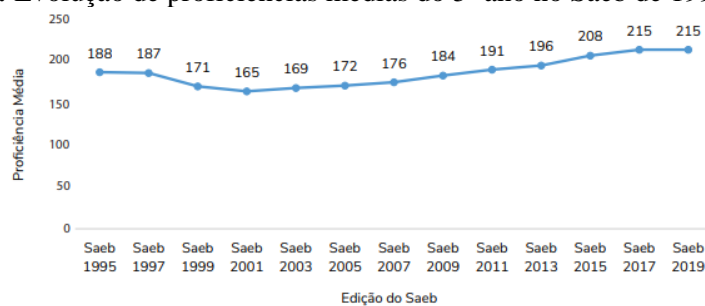
Gráfico 3: Evolução de proficiências médias do 5º ano no Saeb de 1995 até 2019

GRÁFICO 19
 EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS NO SAEB EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 5º ANO
 DO ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL – 1995 A 2019

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

Fonte: INEP, 2022, p.120.

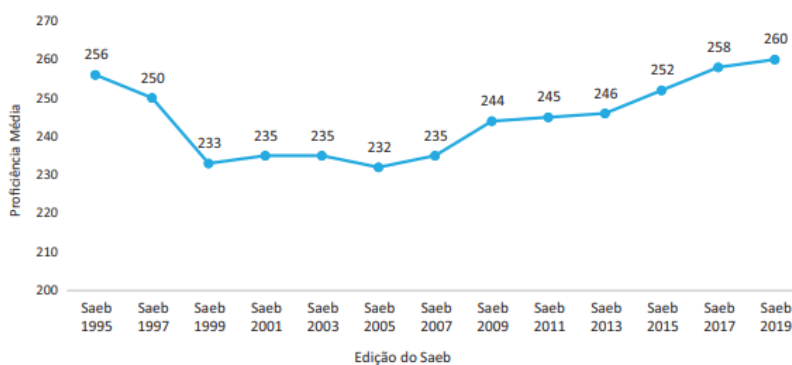
Gráfico 4: Evolução de proficiências médias do 9º ano no Saeb de 1995 até 2019

GRÁFICO 47
 EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS NO SAEB EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO
 ENSINO FUNDAMENTAL – BRASIL – 1995 A 2019

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep.

Fonte: INEP, 2022, p. 143

A queda no nível de proficiência do 9º ano em 2017 e, mais ainda, a estagnação de 1995 até 2019 revelam que há uma necessidade de mudança não apenas no sistema de avaliação, como também nos princípios conceituais em que ele se pauta – o que alteraria o olhar e os objetivos do ensino, portanto. Por exemplo, as perspectivas sobre leitura e leitores, sobre texto e discurso podem alterar as bases em que se pensa efetivamente o ensino de Língua Portuguesa. Esses conceitos encontram-se cristalizados por esse modelo de avaliação que ainda persiste no cotidiano da escola. Nossa inquietude em relação a isso vem da crença de que ler está para muito além do domínio de um conjunto de habilidades, bem como de habilidades aplicadas a determinados tipos e gêneros textuais. Ler, em nossa perspectiva, é, conforme aponta Cortina (2000, p. 23-24):

[...] 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. [...]

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.

A partir dessa concepção de leitura, ancorada na semiótica discursiva, o que significaria avaliar a leitura dos estudantes da educação básica?

Greimas e Fontanille (1993), em “Semiótica das paixões” auxiliam nossa reflexão. No capítulo em que abordam o universo passional socioletal, especificamente no item intitulado “Humilhação didática”, afirmam os semioticistas que as avaliações, sejam elas de qualquer tipo, retêm sempre a extensão da ignorância e a heterogeneidade “com o objetivo de programar em seguida as aprendizagens destinadas a tratar, ao mesmo tempo, esse déficit e essa heterogeneidade” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 88). De maneira primorosa, prosseguem afirmando que a negação da competência apresenta em seu princípio modal, um traço de “humilhação” que seria uma manipulação patêmica com o intuito de que o aluno, ao ter “*consciência (saber)* de sua incompetência”, seja levado a uma “*aceitação (querer)* das aprendizagens propostas: o *saber-não-ser* transforma-se em *não-querer-não-ser*”.

O excerto reitera as oposições entre conhecimento vs. ignorância. Mais que isso, corrobora nossa hipótese de que uma racionalização extrema tem conduzido esses processos avaliativos, deixando de lado a dimensão patêmica que subjaz qualquer processo de interpretação e de interação, no caso da leitura, do leitor com o texto lido.

No item seguinte (“Teoria das paixões e teoria do valor”), Greimas e Fontanille (1993, p. 89) trazem à tona uma reflexão importante que, na verdade, justificaria os ciclos de imposição do racional sobre o passional por que já passou e ainda passa, em nossa opinião, o ensino:

Observa-se, por exemplo, que a *teoria das paixões*, por ocasião da revolução individualista do século XVIII, é substituída pela *teoria do valor* e pela dinâmica do *interesse*. As variações paradigmáticas da história consistem aqui em substituir uma focalização no sujeito por uma focalização no objeto e, paralelamente, em modificar o equilíbrio e as relações entre o *querer* e o *dever*. Tanto no interior dos sistemas filosóficos, como também, de maneira geral, no interior da *épistémé*, a economia política assume o lugar das teorias das paixões que perecem, e a teoria das necessidades suplanta a dos desejos; isso

se traduz, em particular, por uma mudança da modalização dos objetos de valor: de desejáveis que eram, tornam-se necessários ou indispensáveis. Nas teorias das paixões, a dimensão pragmática *afeta* o corpo, que, por sua vez, *afeta* a alma, suscitando, por exemplo, o *querer*; na teoria das necessidades, a dimensão pragmática *determina* o corpo, que *determina*, por sua vez, o espírito, por intermédio de um saber refletido que consiste, para os sujeitos, em tomar consciência de seu interesse.

[...] Assiste-se, em consequência, com o impulso da teoria das necessidades e da economia política, a uma vasta empresa ideológica (e epistemológica) que visa a reduzir esse “excedente modal” de que vivem as paixões, a proceder de forma que a totalidade dos efeitos modais fica, direta ou indiretamente, na dependência da dimensão pragmática ou cognitiva.

O que interessa à sociedade não é o que *sentimos*, mas o que *sabemos* e *fazemos*; o que temos assistido no cenário educacional são modalizações do *dever* sobre o *ser* fundadas sobre princípios homogeneizantes que, recobertos por científicismos extremos, escondem valores do absoluto, do unilateral, do fechamento.

Nesse sentido é que tentamos esboçar os traços deônticos que constituem o *éthos* do enunciador da escala de proficiência do Saeb. Fundamentados nas propostas de Greimas e de Fontanille, no entanto, podemos afirmar que, na verdade, mais que um *éthos* deôntico, esse Destinador-Social representa uma forma de vida deôntica.

Para Fontanille (2008), a forma de vida está relacionada ao estilo de comportamento, porém em uma perspectiva complementar, pois só pode ser concebida em uma representação hierarquizada dos planos semióticos de análise das culturas, uma vez que são organizações de linguagem caracterizadas por identidades culturais, individuais e coletivas. Mas, ao retomar os estudos de Floch sobre os usuários do metrô, que a definição dada por Fontanille (2008, p. 33) interessa-nos:

A experiência subjacente, o sentimento de uma identidade de comportamento, a percepção de uma regularidade em um conjunto de procedimentos de acomodação estratégica é a experiência de um *éthos*; esta experiência, convertida em um dispositivo de expressão pertinente (um estilo que expressa uma atitude) dá lugar a uma *forma de vida*, suscetível de integrar a totalidade dos níveis inferiores para produzir globalmente uma configuração pertinente para a análise das culturas⁵. (Grifos do autor).

Sendo assim, todo estilo carrega em si conjuntos de axiologias determinadas social e ideologicamente. Logo, as formas de vida, inseridas em um sistema de significação de uma

⁵« L’expérience sous-jacente, le sentiment d’une identité de comportement, la perception d’une régularité dans un ensemble de procédures d’accommodation stratégique, est donc l’expérience d’un *ethos* ; cette expérience étant convertie en un dispositif d’expression pertinent (un style exprimant une attitude), elle donne lieu à *une forme de vie*, qui est alors susceptible d’intégrer la totalité des niveaux inférieurs pour produire globalement une configuration pertinente pour l’analyse des cultures ». (FONTANILLE, 2008, p. 33 – grifos do autor).

dada cultura regem determinadas práticas significantes que, dependendo das posições axiológicas de quem as avalia, são tomadas como eufóricas ou disfóricas.

Para aqueles adeptos aos valores de universo – relacionados à participação, à expansão, ou seja, à universalidade e à difusão – podemos dizer que o Saeb compõe uma forma de vida fundada em valores de absoluto – voltados para a exclusividade e a unicidade, ou, como já dissemos, valores homogeneizantes.

Esse tipo de avaliação (ou forma de vida) integra, ainda, a cultura do desempenho, como afirma Santos (2004) ao abordar o impacto de políticas educacionais na formação docente. Para a autora, um sistema de ensino que tem como referência “[...] indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico” e, portanto, “tudo o que não puder ser “mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação”. (SANTOS, 2004, p. 1152). Não estamos negando o valor das avaliações de larga escala, mas elas não podem ser a única ferramenta de medição da competência leitora, assim como suas matrizes não deveriam ser tomadas como objetivo final do trabalho docente.

Uma lógica administrativa derivada do setor privado passa, portanto, a orientar políticas educacionais cuja centralidade está na quantificação do desempenho das pessoas e das instituições, por meio de avaliações garantidas pela criação do “Estado avaliador” que, “[...] valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população” (SANTOS, 2004, p. 1151).

Nossas perspectivas em relação à avaliação de larga escala do Saeb parecem-nos revigoradas diante das afirmações apontadas pela autora sobre o mensurável e o Estado avaliador (cujo discurso, ainda que paradoxal, persuade grande parte de seu auditório). Falta, no entanto, respondermos à questão sobre o que significaria avaliar a leitura dos estudantes na perspectiva da semiótica discursiva.

O Novo Dicionário Aurélio traz a seguinte definição de avaliar:

Avaliar. [De a-² + valia + -ar².] V. t. d. 1. Determinar a valia ou o valor de: Mandou avaliar as terras herdadas. 2. Apreciar, estimar o merecimento de: avaliar um caráter; avaliar um esforço. 3. Calcular, estimar, computar: É tão opulento que não pode avaliar a extensão de seus bens. 4. Fazer ideia de: apreciar, estimar: Você não pode avaliar a falta que nos fez. 5. Reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de. T. d. e i. 6. Determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento etc.; calcular, estimar: Pode avaliar o trabalho pela leitura de um só item. T. i. 7. Fazer a apreciação; ajuizar: avaliar de causas,

de merecimentos. P. 8. Reputar-se, considerar-se: Ele avalia-se um deus. [Sin. ger. (ant. e pop.): avaliar.] (FERREIRA, s/d, p.164).

Há dois sentidos gerais dados pelas indicações acima: o de quantificar e o de julgar. Para a avaliação de larga escala, no que se refere à avaliação da leitura, os dois sentidos são adequados: busca-se quantificar o conhecimento apreendido pelo aluno; ao mesmo tempo, a partir de padrões institucionalizados do que é ser leitor – poderíamos falar em “leitor ideal” – julga-se o nível de leitura do aluno.

Mas o uso, apenas, dessa racionalidade nas tentativas várias de medição da proficiência leitora dos estudantes da educação básica tem deixado uma lacuna, assim como tem naturalizado a visão do aluno como um sujeito apto apenas a receber conhecimentos e, portanto, os diferentes saberes que o constituem não são estudados. O sistema de avaliação de que tratamos não só é regido pelo regime da programação, mas entende os processos de ensino-aprendizagem como percursos em que não haveria acidentes. As diferenças, portanto, que compõem a identidade de cada um são desconsideradas.

A partir disso, nossa ideia é a de que o aluno, consciente de seus saberes e de suas potencialidades, possa assumir o papel do sujeito da ação nos percursos narrativos de construção de seu próprio saber, ou seja, que ele passe a ser aceito, de fato, como coconstrutor do sentido.

Em relação à leitura – e para a avaliação dela – é preciso alterar os paradigmas conceituais que (de)limitam o que seja ler e o que é ser um “leitor proficiente”. Compreendemos que o Saeb fundamenta-se em outra perspectiva teórica (principalmente a cognitivista) que não é a da semiótica apresentada neste trabalho. No entanto, acreditamos que a semiótica discursiva tem muito a contribuir com a educação, principalmente no que tange à leitura, auxiliando, inclusive, a demarcar o que é a verificação dos processos de aquisição da escrita e o que é da ordem da criação e inter-relação de textos – que é a leitura e que, por sua vez, possui uma dimensão também passional.

Nessa direção, para apreender as dimensões cognitiva (para além de habilidades pontuais) e passional (implícita em qualquer relação de interação, no caso, entre leitor e texto), é preciso permitir que o aluno manifeste todo seu processo de interpretação com os textos lidos por meio de produções textuais, sejam elas em respostas abertas, sejam em redações - relembando as primeiras edições do Saeb da década de 1990 com produções textuais.

Só por essa via será possível apreender, por exemplo como aponta Cortina (2000, p. 59), os juízos que o sujeito-leitor emite em termos de modalidade epistêmica, ligada à categoria do

“crer”; de modalidade ética, relacionada à oposição certo *vs* errado; de modalidade estética, ligada à elaboração da linguagem e, assim, à materialidade da mensagem.

Por meio da manifestação textual do aluno, é possível apreender vestígios dessas modalidades, do universo discursivo em que ele está inserido, bem como verificar seu entendimento em relação à intertextualidade e à interdiscursividade.

É preciso também que o professor (cujo trabalho com leitura é cotidiano na educação básica) e o avaliador (no caso, o do Saeb) tenham uma disposição passional – inclinada menos à moralização e mais à sensibilização – ao “observarem” as produções textuais dos estudantes. Quais as paixões que determinados textos convocam nos leitores? A quais delas o leitor adere? Quais, por sua vez, ele manifesta em sua produção textual?

Passaríamos, a conhecer melhor os tipos de leitores com que lidamos, e como eles se relacionam com a leitura a qual, por sua vez, seria vista na perspectiva fundada sob a ética mais do /querer-ser/ que do /dever-ser/.

Retomaríamos uma valoração humana no que tange à medição da “qualidade” da educação, em detrimento da ênfase à cultura do desempenho. Seria necessário, ainda, um processo de formação de professores pautado nesses princípios também da semiótica discursiva. Nos próximos capítulos, apresentamos um pouco dessas perspectivas expostas acima.

CAPÍTULO 3 LEITURA NA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

Greimas e Courtés (1979/2021), em seu “Dicionário de semiótica”, apresentam quatro definições de leitura. Para os referidos autores, a **primeira** seria da leitura como “[...] o processo de reconhecimento dos grafemas (ou letras) e de sua concatenação que resulta na transformação de uma folha ornada de figuras desenhadas numa ordem manifesta de um texto” (GREIMAS, COURTÉS, 2021, p. 281 – grifos dos autores). Essa primeira etapa de leitura corresponderia ao que, usualmente, é chamado no campo pedagógico de decodificação. Nessa abordagem, ainda, afirmam os autores que se pode empregar o termo “leitura” para outras substâncias de expressão que não apenas o grafismo (leitura tátil, leitura óptica, por exemplo). Destacam, assim, que a leitura relaciona-se não apenas ao plano de expressão das línguas naturais (aspectos fonológicos e fonéticos de uma língua), mas a outros planos de expressão, que passariam, em um primeiro momento também por uma decodificação.

A partir desse entendimento da leitura como a “reconstituição do significante textual sem que se recorra a seu significado” (GREIMAS; COURTÉS, 2021, p. 281), os semioticistas afirmam-na, inicial e primordialmente, como uma semiose, ou seja,

[...] operação que, ao instaurar uma relação de pressuposição recíproca entre a forma da expressão e a forma do conteúdo (na terminologia de L. Hjelmslev) – ou entre o significante e o significado (F. de Saussure) –, produz signos: nesse sentido, qualquer ato de linguagem, por exemplo, implica uma semiose. (2021, p. 447- 448 – grifos dos autores)⁶.

O resultado dessa operação é a correlação entre um conteúdo e uma expressão, portanto, a transformação de uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Ao tratarem de uma transformação, os autores referem-se, nessa **segunda abordagem**, a uma *performance* do leitor, no sentido semiótico, cuja competência (embora não totalmente semelhante) equivale à do produtor do texto, ou seja, à criação de outro texto. Isso se dá na medida em que a **terceira definição** coloca a leitura como “[...] a construção, ao mesmo tempo sintática e semântica, do objeto semiótico que explica o texto-signo”. (GREIMAS, COURTÉS, 2021, p. 282 – grifos dos autores).

A **quarta e última definição** apresenta a problemática da “abertura” infinita do texto, geralmente devido a leituras parciais desse texto, ou seja, ao destaque de determinadas

⁶ Os asteriscos indicam que há um verbete, no dicionário para a referida palavra.

sequências do discurso que podem suprimir ou enfatizar algumas isotopias, criando ambiguidades de leitura.

Podemos afirmar, desse modo, que o sujeito-leitor é aquele que reconstrói o sentido informado pelo significante fazendo o seguinte percurso: após a etapa de decodificação, realiza a semiose e, então, produz outro texto. Em termos de narratividade (e pensando no contexto escolar), o sujeito-aluno, persuadido pelo Destinator-Social, vai realizar uma *performance* a fim de se tornar leitor. Para isso, ao longo de seu percurso escolar, ele precisa adquirir **competência, no caso, a leitora**. Dessa maneira, podemos concluir que não basta decodificar para se tornar sujeito-leitor, porém não é possível produzir outro texto sem passar por essa etapa.

A partir desses fundamentos da semiótica e pensando que as avaliações de larga escala visam mensurar essa competência no sujeito-aluno, podemos formular o conceito de **competência leitora** que englobaria duas etapas distintas, embora intrinsecamente relacionadas: a primeira, a de decodificação; a segunda, de (re)produção de sentido.

Para **mensurar a competência leitora**, seria necessário, então, analisar os avanços do sujeito-leitor em termos de sua capacidade de decodificação e de sua capacidade de produção de sentido. Mas estamos falando da decodificação de palavras ou de textos? Quais tipos de textos são oferecidos ao sujeito em cada fase da competencialização? E o que se entende por texto? O que seria, enfim, a leitura na perspectiva semiótica? Para começar a delinear as respostas a essas questões, retomamos a definição de leitura que nos apresenta Cortina (2000, p. 23-24) que bem sintetiza as de Greimas e Courtés:

[...] 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.

Destacamos dois pontos importantes nessa definição: primeiro, o encontro das duas consciências discursivas (do texto lido e de seu leitor), que afetará a *performance* desse sujeito-leitor; segundo é que todo texto, além de ser um todo organizado de sentido, é sempre o

resultado da leitura de mundo feita por quem o produziu, ou seja, fundada em suas formações discursivas e ideológicas. Apesar de parecer óbvio aos especialistas da linguagem, para professores generalistas talvez não o seja. Nesse sentido, vale retomarmos o conceito de texto apresentado de maneira bem didática por Fiorin (2012, p. 148) a partir da diferenciação entre texto e discurso: o texto é do domínio da manifestação, ou seja, é a presentificação da forma em uma determinada substância, ele é do plano da expressão, pertence ao domínio do sensível. Já o discurso é da ordem da imanência, ele é do plano do conteúdo e, portanto, do domínio do inteligível. Sendo assim, todo texto pressupõe um discurso, pois é sua manifestação. Portanto, um mesmo discurso pode manifestar-se por diferentes textos.

Isso significa que a definição de texto dada pela semiótica aplica-se a textos de qualquer linguagem, seja visual, gestual, musical, digital, por exemplo. Essa é a grande contribuição da semiótica discursiva ao campo educacional: ela é uma teoria viva, que continua a avançar preservando seus princípios, e que pode ser aplicada a todos os textos. A partir disso, ela amplia o leque de possibilidades de enriquecimento cultural do sujeito-aluno.

Mas há, ainda a questão sobre o trabalho com o texto ou com a palavra. Apesar dos documentos oficiais afirmarem, em seus fundamentos, a prioridade do texto, sua aplicação ainda é, muitas vezes, precária como apresentaremos mais adiante. As palavras de Fiorin (2004) destacam o que ainda é recorrente na educação:

O ensino da leitura e da redação, em nossa escola, não se fundamenta em teorias do discurso e do texto. Fazemos uma caricatura do que é esse ensino. Muitas vezes, o texto escolhido para a lição é primário. O professor elabora um questionário a respeito dele, com perguntas, que, de um lado, não representam nenhum desafio para o aluno, pois suas respostas são óbvias, e que, de outro, não contribuem para levar o aluno, progressivamente, à compreensão do sentido global do texto e, principalmente, dos mecanismos produtores desse sentido. Assim, a explicação do texto passa a ser algo fragmentário. O problema central de nossa escola é que tem ela uma concepção inadequada do texto. Ele é visto como uma grande frase ou como uma soma de frases. Ora, não é nem uma coisa nem outra. A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos. [...] **O ensino do texto precisa fundamentar-se no estudo cuidadoso de mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido. Sem isso, ensina-se a ler um texto determinado e não a ler qualquer tipo de texto.** (FIORIN, 2004, p. 107-108 – grifos nossos).

O que apresentaremos nas páginas a seguir é uma tentativa de se enfatizar esses conhecimentos intra e interdiscursivos, ou seja, aqueles gerados pela articulação entre os conhecimentos organizadores do funcionamento linguístico de uma dada língua e as conotações

sociais dos processos comunicacionais, visando enfatizar um trabalho efetivamente com o texto.

3.1 A competência leitora

Antes de abordarmos a competência em seu sentido semiótico, é preciso indicar o significado desse termo de maneira geral e no âmbito educacional. De acordo com o Novo Dicionário Aurélio, a palavra competência pode significar:

Competência. [Do lat. *Competentia*] *S.f.* **1.** Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. **2.** Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. **3.** Oposição, conflito, luta. **Em competência.** À porfia, à compita. (FERREIRA, s/d, p. 353).

O traço comum a todas as possibilidades de sentido dada pelo verbete acima é o da capacidade. No entanto, ela se relaciona ao apreciar e ao julgar, de um lado; resolver e fazer, de outro. Podemos distinguir, então, duas grandes capacidades: a de julgar (atribuir um valor) e a de fazer (executar uma ação). Temos, assim, no primeiro caso, a modalidade implícita do /crer/ e, no segundo, a modalidade do /saber-fazer/. Mas, de maneira geral, a circulação social desse termo está ligada à ideia de capacidade e, nesse sentido, ele passa a ser utilizado em diferentes contextos.

Nos anos cinquenta, no campo da linguística, o termo foi usado por Noam Chomsky para designar não apenas o conhecimento inato que um falante teria de sua língua, uma espécie de gramática internalizada, mas seu desempenho em relação ao uso que faz desse conhecimento (sua *performance*). Nos anos setenta, a noção de competência vinculou-se à qualificação profissional, voltando-se para o campo do trabalho e empresarial; finalmente, no campo educacional, ela foi incorporada nos anos noventa por meio dos estudos de Philippe Perrenoud. Para o sociólogo e professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Genebra, a competência é a capacidade de agir de maneira eficaz diante de um problema, ou seja, a capacidade de saber mobilizar determinados conhecimentos e diferentes recursos cognitivos pertinentes na solução de determinadas situações.

Podemos observar que, no campo da linguística, a noção de competência alia-se à da capacidade performativa do falante em relação a sua língua; no campo da educação, essa noção é mais ampla e relaciona-se à capacidade – também em termos de *performance* – de mobilizar

conhecimentos de modo geral e não apenas aqueles relacionados aos saberes e aos usos da língua. Especificamente, na educação brasileira, ela é definida pela BNCC (2018) como a mobilização de conceitos e de procedimentos, bem como de habilidades, de atitudes e de valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (Brasil, 2018, p. 8).

Nessa definição, nota-se a presença tanto da questão dos valores (crenças), quanto do /saber-fazer/.

Para a semiótica, como já dissemos, a competência é o que possibilita ao homem agir no mundo, ou seja, é o /fazer-ser/. Mas, para não deixar dúvidas, lembremos que, por ser a responsável pela *performance* do sujeito, a competência é um programa de uso em relação ao da *performance*. Assim, ela se constitui como uma organização hierárquica de modalidades: o /querer-fazer/ ou o /dever-fazer/ regem o /poder-fazer/ e o /saber-fazer/.

Esclarecidos brevemente os conceitos, ressaltamos que o documento oficial de referência curricular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018, p. 71) traz como um de seus eixos de integração (ligados a práticas de linguagem) a análise Linguística/Semiótica, definindo-a como aquela que “[...] envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)”. Entretanto, não há nele nenhuma definição de qual corrente semiótica segue. Pode-se observar na leitura do documento, inclusive, certas proposições pouco relacionadas a qualquer escola semiótica.

É nesse sentido que apresentamos uma definição de competência leitora ancorada na semiótica discursiva, pois ela oferece mecanismos claros de diferenciação entre os processos de leitura, enriquecendo-os na medida em que os define sem limitá-los, ao mesmo tempo em que faz emergir efetivamente o potencial de criticidade do sujeito-leitor a partir de reflexões sobre como o texto, em sua integralidade, diz aquilo que diz.

3.1.1 Primeira etapa da competência leitora: a decodificação

Se por um lado a leitura de um texto verbal pode ser definida como o reconhecimento da relação grafema/fonema, depois como o estabelecimento de um sintagma de signos e a construção do texto-signo, passando-se de modo gradual, portanto, das sílabas, às palavras e, finalmente, ao texto, por outro lado é possível pensarmos o verbal escrito de outra maneira. Na educação básica principalmente, há, ainda, uma ideia recorrente de que a escrita é uma

representação da fala – o que pode ser explicado pela tradição linguística saussuriana. Mas, para entendermos as possíveis razões de Saussure, seria necessária uma descrição detalhada de sua obra “Curso de Linguística Geral”, o que não nos cabe neste trabalho.

Visando, apenas, trazer outro olhar para o que se denomina decodificação (primeira etapa de competencialização do sujeito-leitor), recorreremos aos estudos de Pondian (2016) sobre o plano da expressão do texto poético, pois acreditamos que ele possa auxiliar no rompimento da visão da escrita como representação da fala e, ao mesmo tempo, poderá nos permitir observar outras características dessa escrita que vão ecoar na problemática da leitura, no sentido de ampliar o que ela significa. O primeiro ponto que nos interessa nesses estudos é o destaque dado ao plano de expressão do discurso poético que pode ser dividido, por sua vez, em outros dois planos: um fônico (significante sonoro) e um gráfico (significante visual).

Ancorada nas teorias de Jacques Anis, Nina Catach (associada aos estudos de Véronique Dahlet) e, finalmente, Jean-Marie Klinkenberg, o trabalho de Pondian propõe a escrita como um objeto que combina três ordens: a linguística, a espacial e a visual.⁷ Ao apresentar a escrita como um significante visual, cujos traços, cores, alinhamentos e espaçamentos criam efeitos de sentido, essa pesquisa reafirma a importância da leitura dos elementos visuais de um texto (ainda que apenas em um texto verbal). Sob nossa perspectiva, essa abordagem do visual na escrita auxilia no entendimento da dimensão semiótica do que estamos definindo como primeira etapa da competência leitora, pois analisa aspectos que vão além da relação grafema/fonema, reforçando a necessidade de se pensar no todo do texto, em seu plano de conteúdo e em seu plano da expressão e não somente nas relações entre os significantes linguísticos dos signos, ou, das palavras.

Mesmo compreendendo que a tese da autora visa à análise de textos poéticos verbais, reforçamos que entendemos por texto poético toda e qualquer manifestação discursiva em que o plano da expressão crie efeitos de sentido, reiterando ou complementando os efeitos do plano de conteúdo. Somado a isso, entendemos que o trabalho com textos poéticos nas fases de competencialização – principalmente nessa primeira etapa – são facilitadores no processo de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que ativam a atenção do sujeito-leitor para a

⁷ Para melhor compreender as questões apontadas e analisadas por Pondian (2016), recomendamos a leitura integral de sua tese de doutoramento (**Gramática da poesia escrita: figuras retóricas**), uma vez que ela pode trazer grandes contribuições ao que estamos, neste trabalho, propondo como primeira etapa da competência leitora e demonstrar, portanto, que os processos de decodificação se dão não apenas no plano da expressão da palavra, mas antes no do texto.

elaboração da linguagem em todos os sentidos, além de subverterem, muitas vezes, as imposições que a língua nos coloca, abrindo espaços assim para a formação de leitores críticos.

Ao enfatizar os recursos gráficos, ortográficos, topológicos, tipológicos, cromáticos e eidéticos dos textos escritos, a linguista explora questões ligadas às leis gráficas, às imposições de disposição e de direção da escrita, bem como aquelas relativas à composição material dessa escrita como traços e dimensões. Discorre, ainda, sobre as características universais da escrita: organização, orientação e dimensão e, a partir dessas características, propõe aspectos a serem observados em uma sistematização da escrita. Primeiro, em termos de morfologia: (i) grafemas (menor traço ou conjunto de traços “da ordem da **dimensão** (visual), significativo do ponto de vista **organizacional** das leis internas (orto)gráficas, e que ocupa uma **posição orientada** no espaço de orientação da escrita” (PONDIAN, 2016, p. 74 – grifos da autora), (ii) sílabas gráficas, (iii) palavras, (iv) frases, (v) linhas, (vi) blocos, (vii) páginas. Depois, em termos de sintaxe ou de organização da matéria escrita, trata dos grafotaxemas: (i) topogramas (auxiliam no posicionamento na página), (ii) punctogramas (regem o desenvolvimento linguístico do texto), (iii) morfogramas (alteram a forma dos grafemas). Há também os elementos plásticos, como cor, forma, textura e tamanho que são usados com função sintático e/ou estilística, segundo a autora.

Como trabalhar, então, com pequenos textos poéticos – compostos por cores, tipografias e, muitas vezes, até texturas diferentes – com alunos nessa primeira fase de competencialização? O poema de Arnaldo Antunes (1997, p. 13), intitulado “Solto”, pode auxiliar-nos a pensar não apenas na relação de decodificação dos signos linguísticos, mas na relevância da ampliação do conceito de leitura e, conseqüentemente, da leitura do texto em sua integralidade.

Figura 8: Poema "Solto", de Arnaldo Antunes

s ● l
 t ●
 d ●
 s ● l
 ●

Fonte: ANTUNES, 1997, p. 13.

Ao observarmos rapidamente o poema, já constatamos nele aspectos visuais diferentes que não podem ser desconsiderados no momento da leitura. Nesse sentido, remetemo-nos aos três aspectos que compõem a escrita, segundo Pondian (2016) e, portanto, a sua decodificação – primeira etapa da competência leitora – diria respeito à realização de uma decodificação também nas ordens: linguística, espacial e visual.

Em relação ao poema, ao pensarmos na organização e na distribuição do texto no espaço da folha em branco, observamos que há uma centralidade absoluta; uma tipografia serifada em caixa baixa, uma dissonância entre as famílias tipográficas apresentadas – uma vez que o círculo preto só pode ser interpretado como a letra /o/ por estar entre as consoantes /s/ e /l/ no primeiro e no quarto versos, e após as letras /t/ e /d/ no segundo e no terceiro versos, aparecendo sozinho no quinto e último verso. Desses cinco versos, dois são formados pela mesma palavra (“sol”), dois formados por uma sílaba em cada um (“to” e “do”) e o último formado apenas pelo círculo preto.

Pondian (2016) esclarece:

Tropo é o discurso transferido de sua significação natural, principal, para outra. Assim, guardaremos para o tropo esta definição, mais simples e geral que a do Grupo μ , por exemplo, e diante da qual se coloca a questão: poderia haver também nesta categoria procedimentos advindos da escrita, sendo esta, primeiramente, um plano da expressão? Segundo nossa proposição, em caráter

(ainda mais) experimental (que as outras), seriam possíveis tropos da escrita desde que pensássemos nela, nesse caso, a partir de seu caráter *visual*. [...]. Para refletir sobre esse assunto, portanto, é preciso primeiramente destacar o traço *visual* da escrita e abordar o texto enquanto mancha na página. O Grupo μ , no *Traité du signe visuel* (1992), estabelece os conceitos da chamada Retórica da imagem, distinguindo primeiramente dois tipos de signos visuais: os plásticos e os icônicos; os quais constituem, cada um, sistemas autônomos. Os primeiros seriam todos os traços e manchas (especificamente: cores, formas e texturas) que pertencem à semiótica visual e que podem desempenhar funções mesmo que não remetam à realidade referencial; enquanto os outros, grosso modo – para não entrar na complexa questão da iconicidade (Grupo μ , 1992, p. 124-183) – seriam aqueles cujos traços já reunidos constituem representações do mundo natural. (PONDIAN, 2016, p. 118).

A partir disso, observamos que a oposição das cores branca e preta cria um efeito de cheio *vs* vazio. A tipografia utilizada com letras minúsculas impede – e, ao mesmo tempo, impõe – uma leitura fluida sem pausas marcadas por pontuação, a não ser pela distribuição do texto em cinco versos: /sol/, /to/, /do/, /sol/, ●. Essa distribuição dos grafemas e de sílabas, somados ao uso de minúsculas, ao não uso de pontuação e ao círculo preto preenchido a ser lido, como já mencionamos, como a vogal /o/ preenchida, permitem as seguintes leituras: “solto do solo”; “sol(u) todo sol: ●”; “sol todo sol: ●”. O último verso, portanto, apresentaria a concomitância entre a letra /o/ preenchida e o que estamos considerando como tropo gráfico (círculo preto). Pondian (2016, p. 120) assim define os tropos gráficos:

Pode-se dizer ainda que, dos traços plásticos, aquele que é pertinente para a construção do tropo gráfico é a forma. É o contorno e a linha que o definem. Nesse aspecto, podemos fazer um breve paralelo com as metataxas; enquanto estas últimas têm origem topológica (sintaxe, posição e disposição das palavras), os tropos gráficos são aqueles de natureza eidética (formas pictóricas, desenhos figurativos). Isso do ponto de vista do caráter *visual* da escrita.

No caso do poema “Solto”, de Arnaldo Antunes, ele poderia ser lido como um texto verbal que, a partir da característica visual da escrita, seria composto por um tropo gráfico (de natureza eidética: a forma circular preta). Assim, essa concomitância entre letra e figura, complementando-se, reiteram o sentido da única palavra explicitamente completa no poema “sol” que, apesar da oposição claro *vs* escuro, dada pelo preenchimento em preto do círculo e pelo branco da folha, evoca o sentido de luminosidade. Além disso, se a palavra “sol” (primeiro verso) for lida em oposição à palavra formada pela junção do quarto e do último versos: “sol●” – que corresponderia a uma oposição espacial alto *vs* baixo – teríamos, no nível fundamental, a

categoria semântica liberdade vs opressão, reiterada também pelo título do poema. Como o círculo preto permite a leitura de palavras por ocupar o lugar da letra /o/, como já dissemos anteriormente, mesmo permanecendo um círculo preto, poderíamos pensá-lo como representante do sol. Desse modo, haveria uma circularidade no texto, ao pensarmos no primeiro verso do poema “sol” e no último verso “●” (que termina com o que poderia ser sua representação).

Sendo assim, a visualidade do poema, sua distribuição e orientação espaciais, bem como a imagem do círculo preto, no centro do poema, não podem ser desprezadas no momento da leitura. De qualquer forma, queremos chamar a atenção para o fato de que o importante é que esse texto só será lido em sua integralidade se forem observados os aspectos mencionados.

Nossa intenção não é estabelecer uma definição e, portanto, uma denominação a ser transmitida ao sujeito-leitor, mas antes ressaltar a importância dos elementos relacionados à espacialidade e à visualidade de um texto (a maneira como ele ocupa uma folha em branco). É nesse sentido, que apontamos que a primeira etapa da competência leitora, a decodificação, não se restringe ao decodificar dos grafemas e sim à leitura de todos os elementos que compõem efetivamente o texto lido, ou seja, exige primeiro uma observação global dele, a começar pela análise da organização e da distribuição textuais na folha em branco.

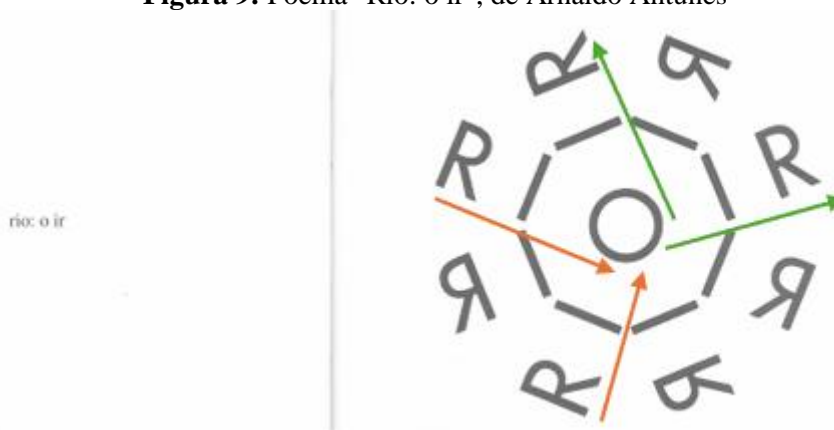
Destacamos também que sob a perspectiva da tradição educacional, o texto de Antunes não seria utilizado em sala de aula para alunos nessa fase de competencialização, por conta, por exemplo, da tipografia escolhida (não uso de caixa alta)⁸ ou, ainda, pela inserção de um círculo preto no lugar do que se subentende seria uma representação da letra /o/ (embora essa letra não seja preenchida).

Apresentamos, a seguir, outro exemplo de texto. Ele, no entanto, relaciona-se à questão da orientação da escrita, cuja organização cria efeitos de sentido e, como no poema anterior do mesmo autor (Antunes), também exige um leitor atento.

Geralmente, lê-se da esquerda para a direita e de cima para baixo. O poema de Antunes (1997, p. 45) subverte essa organização sintática e apresenta uma orientação circular da escrita com algumas peculiaridades.

⁸ Lembramos que na etapa de decodificação, a tradição pedagógica afirma ser necessária a apresentação de textos com tipografia em caixa alta, além de não se admitir a mistura de letras e “desenhos”.

Figura 9: Poema "Rio: o ir", de Arnaldo Antunes



Fonte: ANTUNES, 1997, p. 45.

O poema, em um primeiro momento em consonância com a tradição do ensino brasileiro, seria considerado um problema para essa fase da competencialização do sujeito-leitor pela falta de linearidade e pelas letras espelhadas. Sob nossa perspectiva, o trabalho com as letras em espelhamento é oportunidade de reflexão sobre a própria escrita. Ao observar a disposição delas em círculo, notamos que a leitura pode ser feita do interior para o exterior e vice-versa. Mas há apenas duas diagonais da esquerda para a direita que permitem a leitura linear da palavra “rio” sem espelhamento das letras e outras duas que permitem a leitura de “o ir” também sem espelhamento. Desse modo, a linearidade não é totalmente rompida, apenas a disposição dos grafemas é transformada, permitindo – por meio de uma observação atenta da visualidade da escrita – uma leitura tão linear quanto a que se está acostumado, poderíamos dizer, sob outro ângulo.

Para além de um exercício de percepção visual, de aplicação dos conhecimentos sobre decodificação, o poema solicita ao leitor pensar sobre o porquê dessa organização sintática, ou seja, sobre a relação entre o PE e o PC. Não se pode deixar de pensar na ancoragem do poema ao célebre pensamento do filósofo grego Heráclito de Éfeso (Século V a. C) de que ninguém entra em um mesmo rio duas vezes, pois já não somos os mesmos e as águas também serão outras. O poema evoca, portanto, o fluxo contínuo da vida reiterado pelo título: “Rio: o ir”. Assim, nada melhor que a circularidade para representar esse movimento durativo do próprio mundo. Além disso, poderíamos pensar também no reflexo de uma determinada imagem nas águas do rio, representado por meio do uso das letras espelhadas.

Nem sempre encontraremos textos em que os elementos visuais se destacam, mas quando o caráter visual do texto escrito oferece-nos algo de intrigante, ou seja, quando o plano de expressão gera efeitos de sentido, é sempre bom uma leitura prévia, da parte dos professores,

para que se ofereça aos alunos uma oportunidade de reflexão sobre as possibilidades de textualização de discursos pela palavra e por sua visualidade, o que certamente pode enriquecer o processo de formação de leitores.

3.1.2 A segunda etapa da competência leitora e seus elementos para a produção de sentido

Após tecermos nossas hipóteses sobre o que estamos considerando como a primeira etapa da competência leitora (a decodificação), estamos chamando de segunda etapa da competência leitora aquela que corresponderia à da (re)produção do sentido, que envolve a aquisição gradativa dos recursos e categorias gramaticais organizadores do funcionamento linguístico da língua, assim como do sentido já articulado entre essa organização e as conotações sociais próprias dos processos comunicacionais. Mas o que significa exatamente ser um leitor competente de acordo com essa segunda etapa de competencialização?

Cortina (2000), ao estudar as diferentes leituras que a obra *O príncipe*, de Maquiavel, recebeu ao longo da história, propõe encarar a leitura como um processo discursivo, sendo constituída, portanto, pelos processos linguísticos e históricos. Pensando assim, o autor tece reflexões sobre as relações entre leitura e conhecimento enciclopédico (ou intertextualidade); a leitura e a intra e a interdiscursividade; a leitura e suas modalidades e a ligação com as tipologias textuais; a leitura e o contexto (linguístico e extralinguístico); a leitura e a problemática da descontextualização e, finalmente, a leitura e a enunciação.

Pensando nesses elementos, estabelecemos essa segunda etapa da competência leitora como o período que permite, efetivamente, o desenvolvimento de um leitor crítico. Nesse sentido, lembramo-nos de Umberto Eco (2015, p. 11-12) que fala de dois tipos de leitores e, portanto, de duas leituras: a semântica (ou semiósica) e a crítica (ou semiótica). A primeira “[...] é o resultado do processo pelo qual o destinatário, diante da manifestação linear do texto, preenche-a de significado”. A segunda é aquela “por meio da qual procuramos explicar por quais razões estruturais pode o texto produzir aquelas (ou outras, alternativas) interpretações semânticas”. A partir disso, Fiorin (2004, p. 112-113) afirma que o aluno “precisa explicar o que o texto diz e por que é que diz o que diz, ou seja, não deve apenas mostrar o sentido ou os sentidos do texto, mas a arquitetura do sentido, isto é, a organização do texto, bem como sua inserção num contexto e num intertexto”.

Cumprida, então, a primeira etapa de competencialização leitora, faz-se necessária a análise dos elementos textuais e de sua estruturação para a geração de sentido (ou seja, a

interpretação numa dimensão intratextual), bem como compreender esse texto em suas condições de produção, seu contexto e sua relação com outros discursos (ou seja, a interpretação numa dimensão extratextual).

Desse modo, apresentamos cada um dos conceitos mencionados de maneira sucinta, buscando relacioná-los, na medida do possível, a alguns conceitos recorrentes no âmbito pedagógico. Isso se deve ao fato de acreditarmos que este trabalho possa ser lido por professores generalistas, ou seja, que não apenas professores especialistas na área de Letras.

3.1.2.1 Conhecimento enciclopédico, intertexto e interdiscurso

O **conhecimento enciclopédico** diz respeito ao que os sujeitos acumulam ao longo de suas vivências e de suas experiências, determinados significados que vão sendo atribuídos para certos signos. Ao estabelecer relações entre eles nos diferentes contextos que lhe são apresentados, o processo de aquisição e do uso da linguagem podem ser concretizados e a língua passa a ser entendida como uma estrutura sintagmática e paradigmática. Por ser um fazer interpretativo, essa aquisição permite que novos conceitos sejam criados, enquanto outros continuam sendo adquiridos. Desse modo, o sujeito-leitor vai construindo o que Cortina (2000, p. 75) chama “rede intertextual” e, aos poucos, desenvolve sua competência leitora – não mais entendida apenas como decodificação de grafemas/fonemas, tampouco como a aquisição de um conjunto de conhecimentos gramaticais.

Ao falarmos em rede intertextual, estamos tratando da intertextualidade que, segundo Fiorin (2012, p. 154):

[...] diz respeito à relação entre mais de um texto; ocorre quando um texto se relaciona dialógicamente com outro texto já constituído, quando um texto se encontra com outro, quando duas materialidades se entrecruzam, quando duas manifestações discursivas se atravessam.

Isso significa que há intertextualidade sempre que há materialização textual dos discursos. Mas, há casos também de relações intratextuais, ou seja, quando há uma relação dialógica dentro do texto, como nos casos do discurso indireto livre, em que as duas vozes estão no mesmo texto.

Além disso, existem ainda os termos “interdiscurso” e “intradiscurso”. Quando se considera a relação entre um discurso lido e outros discursos, sejam do leitor, sejam de outros

sujeitos, isso corresponde a procedimentos interdiscursivos. Em relação a esses conceitos, Cortina bem esclarece:

Os **procedimentos intradiscursivos** de leitura referem-se ao levantamento dos aspectos linguísticos da construção do texto. Para chegar a esses procedimentos é necessário observar os mecanismos a partir dos quais é composto o discurso que o sujeito se põe a ler. Mesmo que, obviamente, nenhum leitor explicita que elementos linguísticos são responsáveis pela organização da estrutura discursiva do texto de leitura, ou mesmo que deles não tenha consciência, sua percepção, como falante de uma determinada língua, levá-lo-á a percebê-los intuitivamente. Os procedimentos intradiscursivos correspondem, assim, à observação da organização discursiva do texto que o sujeito se põe a ler.

Os **procedimentos interdiscursivos**, por sua vez, compreendem a dimensão sócio-histórica da leitura, na medida em que estabelecem uma relação entre discursos distintos. A noção de heterogeneidade constitutiva da análise do discurso é básica para o entendimento desse processo. Se se constata que todo texto se constrói a partir da oposição entre uma e outra formação discursiva, recupera-se a concepção de que ele é determinado sócio-historicamente. (CORTINA, 2000, p. 262).

Utilizando, assim, conceitos da semiótica francesa, da análise do discurso francesa e da linguística textual, Cortina busca tecer uma análise discursiva do processo de leitura, por acreditar – como nós – que: “Ao fazer uma leitura apenas do aspecto estrutural do texto, desvinculada de suas condições sócio-históricas, ou apenas de seu contexto social, sem ser observada sua estrutura organizativa interna, ela será sempre uma leitura parcial”. (CORTINA, 2000, p. 264). Desse modo, ele recupera e explica, em sua obra já citada, os conceitos de memória discursiva (dado por Maingueneau) e o de arquivo (Foucault). Embora a semiótica greimasiana não utilize a expressão “conhecimento enciclopédico”, gostaríamos de nos deter um pouco mais sobre ele a partir de Eco (1991) e de Cortina (2000).

Para o semioticista italiano, “a enciclopédia é um postulado semiótico. [...] o conjunto registrado de todas as interpretações, concebíveis objetivamente como a biblioteca das bibliotecas, onde uma biblioteca é também um arquivo de toda a informação não verbal de algum modo registrada, das pinturas rupestres às cinematecas” (ECO, 1991, p. 113). Cortina (2000, p. 70) reflete sobre as possibilidades de se pensar nesse conceito no processo interpretativo que é a leitura:

Assim, o sentido que um determinado leitor atribui aos signos que compreendem o texto que ele interpreta depende da maneira como foram incorporados os significados desse signo pelo grupo linguístico a que ele pertence. [...] Atentando-se para o conceito de enciclopédia, será possível ver que, na verdade, há um encadeamento infinito de leituras. O sujeito acumula

determinados significados para certos signos a partir de uma “leitura” das experiências a que é submetido durante sua vida. Na realidade, é dessa maneira que se concretiza o processo de aquisição e uso da linguagem criada pelo homem. A partir de uma relação intensa com os signos, em diferentes contextos, toma-se consciência de uma estrutura sintagmática e paradigmática que é a da língua. A partir dessa aquisição que é interpretativa, uma vez que a palavra nunca é apreendida isoladamente, mas por meio de sua textualização, criam-se novos conceitos que permitirão a captação de outro, e assim, até o infinito.

É nesse sentido que Eco (1991) fala de uma competência enciclopédica, ou seja, a capacidade do leitor de fazer seleções parciais e pertinentes a partir de seus arquivos interpretativos – ou de suas leituras – para “enfrentar” um determinado texto a ser lido. Ele fala de níveis de posse da enciclopédia ou de enciclopédias parciais (de grupos, étnicas, de classe etc.). A partir de pesquisas como as de Dondero (2020), poderíamos falar aqui de enciclopédias de diferentes domínios sociais e institucionais em que determinados textos estão inseridos ou o que ela chama de « *statuts* ». ⁹

De qualquer modo, o conhecimento enciclopédico equivaleria ao que é chamado de “conhecimento prévio do aluno” no âmbito educacional. Como os diferentes falantes de um dado grupo linguístico possuem enciclopédias também diversas, o conhecimento enciclopédico pode dar pistas das diferentes “epistemes” que recobrem o estado semiocultural de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de leitura. Para os especialistas da área das Letras tudo é linguagem e, portanto, esse conhecimento está naturalmente relacionado às formações discursiva e ideológica do sujeito. Mas, muitas vezes, para professores generalistas, essa é uma expressão um tanto quanto ampla, que pode ou não se referir às experiências linguísticas, ou seja, ao modo como o sujeito-leitor apreende o mundo a sua volta e o transforma em linguagem. Sendo assim, pensar no conhecimento enciclopédico de diferentes domínios sociais ou nos diferentes estatutos dos textos (religioso, científico, tecnológico etc.) pode funcionar como um norteador mais preciso, por exemplo, para a seleção e o oferecimento de textos para leitura aos alunos. Isso significa que o professor, ao conhecer o enciclopedismo de seus alunos – o que ele possui e em quais domínios sociais, bem como o que lhe falta para ampliar seu repertório

⁹ Ao questionar, em seus estudos sobre a linguagem das imagens, acerca da possibilidade de se conceber « *une langue et une parole* » estritamente visuais, a autora aborda o conceito de *statuts* : *S'il est difficile de concevoir une langue, au sens de Saussure, dans le domaine du langage visuel – où il n'existe d'ailleurs aucun réservoir universel d'éléments distincts faisant système - , nous ferons l'hypothèse qu'il existe en revanche ses sous-langues dépendant des domaines sociaux et des institutions où les images sont produites et interprétées (art, science, politique, religion, etc.) ; on les appellera statuts des images, auxquels on prêterá le même rôle que les « domaines de validité » des systèmes des signes chez Benveniste.* (DONDERO, 2020, p. 15).

cultural em outros domínios relevantes à formação de um leitor crítico – estará mais competencializado para despertar o /querer-saber/ e o /querer-ser/ de seus alunos.

3.1.2.2 Modalidades de leitura

As **modalidades** estão intimamente ligadas às transformações em termos de valores axiológicos e hierarquização dos elementos das linguagens que constituem uma dada cultura. A definição tradicional de modalidade como aquilo que modifica o predicado de um enunciado, concebe-a “[...] como a produção de um enunciado dito modal que sobredetermina um enunciado descritivo” (GREIMAS e COURTÉS, 2021, p. 314). Para Cortina (2000, p. 59), ao entendermos a leitura como um processo de relação intertextual “[...] um texto que remete a outro texto que é sua razão de ser, e que o enunciador desse texto de leitura é um sujeito sócio-histórico, chega-se à conclusão de que o que ocorre no processo interpretativo é a emissão de juízo de três diferentes ordens”, a saber: a modalidade epistêmica, ligada à categoria do “crer”; a modalidade ética, relacionada à oposição certo *vs* errado; a modalidade estética, ligada à elaboração da linguagem e, assim, à materialidade da mensagem.

Sobre a primeira modalidade (a epistêmica), é por meio dela que o leitor manifestará sua adesão ou não ao texto lido. Isso significa que conforme a eficácia persuasiva do discurso do enunciador, ou quanto mais próxima ela estiver das formações ideológicas do enunciatário, mais este o assumirá. “Esse juízo epistêmico, contudo, depende de um *saber* que incide sobre as modalizações veridictórias do enunciado, materializadas pela oposição entre “ser” e “parecer” (CORTINA, 2000, p. 60)”.

A outra modalidade de leitura é a ética. O autor emprega esse termo

como doutrina de costumes, pois é por meio dela que o leitor irá posicionar-se diante da oposição certo *versus* errado ou bom *versus* mau. O que ocorre, então, é que um sujeito leitor, sócio-historicamente determinado, irá interpretar os valores inscritos no discurso do sujeito produtor de acordo com sua visão ética, ou seja, de acordo com os valores de sua formação ideológica. Dessa maneira, o sentido de certo, errado, bom ou mau irá diferenciar-se dependendo da perspectiva em que aquele que emite esses valores está colocado. (2000, p. 61-62).

E, finalmente, a modalidade estética – cara a nós neste trabalho. Para Cortina (2000, p. 67), essa modalidade é mais comum em textos que trabalham com a materialidade da mensagem. Essa modalidade determina o valor artístico daquilo que o leitor se põe a interpretar,

além de dizer se gosta ou não da obra em questão. E afirma: “[...] todo o texto é uma leitura do mundo, uma manifestação cultural”.

O linguista tece, ainda, reflexões detalhadas sobre a tipologia textual nas perspectivas das teorias do discurso já citadas (a semiótica discursiva, a análise do discurso francesa e a linguística textual). Trabalha com a oposição básica em termos de tipologia textual: textos literários e não-literários. Por entender a leitura “[...] como um processo de dupla relação entre dois sujeitos discursivos” e pensá-la “[...] como um programa de uso que ocupa a fase da sanção do programa narrativo de base, que é o da produção” (CORTINA, 2000, p. 108-109), o autor pensa na modalidade veridictória como primeira etapa do processo de leitura, assumindo, no entanto, características diferentes a depender do tipo de texto. Para ele, o que se busca nos textos literários é a verossimilhança, enquanto nos textos não-literários é a veracidade.

Para chegar a essas conclusões, observa o esquema narrativo canônico responsável pela organização da sintaxe narrativa do texto. Desse modo, “[...] os juízos interpretativos correspondem ao processo de sanção que o enunciatário estabelece em relação ao fazer do enunciador” (CORTINA, 2000, p. 107). Em seguida, pensa nas modalidades exotáticas (sujeito modalizador é diferente do sujeito modalizado) e nas modalidades endotáticas (sujeitos modalizado e modalizador coincidem), bem como nas subcategorias – modalidades virtualizantes (/dever-fazer/, /dever-ser/, /querer-fazer/, /querer-ser/) e as atualizantes (/poder-fazer/, /poder-ser/, /saber-fazer/, /saber-ser/) – regidas pela modalidade do crer.

Afirma, então que é a partir do processo de veridicção que se estabelece a modalidade ética da leitura, uma vez que ao se julgar se um texto é bom ou mau, o julgamento incide sobre o /ser/. E esse processo se aplica a ambos os tipos textuais citados. O julgamento estabelecido pela modalidade estética incide sobre o /fazer/ do sujeito da enunciação e modaliza um querer ler /fazer-ser/. Esse processo predomina nos textos literários. Finalmente, a modalidade epistêmica “[...] julga o fazer realizado pelo sujeito da enunciação do ponto de vista da modalização do crer sobre o ser, de modo que o enunciatário modaliza um querer ler /crer-ser/ verdadeiro do discurso enunciado” (CORTINA, 2000, p 109). Ao classificar *O príncipe* numa subcategoria tipológica como manual de instrução, observa que a modalização da leitura, nesse caso, se dá pelo dever sobre o fazer, estabelecendo o enunciatário um querer ler /dever-fazer/.

Sob a mesma base teórica de origem greimasiana, porém sob outro ângulo, Fontanille, ao desenvolver seus estudos sobre as práticas semióticas, fala de protocolos de leitura. Antes, porém, vale apresentarmos sucintamente dois pontos da teoria relevantes para compreendermos sua proposta: (i) a práxis enunciativa e a (ii) prática interpretativa. A primeira, por administrar a presença em discurso, trabalha essencialmente com a intensidade e a extensão. Desse modo,

a enunciação é uma práxis porque proporciona o estatuto de realidade “[...] aos produtos da atividade de linguagem: a língua se destaca por definição do “mundo natural”, mas a práxis enunciativa a reincorpora nele, sem o que os “atos de linguagem” não teriam qualquer eficácia nesse mundo”. (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 172). Acrescenta Fontanille (2008) que, do ponto de vista retórico, a práxis enunciativa implica em camadas textuais e que as operações que permitem a passagem de uma camada à outra, modificando-lhes o estatuto existencial é, justamente, o plano das práticas.

Em relação à prática interpretativa, o autor chama-nos a atenção para as diferentes práticas de leitura, uma vez que para cada tipo de leitura correspondem gêneros textuais específicos. Desse modo,

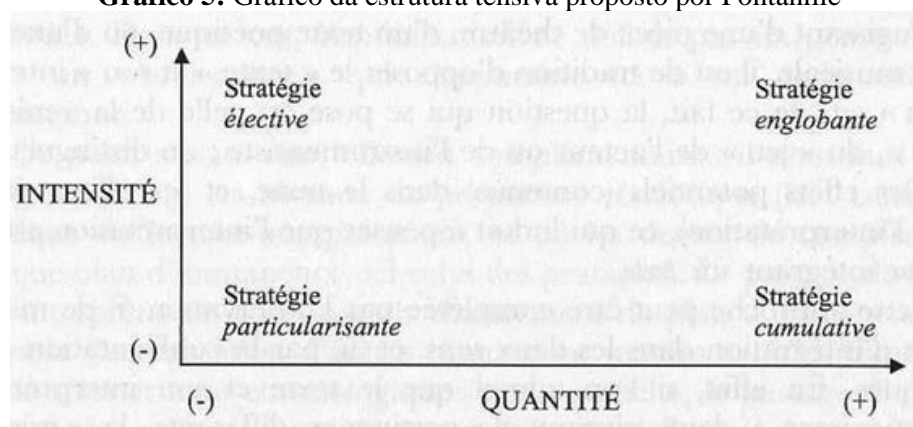
Tratar de uma prática na qual em seu interior um texto pode ser integrado, equivale, antes de tudo, a considerar as regras do gênero textual como resultantes de uma transposição das coerções actanciais e modais pertinentes ao nível das práticas que enquadra a enunciação, e não somente como instruções enunciadas: o “achatamento” [*“o padrão plano”*] gera regras genéricas coercitivas para a enunciação textual, e para a “colocação em destaque” das estruturas actanciais e modais de uma cena predicativa e de uma prática. Mas as regras genéricas da enunciação textual não teriam nenhum efeito sobre a leitura e a interpretação se não estiverem em relação com as da prática correspondente. Este ponto é essencial na perspectiva dos aprendizados, porque permite explicar por que não basta conhecer e reconhecer os códigos genéricos e retóricos projetados no plano textual para tirar deles um proveito prático. É necessário também ser capaz de aplicar a integração inversa, no sentido ascendente, que vai permitir reimplantar o desenvolvimento sintagmático da prática a partir das coerções textuais genéricas.¹⁰ (FONTANILLE, 2008, p. 87 – tradução nossa).

O autor coloca-nos como reflexão que um dicionário não foi feito para ser lido como uma novela, embora ele possa ser lido de modo linear, essa mudança de prática implicaria uma mudança do estatuto da obra. Para ele, o papel de uma semiótica descritiva seria o de descrever as diferentes práticas que um texto pode suportar e propor tipologias textuais a partir dos

¹⁰ Texto original: « Traiter de la pratique à l’intérieur de laquelle un texte peut être pris en charge revient tout d’abord à considérer les règles du genre textuel comme résultant d’une transposition des contraintes actantielles et modales pertinentes à hauteur de la pratique qui en encadre l’énonciation ; et pas seulement comme des instructions énoncées : la « mise à plat » en fait des règles génériques contrignantes pour l’énonciation textuelle, et la « mise en relief », des structures actantielles et modales d’une scène predicative et d’une pratique. Mais les règles génériques de l’énonciation textuelle n’auraient aucun effet sur la lecture et l’interprétation du texte si elles n’étaient pas mise en relation avec celles de la pratique correspondante : ce point est essentiel dans la perspective des apprentissages, car il permet d’explicitier pourquoi il ne suffit pas de connaître et reconnaître les codes génériques et rhétoriques projetés sur le plan textuel pour savoir en tirer un parti pratique ; il faut aussi être en mesure de mettre en œuvre l’intégration inverse, dans le sens ascendant, qui va permettre de redéployer le déroulement syntagmatique de la pratique à partir des contraintes textuelles génériques ». (FONTANILLE, 2008, p. 87).

diversos estilos de percurso (linear, descontínuo, de busca de informações etc.), os quais, por sua vez, dependem de estratégias. Propõe, então, uma estrutura tensiva para formar valores, uma vez que afirma que as “diferentes soluções de leitura são diferentes maneiras de “valorar” o texto e seus constituintes”.¹¹ (2008, p. 89).

Gráfico 5: Gráfico da estrutura tensiva proposto por Fontanille



Fonte: FONTANILLE, 2008, p. 89.

- A estratégia *eletiva* caracteriza um percurso no qual a seletividade é máxima (quantidade mínima, intensidade máxima), e que atribui aos elementos selecionados um alto valor de representatividade para todos os protocolos de busca de informação.
- A estratégia *particularizante* caracteriza um percurso no qual a seletividade trabalha em função da quantidade mínima e com a mais baixa intensidade seletiva; atribui, em consequência, somente aos elementos selecionados um valor de especificidade para todos os protocolos de leitura de extração de segmentos particulares, em resposta a uma necessidade também particular.
- A estratégia *acumulativa* caracteriza um percurso que não atribui nenhum valor aos constituintes do texto, mas somente a seu conjunto (quantidade máxima) sem outorgar, porém, valor da totalidade do texto enquanto tal: este tipo de percurso de leitura põe sobre a mira o valor de exaustividade, principalmente para todos os protocolos de leitura linear.
- A estratégia *englobante*, por outro lado, aponta para além do sentido da totalidade textual, e escolhe um percurso que permite, por sua vez, abarcar o conjunto dos constituintes e compreender o todo em uma significação integrada. Este tipo de percurso dá ao texto, então, um valor de totalidade para todos os protocolos de leitura que aspiram à produção de uma representação holística. (FONTANILLE, 2008, p. 89-90 – grifos do autor – tradução nossa)¹².

¹¹ Texto original: « en effet, les différentes solutions de lecture sont des manières différentes de valoriser le texte et ses constituants ». (FONTANILLE, 2008, p. 89).

¹² Texto original: « – La stratégie *élective* caractérise un parcours dont la sélectivité est maximale (quantité minimale, intensité maximale), et qui prête donc aux éléments sélectionnés une haute valeur de représentativité, pour tous les protocoles de recherche d’information. – La stratégie *particularisante* caractérise un parcours dont la sélectivité ne joue que sur la quantité minimale, l’intensité sélective étant elle aussi au plus bas ; elle attribue donc seulement aux éléments sélectionnés une valeur de spécificité, pour tous les protocoles de lecture d’extraction

Ao falar de práxis enunciativa, Fontanille destaca o ponto de vista retórico e deixa implícito que entende a leitura como uma prática em que, a depender da cena predicativa em que estará inserida, o texto a ser lido (verbal, visual ou sincrético) sofrerá coerções a serem consideradas e analisadas.

Ao abordar a leitura pela ótica das práticas, o semioticista usa da estrutura tensiva para traçar os valores que serão dados às diversas leituras, ao mesmo tempo em que pensa nos diferentes estilos de percurso que um dado texto pode propor ou que podem ser feitos pelo leitor. Para o autor as escolhas de percursos dependem de estratégias que responderiam a “necessidades” do leitor. Nesse sentido, entretanto, concordamos com Cortina (2006) em seu estudo sobre o leitor contemporâneo brasileiro. Para nós, o que mobilizaria a escolha de uma estratégia e de um dado percurso de leitura seria uma paixão e, portanto, as modalidades renderiam uma análise em que se considera, no processo de leitura, como afirma Cortina (2000), a dupla relação entre dois sujeitos discursivos cujos valores podem coincidir ou não.

Ao se deparar com um dado texto, o sujeito-leitor realiza uma apreciação epistêmica que o levará a aderir ou não ao texto lido. Isso significa que conforme a eficácia persuasiva do discurso do enunciador, ou quanto mais próxima ela estiver das formações ideológicas do enunciatário, mais este o assumirá. Entretanto, esse juízo depende de um “*saber*” que incide sobre as modalizações veridictórias do enunciado, materializadas pela oposição entre “ser” e “parecer” (CORTINA, 2000, p. 60)”.

Mas, haveria ainda, sob nosso ponto de vista, a questão da adesão ao texto pela identificação do sujeito-leitor com esse objeto de leitura. Nesse sentido, esse sujeito-leitor no âmbito escolar, não pode ser visto apenas como um sujeito do fazer, mas antes como um sujeito que é impulsionado por um “querer”. Como afirma Cortina (2006), ou um “querer” estar informado, ou um “querer” justamente por identificação. Nesse sentido, esse sujeito-leitor é um sujeito de estado modalizado pelo querer ou não estar em conjunção com o texto lido. Isso quer dizer que se o sujeito-leitor se identificar de algum modo com o objeto de leitura, por meio de seu conhecimento enciclopédico, a modalidade volitiva do /querer-fazer/ e do /querer-ser/

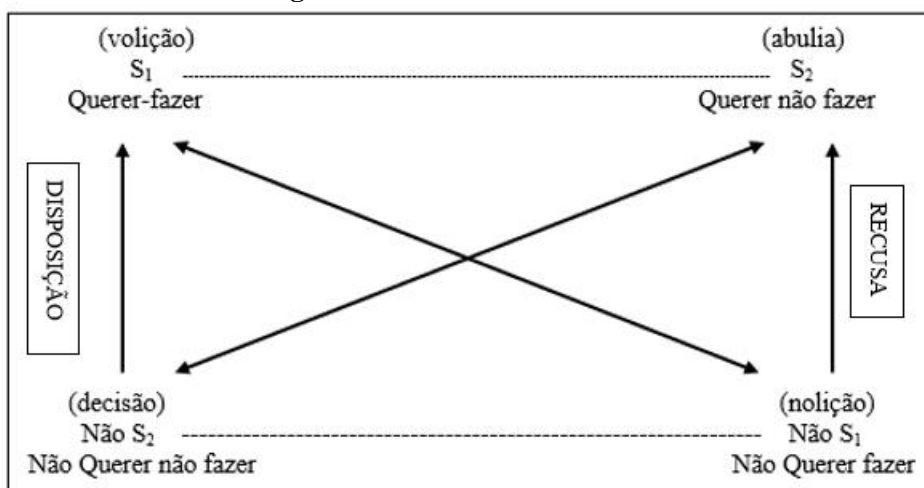
de segments particuliers, en réponse à un besoin tout aussi particulier. – La stratégie *cumulative* caractérise un parcours qui n'accorde aucune valeur aux constituants du texte, mais seulement à leur ensemble (quantité maximale), sans pour autant accorder de valeur à la totalité du texte en tant que telle : ce type de parcours de lecture vise donc la valeur d'exhaustivité, notamment pour tous les protocoles de lecture linéaire. – La stratégie *englobante*, en revanche, vise en outre le sens de la totalité textuelle, et se donne un parcours qui permette à la fois d'embrasser l'ensemble des constituants, et de comprendre le tout en une signification intégrée ; ce type de parcours prête donc au texte une valeur de totalité, pour tous les protocoles de lecture visant à la production d'une représentation holistique. » (FONTANILLE, 2008, p. 89-90 – grifos do autor).

entraria em jogo e o conhecimento passaria, então a ser realmente um objeto de desejo e ganharia um valor não apenas descritivo, mas modal.

O que estamos chamando a atenção é para, no caso do processo de formação de leitores no ensino fundamental a forte relação entre o impulso do “querer” por identificação, na medida em que se cria um vínculo com a leitura por meio dessa relação, ou seja, entre as “verdades” dos universos discursivos em relação. Vínculo esse que tende a ser ampliado com o decorrer dos anos se houver um trabalho mais voltado a esse sujeito do querer que ao sujeito do fazer simplesmente.

A partir desse raciocínio, teríamos, então, a modalidade intencional do querer sobre o fazer, cujo quadrado semiótico ficaria:

Figura 10: Modalidade intencional



Fonte: Elaboração própria

Poderíamos afirmar que para se tornar um leitor competente, o sujeito-aluno, transitaria entre a vontade (/querer-fazer/) e a decisão (de /não querer não fazer/), ou seja, estaria no eixo da “disposição”. Com isso, visamos indicar que há uma dimensão passional no processo de formação de leitores que precisa ser considerada. Mais que modalizados pelo /dever-fazer/ ou pelo /dever-ser/, a formação de leitores demanda um querer, uma vontade.

3.1.2.3 Contexto e descontextualização

Outro ponto importante nesse processo é a questão do contexto que pode receber, no âmbito educacional, muitas vezes, sentidos bem diferentes. Interessamos mostrar, aqui, conforme observa Cortina (2000) que há uma dicotomia entre contexto interno vs externo; contexto linguístico vs extralinguístico para os quais autores como Lyons, Greimas e Courtés,

Dijk e Eco buscaram colocar os limites em cada um dos termos opostos. No entanto, a partir da proposta de Derrida, cuja tese é a da impossibilidade de estabelecimento dos limites de cada um, uma vez que o contexto constitui-se em um jogo da diferença, da abertura que dificulta enquadrá-lo, conclui Cortina (2000, p. 34) que o questionamento do autor sobre a fronteira entre as duas formas de contexto citadas desfaz a “crise da diferenciação”, pois os dois fatores (o reconhecimento textual e o cultural) dependem “[...] do conhecimento daqueles que se põem a ler e a escrever”. E, nesse caso, voltamos a falar da importância de conhecermos a rede intertextual do sujeito-leitor.

Cortina (2000) chama de descontextualização os casos em que o leitor usa trechos isolados de um texto para justificar seu ponto de vista em relação à interpretação que faz desse texto. Desse modo, não há uma preocupação do leitor com o contexto em que o texto diz o que diz. Além disso, como todo discurso se constrói sob uma ou mais isotopias, esse também é um conceito importante a ser abordado aqui. Segundo Barros (2002, p. 124), esse termo passou por diferentes definições:

Os desenvolvimentos da teoria semiótica, sobretudo quanto à distinção de níveis de análise e à concepção de percurso gerativo, permitem que o conceito de isotopia seja reinterpretado no quadro de uma teoria geral do discurso, mais precisamente, do seu componente semântico. Assim recuperada, a noção de isotopia conserva a ideia de recorrência de elementos linguísticos, redundância que assegura a linha sintagmática do discurso e responde por sua *coerência semântica*. Distinguem-se dois tipos de isotopia, segundo as unidades semânticas reiteradas: isotopia temática e isotopia figurativa.

Reforça-se, portanto, a importância do conhecimento de um texto em sua integralidade, pois pode-se destacar dele uma isotopia secundária ou, até mesmo, forçar-se uma coerência semântica (não existente, na verdade) com a finalidade de transformá-lo ou de fazer ajustes de interpretação, muitas vezes, não pertinentes ao texto original.

Nesse sentido, a oferta de trechos de textos a sujeitos-alunos, por diferentes motivos: seja em avaliações, em livros didáticos ou mesmo em aulas, pode afetar o processo de leitura. A descontextualização pode servir como estratégia de manipulação e influenciar, assim, a *performance* do leitor ou seu fazer interpretativo. É o que ocorre com as *fake News* em que apenas um determinado ponto de vista é destacado. Ressaltamos com isso a importância – e a diferença – que o processo de leitura sob a perspectiva semiótica implica. A partir dele, por exemplo, é possível referendar, cientificamente, porque deveríamos oferecer (como professores) aos alunos-leitores uma contextualização a depender do texto a ser lido. Além disso, ela fundamenta também a relevância do conhecimento sobre a enciclopédia de leitura

desse aluno-leitor, pois essa dita os intertextos e interdiscursos com os quais ele estabelecerá relação com o texto que lê. E esse é um dos pontos com os quais deveria se trabalhar uma avaliação do processo de leitura.

3.1.2.4 Enunciação e leitura

O último elemento dessa etapa de competencialização – mas talvez o mais importante – é a enunciação. Para pensarmos na enunciação, fundamentamo-nos no linguista francês Émile Benveniste. Para ele, cada vez que alguém toma a palavra para si – ou melhor, enuncia “eu” – esse pronome pessoal torna-se único, não podendo ser utilizado da mesma maneira duas vezes. É por meio do discurso, portanto, que a categoria pronome recebe sua realidade e substância. Fora do discurso, ela é apenas uma forma vazia. O mesmo ocorre com uma série de dêiticos da língua. Para Benveniste, portanto, os significados só podem ser apreendidos pelo discurso. Além disso, ele nos fala sobre o aparelho formal da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo (*ego, hic et nunc*). Por meio dos procedimentos de *debreagem* e de *embreagem* é que se instauram a pessoa, o espaço e o tempo.

O mecanismo da **debreagem** corresponde à projeção de um “não-eu” do enunciado que difere do “eu” da enunciação. Embora não tenhamos falado em nossas análises de todos os tipos de *debreagens*, a saber: de pessoa, de espaço e de tempo, discorreremos de maneira sucinta sobre cada uma delas, visando vulgarizar esses conceitos. Há dois tipos de *debreagem*: (i) a enunciativa – que instaura o “eu/tu” (actantes da enunciação), o “aqui (espaço da enunciação) e o “agora” (tempo da enunciação) no enunciado – e (ii) a *enunciva* que instaura no enunciado o “ele”, o “lá” e o “então”, respectivamente actantes do enunciado, do espaço e do tempo. Enquanto a primeira cria o efeito de subjetividade, a segunda cria o de objetividade.

A partir dessa concepção, Cortina (2000, p. 22-23) chama-nos a atenção para o fato de que esse enunciatário, no processo de leitura, desdobra-se em: (i) um actante linguístico sujeito-leitor inscrito no discurso como narratário – leitor ideal, sujeito imaginário a quem o narrador se dirige – e (ii) “[...] um espaço que deverá ser preenchido por várias possibilidades de ‘leitores reais’”, ou seja, o enunciatário, nesse caso, é um ator de estatuto semiótico que, por meio de outro texto, realizará um fazer interpretativo e sancionará o discurso do enunciador do texto original.

Nesse ponto, a apresentação, para leitura, da integralidade ou não do texto de que nos falam Greimas e Courtés (2021) pode gerar diferentes leituras. Afirmam os autores que uma

sequência textual pode apresentar diferentes isotopias suspensas por conta da falta de compatibilidade com as demais sequências contidas no texto original. Assim, estamos falando de um fator que pode ocorrer independente do controle do leitor. Desse modo, diferentes textos são trabalhados em aulas, constam em avaliações e em livros didáticos, mas nem sempre eles são apresentados em sua integralidade. Isso é muito comum quando, por exemplo, em um dos suportes citados, o princípio adotado é o do trabalho apenas com a gramática relacionado a um objetivo proposto pelo currículo a ser cumprido.

Assim, poderíamos afirmar que há, na produção de uma aula, de uma avaliação ou de um livro didático (em relação aos textos originais escolhidos para serem trabalhados) dois enunciadores: o do texto original e o enunciador que seleciona um texto ou outro, em sua integralidade ou não, pois é a partir do ponto de vista desse enunciador que o sujeito-leitor realizará seu fazer interpretativo, sancionará e produzirá outro texto, ou seja, realizará aquilo a que estamos chamando de leitura. Assim, gostaríamos de acrescentar o “enunciador-selecionador” dos textos quando a leitura não é escolhida pelo próprio sujeito-leitor como dito anteriormente. Apesar de parecer óbvio, há pontos significativos sobre as relações entre leitura e enunciação no universo pedagógico – seja nos livros, nas aulas, nas avaliações ou em trabalhos a serem apresentados aos professores e à comunidade em geral.

Quando há o enunciador-selecionador, o entrelaçamento das consciências discursivas do texto (em sua totalidade) com a do seu leitor passa a ser mediada por ele e, portanto, outra consciência discursiva entra em jogo. Esse selecionador, (apesar de poder ser o professor ou os livros didáticos, por exemplo) na maioria das vezes seguirá os princípios dados pelo Destinador-Social – principalmente na atualidade, em que a prescrição está na ordem do dia. Nesse sentido, passaria a existir, então, outro enunciatário que não apenas o leitor-implícito ou o ator de estatuto semiótico, mas também o enunciatário-selecionado.

De modo geral, acreditamos ser possível dividir esse enunciador-selecionador em dois tipos: um enunciador-selecionador prescritivo (adepto aos valores de absoluto e moldado a partir do /dever-fazer/ e do /dever-saber/) e um enunciador-selecionador patêmico (cujos princípios aderem aos valores de universo e observador das singularidades e das especificidades de cada sujeito-aluno-leitor). Sem dúvida, para cada um deles poderíamos acrescentar gradações, trabalho que ainda requer nossa atenção.

É preciso esclarecer que, dentro do universo de leitura escolar, muitas vezes, o selecionador é o professor. Por exemplo, a leitura de um livro didático pode ser mediada, explorada, analisada por ele – mesmo sendo difícil que o selecionador atenda às especificidades de cada aluno; diferentemente de uma avaliação, em que a leitura dos textos propostos é

realizada apenas pelo aluno. Entretanto, independente disso, é totalmente possível selecionar textos (trechos de textos, tipos de textos, gêneros textuais) em uma perspectiva de leitura fundamentada na semiótica discursiva que, portanto, valorize mais a leitura como reflexo e instrumento de formação cultural e social, e não como pretexto para se trabalhar tópicos gramaticais, por exemplo, ou apenas determinadas habilidades constantes na BNCC ou, ainda, nos descritores do Saeb. Mais adiante, retomaremos o tópico sobre enunciação com a finalidade de aprofundá-lo.

3.1.2.5 Uma análise sob a ótica da segunda etapa da competência leitora

Exposto um pouco de cada um dos elementos da segunda etapa da competência leitora, retomamos a análise do poema “Rio: o ir” de Arnaldo Antunes (figura 7), explorando a perspectiva apresentada.

Para a segunda etapa da competência leitora, pensando nas questões do **conhecimento enciclopédico**, bem como do **contexto** de produção do poema, é importante situar o sujeito-leitor em relação às questões dos poemas concretos e visuais, independente da faixa etária desses alunos. Falar sobre movimentos históricos na literatura e nas artes em geral precisa ser visto como oportunidade, justamente, de enriquecimento do enciclopedismo dos sujeitos-leitores. Naturalmente, é preciso também uma adequação de conteúdo e de linguagem que não implica, entretanto, a omissão desse tipo de assunto.

José Aderaldo Castello (1999, p. 435), em seu livro sobre a Literatura Brasileira, aponta-nos o Concretismo e a Poesia Práxis não como ruptura entre os modernistas e a “geração de 45”, mas antes como uma continuidade de “persistências e projeções dos anos 20 e 30 conciliadas com as novas contribuições de maneira que a década de 40 também se destaca no quadro geral da época modernista”. A partir dos anos 50, portanto, ocorre o desenvolvimento de inovações que prosseguem pelos anos 60 em diante. O grande destaque é o “Clube de Poesia de São Paulo” com poetas como Haroldo de Campos, Décio Pignatari e Augusto de Campos. Eles lançaram, em 1952, a coletânea-revista “Noigandres 1” e, mais tarde a revista “Invenção”. Esse breve histórico contextualiza o sujeito-leitor ao mesmo tempo em que lhe indica que todo texto possui um passado, ou seja, todo texto dialoga com textos, discursos e autores do passado.

As **modalidades de leitura** não ocorrem separadamente, mas na maioria das vezes, há uma delas que se sobressai. No trabalho com textos poéticos, a que se destaca é estética. No entanto, certamente o sujeito-leitor emitirá um juízo epistêmico – correspondendo à adesão do enunciatário leitor pelo /crer/ no que é dito pelo enunciador. No caso do poema, “Rio: o ir”, o

que observamos é que o enunciador apresenta sua visão sobre o rio, sem estabelecer uma relação direta com enunciatário, por isso o uso da **debreagem enunciva de pessoa** (um “ele” o rio) para criar o efeito de objetividade.

Em termos de modalidade ética, o leitor emitirá um valor de certo *vs* errado, bom *vs* mau, ligados à formação ideológica desse leitor; finalmente na modalidade estética (a que acreditamos ter maior relevância no caso desse texto, inclusive para a emissão dos outros valores citados), de modo geral, os valores serão o belo *vs* o feio, o gostar *vs* o não gostar. Para isso, o mecanismo da debreagem influencia bastante, pois é por meio dele que se criam os efeitos de proximidade ou afastamento com o leitor – já citado. No entanto, esse texto convoca um leitor atento a seus detalhes, uma vez que, como já demonstramos, há duas possibilidades de leitura linear: duas diagonais, cujas direções – ora do exterior em direção ao centro (letra /o/), ora do mesmo centro em direção ao exterior. A **debreagem espacial** – que é enunciva como a de pessoa – do “lá” (o próprio rio) reitera a ideia da continuidade do correr das águas, assim como da passagem do próprio tempo por meio da **debreagem temporal** também enunciva, mas em um tempo nominalizado “o ir”.

Nesse sentido, é muito importante diferenciar para o sujeito-leitor o enunciador, o narrador e o autor, pensando que ainda há uma visão um tanto quanto obscura sobre essas figuras que, por vezes, pode gerar interpretações pouco precisas. Interessante observarmos que esse enunciador, no momento em que define rio pela utilização da pontuação emite um juízo de valor ou sua opinião sobre o que é um rio. Na verdade, ele aplica a conotação, ainda pouco trabalhada nas séries do ensino fundamental.

Reafirmamos que nossa proposta não é a de uma aula de Literatura para sujeitos-leitores, por exemplo, dos primeiros anos do ensino fundamental, mas sim que essa abordagem volte a circular nos espaços escolares com naturalidade, pois em muitos casos, será somente nesses espaços que eles serão conhecidos, observados e analisados.

Ao mesmo tempo em que se vai contextualizando o sujeito-leitor em relação ao texto a ser lido, constrói-se uma narrativa que pode despertar a volição e o desejo pela leitura. Nesse ponto, o que entra em jogo é a capacidade de persuasão do sujeito-professor, no sentido de que nos fala Aristóteles, ou seja, de levar o sujeito-leitor a sentir uma emoção por meio do discurso. A ideia, portanto, a partir desse paradigma, cujo cerne não é o desempenho, é tentar estabelecer um vínculo entre a leitura e as diferentes possibilidades de interações passionais por meio de diferentes textos. Ao conhecer o enciclopedismo dos sujeitos-leitores, o professor poderá oferecer com maior precisão textos que atendam às necessidades e aos gostos de cada sujeito-leitor e a manipulação será mais por sedução que por intimidação.

Em termos de **intertextualidade e interdiscursividade**, já apontamos na primeira etapa da competência leitora a relação com o texto de Heráclito. Mas, é possível ainda a exploração de outros textos que também dialogam com esses. É o caso, por exemplo, do excerto da música “Como Uma Onda”, de Lulu Santos e Nelson Motta e o poema “O rio”, de Sidney Wanderley a seguir:

Como Uma Onda
Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito
Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente
Viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo (LULU SANTOS / NELSON MOTTA, 1983)

O rio
Fez autocrítica o rio
Lavando-se nas próprias águas. Deitou-se o sujo nas margens,
segue altivo no leito:
agora é outro ele mesmo. (WANDERLEY, 2009, p. 44)

Observe-se como ao trabalharmos com essa perspectiva de competência leitora a rede intertextual do sujeito-leitor vai sendo ampliada e, conseqüentemente, há uma competencialização para a leitura, cuja *performance* conduzirá à instauração de um sujeito-leitor com maior criticidade.

CAPÍTULO 4 LEITURAS NO SAEB: CONCEITOS E POSSIBILIDADES

4.1 Textos verbais, visuais e verbovisuais

O texto, assim como o discurso, é um todo organizado de sentido. O primeiro é da ordem da manifestação, o segundo diz respeito à imanência. Trazemos, no entanto, a definição de texto dada por Pietroforte (2009, p. 11), uma vez que ela nos servirá para o desdobramento das questões relativas aos textos visuais e aos textos sincréticos:

O texto, por sua vez, manifesta-se na relação do plano de conteúdo com o plano de expressão: no plano de conteúdo, o sentido é gerado para se manifestar na expressão; no plano de expressão, o sistema semiótico se define, podendo ser de ordem fonológica, plástica, musical ou sincrética. Não se trata da oposição conteúdo e forma, em que conteúdos fora do texto se tornam texto por meio da forma, e o conteúdo é “o que se diz” e a forma, o “como se diz”. Em semiótica, uma vez que o sentido é gerado no texto, não há “o que se diz” fora do “como se diz”, pois, em seus pressupostos, não há coisas fora da linguagem determinando relações entre palavras e coisas, ou entre fatos e discursos. Para a semiótica, há uma forma no conteúdo – ou seja, uma semântica – que realiza o sentido, e uma forma na expressão, que o manifesta. Nessa relação entre a forma do conteúdo e a forma da expressão, o sentido é construído nos textos.

O sentido se manifesta, portanto, em diferentes sistemas semióticos: verbais, visuais, plásticos, gestuais, musicais ou sincréticos (quando, ao menos dois sistemas semióticos se articulam para gerar sentido). É por isso que uma pintura, uma fotografia, uma música instrumental, uma dança são textos e são passíveis de serem lidos. A partir de tudo o que já foi dito até o momento, esse é um dos motivos relevantes para a alteração da concepção de texto que ainda circula nas escolas e em muitas camadas sociais de modo geral: a de que o texto é apenas da ordem do verbal. Mesmo com a crescente disseminação de HQs, por exemplo, e da maioria dos livros infantis serem compostos pelas linguagens verbal e visual, ainda assim os textos visuais são desconsiderados durante a leitura desses tipos de textos. Entretanto, relembremo-nos de que um mesmo conteúdo pode ser manifestado por diferentes planos de expressão.

Vale aqui retomarmos, resumida e simplificadamente, o percurso gerativo de sentido utilizado pela semiótica para analisar o plano do conteúdo de um dado texto. Esse percurso gerativo apresenta-se em três níveis que vão do mais simples ao mais complexo; do mais

abstrato ao mais concreto, a saber: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Cada um deles possui uma sintaxe e uma semântica.

O nível fundamental é a etapa mais simples e abstrata do percurso gerativo, ou seja, é onde a significação surge como uma oposição semântica mínima, por exemplo: natureza *vs* cultura; vida *vs* morte. O nível narrativo é a etapa em que se constrói a narrativa do ponto de vista de um sujeito; finalmente o nível discursivo é a etapa do percurso em que o sujeito da enunciação assume a narrativa construída. Dito de outra maneira: os valores semânticos são gerados no nível fundamental, são convertidos em objetos de valor com os quais um determinado sujeito está ou não em relação no nível narrativo. Constrói-se, assim, a narratividade, ou seja, as transformações de estado que dizem respeito às junções entre o sujeito narrativo e o objeto de valor. O nível discursivo revela as relações entre enunciador e enunciatário, bem como os investimentos temáticos e figurativos dos textos. Por isso, este último é o nível mais superficial.

Visando melhor o compreendermos o percurso gerativo para as questões relativas aos textos verbais, visuais e verbovisuais, vamos analisar dois textos que tratam do tema da obesidade: o primeiro é uma notícia sobre o *webinário* promovido pelo Ministério da Saúde para conscientização sobre o consumo de açúcar realizado em 2021; o segundo é a propaganda de um adoçante, utilizado no Enem 2011, como se vê a seguir:

Estudos mostram que o consumo excessivo de açúcar está relacionado ao ganho de peso, à obesidade, ao diabetes tipo 2, às doenças cardiovasculares e à cárie dentária. No Brasil, segundo a Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2017-2018), 85,4% da população adiciona açúcar a alimentos e bebidas. Considerando esse cenário, o Departamento de Promoção da Saúde (Depros/Saps/MS) realizará, às 15h do dia 20/1, o *webinário* que tratará da conscientização sobre o consumo excessivo de açúcar.

[...]. De acordo com a coordenadora de Alimentação e Nutrição do Ministério da Saúde, Gisele Bortolini, a atividade focará nas recomendações para abordar e conscientizar a população brasileira sobre o tema. “É fundamental defender e promover políticas para prevenir doenças não transmissíveis e reduzir o consumo de açúcar. Dentro do conjunto de políticas, é fundamental promover ambientes saudáveis e fortalecer a educação e informação, para que as pessoas possam fazer escolhas melhores sobre o uso racional do açúcar e escolhas alimentares mais saudáveis. Lembrando, ainda, que a recomendação é de zero açúcar para crianças menores de 2 anos de idade. O apoio de profissionais de saúde é necessário para avançarmos nesse debate”, orienta.

(Disponível em: Saúde promove conscientização sobre o consumo de açúcar em *webinário* — Ministério da Saúde (www.gov.br))

Figura 11: Propaganda de adoçante

Fonte: Questão 127 | Enem 2011 | Educação (globo.com)

Como o nível discursivo é o mais superficial do percurso gerativo de sentido, uma vez que é o mais próximo da manifestação textual, optamos por iniciar a análise por ele. Isso também porque em todos os níveis há uma sintaxe e uma semântica. No caso do nível discursivo, temos na sintaxe discursiva o estudo das projeções da enunciação no enunciado, ou seja, as marcas do sujeito da enunciação, bem como os elementos usados como maneira de persuadir o enunciatário.

Como já mostramos anteriormente, é preciso observar as escolhas de pessoa, de tempo e de espaço realizadas pelo enunciador, ou seja, as **debreagens** e as **embreagens**. No texto do Ministério da Saúde, temos uma **debreagem enunciativa de pessoa** (ele: “estudos mostram”; “o departamento realizará”; ”o *webinário* que tratará”), cujo efeito de sentido alcançado é o de objetividade, além disso, em termos de persuasão, notamos o uso de argumentos de autoridade quando o enunciador traz dados percentuais sobre a população brasileira e, na verdade, busca exaltar o Ministério da Saúde ao informar ao enunciatário do texto o movimento de conscientização promovido pelo órgão federal e, por meio do discurso direto, coloca uma **debreagem de segundo grau** (dá voz à responsável pelo setor de alimentação e de nutrição do referido ministério), conferindo ainda mais veracidade ao que é dito. Há, ainda, as **debreagens temporal e espacial enunciativas**; a primeira marcada pelo “então” (dia 21, às 15h) e a segunda, pelo espaço virtual do *Webinário*.

No caso da propaganda, temos **duas linguagens** a considerar: a do texto verbal e a da imagem. No caso do verbal, o enunciado encontra-se no canto inferior direito: “Mude sua embalagem”. Ao lado dele, a imagem fina e pequena do adoçante e, no plano quase central, o pacote de açúcar personificado pela semelhança a um abdômen humano (com um umbigo e nomeado “açúcar”).

O texto visual já apresenta uma oposição marcada pelas embalagens: a do açúcar (gordo e grande) e a do adoçante (fina e pequena).

Ao analisarmos a imagem do pacote de açúcar, observamos que ela está voltada para o enunciatário, ou seja, de frente para o leitor da imagem. Há, nesse sentido, a instauração de uma relação eu/tu e, portanto, uma debreagem enunciativa de pessoa. O texto verbal dirige-se ao leitor por meio de uma **debreagem enunciativa de pessoa** (você) com o uso da forma verbal “mude” no modo imperativo. Esse uso, assim como a imagem frontal, nos remete ao tempo do “agora” em uma debreagem temporal enunciativa – quase da urgência – e, por implicação, pressupõe dirigir-se a um leitor que se espelha à imagem do pacote (por isso, exatamente o comando, ou sugestão para mudar “sua embalagem”). A debreagem espacial, também enunciativa, coloca um “aqui” concomitante ao momento da enunciação e corrobora para criar o efeito de urgência.

Em relação à semântica discursiva, temos a explicação da conversão dos percursos narrativos em percursos temáticos e seu posterior revestimento figurativo. Desse modo, deve-se examinar a relação entre temas e figuras que, ao garantirem os valores semânticos ao longo do discurso, criam isotopias.

Nos dois textos brevemente analisados, no que tange à semântica discursiva – os temas e as figuras que recobrem a narratividade – temos as temáticas da saúde e da doença, respectivamente ligadas à vida e à morte. Para facilitar a compreensão a, ao mesmo tempo, oferecer uma possibilidade de trabalho com temas e figuras (ainda que não seja necessário falar nesses termos, apenas destacá-los de acordo com a faixa etária e com o perfil da turma de alunos, usando por exemplo o que os textos mostram como positivo e como negativo, uma vez que esses termos relacionam-se à foria), elaboramos os quadros a seguir:

Figura 12: Temas e figuras do texto do Ministério da Saúde

TEMAS	FIGURAS
SAÚDE (VIDA)	Departamento de promoção da saúde (Webinário Conscientização Prevenção Educação Informação Uso racional Escolhas alimentares saudáveis Zero açúcar Avanços Debate
DOENÇA (MORTE)	embalagem de açúcar sua embalagem

Fonte: elaboração própria

Quadro 11: Temas e figuras da propaganda de adoçante

TEMAS	FIGURAS
SAÚDE (VIDA)	“Mude” Imagem da embalagem do adoçante
DOENÇA (MORTE)	Imagem da embalagem de açúcar “sua embalagem”

Fonte: elaboração própria

Em relação à propaganda do adoçante (figura 8), lembremo-nos do que já foi dito de que os valores semânticos são convertidos em objetos de valor. Assim, quando o sujeito está em disjunção com o objeto de valor eufórico, ele prioriza afirmar a conjunção. No texto do Ministério da Saúde, o sujeito pressupõe que há uma falta (a de consciência da população) sobre os perigos do alto consumo de açúcar, portanto o sujeito afirma a conjunção com o objeto de valor disfórico a doença (morte), causadas pelo excesso de açúcar e nega a saúde (vida), uma vez que 85,4% da população adiciona açúcar a seus alimentos e às suas bebidas. Para transformar esse estado de junção do sujeito, ele precisa realizar uma *performance*, mas para tal precisa ser competente. O destinador, então, visa, por meio do webinar, a persuadir esse sujeito (manipulação) a aderir aos valores da saúde (menor consumo de açúcar). Essa seria a maneira de colocar o sujeito em conjunção com o objeto de valor eufórico. Por meio de uma manipulação por provocação, o destinador reafirma o /dever-fazer/ pela prevenção e pelo cumprimento das orientações dadas pelo Ministério da Saúde, ou seja, ele visa que o sujeito crendo ser verdadeiro o seu discurso possa aderir a ele.

Na figura 8, há uma pressuposição também de que o sujeito está em disjunção com a vida e, portanto, o destinador coloca como meio para a junção com ela, o uso do adoçante. Só assim é possível que o sujeito “mude sua embalagem”. A diferença entre o percurso narrativo do texto do Ministério da Saúde e o da propaganda do adoçante ocorre no exame da semântica narrativa que lida com as modalizações do ser e do fazer. Sendo assim, na figura 8, temos a modalização do “ser”, a ideia evocada pela imagem de uma barriga, que representa uma pessoa gorda, remete ao magro que se deseja ser representado pela outra embalagem, a do adoçante; ou seja, a ideia do /querer-ser-magro/ ou /querer-não-ser-obeso/, ou ainda, /querer-ser-saudável/ e /querer-não-ser-malsão/. Já no texto do Ministério da Saúde, ocorre uma modalização pelo /dever-fazer/ o que lhe é prescrito.

No nível fundamental, é possível pensar não apenas na dimensão do inteligível, mas também na do sensível, pois os valores semânticos podem ser considerados, de acordo com a categoria tímica da foria, como eufóricos ou disfóricos. Naturalmente, o sujeito tende a estar

em conjunção com os valores eufóricos e afastar-se dos disfóricos, tendência que orienta os percursos narrativos do sujeito como já mostramos.

É importante, ainda, esclarecermos que no universo educacional, os textos que chegam aos sujeitos-alunos (em aulas, em avaliações, em livros didáticos, enfim) são, em sua grande maioria, textos verbais e textos visuais ou, ainda, textos verbovisuais (aqueles compostos pelas linguagens verbal e imagética). Sendo assim, o próximo tópico apresenta os conceitos citados no título deste capítulo, ou seja, o que estamos chamando de textos verbovisuais e textos sincréticos, uma vez que os conceitos de textos verbal e visual são autoexplicativos.

4.2 Conceito de textos sincréticos e de textos verbovisuais

De acordo com o *Dicionário de Semiótica*, Greimas e Courtés (2021, p. 467), o sincretismo é um procedimento que estabelece, por superposição, “uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne”. Essa definição está fundamentada em Hjelmslev (1975) e, sendo assim, podemos considerar que os termos ou as categorias correspondem aos funtivos que podem ser invariantes ou superpostos contraindo, assim, um sincretismo. Apresentam-nos como exemplo o caso em que o sujeito do fazer é o mesmo que o sujeito de estado e o papel actancial que os reúne é o resultado de um sincretismo, além dos exemplos da ópera e do cinema.

Teixeira (2009) afirma sobre o sincretismo citados de Greimas e Courtés:

Preservando da origem na linguística e na análise das narrativas as noções de superposição e de contração, o conceito se amplia, para designar como sincrético um objeto que, acionando várias linguagens de manifestação, está submetido, como texto, a uma enunciação única que confere unidade à variação.

Os textos sincréticos são então analisados no âmbito de uma teoria discursiva geral, sendo tratados tanto na particularidade de sua materialidade própria quanto em sua qualidade geral de discursos concretizados em textos. (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 47).

Para bem compreendermos a questão dos textos sincréticos – e, ao mesmo tempo, diferenciá-los dos textos verbovisuais – retomamos o poema de Arnaldo Antunes, intitulado “Rio: o ir” (figura 10) e a análise que Teixeira faz dele. Para a semiótica, tanto os poemas concretos, quanto os visuais não são casos de sincretismo, porque não há linguagem visual. Afirma ela:

A pintura, o desenho, a gravura são linguagens que se manifestam visualmente. O poema, escrito em versos na página em branco ou escrito sob a forma de uma figura é sempre linguagem verbal, que também se manifesta visualmente. A leitura de um poema com utilização de recursos de ênfase ou de entonação da voz não põe em dúvida o caráter verbal do poema. No caso da manifestação visual, o mesmo deve ocorrer. Um poema como este de Arnaldo Antunes opera com a destruição e recriação de palavras, multiplicando os sentidos que a desmontagem do significante sugere. Espalha a unidade mínima da grafia da palavra, a letra, na página em branco e a movimentada em círculos concêntricos, desestabilizando a linearidade da escrita. O sentido do poema, então, se dá na relação entre o significante RIO desmontado e reduplicado e a movimentação mesma das letras na página. [...]. Nos textos sincréticos, a particularidade matérica das linguagens em jogo se submete a uma força enunciativa coesiva, que aglutina as materialidades significantes em uma nova linguagem. É por isso que se fala em linguagem cinematográfica, linguagem audiovisual, linguagem teatral etc. O uso corrente dos termos, se não é inteiramente apropriado, pode ajudar a compreender a produção do efeito de unidade expressiva de uma nova linguagem. Desaparecem a linguagem verbal, a linguagem musical, a linguagem gestual e toma forma a linguagem cinematográfica, caso particular de sincretismo *stricto sensu*. (OLIVEIRA, TEIXEIRA, 2009, p. 57-58).

Desse modo, no caso dos textos sincréticos deve haver uma fusão de linguagens para a geração de outra. Já em relação aos textos verbovisuais, destacamos o exemplo da capa de revista usado por Teixeira, a partir de Fiorin. Na capa, podem estar presentes, por exemplo, as linguagens visual (uma fotografia) e verbal (chamadas de reportagens). Nesse sentido, as duas formas são submetidas a uma enunciação que as sincretiza na unidade verbovisual da capa, segundo Teixeira:

Se há na capa uma fotografia e as chamadas para as reportagens, o jogo entre verbal e visual se dá entre uma forma fotográfica e uma forma verbal. O que ocorre é que ambas as formas não estão ali como unidades somadas, mas submetidas a uma enunciação que as sincretiza numa unidade verbovisual, a “a capa”. É a qualidade verbovisual da capa que retira da fotografia e das manchetes a autonomia que a forma própria do visual ou do verbal lhes poderia atribuir. Dessa forma verbovisual emerge uma substância, nem verbal somente, nem fotográfica puramente, mas uma substância que integra os elementos verbais e visuais numa forma resultante tanto do apagamento quanto da superposição das qualidades próprias de cada linguagem mobilizada. (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2009, p. 59).

Mas, se como afirmamos na tessitura do que estamos chamando de primeira etapa da competência leitora, é preciso realizar a decodificação das três ordens presentes na escrita: a linguística, a espacial e a visual (já exemplificadas no item 3.1.1, do capítulo 3) em se tratando

de um texto verbal, faz-se necessário nos debruçarmos sobre as possibilidades de análise que a semiótica oferece aos textos visuais.

Para tal, recorremos ao que a semiótica chama semissimbolismo, cujos estudos tiveram início a partir da década de oitenta, com as publicações de Greimas *Sémiotique figurative et sémiotique plastique*, em 1984, e de Jean-Marie Floch *Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit*, em 1985. É a partir dessas pesquisas que os estudos, especificamente, sobre o plano da expressão na formação do sentido de um texto são retomados e desenvolvidos. O semissimbolismo propõe que as categorias do conteúdo sejam correlacionadas às categorias da expressão para a análise da geração de sentido. Pietroforte (2009), ao se dedicar aos estudos de HQs, afirma que para estudar outras semióticas que não as verbais:

[...] basta determinar aquelas categorias que são pertinentes à forma do plano de expressão realizado e examinar os modos de semissimbolização possíveis entre elas e as categorias semânticas do plano de conteúdo. Em semióticas plásticas – como a fotografia, a pintura, a escultura ou a arquitetura – a semiótica prevê três tipos de categorias de expressão: as cromáticas, que determinam a cor; as eidéticas, que determinam a forma; e as topológicas, que determinam a distribuição textual de cores e formas.

É possível, então, utilizarmos essas categorias de expressão para a análise de textos ricos em linguagem imagética (sejam eles sincréticos ou verbovisuais), pois a partir delas é possível ler esses textos em sua integralidade, ou seja, sem suprimir a leitura de elementos que a compõem: (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 com linguagem imagética 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 pelo texto. Essas são questões importantes, principalmente no que tange aos livros oferecidos para o ensino fundamental, cuja maioria são ricos em imagens. A leitura delas pode enriquecer ou complementar os sentidos produzidos.

Para demonstrar a riqueza presente na linguagem imagética que compõe essas obras, trazemos alguns exemplos de análises feitas pelo estudioso da « littérature de jeunesse »¹³ Delbrassine *et al* (2022). Como mencionamos na introdução deste trabalho, embora o professor

¹³ Literatura juvenil

da Universidade de Liège não seja da área da semiótica, ele tece análises interessantes que podem, senão servir como facilitadoras para os professores generalistas, ao menos despertar-lhes a atenção. Além disso, ele apresenta outro lado dessas obras e nos conta um pouco da historicidade presente nelas. Por exemplo, no capítulo intitulado « L’album », do livro « Comprendre la littérature de jeunesse », o autor denomina esses livros como se vê a seguir:

O termo “álbum” é muito antigo e designava anteriormente uma série de coisas como: um diário de viagem onde se registrava o que havia sido encontrado, um diário de artista onde eram feitas notas e croquis. Hoje, o empregamos, também no sentido de coletânea, por isso podemos falar em álbum de fotos, álbum de selos. Há, então em sua origem a ideia de uma coleção e não realmente aquela de narração ou de relato¹⁴. (DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 30 – grifos do autor – tradução nossa).

Na sequência, o autor nos fala dos primórdios dos livros ilustrados como, por exemplo, com *Der Struwwelpeter*, um livro alemão de 1845 para a infância, de Heinrich Hoffmann (traduzido para o português com o título de “João Felpudo”), considerado um dos primeiros livros a trazer narrativas visuais e verbais e acrescenta:

O termo “álbum” designa então em nossos dias um objeto-livro onde textos e imagens dialogam e coabitam: em inglês e em alemão, insistimos sobre a presença de imagens, porque falamos em *picture book* e em *Bilderbuch*, literalmente “livros de imagens”. O progresso de técnicas de impressão facilitará a presença de imagens nos livros e contribuirá para a eclosão desse gênero.¹⁵ (DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 31 – grifos do autor – tradução nossa).

Mais adiante, o autor trata da relação texto verbal e texto imagético e, recorrendo a autores como Isabelle Nières-Chevrel, Maria Nikolajeva, Carole Scott e Perry Nodelman, busca responder a questões sobre a relação entre dois narradores – o do verbal e o da imagem – no sentido de pensar quais seriam as implicações dessa relação para o leitor. Diz o autor: “O narrador verbal é, sem dúvida, mais familiar, uma vez que é o da narrativa. O narrador icônico

¹⁴ Le terme « album » est déjà ancien, mais il désignait autrefois tout autre chose : un **carnet de voyage** où l’on indiquait ses rencontres, un carnet d’artiste où l’on prenait des notes et faisait de croquis. On l’emploie encore aujourd’hui dans le sens de « recueil », c’est ainsi que l’on parle d’un album de photos, d’un album de timbres. Il u a donc à l’origine l’idée d’une collection et pas vraiment celle d’une narration ou d’un récit. (DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 30 – grifos do autor).

¹⁵ Le terme « album » désigne donc de nos jours un objet-livre où textes et images dialoguent et cohabitent : en anglais et en allemand, on insiste sur la présence des images puisqu’on parle de *picture book* et de *Bilderbuch*, littéralement « livre d’images ». Les progrès techniques de l’imprimerie faciliteront la présence des images dans les livres et contribueront à l’éclosion de ce genre littéraire. (DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 31 – grifos do autor).

pode ser bem menos conhecido”.¹⁶ (DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 37). Como exemplo, propõe a observação e a análise da obra « L’orage » da belga Anne Brouillard, publicado em 1998, cujo único texto é o título, como se pode observar a seguir:

Figura 13: Livro "A tempestade"



Fonte: DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 37.

Segundo Delbrassine *et al* (2022), o observador é literalmente guiado pelas imagens e o leitor é convidado a seguir um percurso traçado pela intenção da ilustradora: na página dupla que inicia a obra, há uma varanda com um gato que dorme sobre a banquetta defronte a um piano na sala lateral. Na página seguinte, aproximamo-nos do gato e o que nos chama atenção é uma cafeteira vermelha que está sempre presente. Na página seguinte, percebemos um segundo gato e um gerânio vermelho situado à direita da imagem. Ao virarmos a página, o leitor junta-se ao gato negro que observa o jardim em contraste com o céu que aparece na sequência. Árvores em movimento anunciam a dupla paginação seguinte na qual o narrador icônico conduz o leitor a fim de que ele perceba os indícios da tempestade que se forma, como se vê na figura a seguir:

¹⁶ « Le narrateur verbal est sans doute plus familier, puisque c’est celui du récit. Le narrateur iconique l’est peut-être moins ». (DELBRASSINE ET AL, 2022, p. 37).

Figura 14: Trechos do livro "A tempestade"



Fonte: DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 37-38.

Delbrassine *et al* (2022), na verdade, guia a atenção de seu leitor para a narrativa contada pela linguagem imagética e pelo que ele chama de narrador icônico. Para a semiótica discursiva há apenas o enunciador, neste caso. Mas não teceremos uma análise semiótica sobre o livro “A tempestade”. Nosso intuito é apenas exemplificar uma narrativa com linguagem visual e uma análise que, embora não semiótica, ressalta essa linguagem.

O autor realiza, ainda, uma análise muito interessante de alguns trechos do livro « Je veux mon chapeau », do autor canadense Jon Klassen de 2011. Sob nossa perspectiva, o livro é um bom exemplo de texto verbovisual, bem como de um texto cuja linguagem verbal afirma algo, enquanto a imagem mostra outra. Delbrassine *et al* utiliza como recursos de análise analogias entre o livro de imagens e o cinema, a pintura e o teatro com a finalidade de apresentar os textos verbovisuais como objetos híbridos:

Álbum e filme são, os dois, artes sequenciais: podemos comparar as imagens em sequência de um filme com a sequência de imagens dadas pelo álbum e a trilha sonora com o texto do álbum. Jane Bayard Curley explica que “cada imagem se fixa ao texto, assim como o filme está intimamente ligado à trilha sonora. É por isso que a análise de um álbum recorre sistematicamente à terminologia do cinema para dar conta dos meios empregados pelo autor e pelo ilustrador: falamos, assim, de *voz in off*, de *zoom* e de *close*, por exemplo.¹⁷ (DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 44 – tradução nossa).

¹⁷Texto original : « Album et film sont tous deux des arts séquentiels : on peut comparer les images en continu d’un film avec la suite d’images donnée par un album et la bande-son du film avec le texte de l’album. Jane Bayard Curley explique que « chaque image se marie au texte, tout comme le film est intimement lié à la bande-son ».

Figura 15: Trechos do livro « Je veux mon chapeau ».



Fonte: DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 44-45.

Em relação à sequência de imagens do livro « Je veux mon chapeau », Delbrassine et al afirma:

As quatro páginas duplas escolhidas aqui são marcadas por procedimentos bem conhecidos do cinema: primeiro, uma continuidade no movimento da direita para a esquerda; em seguida, um zoom à frente; finalmente, uma elipse que evita a representação da violência, mas reitera o poder da cena remetendo o leitor ao seu imaginário. Aqui, a elipse e a brevidade do texto (junto à fórmula concisa do texto: “Eu adoro meu chapéu”) dão também uma sensação de aceleração que reforça a brutalidade da surpresa.¹⁸ (DELBRASSINE *et al*, 2022, p. 45 – tradução nossa).

A analogia sob a perspectiva do cinema permite outra possibilidade de olhar o texto imagético e o verbal, enriquecendo a leitura e, ao mesmo tempo, destacando a relevância da imagem na produção do sentido global do texto – e até mesmo de uma característica da personagem principal.

¹⁸ C’est pourquoi l’analyse de l’album recourt systématiquement à la terminologie du cinéma pour rendre compte des moyens employés par l’auteur et l’illustrateur : on parlera ainsi de « voix off », de « zoom », et de « gros plan », par exemple. » (DELBRASSINE ET AL, 2022, p. 44).

Sobre a analogia à pintura, o autor nos fala de alguns álbuns (livros ilustrados), cujas imagens constituem-se como quadros de mestres, às vezes mesmo com alusão a algumas obras ou a estilos de pinturas muito conhecidos ou mesmo a pintores reconhecidos.

Sob outra perspectiva, o autor propõe pensarmos os livros ilustrados como peças teatrais. Apoiado nos estudos de Euriell Gobée-Mévellec, Delbrassine *et al* (2022, p. 46) mostra que a autora situa em quatro níveis a relação entre os livros ilustrados e o teatro, a saber: “os empréstimos obtidos a partir do texto teatral, as técnicas transpostas para os álbuns, o desdobramento entre ator e personagem e a figuração do espaço teatral no livro”¹⁹ (tradução nossa).

Reiteramos que, embora as análises de Delbrassine *et al* (2022) não utilizem o instrumental da semiótica discursiva, elas chamam a atenção para a importância da leitura das imagens como textos que contam histórias e mantêm uma relação de complementaridade com o texto verbal. Nesse sentido, elas nos possibilitam exemplificar as questões da “abertura” infinita do texto, de que nos falam Greimas e Courtés (2021, p. 282), ao apontarem para leituras parciais que podem suprimir ou enfatizar algumas isotopias e criar ambiguidades de leitura.

No caso de textos verbovisuais (figuras 13 e 15) ou apenas visuais (figura 14) como os apresentados, a não leitura das imagens poderia ser considerada como um processo de descontextualização, tendo em vista que o texto imagético, como se verá no exemplo a seguir, pode senão alterar, salientar uma temática implícita no texto verbal. É o caso da ilustração da obra de Ruth Rocha “Histórias das mil e uma noites” (2006), com ilustrações de Maurício Negro, que traz três narrativas, a saber: “Aladim e a lâmpada maravilhosa”, “O pescador e o gênio” e “Ali Babá e os quarenta ladrões”. A imagem que selecionamos ilustra a primeira história citada:

19 Texto original : « [...] des emprunts au texte théâtral, des techniques transposées dans le cadre de l’album, le dédoublement entre acteur et personnage, et la figuration de l’espace théâtral dans le livre ». (DELBRASSINE ET AL 2022, p. 46).

Figura 16: Trecho do texto verbal de "Aladim e a lâmpada maravilhosa"

Lembrou-se então daquele anel mágico, que lá no começo da história tinha livrado Aladim da caverna.
 A mágica deste anel não dava para trazer o castelo de volta com princesa dentro.
 Mas deu para levar Aladim até o castelo.
 No castelo Aladim combinou um plano complicadíssimo com a princesa e os dois conseguiram dar um veneno ao mágico.
 E voltaram com castelo, com riquezas, com lâmpada e tudo.
 E parece que então foram felizes para sempre.
 Na verdade não sei se foram felizes para sempre, que sempre é tempo demais, mas foram felizes por muito, muito tempo...

Fonte: ROCHA, 2006, p. 10.

No trecho final da narrativa, pode-se observar a presença do anel mágico que competencializa Aladim para realizar a *performance* e ter uma sanção positiva: ficar com a princesa, no castelo, com riquezas e com a lâmpada, vivendo feliz por muito tempo. Essas são também as figuras que ajudam a construir a isotopia da ideia do “felizes para sempre”, ou seja, para estar no estado de felicidade, é preciso ter a princesa, o castelo, as riquezas, a lâmpada, “e tudo” (ROCHA, 2006, p. 10). No entanto, a ilustração materializa uma metáfora interessante:

Figura 17: Ilustração do final de "Aladim e a lâmpada maravilhosa"



Fonte: ROCHA, 2006, p. 10.

A imagem traz Aladim e a princesa presos na lâmpada maravilhosa. Portanto, a ideia dada pela expressão verbal “foram felizes para sempre” é, na verdade, substituída no texto imagético pela ideia de confinamento, de prisão. No entanto, é possível observar-se que o bico da lâmpada tem a forma de um coração, a fumaça que sai dela é vermelha (cor quente, geralmente relacionada ao amor) e o casal encontra-se centralizado na imagem de tal modo que a posição de seus corpos assemelha-se a de um laço. Sendo assim, o que o texto imagético traz como figuratividade é o enlaçamento do casal, o amor entre os dois; não há riquezas ou castelo; o “tudo”, nesse texto, resume-se ao amor.

Dito isso, retomamos a questão de Delbrassini (2022, p. 37) já citada sobre a relação entre o narrador do texto verbal e o narrador do texto visual, chamado por ele de narrador icônico. Para tecermos nossa análise, é preciso pensar a enunciação nessas duas linguagens.

4.2 Possibilidades de leituras de textos verbovisuais e de textos visuais no Saeb

Para pensarmos sobre o tratamento dado aos textos visuais no Saeb (estejam eles manifestados em textos verbovisuais, em textos sincréticos ou apenas nas linguagens que os constitui), recorreremos ao “Relatório Saeb 2001” que nos apresenta a explicação teórica de cada descritor e uma questão correspondente. A partir das ideias demonstradas até o momento, buscamos traçar uma comparação entre o que é proposto como leitura pelo Saeb e como a semiótica discursiva pode contribuir com a leitura desses textos.

O Descritor 5 e sua explicação dizem-nos o seguinte:

Figura 18: Descritor 5 Saeb**DESCRITOR 05**

INTERPRETAR TEXTO COM AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO
DIVERSO
(PROPAGANDAS, QUADRINHOS, FOTOS, ETC.).

Num texto, podem ser usados, além de palavras, elementos não-verbais (fotos, desenhos, tabelas, gráficos, quadros), que visam contribuir para a construção dos sentidos. Às vezes, a imagem dispensa as palavras e, se o leitor tem habilidade em lidar com os elementos não-verbais, pode estabelecer relações, economizando recursos cognitivos e aumentando o grau de compreensão.

Espera-se, com esse descritor, verificar se o leitor é capaz de relacionar e perceber como se completam informações advindas de fontes verbais e não-verbais, na construção de significados para o texto.

O grau de dificuldade dessa tarefa dependerá da quantidade de informações que o leitor deverá considerar e da familiaridade do leitor com o tipo de recurso gráfico e com o assunto tratado, bem como da saliência da informação relevante tanto no texto quanto no material gráfico, como se pode perceber nos dois itens apresentados a seguir.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 30

O texto explicativo é o mesmo para a 4^a e a 8^a séries (respectivamente: 5^o e 9^o ano na atualidade). O primeiro fator que nos chama a atenção é que textos como quadrinhos, propagandas, fotografias são definidos como “Material gráfico diverso” auxiliando a interpretar textos que, pressupostamente, seriam verbais. Além dessa afirmação no título do descritor, no corpo do texto, isso é reiterado com as seguintes expressões “elementos não-verbais (fotos, desenhos, tabelas, gráficos, quadros)”, “recursos gráficos” e novamente “material gráfico”. Temos, assim, uma definição que nega as características visuais dos textos visuais e dos textos verbovisuais, não os reconhecendo como textos, portanto, e corroborando nossas afirmações sobre a concepção tradicionalista de texto que ainda circula na escola e para grande parte da sociedade.

Há duas ideias centrais no descritor: a primeira é a de verificação da capacidade do aluno de perceber e relacionar as informações contidas no verbal e no não-verbal (mesmo que esse seja considerado um recurso gráfico); a segunda é o reconhecimento (embora não nomeado dessa maneira) da competência enciclopédica de que nos fala Eco (1991) ou da rede intertextual do sujeito-aluno, já citadas anteriormente. Com a finalidade de comparar a prescrição desse


descritor e efetivamente sua textualização aos alunos de 4^a e 8^a séries, bem como uma análise semiótica, apresentamos algumas questões que os exemplificam na publicação do “Relatório Saeb 2001”:

Figura 19: Questão D5 para a 4^a série

Lá se foram eles. À beira do lago, meteram-se na água fazendo uma algazarra enorme. Por último, pulou no lago também o patinho feio, com uma alegria ainda maior.

– Quá-quá-quá! – faziam os patinhos.

Só que o quá do patinho feio era... Era horrível! Era um grasnido desafinado, alto, que assustou todos os outros patinhos, que trataram de nadar para longe dele.



BANDEIRA, Pedro. *Ler é gostoso!*
São Paulo: Moderna. 1994.

Pela ilustração, podemos afirmar que

- (A) o patinho feio está muito triste.
- (B) os patinhos estão fazendo uma algazarra enorme.
- (C) o patinho feio está chamando pela mãe.
- (D) os patinhos estão muito assustados.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 31.

Na análise do item, o relatório mostra que houve 65% de acertos e que seu objetivo era o de levar o aluno a fazer inferências a partir de relações “entre pistas verbais e não-verbais”, além disso, afirmam que “A figura do pato em primeiro plano é ressaltada pela expressão dos olhos e é a pista sinalizadora da resposta esperada”. (BRASIL, 2002, p. 31). Nesse caso, é interessante observar a apropriação de elementos de análise como, por exemplo, a divisão das figuras em planos e a textualização da questão e das alternativas que não propõem uma reflexão sobre os elementos que compõem o visual. Naturalmente, não estamos sugerindo que seja usada a metalinguagem semiótica com a faixa etária de dez ou onze anos de idade. Mas, que, ao menos no material dirigido aos professores, sejam explicitados – e mesmo aprofundados – conceitos relevantes para a leitura de textos visuais e verbais.

Pautamo-nos em dois pontos importantes. Primeiro: esse é um material também de formação de professores, na medida em que compõe o percurso de capacitação desse sujeito do fazer, ou seja, são as prescrições que nele constam que orientam o processo de capacitação, por sua vez, do sujeito-aluno em sala de aula. São elas – embora não somente – que determinarão como o aluno iniciará os processos de observação de um

determinado texto: quais elementos textuais ele será conduzido a perceber, quais (poderíamos dizer) elementos gráficos ele considerará como textos (letras, palavras, traços, texturas, cores, direção, posição etc.). É por meio dessa condução do olhar do sujeito-leitor que se iniciam as operações cognitivas relacionadas à leitura. Nesse caso, por exemplo, o enunciado poderia chamar a atenção do aluno para os dois planos da imagem, em que há, ao fundo uma família de “patinhos” reunida e, à frente, um patinho que é abandonado. Aliás, o relatório afirma que a segunda maior porcentagem de acerto é na alternativa “B”, por conta do texto verbal.

Fundamentados na perspectiva semiótica, nos conceitos de enunciação desenvolvidos até o momento e no objetivo da questão, além de considerarmos que os relatórios do Saeb com questões comentadas servem de material para formação de professores e para balizar, não de maneira exclusiva, mas adicional, as ações didático-pedagógicas em sala de aula, nossa sugestão é que a análise desse tipo de texto seja comparativa entre as linguagens. Isso significa esmiuçar as questões enunciativas, em um primeiro momento, do texto verbal e do texto imagético.

O texto verbal apresenta uma **debreagem enunciativa de pessoa** (“o patinho”), assim como a **debreagem espacial** (“Lá”, “À beira do lago”); mas a **debreagem temporal**, embora utilize o pretérito perfeito, estabelece um efeito de concomitância entre a narrativa e a narração, uma vez que os dêiticos espaciais colocam o enunciatário como que em presença do que ocorria ao patinho. É por isso que se, no **plano verbal a enunciação é enunciativa**, no **plano da imagem ela é enunciativa**. Como o patinho está voltado para frente, embora seu olhar aponte para o segundo plano (o do abandono), há um contato com o observador – uma relação eu/tu – e, ao mesmo tempo, uma associação entre os planos da imagem. Isso gera um efeito de complementariedade entre um “lá” e um “aqui”, um “então” e um “agora”.

A seguir, apresentamos duas questões referentes à 8ª série, uma propaganda e um quadrinho de Ziraldo, respectivamente nas figuras 19 e 20:

Figura 20: Questão D5 com propaganda para 8ª série
Observe a propaganda.

A PETROBRAS VAI CONTAR PARA VOCÊ A HISTÓRIA DE 390 MIL CRIANÇAS QUE GANHARAM O DIREITO DE SONHAR.



Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças. A história começou em 1992, quando, em convênio com a Biblioteca Nacional, a Petrobras transformou caminhões em bibliotecas volantes. Hoje, o Projeto Leia Brasil já conta com 12 caminhões, levando para 441 escolas da rede pública de ensino um acervo de 180 mil livros, vídeos educativos e documentários. Além disso, o Projeto inclui a promoção de eventos com contadores de história e cursos de capacitação para mais de 14.500 professores. Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos.



A figura e o texto apresentam uma mesma idéia porque ambos

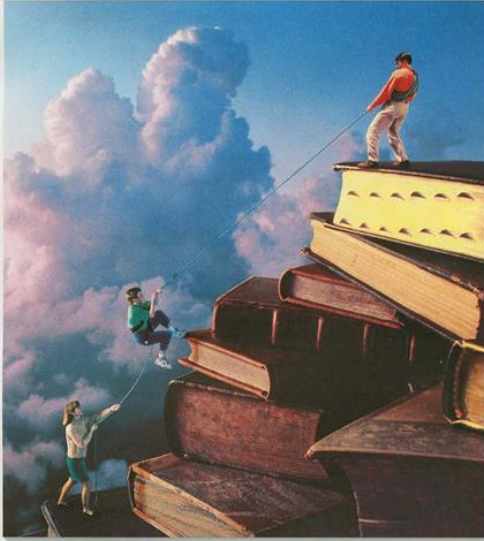
- (A) buscam a valorização da leitura.
- (B) mostram a fragilidade do leitor.
- (C) destacam a curiosidade das crianças.
- (D) capacitam professores.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 61.

Antes da análise da propaganda, apresentamos ela em sua cor original divulgada na revista “Ciência hoje das crianças” (CHC) de dezembro de 1997, conforme a figura 19:

Figura 21: Propaganda Petrobrás colorida

A PETROBRAS VAI CONTAR PARA VOCÊ A HISTÓRIA DE 390 MIL CRIANÇAS QUE GANHARAM O DIREITO DE SONHAR.



Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras abastece o sonho e a imaginação de mais de 390 mil crianças. A história começou em 1992, quando, em convênio com a Biblioteca Nacional, a Petrobras transformou caminhões em bibliotecas volantes. Hoje, o Projeto Leia Brasil já conta com 12 caminhões, levando para 414 escolas da rede pública de ensino um acervo de 183 mil livros, vídeos educativos e documentários. Além disso, o Projeto inclui a promoção de eventos com contadores de histórias e cursos de capacitação para mais de 14.500 professores. Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobras espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos.

PETROBRAS Ministério de Minas e Energia **Brasil EM AÇÃO**
www.petrobras.com.br

Fonte: Disponível em

<https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=004120&pagfis=295638>

A imagem colorida torna sua leitura mais nítida e possibilita a análise dos elementos cromáticos que a constituem. O fato de ela ser apresentada em preto e branco revela a desconsideração dessa categoria como sendo um elemento de criação de significado e necessário, portanto, à leitura dessa e de qualquer outra imagem. Além disso, ressalte-se que há duas informações divergentes nos textos verbais da propaganda colocada na questão do Saeb e da que consta na revista: o número de escolas (441 e 414; o número de livros 180 e 183, respectivamente).

Em relação à propaganda da Petrobrás da questão, ela traz um texto verbal e uma imagem. O primeiro trata da divulgação do projeto de leitura “Leia Brasil” realizado pela Petrobrás com bibliotecas volantes, contadores de histórias e cursos de capacitação para professores. O enunciador figurativiza, na última frase do texto, a oposição no nível fundamental entre ignorância vs conhecimento por meio da transformação de “sapos em príncipes”. Isso nos remete aos contos de fadas e nos convoca a olhar para a imagem e para a

adesão à ideia do direito de sonhar, uma vez que há nuvens ao fundo e crianças escalando livros. Há um direcionamento do olhar do observador da imagem dado pelo alinhamento em diagonal, cujo início no canto inferior esquerdo nos conduz em direção ao canto superior direito. O movimento da escalada sobre os livros (ou o movimento de ascensão no texto imagético) figurativiza o percurso de competencialização pela leitura, que transforma o estado do sujeito de ignorante em estado de sujeito detentor de conhecimento, ou ainda, o processo de transformação de “sapos em príncipes”. Ambos reforçam tanto a ideia de que ao nos apropriarmos da leitura temos a possibilidade de sonhar no sentido literal, de sermos conduzidos a universos oníricos, bem como de termos a possibilidade de atingir patamares mais altos no sentido de estarmos no topo da montanha ou numa posição de destaque. Se lida em sua versão colorida, a oposição entre as cores frias ao fundo e mais voltadas às cores quentes no primeiro plano, com os livros, bem como a diagonal cromática de tons acobreados mais escuros na parte inferior até chegar a um amarelado luminoso na parte superior, estabelecem as oposições quente vs frio e não luminoso vs luminoso reiteram o sentido positivo da competencialização pela leitura.

Nesse caso, como no anterior, temos um texto verbovisual em que imagem e verbal completam-se. Mais uma vez, portanto, propomos pensar a questão da enunciação. O texto imagético, propõe uma enunciação enunciativa com todos os atores em perfil e olhando-se mutuamente. A chamada da propaganda apresenta uma **debreagem enunciativa de pessoa**, por meio de um “ele” (“A Petrobrás”) que se dirige ao enunciatário “você”, estabelecendo, assim, uma aproximação entre eles. Mas, como o enunciador é a própria Petrobrás, conforme consta na imagem, é possível entender que, nesse caso, há uma embreagem actancial que usa a terceira pessoa “a Petrobrás” no lugar da primeira que é a própria instituição. Esse recurso visa neutralizar o discurso e dar a ele mais objetividade.

Em termos de temporalidade, temos um enunciador que, por meio de uma **debreagem temporal enunciativa**, enuncia que “vai contar” ao leitor uma história – assim como o “Era uma vez” corrobora o mundo onírico dos contos de fadas da imagem. Como o enunciador conta a história do “Projeto Leia Brasil”, cujo início ocorreu em 1992, os tempos do enunciado e da enunciação coincidem em alguns momentos. Um exemplo é quando o enunciador, após recuperar o ano de origem do projeto, apresenta seus benefícios no presente do “hoje” com dados quantitativos (12 caminhões, 183 mil livros levados para 441 escolas públicas). Isso visa mostrar a ampliação dos investimentos nesse projeto de ação social. O último período da propaganda (“Com o Projeto Leia Brasil, a Petrobrás espera continuar transformando sapos em príncipes por muitos anos”), o enunciador – seguindo o modelo dos enunciadores dos contos

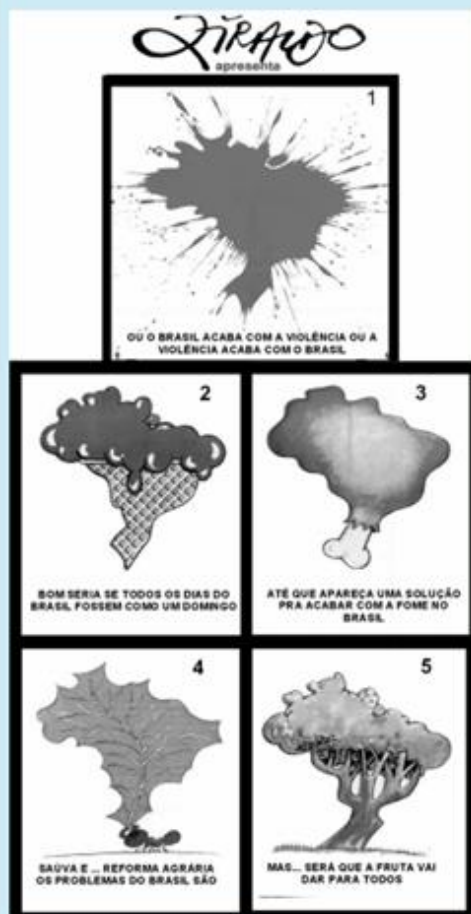
de fadas – finaliza o texto expressando o desejo de continuidade do projeto de leitura e aproximando seu discurso à clássica expressão dos referidos contos: “e viveram felizes por muitos e muitos anos”.

Em termos de **debreagem espacial**, o espaço não está marcado no texto. O que há, na verdade, é um “aqui” da enunciação implícito ligado ao tempo do “hoje” da enunciação. Como a história do projeto é narrada em sua continuidade até o momento da enunciação, há uma debreagem espacial enunciativa à medida em que ele (o projeto) se estende a 441 escolas públicas, pressupostamente, espalhadas pelo país e marcadas no enunciado.

As figuras 20 e 21, a seguir, apresentam um quadrinho de Ziraldo com uma visão crítica do país ao propor cinco versões do Brasil na perspectiva dos problemas que ele enfrenta. A primeira figura (20) refere-se à questão do Saeb apresentada em versão branco e preto; a figura 21 mostra a versão colorida do quadrinho e, mais uma vez, revela a desconsideração da importância da categoria cromática na leitura de um texto visual ou verbovisual, ou ainda, como os elementos cromáticos, eidéticos e topológicos não são vistos como formantes plenos de sentido:

Figura 22: Quadrinho de Ziraldo

Observe os quadrinhos abaixo



ZIRALDO, Lição de Geografia: cinco mapas do Brasil. *Manchete*. Rio de Janeiro, p. 22, 20 set. 1996.

Explorando a linguagem e o material gráfico desse texto, é correto dizer que

- (A) a ordem dos mapas representa a ordem da gravidade dos problemas indicados.
- (B) no mapa 2, a relação com a figura é dada pelas palavras “Todos os dias”.
- (C) entre os problemas destacados, faltou incluir o da divisão das terras.
- (D) no mapa 5, o autor sugere o problema da má distribuição dos bens.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 63.

Figura 23: Quadrinho de Ziraldo versão colorida



Fonte: Disponível em:

<https://sbpcacervodigital.org.br/server/api/core/bitstreams/b7492d7f-1e4f-4a2b-a056-3c778e8a8da8/content>

Como já afirmamos anteriormente, a leitura de uma imagem colorida oferece mais recursos para a compreensão dos sentidos gerados pelo texto. Para a leitura do quadrinho de Ziraldo, pode-se dizer que as cores não apenas complementam o texto verbal, mas intensificam-no.

No quadro 1, temos o tema da violência; no quadro 2, a cultura; no quadro 3, a fome; no 4, a reforma agrária e no último, a distribuição de renda. Em cada quadrinho, há uma imagem do mapa do Brasil e um texto verbal que a complementa. Os quadrinhos possuem uma riqueza singular. Se lidos em branco e preto, os detalhes dos contornos da imagem destacam-se e apresentam certas sutilezas que beiram eufemismos a permear as imagens.

No quadro 1, a imagem do mapa traz um projétil que perfura a parte superior, quase central do país em direção a seu canto esquerdo. Esse percurso corresponde à entrada do projétil entre as regiões Norte e Nordeste em direção à região Centro-Oeste, há um direcionamento do olhar que vai do alto para baixo e da direita para a esquerda; o texto verbal apresenta a disputa entre a violência e políticas públicas de combate a ela (“Ou o Brasil acaba com a violência, ou a violência acaba com o Brasil”). Nesse e em todos os demais quadros, temos uma debragem enunciativa de pessoa (“O Brasil”), de tempo (“então”) e de espaço (“Brasil”), tanto no texto verbal, quanto na imagem. Se o texto imagético for lido em sua versão colorida, há uma hiperbolização da temática da violência pela presença intensa da cor vermelha. O projétil perfura um mapa já vermelho e, ao fazê-lo, respingos de sangue espalham-se por todos os lados.

No quadro 2, a imagem apresenta o mapa do Brasil como uma taça de sorvete, composta por linhas arredondadas em oposição à linha pontiaguda traçada pelo projétil. Nesse sentido, as formas ganham um investimento semântico, respectivamente, de positivo e negativo; o do quadro 2, portanto, suaviza o efeito gerado pela imagem do quadro 1. Essa suavização é reforçada pelo texto verbal (“Bom seria se todos os dias do Brasil fossem como um domingo”), principalmente pelas expressões “bom seria” e “como um domingo”. O uso do tempo verbal futuro do pretérito, por expressar a relação de posteridade do momento do acontecimento em relação a um momento de referência pretérito, valida a incerteza de algo que pode ou não se concretizar, mas que, na verdade, habita o mundo do desejável ou do /querer-ser/ do enunciador. Na imagem, a figurativização do país como um sorvete aliada às expressões verbais citadas evoca, no leitor, a memória afetiva do dia de descanso, do lazer, ou seja, remete aos passeios e ao lazer do domingo. Lida em sua versão colorida, a imagem é acrescida de sentidos: o sorvete marrom remete à cor de um sorvete com sabor de chocolate e com uma cereja vermelha ganha nitidez.

Mas a memória afetiva especial é rompida pela leitura do quadro 3 com a imagem do mapa do país como uma enorme coxa de frango que não apenas remete tanto ao problema da fome, quanto à necessidade de saciá-la, uma vez que o texto verbal ressalta a duratividade da falta de solução para essa questão: “Até que apareça uma solução pra acabar com a fome do Brasil”. Essa é uma das únicas imagens cuja cor apenas completaria o texto verbal, pois o que

se destaca nela é a questão da luminosidade central em oposição ao sombreamento das periferias.

No quadro 4, a imagem de uma folha como mapa do Brasil ganha destaque. Ela aparece sendo carregada por uma formiga saúva típica da região sul do país, local onde teve início o movimento pela reforma agrária no Brasil, em 1985. Em *Macunaíma*, (de Mário de Andrade), no capítulo IX, em que Macunaíma escreve a “Carta pras Icamiabas”, aparece o seguinte: “Pouca saúde e muita saúva, os males do Brasil são”. Assim, nessa figura há uma referência intertextual que poucas pessoas reconheceriam. Isso é dito em um contexto em que Macunaíma fala do estado de São Paulo e relaciona-o com o Brasil. Esse dístico que se refere à saúva foi escolhido por Ziraldo para representar a reforma agrária. Além dessa intertextualidade, a escola de samba do Rio de Janeiro, São Clemente, apresentou o samba enredo “Pouca saúde e muita saúva os males do Brasil são”, cuja letra repleta de outras críticas trazemos a seguir:

Desperta, Brasil,
 Desse coma entre vorazes tubarões
 Vindos por terra ou por mares,
 Poluindo nossos ares, explorando nosso chão,
 Impondo ordens em receitas estrangeiras,
 No acoito das saúvas brasileiras,
 De norte a sul, “Brasil-Invest”, por aí,
 E outros males como o FMI
 Mate a saúva antes dela te matar!
 O peso é muito para um morto carregar
 Pouca saúde e pouca grana pra gastar:
 - Oh, seu ministro, onde a coisa vai parar?
 Oh, que tristeza, a realidade brasileira!
 A malária, que era só do norte,
 No sudeste chegou forte, correu a nação inteira
 O arlequim ficou biruta e ri à toa
 Da colombina, tão bonita e tão sacana,
 Dona de um banco de sangue tão bacana,
 Que deixou o Pierrot descascando uma banana
 Fila pra cá, briga pra lá,
 Pra marcar a hora certa do defunto desfilar!
 Mas que saudade
 Dos tempos idos que não voltam mais
 Vovó, quando doente, era curada
 Com elixir, biotônico e outros chás
 Jeca tatu, tão doente e explorado
 Espera a salvação chegar,
 Mas a diligência da saúde
 Vem puxada por saúvas,
 Que a nova república deu fim . . . no Delfim
 Ai de mim
 É AIDS sim!
 Paetês e silicones desfilando por aí
 E os meus direitos humanos

A São Clemente cobra na Sapucaí (HELINHO / MAIS VELHO / NINO)

Retomando o conceito de intertextualidade apresentado no item 3.1.2.1 do capítulo 3, o texto de Ziraldo é rico em possibilidades de ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos, principalmente, se pensarmos que a maioria daqueles nascidos em 2001 desconhece fatos de nossa história das décadas de 1980, menos ainda a obra literária “Macunaíma” de Mário de Andrade. Nesse sentido, uma avaliação também pode ser um momento de aprendizagem e a avaliação de larga escala do Saeb não precisaria utilizar um texto para cada descritor, fato que também reitera a questão da fragmentação da leitura. O texto de Ziraldo poderia ser usado em questões ligadas a outros descritores, como, por exemplo os do 9º ano pertencentes ao tópico “Relação entre textos”: o descritor “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” ou o descritor “D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema”. A partir da comparação entre os textos, poder-se-ia pensar, ainda, nos descritores que constam no tópico “Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido”, ressaltando as diferentes formas de criação de sentido por meio da organização textual: seleção lexical, gênero textual, texto verbal, visual ou verbovisual, por exemplo. Desse modo, ampliar-se-iam os conhecimentos enciclopédicos do aluno e sua rede intertextual. Na imagem em versão colorida, ganham destaque o verde vivo e as veias da folha em oposição à imagem em branco e preto, cujos contornos ganham destaque.

Finalmente, no último quadro, o Brasil é figurativizado pela imagem de uma árvore frondosa, de tronco único e forte, cujas raízes localizam-se na região no sul do país; estende seus galhos pela região sudeste e central para configurar as regiões norte e nordeste com suas copas. O texto verbal traz um questionamento (“Mas ... será que a fruta vai dar para todos?”). Ou seja, trata-se de pensar se haverá efetivamente igualdade de direitos nesse país ou se as conquistas e melhorias chegarão a todos os brasileiros, uma vez que a árvore sendo frutífera e estando espalhada por todo país, representaria esse fruto sendo dividido. O fruto, na verdade, destaca-se na imagem colorida onde, no meio da copa verde e frondosa, há apenas um fruto de cor quente próxima ao laranja.

Pode-se retomar, ainda, a questão da isotopia de que nos fala Greimas e Courtés na quarta definição de leitura já citada no início do capítulo dois: os quadros podem ser lidos isoladamente, no entanto, quando lidos como um texto único seus sentidos são ampliados. A partir disso, o enunciado proposto na questão apresenta alguns problemas sob nosso ponto de

vista. O primeiro é a afirmação da imagem como “material gráfico” e não como texto; o segundo é o destaque dado apenas a um dos cinco problemas sociais brasileiros, uma vez que o próprio título do quadrinho ressalta os cinco problemas sociais brasileiros: “Lições de geografia: cinco mapas do Brasil”. Naturalmente, não há linguagem neutra, menos ainda falta de intencionalidade na seleção lexical ou temática do enunciado da questão. Não entraremos nesse âmbito. O que gostaríamos de realçar é a riqueza do texto de Ziraldo e a superficialidade da interpretação solicitada pela questão.

Além desse exemplo, recorreremos ao site da Editora do Brasil, no espaço para os professores, em que aparece um banco de questões. A partir da seleção de conteúdo, segmento, o ano de ensino e a disciplina, é possível buscar questões e montar uma avaliação. Apresentamos a seguir um exemplo oferecido com uma charge:

Figura 24: Exemplo de questão para 9º ano Editora do Brasil



Fonte: https://lelivre.editoradobrasil.com.br/#/banco_de_questoes

As questões propostas são as seguintes:

Figura 25: Questões referentes à charge da figura 24

a)	A charge se expressa visualmente em dois planos, um mais à frente do que o outro. Descreva-os.

b)	A diferença na quantidade de personagens em cada plano tem um significado. Aponte-o.

c)	O contorno dos corpos no espaço constrói uma forma semelhante ao mapa do Brasil. Que sentido é construído por essa semelhança?

Fonte: https://leblivre.editoradobrasil.com.br/#/banco_de_questoes

Novamente, temos um texto verbovisual. A imagem é composta por um casal, em preto e branco, que se encontra acuado e posicionado no primeiro plano de frente ao observador da imagem; no plano de fundo, temos uma multidão de marginais em tom rosado que parecem estar armadas, amontoadas e em uma situação de precariedade. Cria-se, desse modo, uma oposição entre o casal com boas roupas e assustado e uma maioria degredada e em condições menos favoráveis. A debreagem de pessoa instaura uma relação eu/tu, não apenas entre o casal, uma vez que há um diálogo entre eles, mas também em relação ao observador, por conta da posição frontal em que é retratado o casal. Desse modo, o leitor é convocado pela imagem e pelo verbal (“Não olhe agora”); a debreagem temporal, portanto, também é enunciativa. A questão “c” propõe uma relação da imagem com o mapa do Brasil. Ao perceber essa semelhança, é possível pensar em uma crítica à marginalidade no país; mas, como a forma do mapa apresentada assemelha-se a uma pirâmide invertida, é possível também a leitura de um afunilamento social em que, na ponta, em menor quantidade, mas em condições mais favoráveis, temos a classe dominante e, acima dela, na maior parte da pirâmide, há a população dominada com condições sociais e econômicas menos favoráveis. A debreagem espacial enunciativa, ao apresentar essa inversão, gera como efeito de sentido o predomínio da precariedade em detrimento do privilégio de uma minoria. Esse é um texto, cujas linguagens complementam-se e que serve como bom exemplo da importância de lermos o verbal e o visual.

5 CONCLUSÃO

Há algo importante que deve ser apontado ao final desta tese: quanto mais exploramos uma ideia, quanto mais lemos e nos debruçamos sobre determinado assunto, o que mais emerge, verdadeiramente, em nós são dúvidas, questionamentos, indagações que entrelaçadas a outras seguem construindo novos caminhos para percorrermos, enfim. E talvez esse seja um ponto nevrálgico que as avaliações (internas ou externas) terminam por encobrir: nada está pronto, conseqüentemente, há sempre mais a fazer, a pensar e a indagar. Esse é o motor da ciência e do conhecimento; é um princípio que nos afeta. As avaliações fundam-se em um pensamento que, ao contrário daquele nos determina, estabelece o que somos e, a partir disso, passamos a ter rótulos. Ela, portanto, tem sempre um caráter terminativo. O plano de fundo das avaliações é recoberto por uma pragmática excessiva.

Acompanhando o desenvolvimento da cultura do desempenho, muitos autores já destacaram em seus estudos que a avaliação é peça central da modernidade educacional. E, ao falarmos em modernidade, naturalmente, pensamos na sociedade capitalista e em seus valores. Sendo assim, evocamos, no início deste estudo, a intrínseca relação entre leitura e sociedade capitalista e, como ela se tornou um objeto de valor, ou melhor, um sinônimo de ascensão social, um produto. Enquanto tal, sua aquisição sempre teve um custo e, conseqüentemente, seu acesso nem sempre foi para todos, pois o que ela oferece (o acesso ao conhecimento) sempre pode abalar estruturas, por exemplo, sobre as quais se construiu a relação dominado vs dominante. Mas, seria possível quebrar de algum modo esse paradigma e tornar a leitura não apenas acessível a todos, mas efetivamente um instrumento de formação de cidadãos críticos?

Para responder a essa complexa questão, tecemos nossa hipótese a partir das contribuições que acreditamos a semiótica discursiva tem a oferecer ao ensino e à formação de leitores. Em um primeiro momento, sob nosso ponto de vista, seria necessário diferenciar o que torna um sujeito-leitor competente em termos de decodificação, não somente no que tange à questão das relações grafema/fonema (no caso dos textos verbais), mas antes na escrita como um todo, ou seja, em suas dimensões linguística, espacial e visual. Além disso, buscamos apresentar e destacar como a questão da visualidade da escrita é um elemento relevante para a apreensão do sentido do texto e, ao mesmo tempo, um início de exercício para a leitura de textos exclusivamente visuais ou verbovisuais. Acreditamos ter demonstrado a importância dessas análises a partir dos poemas utilizados para realizá-las, apresentando, principalmente, a questão da complementaridade do visual e do verbal e, portanto, como, por vezes, descartar a leitura de

uma linguagem ou de outra, no caso de textos que possuem mais de uma linguagem, interfere na leitura da integralidade do texto.

Em um segundo momento, visamos apresentar o que consideramos a segunda etapa da competência leitora, que se constitui por meio da exploração dos mecanismos de intertextualidade e de inter e intradiscursividade, o trabalho com o contexto linguístico e extralinguístico, a questão das modalidades de leitura e, finalmente, aquelas relacionadas à enunciação verbal e visual (as quais buscamos apresentar de maneira um tanto quanto simplificada, vulgarizada, com a intenção de torná-los instrumentos de fácil apreensão e utilização). Contribuindo para isso também, trouxemos as análises de Delbrassine *et al* (2022) sobre textos verbovisuais e visuais. Embora o autor não seja da área da semiótica, apresenta análises que auxiliam o leitor – especialmente o professor generalista – a pensar sobre os múltiplos tipos de texto verbovisuais utilizados no cotidiano da escola e suas ricas possibilidades de contribuição à formação de leitores. Afinal, a maioria dos livros paradidáticos que circulam no ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) são permeados de imagens. Elas precisam ser lidas também, precisam começar a ser tratadas em suas peculiaridades, pois são um exercício de atenção, observação, reflexão e análise sobre como os sentidos de um texto são construídos e, por conseguinte, servem de exemplo de como utilizá-los nas produções textuais.

Na sequência, esboçamos algumas análises de questões do Saeb 2001, compostas por textos verbovisuais, pautados na semiótica discursiva. Com isso, almejamos apresentar tanto as contribuições que essa teoria pode trazer à análise dos textos e, conseqüentemente ao desenvolvimento de um leitor crítico, quanto a não inclusão de elementos próprios do visual nas questões e, portanto, a desconsideração deles na geração de sentido – ou seja, como os textos visuais ainda não são tratados no cotidiano da escola e encarados como objetos de reflexão nos processos de leitura. Visamos mostrar, ainda, como os textos são utilizados na avaliação do Saeb: trabalha-se com um texto apenas para cada descritor selecionado, não havendo, assim, uma leitura aprofundada e integral desse texto escolhido. Como demonstramos, com um único quadrinho de Ziraldo seria possível um trabalho com intertextualidade, a ampliação do conhecimento enciclopédico do estudante, as diferentes maneiras de se abordar uma temática a partir de contextos diferentes, bem como a análise dos mecanismos de enunciação nesses diversos textos e os efeitos de sentido por eles gerados. Retomamos as palavras de Lajolo (1984, p. 52-53):

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura.

No entanto, sua presença na escola cumpre funções várias e nem sempre confessáveis, frequentemente discutíveis, só, às vezes interessantes. [...]

Em primeiro lugar, vale a pena considerar que, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo.

Talvez esse resgate do trabalho com texto pelo texto e suas potencialidades de leitura seja necessário para a alteração de paradigmas no ensino e nos instrumentos de medição de leitura. Essa alteração contribuiria para que a escola ensinasse a ler qualquer tipo de texto e não um tipo determinado, como já o disse Fiorin (2004), citado no capítulo 3 deste trabalho.

Uma reflexão final é necessária ainda. Acreditamos ter explicitado que os norteadores educacionais são – principalmente na atualidade – os objetivos educacionais, ou descritores, ou habilidades. Sendo assim, pensar sobre a fundamentação teórica que os rege pode auxiliar a compreender melhor os paradigmas presentes na educação. A chamada Taxinomia de Bloom, criada pelo psicólogo e pedagogo Benjamin Samuel Bloom²⁰, é o alicerce das avaliações de larga escala, uma vez que embasa tanto suas matrizes de referência, quanto suas escalas de proficiência.

Embora essa taxonomia esteja dividida em três domínios de conhecimento: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor, o primeiro é o mais conhecido e utilizado conforme indicam Ferraz e Belhot (2010, p. 426). O domínio cognitivo está relacionado à apreensão ou ao domínio de um conhecimento; relaciona-se ao desenvolvimento intelectual de habilidades e de atitudes; o afetivo liga-se a sentimentos e ao desenvolvimento emocional que inclui comportamento, atitude, emoção, valores, respeito; já o psicomotor diz respeito a habilidades físicas específicas, ligadas a reflexos, percepção, movimentos aperfeiçoados e comunicação não verbal.

Esses domínios, por sua vez, são subdivididos em categorias estruturadas em níveis de complexidade que vão do mais simples ao mais complexo. Isso indica que para alcançar o nível

²⁰ Benjamin Samuel Bloom foi um renomado psicólogo e pedagogo americano, que liderou um projeto da Associação Norte Americana de Psicologia (*American Psychological Association*), em 1948, com seus colaboradores M.D. Englehart, E. J. Furst, W. H. Hill e D. Krathwohl, cuja finalidade era refletir e criar uma taxonomia dos objetivos de processos educacionais. Isso ocorreu dado ao fato de que antes da década de 1950 não havia um consenso em relação ao uso de determinadas palavras utilizadas para definir objetivos educacionais. Um exemplo é o verbo “conhecer” que poderia ser utilizado no sentido de tomada de consciência ou no sentido de dominar um dado assunto. Com as primeiras publicações de Bloom, em 1956, além da padronização da linguagem quanto aos objetivos instrucionais, surgiram também novas discussões a respeito deles, inclusive prevendo os avanços tecnológicos.

superior, o sujeito-aluno precisa ter adquirido as habilidades do nível inferior. Como afirmam Ferraz e Belhot (2010, p. 424): “Nesse sentido, a taxonomia proposta não é apenas um esquema para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado”. Essas categorias, do mais simples ao mais complexo, são: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Para cada uma delas, há a descrição da ação a ser realizada e os verbos que as caracterizam.

Desse modo, a categoria do “lembrar” diz respeito, por exemplo, às ações de reconhecer (distinguir e selecionar) e reproduzir (recordar); “entender”, na taxonomia, é sinônimo de compreender com os verbos interpretar, exemplificar, classificar, comparar, inferir, resumir e explicar; o nível do “aplicar” relaciona-se a executar uma ação bem específica dada pelos verbos executar e implementar; “analisar” requer dividir as partes relevantes e irrelevantes de uma informação e relacionar essas partes, sendo composta pelos verbos diferenciar, organizar, atribuir, concluir; “avaliar” é realizar julgamentos a partir de critérios qualitativos e quantitativos e é composta pelos verbos checar e criticar; “criar” envolve, a partir de habilidades já adquiridas, desenvolver ideias novas e originais, formada pelos verbos generalizar, planejar e produzir. Não teceremos, aqui, uma análise semiótica da Taxinomia de Bloom revisada, embora ela sirva de alicerce à avaliação do Saeb (tanto na organização da matriz de referência, quanto na escala de proficiência),

Nosso intuito é apenas destacar o que a semiótica define como “interpretar” e “compreender”, visando pensar nessas operações e suas relações com a leitura de textos verbais, visuais, verbovisuais e sincréticos. Segundo Cortina (2000, p. 75), os conceitos de compreensão e interpretação devem ser diferenciados:

Utilizamos, portanto, o termo compreender para significar a apreensão daquilo que está escrito numa superfície discursiva. A **compreensão corresponde ao reconhecimento da organização morfológica, sintática e semântica de um texto**. Já a interpretação requer a relação entre a enciclopédia de leitura (no sentido semiótico) do leitor e a do texto, isto é, a procura da coerência entre os conceitos ativados pelo discurso do texto de leitura e os conceitos do discurso do universo de conhecimento do leitor. A **interpretação corresponde, portanto, ao reconhecimento da organização semiótica do texto e da cultura** em que ele se manifesta e que nele se manifesta. (CORTINA, 2000, p. 75 – grifos nossos).

Em termos de textos imagéticos, a compreensão envolve o reconhecimento dos componentes eidéticos, cromáticos e topológicos que os compõem (textos como ilustração, fotografia, pintura, por exemplo), pensando em sua morfologia, semântica e sintaxe. Em relação

aos textos verbais, os mesmos procedimentos são aplicados com os componentes que lhe são pertinentes. Ao se utilizar os conceitos “interpretar” e “compreender” na perspectiva semiótica pode-se promover uma análise da totalidade do texto, abrangendo sua organização morfológica, sintática e semântica, bem como aspectos de sua organização semiótica e da organização semiótica da cultura em que ele está inserido. Isso poderia romper ou, ao menos, diminuir o trabalho de leitura com operações cognitivas fragmentadas de um texto. Essa é uma possibilidade plausível, pois, à medida que entendemos as avaliações como modelos que terminam por ditar aquilo que deve ser trabalhado em sala de aula, a alteração em seus paradigmas alteraria suas proposições e, por conseguinte, a visão sobre o trabalho com um texto. Ademais, ressaltamos que para termos acesso aos níveis de interpretação e compreensão do sujeito-leitor sobre um texto, bem como para conhecermos seu efetivo nível de leitura – considerando e analisando sua rede intertextual, a que ordem pertencem os juízos de valor por ele emitidos em seu processo interpretativo (epistêmica, ética e/ou estética), ou ainda as estratégias enunciativas por ele já internalizadas – isso só é possível dando-lhe voz, ou seja, por meio de sua produção textual.

Trabalhar o processo de formação de leitores e o conceito de leitura por meio da semiótica discursiva, finalmente, altera os princípios conceituais do que se entende por leitura e leitor competente, bem como as definições de texto e de discurso. Esse trabalho pode conferir mais integração entre os universos discursivos dos leitores e dos textos lidos, promovendo outros regimes de interação entre os atores dos processos de ensino e de aprendizagem com o conhecimento, consigo mesmos e com a cultura. Pode, ainda, (re)equilibrar as relações entre /querer/ e /dever/, entre as dimensões passionais e pragmáticas instauradas no campo educacional. Pode, até quem sabe, inaugurar um processo de reflexão que caminhe mais na direção de uma cultura do humano que na de uma cultura do desempenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. de. **Contos plausíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, A. **Dois ou mais corpos no mesmo espaço**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas: Manuel Alexandre Júnior Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 2ª edição, 2005.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas, 2002.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et al; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final homologada). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, República Federativa do Brasil: Brasília, Edição extra, 26/06/2014, p. 1-7, jun., 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 20/03/2020.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, p 101-132, novembro/1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005> Acesso em: 20/11/2023.

CHARTIER, R. Frenchness in the History of the Book; from the history of publishing to the history of reading. Worcester: American Antiquarian Society, 1988. Disponível em: <https://www.americanantiquarian.org/proceedings/44539410.pdf> Acesso em 20/04/2024.

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

_____. **Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004**. 2006. 252 f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/116071> Acesso em: 27/11/2019.

COMO UMA ONDA (ZEN-SURFISMO). Compositor: Lulu Santos; Nelson Motta. Rio de Janeiro: Warner Music Group, 1983, LP, K7.

CRUZ, A. C. de P. S.; CORTINA, A. O Ateneu, de Raul Pompéia, e o programa das escolas cívico-militares do governo Bolsonaro: espaço-tempo claustrotópico. **Estudos Semióticos** [online], vol. 18, n. 3. São Paulo, dezembro de 2022. p. 111-130. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse>. Acesso em: 25/11/2023.

DARNTON, R. História da leitura. *In*: BURKE, P. **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes, São Paulo: Editora Unesp, 1992.

DELBRASSINE, D ; AL, D.; CENTI, V.; D'ANNA, V.; DOZO, B-O. **Comprendre la littérature de jeunesse**. Le livre du MOOC de L'Université de Liège, Paris : L'École des loisirs, 2022.

DONDERO, M. G. **Les langages de l'image** : de la peinture aux Big Visual Data. Paris : Hermann Éditeurs, 2020.

ECO, U. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Tradução: Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. **Os limites da interpretação**. Tradução: Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo, Editora UNESP, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª edição, 11ª impressão. Rio de Janeiro: Editora. Nova Fronteira, s/d.

FIORIN, J. L. Sobre a tipologia dos discursos. **Significação**, out/1990, n. 8 e 9.

_____. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Linguística e pedagogia da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 107-117, 1º sem. 2004.

_____. 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.

FONTANILLE, J. Pour changer, commencer par la fin : digression sur la rationalité didactique. *In* : **Actes Sémiotiques**. Bulletin X, 42, jun. 1987, p. 5 – 8, 1987.

_____. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. *In*: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (Orgs.). **Semiótica e Mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru: Unesp/Faac, 2008, pp. 17-76.

_____. **J. Pratiques sémiotiques**. Paris: PUF, 2008.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Tradução: Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas, São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

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

G1. Questões do Enem 2011. Disponível em: <http://educacao.globo.com/provas/enem-2011.html> Acesso em 25/05/24.

GREIMAS, A. J.; Pour une sémiotique didactique. *In* : **Actes Sémiotiques**. Bulletin. Vol. II, n. 7. Jan, 1979.

_____. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz. 1ª edição. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. 2ª edição, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. Tradução: Maria José R. Coracini. São Paulo: Editora. Ática, 1993.

INEP. **Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf> . Acesso em: 02/04/2024.

_____. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Maria Inês Gomes de Sá Pestana *et al.* Brasília: Inep, 1997.

_____. **Saeb 2001 – novas perspectivas**. Brasília, 2001.

_____. **Relatório Saeb 2001 – Língua Portuguesa**. Brasília, 2002.

_____. **Relatório Saeb 2017**. Brasília: Inep/ Ministério da Educação, 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. 2020.

_____. **Relatório de resultados do Saeb 2019**. Volume 1, Brasília: Inep/ Ministério da Educação, 2022. Disponível em: [relatorio_de_resultados_do_Saeb_2019_volume_1.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_Saeb_2019_volume_1.pdf) (inep.gov.br)https://download.inep.gov.br/educacao_basica/Saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_Saeb_2019_volume_1.pdf Acesso em: 20/03/2023.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 51-62.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. Tradução: Luiza Helena O. Da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisa Sociosemiótica, 2014.

_____. Regimes de sentido e formas de educação. *In*: **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016 (ISSN 2179-3948 – online) Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3201> Acesso em: 30/05/2024.

LIMA, E. S. de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista Do GEL**, 16(3), 2019, 165–190. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/gel.v16i3.2804> Acesso em 20/03/2023.

_____. Semiótica discursiva e Educação básica: um diálogo possível e necessário. **Estudos Semióticos**, 17(1), 2021, 13-36. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2021.181019> Acesso em: 20/03/2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Preposições**. 22ª edição. São Paulo, Cortez, 2005.

MANCHETE. Rio De Janeiro, 1996, nº 2329, 14 de setembro de 1996. Disponível em <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=004120&pagfis=295638> Acesso em 28/07/24.

NORONHA, A. C. C. **A viagem de um leitor: uma investigação semiótica sobre o processo de leitura**. 2006. 96 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara., 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2fe57e00-8a40-49fa-a021-47e3bcb0fd53> Acesso em 20/11/2023.

_____. Semiótica, educação e o uso da tecnologia em sala de aula. Tese – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-12012021-181015/fr.php> Acesso em 20/06/2023.

OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (Org). **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos da semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

OLIVEIRA, Rosane Reis de. **Semiótica e ensino: competências e habilidades para a expressão escrita em língua portuguesa**. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/6107> Acesso em: 25/09/2023.

PIETROFORTE. **Análise textual da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

PONDIAN, Juliana Di Fiori. **Gramática da poesia escrita: figuras retóricas**. 2016. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2016.tde-25082016-145446. Acesso em: 2024-01-13.

POUCA SAÚDE E MUITA SAÚVA OS MALES DO BRASIL SÃO. Compositores: Helinho, Mais Velho, Nino. Rio De Janeiro, 1986. Disponível em: Samba Enredo 1986 - Pouca Saúde e Muita Saúva, São Os Males do Brasil - G.R.E.S. São Clemente (RJ) - LETRAS.MUS.BR. Acesso em 25/07/24.

REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS. Rio De Janeiro, SBPC, ano 10, nº 76. ISSN: 0103-2054. Disponível em:

<https://sbpcacervodigital.org.br/server/api/core/bitstreams/b7492d7f-1e4f-4a2b-a056-3c778e8a8da8/content>. Acesso em 28/07/24.

ROCHA, R. **Histórias de mil e uma noites**. São Paulo: FTD, 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *In: Educação e sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/sZHrDhGjzhYX6MBbJ68Kjqt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16/12/2021.

TOCAIA, L. M. **Linguagem e ensino: identidade e diversidade discursiva em livros didáticos brasileiros e franceses**. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/802b32f2-83e7-479e-b72e-40e94ae254a1> Acesso em 23/09/2023.

VILLALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. *In: História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. Organização: Laura de Mello e Souza (organizadora de volume). São Paulo. Companhia das Letras. 1997, p. 332-385.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F.; **Palavra e imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WNDERLEY, Sydney. **Chuva e não**. Maceió: Catavento, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura no Brasil: sua história e suas instituições**. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/webdocs/iel/memoria//Ensaios/index.htm> Acesso em: 20/05/2024.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALDAN, M. de L. O. G. Veridicção: um problema de verdade. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 32, p. 47-52, 1988. Disponível em:
<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3797>.

____. Algumas reflexões sobre o papel dos estudos linguísticos e discursivos no ensino-aprendizagem na escola. **Estudos Semióticos** [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. São Paulo, dezembro de 2019. p. 1-14. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em 16/05/2020.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução: Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DENIPOTI, C. Apontamentos sobre a história da leitura. *In*: **História e Ensino**. Londrina, v. 8, edição especial, p. 95-106, out. 2002. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12770> Acesso em 26/05/2024.

DONDERO, M. G.; FONTANILLE, J. **Les images à problèmes**. Le sens du visuel à l'épreuve de l'image scientifique. Limoges : Pulim, 2012.

____, M. G. Rhétorique visuelle et énonciation. **Visible**, Limoges, n. 10. p. 9-31, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/23151669/Rh%C3%A9torique_visuelle_et_%C3%A9nonciation
 Acesso em: 20/03/21.

____. L'énonciation énoncée dans l'image. *In* : COLAS-BLAISE, M. ; PERRIN, L. ; TORE, G.M. (Orgs.). **L'énonciation aujourd'hui**. Limoges : Lambert Lucas, 2016. p. 343-369. Disponível em:

https://www.academia.edu/29636939/L%C3%A9nonciation_%C3%A9nonc%C3%A9e_dans_limage_2016_&nav_from=04588192-6bb0-4dba-bc56-8d2d3c830485&rw_pos=0 Acesso em: 22/03/22.

____. M. G. A enunciação enunciada na imagem. *In*: ABRIATTA, V. L. R. (org.). **Vozes do social**: a enunciação visual e sincrética na diversidade das mídias. Franca-SP: UNIFRAN, 2019.

ESCUADERO ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación. **Relieve**, 2003, v. 9, n. 1, p. 11-43. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025> Acesso em: 20/03/2024.

FIORIN. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

____. Modalização: da língua ao discurso. **Alfa**, São Paulo, 44: 171-192, 2000.

____. Interdiscursividade e intertextualidade. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. *In: Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 44, p. 970-985, set.-dez. 2017.

FONTANILLE. **Les Espaces subjectifs**. Introduction à la sémiotique de l'observateur. Paris: Hachette, 1989.

_____. **Sémiotique et littérature** : essais de méthode. Presses de Universitaires de France, Paris, 1999.

_____. **Semiótica do discurso**. Tradução: Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Quando a vida ganha forma. *In: Formas de vida: rotina e acontecimento*. NASCIMENTO, E. M. dos S. F.; ABRIATA, V. L. R. (Orgs.), Ribeirão Preto: Editora Coruja, 2014, p. 55-86.

FLOCH, J-M. Êtes-vous arpenteur ou somnambule ? *In* : _____. **Sémiotique, marketing et communication** : sous les signes, les stratégies. Paris : PUF, 1990, pp. 19-47.

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

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEVES, M. H. de M. **A gramática do português revelada em textos**. Parte I, Capítulo 1. Linguagem e metalinguagem. São Paulo: Editora Unesp, 2018, p. 33-51.

OLIVEIRA, M. L. L. de; BATISTA, G. M. Breve história da leitura escolar no Brasil: a formação de leitores. *In: Papéis* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – UFMS. Campo Grande – MS, v. 22, n. 44, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3148/7093> Acesso em: 16/08/2024.

OLIVEIRA, E.; MORENO, A. C. Brasil está estagnado há dez anos no nível básico de leitura e compreensão de textos, aponta Pisa 2018. **G1**, 03/12/2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/brasil-esta-estagnado-ha-dez-anos-no-nivel-basico-de-leitura-e-compreensao-de-textos-aponta-pisa-2018.ghtml> Acesso em: 20/03/2023.

PIETROFORTE, A. V. S. **Semiótica visual**: os percursos do olhar. São Paulo: Contexto, 2004.

_____, O sincretismo entre a semiótica verbal e visual. *In: Revista Intercâmbio*. Vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3636/2378>. Acesso em 20/05/2021.

PORTELA, J. C. **Práticas Didáticas**: um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Araraquara – SP, 2008a.

PRADO, M. G. S.; SANTOS, F.K. R. Epistemologia e história dos conceitos de enunciação e de figuratividade na semiótica francesa. *In: Entretextos*, Londrina, v. 17, n. 2, p. 275 - 302, jul./ dez. 2017.

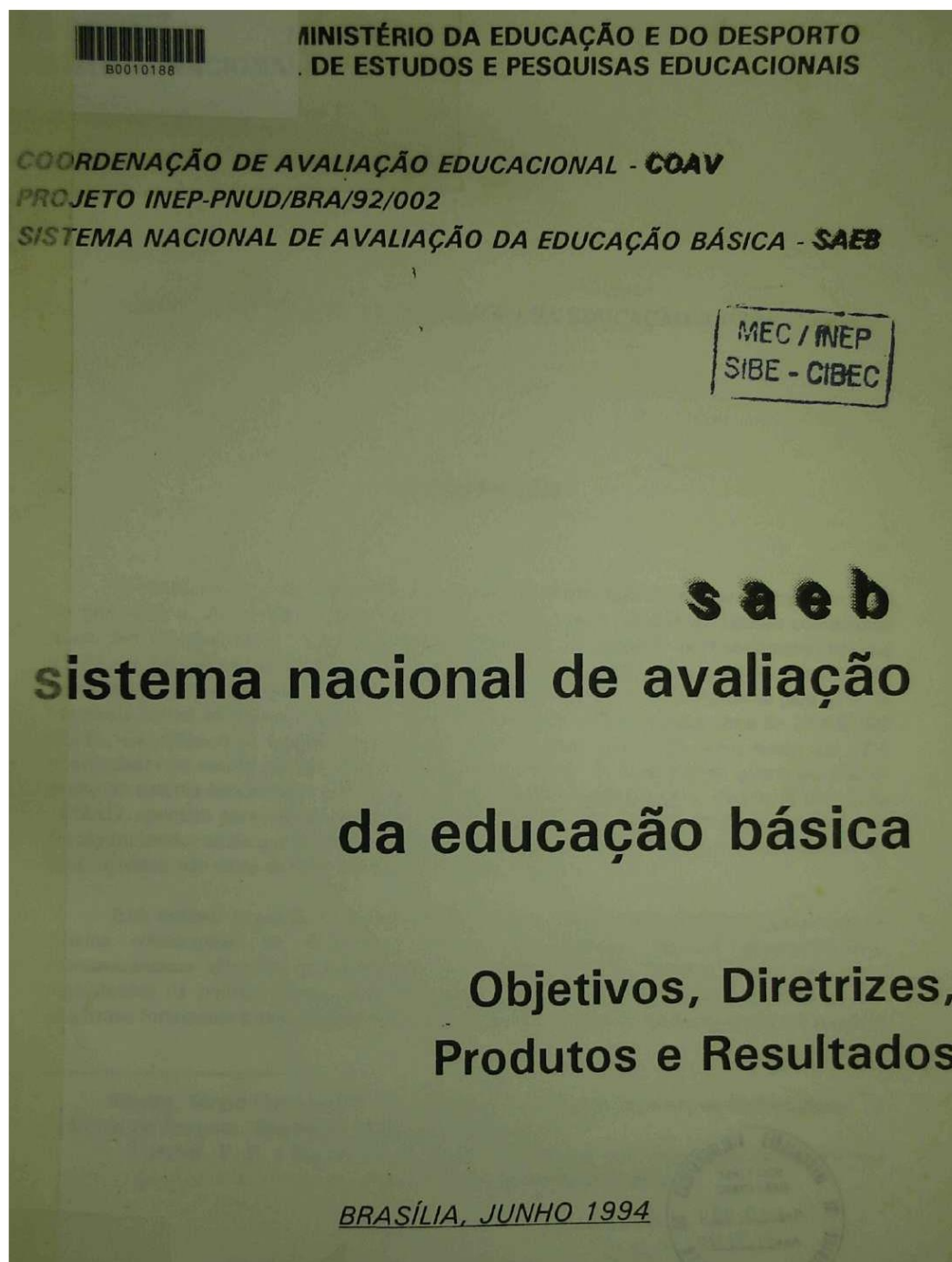
SCHWARTZMANN, M. N. A noção de texto e os níveis de pertinência da análise semiótica. **Estudos Semióticos**. vol. 14 n. 1. São Paulo, março de 2018.

SOUSA, S. M. de; TEIXEIRA, L. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos Semióticos** [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. São Paulo, dezembro de 2019. pp. 46-62. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em 20/03/2020.

TEIXEIRA, L. Gêneros orais na escola. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 240-252, jan./jun. 2012.

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DATADO DE 1994



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Secretarias Estaduais e Municipais de Educação

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB

1. INTRODUÇÃO

O cenário atual é caracterizado pela virtual universalização do ensino de Primeiro Grau no país. Houve um grande esforço nas últimas décadas para integrar ao sistema educacional quase toda a população de 7 a 14 anos. Segundo dados da Coordenação de Planejamento Setorial - CPS, do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, no início dos anos 60, apenas 45% dessa população freqüentava a escola enquanto em 1989 esse percentual elevou-se para 85%. A matrícula inicial no ensino regular de Primeiro Grau, em 1992, totalizou cerca de 29.400.000 alunos, incluindo-se os estudantes com menos de 7 e com mais de 14 anos, sendo que 98% matriculados na escola pública. Outros estudos recentes de aprofundamento quanto ao desempenho do sistema educacional, com base nas Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílio - PNAD, apontam para evidências de que houve expansão efetiva das oportunidades de acesso. De algum modo, ainda que tardiamente, 95% das crianças de 7 a 14 anos consegue iniciar a 1ª série, embora não mais de 43% conclua o Primeiro Grau¹.

Esta notável expansão quantitativa não foi acompanhada por mudanças qualitativas do sistema educacional, de forma a responder às exigências de um desenvolvimento economicamente eficiente e socialmente democrático e justo. Pode-se dizer que houve esgotamento da política educacional, dominante nos anos setenta e início dos oitenta, que entafizava fortemente a expansão da infraestrutura escolar, a incorporação acelerada dos recursos

¹ - Ribeiro, Sérgio Costa (1993). "A Educação e a Inserção do Brasil na Modernidade". In Cadernos de Pesquisa, São Paulo, N.84,p.63-82,fev. 1993.

- Fletcher, P. R. e Ribeiro, S. C. (1989). " Modeling educational system performance with demographic data: An introduction to the Profluxo Model" (mimeo).

humanos muitas vezes precariamente qualificados e a provisão de assistência ao educando ma pobre.

Reforça esta idéia o fato de que apenas dois quintos das crianças da faixa etária de 7 a 14 anos concluem as quatro séries iniciais e menos de um quarto as concluem sem repetência. Por outro lado, mais da metade das crianças entra no Primeiro Grau aos sete anos, mas a repetência e reprovação elevam a idade média da segunda série para 9 anos. Quase dois terços estão acima da idade normal de sua série e apenas 13% completam o curso em idade adequada. "Os efeitos acumulados da baixa produtividade do sistema se refletem na reduzida escolaridade média da população maior de 15 anos e no grande contingente de adolescentes e adultos subescolarizados que encontram dificuldades de incorporação social e econômica"².

E bem verdade que grande parte da população enfrenta toda ordem de problemas fora da escola que contribuem para a persistência de fatos como esses (dos cerca de 140 milhões de habitantes, quase um terço tem menos de 15 anos de idade e, deste, metade encontra-se em situação de pobreza; 28% das crianças, aproximadamente 13 milhões, vive na miséria³).

A nível do sistema escolar os recursos financeiros, materiais e humanos destinados à educação destas crianças são, de maneira geral, insuficientes e inadequados ou, ainda, mal utilizados, contribuindo significativamente para a persistência tanto dos elevados níveis de analfabetismo funcional, de evasão e repetência como do rendimento escolar insuficiente, mesmo entre os aprovados.

Em fins de 1990, os resultados da aplicação de uma primeira bateria de testes numa amostra de escolas públicas do país para aferir a aprendizagem efetiva de Português, Matemática e Ciências (SAEB - 1o. Ciclo), revelaram que os alunos terminam o ano letivo dominando, em média, menos da metade (46,77%) dos conteúdos mínimos necessários para a série e disciplinas que estão cursando.

A expansão do ensino primário a partir da década de sessenta aumentou o número de professores de Primeiro Grau (de 723.361 em 1971 para 1.250.000 em 1992), bem como as despesas totais com pessoal, porém os salários dos professores permaneceram, em média, muito baixos, quando comparados aos de outros segmentos profissionais que apresentam escolaridade inferior à dos professores. Além disso os estados e municípios muitas vezes atrasam os pagamentos. Os professores freqüentemente entram em greve por melhores salários. Com poucas exceções, falta uma política de recursos humanos para os sistemas de ensino que ofereça salários atraentes e implante carreiras que valorizem a competência.

Por outro lado, a falta de qualificação formal dos professores, em grande parte, já foi

² - MEC, Ministério da Educação e do Desporto (1993). PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília. 120p.

³ Dados preliminares do Censo Demográfico de 1991 - IBGE.

minimizada a nível nacional. Em 1989, somente 12,5% dos professores do ensino fundamental possuíam formação inadequada, isto é, apenas o Primeiro Grau (completo e incompleto) ou Magistério incompleto. Estes professores constituem fenômeno caracteristicamente rural, sendo contratados, em sua grande maioria, pelos governos municipais. No período de 1977 a 1989, a participação dos professores com formação insuficiente na zona rural baixou de 69,9% para 46,3% (embora na zona rural do Norte e Nordeste esses professores fossem 75,6% e 62,4%, respectivamente). Assim, embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, persiste um desempenho fraco em decorrência do esgotamento dos modelos de formação inicial e da escassez de formação continuada.

A escola pública desempenha um papel primordial no contexto do ensino fundamental pois as redes estaduais e municipais matriculam 76% dos alunos, a maioria dos quais de famílias de baixa renda. Porém a escola pública convencional, de acordo com os seus críticos, estaria, numa análise macro, favorecendo as forças reprodutivas e mantenedoras de uma sociedade altamente estratificada⁴, na medida em que é altamente ineficiente, enquanto as escolas privadas, que atendem as famílias ricas e parte das famílias da classe média, conseguem fazer com que 80% dos seus alunos terminem seu curso (seja pela maior prontidão dos alunos, os recursos maiores das escolas ou o interesse dos proprietários em manter a clientela na escola, não reprovando os alunos). A relação de poder e status entre os grupos oprimidos e opressores exerce uma grande influência no desempenho escolar, que só poderia ser alterada através da implementação de políticas que estimulem práticas emancipatórias e capacitadoras na escola pública.

A situação econômica do país e o nível sócio-cultural da maioria das famílias cujas crianças apresentam problemas na escola contribui para que as mesmas não possam complementar as deficiências da escola, bem como promover mudanças dentro dela, já que esta população tem menor poder reivindicatório, embora muitos dos motivos do fracasso escolar encontrem-se no próprio sistema educacional. A começar pelo fato da escola pública tradicional sedimentar uma visão diluída e degradada sobre os alunos de baixa renda, de acordo com Frigotto (1977) e Silva (1984).

A ampla literatura sobre o ensino público destaca os seguintes problemas:

- a. a incongruência cultural entre o currículo e a cultura dos alunos (Castro e Sanguinetti, 1980; Frigotto, 1977; Tomaz da Silva, 1984);
- b. a falta de integração entre matérias escolares (Frigotto, 1977; Costa, 1978);
- c. as abordagens pedagógicas que enfatizam a memorização, ditado e adestramento mecânico e reforçam a aquisição superficial de conhecimentos (da Silva, 1984);
- d. a falta de especificação de objetivos educacionais (Frigotto, 1977; Costa, 1978);
- e. a capacitação inadequada dos professores (Saraiva, 1984);
- f. a visão negativa que os professores têm dos alunos (da Silva, 1984);
- g. a falta de envolvimento dos pais (Brandão et alii, 1984).

⁴ - Bowles, S. & Gintis, H. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books, Inc, Publishers, 1976.

Alia-se a estes problemas, a ausência, com poucas exceções, de uma política de valorização de recursos humanos nos sistemas estaduais e municipais de ensino. Isto vem acarretando, por um lado, a mobilização freqüente dos professores (greves etc.) que reivindicam, além da melhoria dos salários e das condições de trabalho, o resgate do valor social de sua profissão. Por outro lado, provoca o desencanto pelo investimento individual na melhoria da qualificação ou pela opção de exercício efetivo da profissão entre os licenciados.

Esse quadro, em termos da expansão e da produtividade, além dos dados de rendimento ou proficiência acadêmica, indicam claramente que há necessidade de se investir na melhoria drástica da qualidade e eficiência do ensino, o que somente será possível através de seu monitoramento contínuo. Se o Brasil está perto de conseguir a universalização do ingresso no sistema educacional, a manutenção das crianças na escola até que o nível de instrução básica obrigatória seja alcançado, está ainda longe de ser conseguida. Isto implica em resolver o problema do fracasso escolar, seja ele causado por evasão ou por reprovações e repetências continuadas, melhorando os índices de aprendizagem. Para tanto deve-se analisar o sistema educacional, buscando-se conhecer melhor os fatores internos que o vêm influenciando para que mantenha baixos índices de produtividade, eficiência e qualidade.

O redirecionamento estratégico das políticas de ensino básico do plano quantitativo para o qualitativo esbarra, porém, em obstáculos que se encontram fora da alçada das estruturas do Ministério da Educação e do Desporto, notadamente a atribuição do ensino fundamental à competência dos Estados e Municípios e a inexistência de mecanismos de aferição e intervenção sobre a realidade educacional que apresenta significativas diferenças regionais, mas estruturalmente segue um padrão único nacional.

Nesse contexto, ao tomarem vulto esses principais problemas, aos poucos tomou corpo uma decisão política de estruturar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB surgiu como um projeto integrador e cooperativo entre a União e as Unidades da Federação na medida em que permite a realização de um diagnóstico nacional capaz de orientar as políticas do governo federal para o subsetor Educação Básica com as administrações estaduais e municipais do sistemas escolares. Concebido de forma sistêmica e celular, o SAEB permite a avaliação e a aplicação dos resultados das pesquisas e estudos realizados sob seu amparo, tanto no âmbito dos estados em que os dados são coletados quanto o intercâmbio, a análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional.

Desde 1991, o INEP, agência executora deste projeto, integrando-se às ações do Ministério de Educação e do Desporto, vem estabelecendo novos mecanismos de integração com os centros decisórios e com os sistemas de formulação de políticas educacionais. Destacam-se, entre eles, a promoção de Pesquisa & Desenvolvimento necessários para apoiar o processo de institucionalização de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e de um Centro de Referências sobre Experimentos e Inovações Educacionais - CRIE. Para tal, dispõe de um respeitável acervo de resultados de investigações, de um sistema de disseminação das informações geradas e de uma extensa rede de contatos e intercâmbio com pesquisadores, especialistas e técnicos das administrações educacionais.

Em seu conjunto, as ações e investimentos realizados a nível central, estadual e municipal

buscam , dentro do setor educacional, contribuir para a superação dos problemas do desenvolvimento brasileiro que requer políticas de recursos humanos que contribuam para uma redução gradual dos descompassos existentes entre os requisitos dos modernos padrões de organização sócio-econômica e política e o atual nível cultural da maioria da população brasileira.

Tais políticas têm visado tanto o atendimento do direito de acesso às oportunidades de desenvolvimento cognitivo e de socialização de todos os cidadãos, quanto a geração e manutenção, na sociedade, de competências adequadas e suficientes para que o país se tome estruturalmente mais eficiente e socialmente mais justo.

1.1. HISTÓRICO

Para mudar as estruturas do sistema escolar e os processos de ensino por ele proporcionados seria necessário um esforço social e de governo que fosse permanente e consistente com as metas de qualidade e equidade desejadas para o setor educacional.

A necessidade de implementação de um processo de avaliação em escala nacional motivou a criação do Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau - SAEP. Iniciado em meados de 1988, com base numa proposta elaborada no contexto de convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA e o Ministério da Educação, este processo teve a finalidade de estabelecer um sistema de controle dos conteúdos mínimos e dos padrões de qualidade do ensino básico. Os artigos 210 e 214 da Constituição Federal promulgada em outubro do mesmo ano, reforçaram essa necessidade.

Por solicitação do Ministério da Educação, no sentido de estender a sistemática de avaliação proposta ao resto do País, em agosto de 1988 foram realizados os ajustes necessários no projeto e, em setembro, iniciada a aplicação-piloto em duas Unidades Federadas (Paraná e Rio Grande do Norte). A finalidade básica desta aplicação-piloto fora testar, em situação de campo, a pertinência dos instrumentos e procedimentos preconizados, a fim de realizar os ajustes necessários para sua expansão no âmbito nacional.

Após a reformulação dos instrumentos e procedimentos, o Sistema estava pronto para sua implementação nacional, que não foi realizada devido à inexistência de recursos financeiros. Em 1990 a então denominada Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb alocou os recursos necessários, via Projeto BRA/86/002 (SENEb-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD), o que permitiu o reinício dos trabalhos a partir de agosto do referido ano. Nesse mesmo ano, constituíram-se as equipes estaduais e realizou-se o primeiro levantamento nacional do Sistema.

Em 1991, efetivados os trabalhos de campo da Primeira Aféição, passou a ser denominado Sistema **Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB**, tendo em vista que, no futuro, poderia se dedicar também à avaliação do Segundo Grau, num trabalho conjunto com as Secretarias Estaduais de Educação. Durante esse ano foram processados os dados em nível nacional. Em 1992 foi disseminado um relatório preliminar global, referente à Primeira

Aferição. Ainda em 1992, por decisão articulada da Secretaria de Educação Fundamental - SEF e Coordenação de Planejamento Setorial - CPS com outros órgãos do Ministério da Educação e do Desporto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP assumiu a responsabilidade de coordenar e administrar o desenvolvimento do sistema.

Retomando o trabalho iniciado em 1988, o INEP recuperou e ampliou sua infraestrutura, incentivando a constituição de Equipes técnicas nas Secretarias Estaduais, responsáveis pelo trabalho de campo, processamento, análise, disseminação e utilização dos resultados no seu âmbito, além de revisar suas estratégias, métodos e tecnologias. Foram assim lançadas bases para a execução de um programa permanente e estável de avaliação da educação básica no Brasil.

2. O MARCO DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

Como ficou estabelecido na proposta original, pretendia-se, ao elaborar a sistemática de avaliação:

- desenvolver e/ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional (o próprio Ministério, as Secretarias Estaduais e Órgãos Municipais de Educação), através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumento seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas e;
- regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais (equipes técnicas das Secretarias, Instituições de Pesquisa, Universidades etc.), criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional;
- propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação;
- conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares;
- identificar, nas propostas curriculares, os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à formação dos professores ou que devem ser discutidos quanto ao momento mais adequado em que devem ser tratados tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças.

O desenvolvimento do sistema deveria resultar ainda na construção uma base de dados consistentes sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, montada numa rede aberta, de livre acesso tanto para os participantes da construção do sistema como aos demais interessados, principalmente professores, pesquisadores e universidades.

A sistemática proposta buscava possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais. Tratava-se, em última instância, de avaliar a situação, as estratégias e os resultados dos sistemas educacionais, abordando-se as diversas questões relativas à universalização e à qualidade do ensino, à competência pedagógica e à gestão do campo educacional.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB foi desenvolvido em torno de três eixos de avaliação e três perguntas básicas:

- (a) Democratização da Gestão - Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
- (b) Valorização do Magistério - Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
- (c) **Qualidade de Ensino** - Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?

Estas três questões foram decompostas em dimensões mais específicas de análise e referidas a indicadores concretos, que permitem examinar e ponderar, não só a situação atual do ensino público brasileiro, mas também as mudanças que venham a ocorrer ao longo do tempo.

3. PRIMEIRA AFERIÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO BÁSICO - SAEB 1990/1991

Foram realizados em 1990/1991 três levantamentos interligados no âmbito da escola: gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, com base em uma amostra nacional, sendo pesquisadas as 1^as, 3^as, 5^as e 7^as séries, nas disciplinas Português, Matemática e Ciências.

3.1 A GESTÃO ESCOLAR

Procurou-se, através da aplicação de questionários, de forma interligada com os estudos sobre o professor e o rendimento do aluno, verificar a situação e melhoria dos seguintes aspectos:

- dos serviços educacionais oferecidos pela escola;
- das formas de gestão e participação existentes na escola:

- dos níveis de autonomia da escola;
- da situação da infra-estrutura física (prédios, equipamentos, etc);
- do aproveitamento do "tempo pedagógico";
- das estratégias de planejamento, execução e avaliação dos planos da escola;
- das formas de articulação da escola com o seu meio;
- dos processos de ensino-aprendizagem preconizados;
- das conseqüências pedagógicas (rendimento do aluno, taxas de aprovação, evasão, repetência, etc), relacionadas a diferentes estilos de gestão.

Com o estudo sobre a gestão escolar pretendeu-se obter indicadores da incidência da dimensão pedagógica na função administrativa do ensino e das formas de relacionamento interno e externo da unidade escolar. Estas ênfases decorrem da peculiaridade da organização escolar - prestadora de um serviço público - e da especificidade do objeto administrado - a prática social da educação.

Com esse escopo, os dados para a caracterização e avaliação da Gestão Escolar foram levantados e organizados com a finalidade de delinear a figura do diretor, a organização e o funcionamento da escola e a prática da gestão nas escolas públicas de 1º Grau, através de uma bateria de 50 (cinquenta) itens fechados, muitos deles de caráter múltiplo.

Conforme a metodologia de avaliação utilizada, o instrumento de Gestão Escolar somente foi aplicado naquelas escolas onde uma atividade institucional de coordenação corporificada na figura de um diretor formal ou de um coordenador administrativo se faz necessária. Em conseqüência, as escolas de apenas uma sala não foram incluídas na amostra e, portanto, nelas não foi aplicado o instrumento de Gestão Escolar.

Foi constituída, desta forma, uma sub-amostra de unidades escolares para a aplicação do instrumento de gestão, integrada por um total de 3.546 escolas, das 4.790 unidades integrantes da amostra nacional.

O estudo dos dados coletados na aplicação desse 1º Ciclo de Aferição do SAEB demonstrou que o diretor do ensino público brasileiro de 1º Grau é relativamente jovem, idade média de 37 anos, sendo a maior parte do sexo feminino e com escolaridade formal em que predomina o nível superior completo, porém, com baixo índice de formação específica em administração escolar.

A forma mais comum de acesso ao cargo de diretor é através da indicação de técnicos e políticos, em detrimento de mecanismos de seleção formais e normatizados.

A média do tempo de serviço dos diretores no sistema educacional é elevada, 14,4 anos, o que não ocorre em relação à sua experiência como administrador, cujo tempo de serviço médio é de pouco mais de cinco anos.

A prática administrativa dos diretores é bastante diversificada, o que sugere a incorporação de princípios das várias tendências e teorias que influenciam a administração em geral.

A influência dessas teorias e práticas administrativas, principalmente as calcadas na divisão entre quem decide e quem executa e entre trabalho intelectual e manual, tendem a produzir, nas escolas brasileiras, uma racionalidade organizacional aparente, em detrimento do aspecto pedagógico, provocando a deturpação e mesmo o esquecimento dos objetivos da organização escolar.

Nesse sentido, em relação aos objetivos organizacionais, a maior parte dos diretores vê como principal função da direção garantir a eficiência da organização escolar e a adequação do trabalho pedagógico à realidade dos alunos. Porém, menos de 1% dos diretores reconhecem como importante a garantia do desenvolvimento dos conteúdos programados. Ainda se pode acrescentar que, apesar da pouca importância atribuída à execução das tarefas administrativas, mais de 80% dos diretores atuam principalmente nesta área.

Estes dados podem estar indicando que o conceito de eficiência utilizado pelos diretores é questionável, pois está muito mais vinculado ao desempenho do próprio diretor do que ao da organização escolar, em termos de cumprimento de seus objetivos fundamentais (que podem ser sintetizados na aprendizagem dos alunos). Isto porque ainda é muito pouco disseminada a percepção da função pedagógica da direção, postura esta que implica no acompanhamento e na supervisão do trabalho dos professores, dos resultados pedagógicos obtidos pelos alunos e pela escola.

Assim, reforçando o distanciamento entre o ideário e a prática dos administradores escolares, e a pouca clareza existente sobre os reais objetivos da escola, os diretores atribuem o fracasso escolar a fatores externos à escola, tais como a miséria da população, a falta de apoio das famílias dos alunos e a estrutura e funcionamento do sistema educacional.

Quanto às soluções apontadas para a superação deste problema, estas aparecem vinculadas à reorientação da atuação dos professores, à reorganização da escola para melhorar seu atendimento e à mudança das condições de vida da população.

A administração da escola se concretiza, portanto, como uma prática exterior ao processo educacional, onde o desempenho da direção e o funcionamento administrativo da escola aparecem como funções prioritárias, onde é maior a preocupação com aspectos formais, em detrimento dos aspectos substantivos, quais sejam, processos pedagógicos, conteúdos e papel da escola, denotando ausência de responsabilidade pelos processos e produtos que são gerados.

3.2 O PROFESSOR

Procurou-se, também através de questionários, investigar a situação funcional, o "papel" e as competências do docente. As grandes linhas abordadas neste estudo podem ser assim sintetizadas:

- níveis de formação e capacitação docente;
- condições de trabalho e experiência profissional;
- percepção do "papel" do professor;

- formas de utilização do "tempo pedagógico";
- materiais e estratégias de ensino utilizados;
- principais problemas no ensino;
- níveis de participação na gestão escolar;
- resultados pedagógicos (níveis de aprendizagem, evasão, repetência, etc) de diferentes estratégias e perfis docentes.

O estudo da atuação docente teve como objetivo produzir um conhecimento básico a respeito da identidade social e profissional do professor do ensino fundamental. Sem dúvida alguma, esta iniciativa é um passo importante no processo de democratização do ensino público brasileiro, entendido, aqui, no sentido amplo de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino à totalidade da população.

Isto significa afirmar que o ensino básico (1ª a 8ª série), subdividido nas quatro primeiras séries (antigo curso primário) e em quatro séries subseqüentes (antigo curso ginasial), configura-se, através de sua organização curricular, num instrumental básico para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, seu compromisso deve ser com a formação de pessoas capazes de vivenciar uma prática social humana, de direitos e deveres, envolvendo a compreensão crítica da realidade brasileira e de suas contradições, um posicionamento valorativo diante dos fatos e uma ação pessoal-profissional transformadora da sociedade, sob a ótica das necessidades e interesses majoritários da população.

Ao se elaborar o instrumento que na aplicação do 1º Ciclo de Aferição do SAEB procurou captar alguns aspectos das representações que os professores do ensino público fazem a respeito de sua própria prática docente, levou-se em consideração o quadro de referência analítico sobre o desenvolvimento histórico do perfil docente no Brasil (tradicional, escolanovista, tecnicista, reprodutivista, crítico).

Buscou-se, nesse momento, captar o ideário pedagógico do professor brasileiro, investigando suas percepções sobre os vários elementos da organização curricular - forma de elaboração do plano de ensino, percepção do papel docente, atitude do professor diante dos conteúdos, procedimentos e recursos de ensino-aprendizagem utilizados, formas de avaliação empregadas - bem como sua visão sobre problemas do cotidiano escolar e sobre as causas do fracasso escolar. Além disso, foram coletados dados básicos acerca da formação, experiência e condições de trabalho e carreira dos professores, bem como sobre sua participação na gestão escolar.

Em suma, tentou-se uma primeira aproximação do perfil qualitativo da prática docente dos professores: quem são, como atuam e qual a eficácia do seu trabalho.

O instrumento de pesquisa preparado com esta finalidade consistiu numa bateria de 53 itens fechados, muitos deles de caráter múltiplo (itens que aglutinam várias questões relacionadas). Foi aplicado juntamente com os demais instrumentos da escola, entre os meses de novembro de 1990 e fevereiro de 1991, segundo o calendário escolar de cada Unidade Federada. O formulário é auto-aplicado, mas neste primeiro ciclo de implantação do SAEB, orientou-se os aplicadores para estarem presentes durante seu preenchimento, com a finalidade

de dirimir as dúvidas ou problemas que pudessem ocorrer.

Selecionou-se, de acordo com um procedimento que garante a aleatoriedade da escolha, um professor da 1ª e um professor da 3ª série; e, nas escolas que ministram da 5ª à 8ª série, três professores da 5ª série (o professor de Português, o de Matemática e o de Ciências) e três da 7ª série (das mesmas disciplinas).

Neste processo, ficou configurada, para objeto de avaliação, uma amostra de 17.814 professores, sendo 12.202 de escolas estaduais, zona urbana, 1.146 de escolas estaduais, zona rural, e da rede municipal de ensino 2.764 da zona urbana e 1.702 da zona rural.

O estudo dos dados coletados indica que o professor do ensino básico brasileiro é jovem (idade média de 33 anos), principalmente do sexo feminino e com escolaridade formal em que predominam o 2º Grau com habilitação para o magistério e o curso superior. Sua média salarial mensal é bastante baixa e seu acesso à carreira do magistério ainda se dá mais por indicação de políticos e técnicos do que por concurso público. É estatutário na metade dos casos e participa muito pouco nas atividades associativas das entidades que representam a categoria.

Ao que tudo indica, os professores apresentam uma prática docente eclética, que combina elementos das várias tendências da educação. No ideário dos professores sobressaem as inclinações progressistas e legalistas; todavia, na prática cotidiana em sala de aula parece haver uma predominância de traços tradicionais.

Quando se levanta a questão da relação professor-aluno percebem-se indícios de uma mentalidade escolanovista do professor, tendente a uma valorização especial da afetividade; já no trato do planejamento do ensino, há indícios de uma fragmentação entre os vários elementos curriculares (especialmente entre conteúdo e método), o que sugere a presença de uma influência tecnicista na prática docente.

Em suma, parece que os professores ainda concebem sua prática pedagógica num plano essencialmente técnico, desvinculando-a da totalidade social. Tudo isto parece um forte indicador de que a formação escolar do professor (1º Grau, magistério, pedagogia, licenciaturas) não vem oferecendo os fundamentos teóricos e práticos para uma atuação competente. Por outro lado, tampouco as formas atuais de capacitação em serviço parecem estar atuando sobre deficiências da formação básica e aperfeiçoando a prática docente.

Um outro aspecto fundamental a destacar refere-se à percepção dos professores sobre os resultados de sua prática. Face aos resultados obtidos, duas hipóteses podem ser levantadas quanto a este aspecto: ou os docentes tendem a uma idealização dos resultados do seu trabalho (especialmente no que toca à aprendizagem dos alunos), ou falta-lhes, efetivamente, uma percepção mais realista e crítica de sua própria atuação. Sem descartar a primeira hipótese, pode-se dizer que a plausibilidade da segunda é reforçada não apenas por sua evidente contradição com os dados da realidade, mas também pela existência de uma gestão escolar centrada sobre si mesma. Isto explicaria, ao menos em parte, um certo descompromisso do professor com a quantidade e qualidade da aprendizagem do aluno.

Completa este quadro o fato de que os professores tendem a colocar as causas do fracasso do ensino em fatores de caráter predominantemente extra-escolar, eximindo-se da responsabilidade pelo problema. Esta dicotomia entre o fazer técnico (pretensamente neutro) e o compromisso político (permanentemente adiado) precisa ser superada.

3.3 - O RENDIMENTO DO ALUNO E A QUALIDADE DO ENSINO

Por meio de testes de rendimento escolar, é possível detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, as condições (de gestão, de competência docente, de alterações curriculares, etc) em que são obtidos melhores resultados, bem como quais as áreas que exigem uma intervenção para melhorar as condições de aprendizagem.

A amostra pesquisada envolveu 108.875 alunos de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a série, selecionados aleatoriamente em 4.790 escolas das 25 Unidades Federadas participantes. Foi aplicada uma bateria de testes semi-objetivos de Português e Matemática aos alunos de 1^a e 3^a série, e uma de testes objetivos de Português, Matemática e Ciências, além de uma prova de Redação, aos alunos de 5^a e 7^a série.

Para desenvolver os aspectos específicos relativos ao Rendimento do Aluno, foi utilizado o instrumental elaborado pela Fundação Carlos Chagas em sua Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1^a Grau da Rede Pública (pesquisa realizada para o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP). Este instrumental consiste numa bateria de testes semi-objetivos de Português e Matemática para alunos da 1^a e 3^a séries, e de testes objetivos de Português, Matemática e Ciências para a 5^a e a 7^a séries, além de uma prova de Redação para estas duas últimas séries.

De acordo com o próprio relatório do estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em 20 cidades do País, para a elaboração dos instrumentos "não se partiu de um currículo supostamente ideal, mas daquele efetivamente adotado pelo sistema e executado no dia-a-dia das atividades escolares(...). Participaram da estruturação dessa programação professores da rede oficial que procuraram definir os elementos desenvolvidos em atividades de aula indispensáveis na seqüência curricular. Desse modo, os diversos pontos identificados compuseram os programas mínimos (...). Os mesmos professores integraram uma equipe para a elaboração dos instrumentos de medida, os quais procuraram reproduzir o que fora efetivamente ministrado na escola de 1^a Grau".

As provas de Português e Matemática relativas à 1^a e 3^a séries são compostas por 30 itens semi-objetivos. As da 5^a e 7^a séries, referentes a Português, Matemática e Ciências, também com 30 itens cada uma, são do tipo objetivo, de múltipla escolha, com 4 alternativas de resposta para cada item. Em todos os casos, segundo a Fundação Carlos Chagas, as provas "incidiram sobre a totalidade dos programas mínimos definidos" (p. 54). Para os alunos da 5^a e 7^a séries foi ainda aplicada uma prova de Redação, de tipo aberto, com tema pré-fixado.

A correção das provas semi-objetivas (Português e Matemática da 1^a e 3^a séries),

assim como as provas de Redação da 5ª e 7ª séries, foi realizada por equipes de professores e especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, seguindo instruções contidas em grades de correção por série e disciplina, especialmente preparadas pela equipe central do projeto. As provas objetivas (Português, Matemática e Ciências da 5ª e 7ª séries) foram corrigidas via computador, para o que foi elaborado, dentro do programa SAEB, um módulo específico de correção.

A fim de limitar, na medida do possível, a subjetividade na correção das provas de Redação e unificar os critérios que as diversas equipes de professores utilizariam para esse fim, foi elaborado um guia denominado "Critérios de avaliação da produção textual (Redação)". De acordo com este guia, cada prova deveria ser qualificada pelo professor utilizando uma escala de 0 a 10 pontos, em 22 aspectos diferentes. Uma vez corrigidas as provas e digitada a informação, o programa SAEB se encarregaria de ponderar cada aspecto qualificado e assim obter a nota final do aluno, traduzida em escala de 0 a 100 pontos.

Paralelamente à correção das provas, mas de forma independente, foram constituídas em cada Unidade da Federação, equipes de professores e especialistas, com a finalidade de validar localmente os conteúdos das provas e determinar se os itens contidos nas mesmas formam parte do que se considera conteúdo mínimo para a UF. Neste Relatório Nacional foram considerados os resultados destas validações específicas, eliminando, na correção dos testes, aqueles itens que as equipes estaduais de especialistas julgaram não formar parte dos conteúdos mínimos da série/disciplina analisada.

3.3.1 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE ALUNOS E DA APLICAÇÃO DOS TESTES NA PRIMEIRA AFERIÇÃO (1990/1991)

O levantamento das informações relativas a Rendimento envolveu um total de 108.982 alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª Séries dos 25 Estados que formam parte deste relatório. A tabela R.1 sintetiza a composição desta amostra por série e disciplina nas Universidades da Federação trabalhadas neste primeira aferição do SAEB.

Com a finalidade de avaliar um número maior de casos e situações e abreviar o tempo da "prova", evitando assim cansar o aluno e interromper desnecessariamente o curso normal das aulas, cada aluno foi submetido apenas a uma prova, com exceção dos que fizeram a prova de Português e tiveram que fazer também a prova de Redação. Assim, por exemplo, nas primeiras séries, 3 alunos de cada professor responderam à prova de Português, e outros 3 alunos à de Matemática. Como não existe intenção, ao menos nesta fase da avaliação, de correlacionar os aprendizados das diversas disciplinas, não parece haver objeção metodológica a este procedimento.

As provas foram aplicadas no último mês do período letivo de cada escola. Teoricamente, esta aplicação deveria ter sido sincronicamente realizada, em todo o país, no mês de novembro de 1990. Mas, por problemas de greves do magistério, na maior parte dos estados houve grande atraso na finalização do período letivo o que, conseqüentemente, provocou atrasos na aplicação das provas.

É necessário lembrar que os alunos foram selecionados aleatoriamente, a partir das listas de freqüência dos professores integrantes da amostra de docentes. Em geral, foram de 3 a 7 os alunos selecionados de cada professor da série (para a 1ª e 3ª séries) ou da disciplina (para Português, Matemática e Ciências da 5ª e da 7ª séries). Os alunos selecionados foram conduzidos a uma sala da escola especialmente disposta para a aplicação dos testes. Ali, o Aplicador, sem a presença do professor, explicava os objetivos e características da prova, solicitando depois a execução da mesma. Os alunos da 1ª e da 3ª séries responderam na própria prova e os da 5ª e 7ª séries numa folha de respostas preparada para tal finalidade, ou numa folha pautada, no caso da Redação. Para todos os alunos da 1ª série e, em muitos casos para a 3ª série, o Aplicador lia os itens da prova antes de o aluno dar sua resposta.

3.3.2 RESULTADOS GLOBAIS DE RENDIMENTO - PRIMEIRA AFERIÇÃO

O estudo dos resultados sobre Rendimento Escolar revela um perfil de desempenho qualitativo extremamente baixo. Com resultados médios que oscilam entre 30 e 56% do mínimo julgado indispensável por cada UF, surge uma situação na qual poucos são os alunos (em certos casos, menos de 1 em 1000) que conseguem dominar os conteúdos necessários de cada área do saber escolar.

Os resultados obtidos indicam um perfil de desempenho qualitativo extremamente baixo, com médias que oscilam entre 30 e 56% do mínimo julgado indispensável por cada Unidade da Federação. Assim, em certos casos, menos de um aluno em mil consegue dominar os conteúdos necessários de cada área do saber escolar. Os dados revelam, também, que as médias do 1º Grau Menor (1ª e 3ª séries) apresentam-se, em maior ou menor medida, sempre superiores às médias do 1º Grau Maior (5ª e 7ª séries).

Relacionada com isto, a comparação entre os resultados dos testes de Português e de Redação da 5ª série indica uma certa incidência e proeminência de mecanismos formalísticos de transmissão e apreensão do saber, em detrimento do desenvolvimento de competências concretas, ao menos, pelas evidências disponíveis na área de Língua Portuguesa.

Os dados revelam também que as médias do 1º Grau Menor (1ª e 3ª séries) se apresentam, em maior ou menor medida, sempre superiores às médias do 1º Grau Maior (5ª e 7ª séries). Relacionado com isto, observa-se uma tendência a rendimentos decrescentes à medida que as séries avançam. Este fato ó bem visível em Matemática:

1ª Série	51,6
3ª Série	46,5
5ª Série	30,8
7ª Série	28,8

De forma menos evidente e aguda, o mesmo fenômeno repete-se em Português:

1ª Série	56,0
3ª Série	60,0
5ª Série	51,3
7ª Série	46,5

Algumas hipóteses explicativas podem ser levantadas a esse respeito. Em primeiro lugar, a tendência a rendimentos decrescentes pode estar vinculada ao fato de que o aluno com problemas já nas primeiras séries (onde deixa de apreender aproximadamente 50% do mínimo necessário), progressivamente vê estreitarem-se as possibilidades de assimilação de novos conhecimentos. Por outro lado, também é possível que as medidas adotadas por muitas Unidades Federadas, para melhorar o ensino nas primeiras séries (capacitação de professores, ciclo básico, etc), que já provocaram modificações na eficiência do fluxo das primeiras séries, tenham repercutido no desempenho qualitativo destas séries, melhorando os níveis de aprendizagem; dado o caráter recente das medidas, essas camadas ainda não ingressaram nas séries superiores que, por isso, continuam apresentando baixo desempenho.

É provável que uma combinação destes dois elementos concorra para explicar o problema, mas apenas sucessivos levantamentos do sistema de avaliação poderão elucidar realmente as causas. Se nos próximos levantamentos a tendência persistir, é provável que a primeira hipótese seja a mais adequada; se o desempenho das séries superiores melhorar, constatar-se-á, então, que a segunda hipótese tem maior poder explicativo.

Também merece destaque a progressiva homogeneização de resultados, seja entre os cortes amostrais, seja entre as regiões e Unidades Federadas. Efetivamente, se na primeira série, em Português, a distância entre redes estaduais e municipais é de 6,8 pontos e entre as escolas rurais e urbanas de 8 pontos, essas diferenças na 7ª série caem para 1,2 e 4,3 pontos, respectivamente. Entre os Estados, na 1ª série a distância entre a maior e a menor média é de aproximadamente 37 pontos, que se reduz para 24 pontos na 7ª série. Há um evidente processo de homogeneização de resultados, que parece encontrar sua explicação na seletividade do sistema escolar de primeiro grau, sintetizada pela taxa de conclusão situada em torno de 38%.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A APLICAÇÃO DA PRIMEIRA AFERIÇÃO

Foram expostos até aqui os principais resultados da 1ª aferição do SAEB, que mostram um conjunto de características estruturais e de desempenho escolar com persistentes, ainda que distintos, graus de variabilidade, que revelam estarmos convivendo com um sistema escolar notadamente heterogêneo; o que não discrepa do cenário envolvente de um Brasil também marcado por profundas desigualdades regionais e sociais.

Malgrado isso, no entanto, cabe indagar que indicações diagnósticas agregadas são possíveis a partir destes dados e informações e quais sugestões de novos estudos e reflexões eles propõem.

Certamente, a primeira constatação é a de que o desempenho das primeiras séries não se mostra tão mau quanto em geral se supõe. Embora as escolas continuem a reprovar em larga escala, as linhas médias de domínio de conteúdos se situam num patamar que não se pode considerar tão baixo, apesar de distanciarem-se do mínimo desejado e de conterem diferenciais muito significativos. É preciso notar que não há dados da mesma natureza que permitam fazer comparações no tempo, para saber se este é um patamar instalado há longo tempo ou se houve melhoras nos últimos anos. Apesar disso, não é descabido levantar a hipótese de que o desempenho nas primeiras séries pode se dever à ênfase atribuída nestes últimos anos às questões de repetência e evasão - levando à maior consciência e preocupação com o problema - e aos primeiros efeitos das conseqüentes providências que foram e vêm sendo tomadas em muitos sistemas de ensino para enfrentá-lo, como o treinamento de professores, a implantação dos ciclos básicos de alfabetização e inovações mais consistentes em métodos e estratégias de ensino. As variações das médias por estado e por cortes de localização e dependência administrativa parecem indicar que pode estar havendo alguma "evolução", no sentido de que sistemas onde estas medidas foram tomadas apresentam níveis algo mais elevados de desempenho. Embora dependendo de análise em maior profundidade, esta inspeção elementar dos dados confere plausibilidade à hipótese.

Deriva daí uma observação adicional. Também num estágio preliminar, percebe-se que a escolaridade e a exposição a treinamento associam-se a diferenciais positivos de desempenho nas primeiras séries mais do que nas últimas. Porém, verifica-se haver grandes diferenciações tanto nos perfis docentes das primeiras séries quanto nos seus padrões de percepção e de atitudes ante o fracasso escolar. Em conseqüência, a se confirmar esta hipótese derivada, maiores esforços em capacitação docente com mudanças comportamentais nas primeiras séries poderiam reforçar a eventual tendência de melhoria de rendimentos nas mesmas.

Ainda que o segmento inicial da escolaridade deva permanecer como foco prioritário de atenção - até por seu efeito determinante sobre o rendimento e qualidade das últimas séries - estas também devem receber cuidados especiais. É o que nos leva a refletir sobre o segundo grande bloco de constatações, já que os sistemas de ensino mostram, em geral, níveis declinantes de rendimento em todas as matérias

examinadas, à medida em que avança a seriação. Não obstante a lei nº 5692/71 haver integrado, no plano normativo, o antigo ensino primário e ginasial, persiste a ruptura no plano da organização e da prática curricular e instrucional. Fato que se reflete na mudança para baixo do patamar das linhas médias de rendimento escolar nas 5ª e 7ª séries. Uma tendência cadente anunciada no momento da 3ª série se acentua na 5ª e novamente na 7ª série.

De certo modo isto confirmar-se-ia com a observação, em separado, dos contrastes entre as médias e as distribuições das medidas de desempenho dos pares Português e Redação e Matemática e Ciências. Reiterando o que já fora observado na pesquisa da Fundação Carlos Chagas em dez cidades, o aluno ao chegar à 5ª série demonstra resultados de aprendizagem consideravelmente melhores nos conteúdos "normativo - formais" em língua portuguesa. Isto é, são-lhe ensinadas, com maior empenho, as regras de uso da língua, mas não se lhe criam oportunidades de desenvolver habilidades comunicativas, feito que se pode atribuir, outra vez, à má percepção dos objetivos reais do ensino por parte dos docentes e dirigentes escolares e à sua pouca capacitação pedagógica, de vez que os perfis de escolaridade - e de titulação - dos seus professores são menos diferenciados e mais elevados do que os das primeiras séries.

A interpretação do outro par - Matemática e Ciências - parece apontar para fenômeno distinto. Se é verdade que os planos de ensino são construídos segundo a lógica específica destas disciplinas, progredindo do mais simples para o mais complexo, o baixo desempenho do aluno numa etapa limita drasticamente as possibilidades de avanço nas etapas subseqüentes. Assim, ocorre um processo contrário ao que pareceria sensato esperar, em vez de o aluno que conseguiu superar a seletividade das primeiras séries mostrar maiores chances de melhorar sua aprendizagem nas mais avançadas, ele as tem reduzidas pela precariedade dos processos de ensino nesta área.

Isto posto, coloca-se em questão outra proposição de senso comum: ao fazer o aluno alcançar a oitava série e, nela aprovado, concluir o ensino de 1º grau, a escola básica não deu por cumprida sua missão. Pelo menos no sentido de, na média, haver conferido a todos eles um acervo de conhecimentos e competências julgado minimamente necessário para seu acesso a melhores oportunidades sociais.

É evidente que há um risco de exagero neste questionamento. Mas nele residem justamente alguns dos desafios mais importantes que se colocam, hoje, aos educadores brasileiros: o de saber quais resultados realmente se espera da escola básica, o de aferir até que ponto ela atende a tais objetivos e o de identificar quais os focos de intervenção transformadora são prioritários.

As informações aqui apresentadas são apenas parte de um acervo maior de dados que precisam ser profundamente analisados e oferecidos à reflexão, tanto dos dirigentes educacionais como, especialmente, dos professores, pois se a própria escola não puder melhorar sua percepção dos problemas que enfrenta e se engajar

com maior autonomia e auto-contrôle em seu enfrentamento, as medidas mais abrangentes de políticas públicas terão poucas probabilidades de êxito.

Os momentos seguintes, portanto, deverão ser de exame mais aprofundado do acervo do SAEB e de disseminação de seus achados, no âmbito da administração dos sistemas estaduais e municipais de ensino e, por esta via, no das unidades escolares.

Avaliar torna-se, nesta perspectiva, um instrumento essencial dos processos de decisão em todos os níveis do sistema educacional, para desenvolver novos padrões de ensino e de gestão e alcançar os padrões de qualidade educacional requeridos para levar o País a um desenvolvimento democrático, economicamente eficiente e socialmente justo.

6. SEGUNDA AFERIÇÃO DO SAEB - 1993/1994

Na Segunda Aferição, com o objetivo de consolidar o sistema de avaliação e aperfeiçoar as técnicas e instrumentos, foram novamente examinados os três aspectos abordados em 1990: gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, observadas as mesmas séries e disciplinas.

Em decorrência dos resultados obtidos na pesquisa anterior e de solicitações e sugestões das equipes Estaduais do SAEB, detectou-se a necessidade de reformulação nos questionários do professor e de gestão escolar, bem como nos testes de rendimento.

5.1. GESTÃO ESCOLAR E PROFESSOR

Os novos instrumentos, embora simplificados em sua forma, contemplaram os mesmos aspectos pesquisados na primeira aferição, privilegiando aqueles relativos ao perfil e à prática desses profissionais.

O questionário de GESTÃO ESCOLAR foi dividido em cinco (5) blocos:

- identificação
- formação e experiência profissional
- forma de ingresso e situação funcional
- equipamentos e atividades da escola
- funcionamento da escola.

O questionário do PROFESSOR divide-se em seis (6) blocos:

- identificação
- formação e experiência profissional
- forma de ingresso e situação funcional
- planejamento das atividades e prática docente
- condições de trabalho
- participação

5.2. RENDIMENTO DO ALUNO

Dos três aspectos reexaminados nesta Segunda Aferição, seguramente o Rendimento do Aluno foi o que a maiores modificações foi submetido.

Para a elaboração dos Testes de Rendimento do Aluno, foi utilizada a

metodologia descrita a seguir.

Inicialmente, em 1992, realizou-se o levantamento das propostas curriculares de todas as Unidades da Federação, seguido de mapeamento do seu conteúdo. Em maio de 1993, um grupo de especialistas tanto de Avaliação, como das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências analisou todas as propostas curriculares, embora privilegiando aquelas mais abrangentes formuladas pelos seguintes Estados: Acre, Alagoas, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Por consenso, o grupo decidiu trabalhar com as propostas mais completas, que incluíam além da listagem dos conteúdos a fundamentação teórico-metodológica. Os especialistas dividiram-se em três subgrupos, cada um com a incumbência de analisar uma das áreas (Português, Matemática e Ciências) e de fazer o levantamento dos conteúdos comuns das propostas curriculares selecionadas.

O grupo, além de estabelecer o conteúdo como sendo o contido na "intersecção básica" (que não representa obrigatoriamente os conteúdos essenciais das referidas áreas, mas sim o conteúdo presente na maioria absoluta das propostas), recomendou que o instrumento de avaliação do Rendimento do Aluno deveria conter questões usuais, rotineiras de sala de aula, questões não-rotineiras e questões intermediárias (entre rotineiras e não-rotineiras).

O material produzido por esse primeiro grupo de especialistas foi remetido a três outros grupos (nas áreas de Português, Matemática e Ciências) para que elaborassem em banco de questões do qual resultariam os Testes de Rendimento. Nessa fase, cada grupo de elaboração constituía-se de especialistas e professores regentes de 1º Grau. O grupo 1 (Português), foi coordenado pela Profª Magda B. Soares (UFMG), o grupo 2 (Matemática) pela Profª Regina Luzia Corio de Buriasco (UEL) e o grupo 3 (Ciências) pela Profª. Mirian Krasilchik (USP).

Em seguida o banco de questões de cada área foi analisado; algumas delas foram reescritas ou reestruturadas, outras incluídas, de modo a se ter um instrumento que pudesse ser utilizado no território nacional. O trabalho dessa fase foi feito por novo grupo, incluindo especialistas das áreas e professores de 1º Grau.

Este grupo, denominado Grupo de Crítica, elaborou a versão final dos testes de rendimento da Segunda Aferição do SAEB, que foram aplicados em nível nacional. O grupo decidiu que seriam 20 questões semi-objetivas de Português e Matemática para as 1ª e 3ª séries e 30 questões objetivas de Português, Matemática e Ciências para as 5ª e 7ª séries.

Com esse trabalho, dividido em três fases: definição do conteúdo e tipo de questões, elaboração do banco de questões, análise do banco de questões e elaboração da versão final dos testes de rendimento, o SAEB procurou assegurar a

maior validade possível no território nacional, levando em conta as críticas que foram feitas com relação aos instrumentos utilizados na Primeira Aferição do SAEB. Estas diziam respeito, principalmente, à provas com questões inadequadas/mecanizadas; questões com vocabulário inadequado à realidade regional; questões/ilustrações dando margem a várias interpretações mas com respostas únicas fixadas e desconhecimento do trabalho por parte das Secretarias.

Os Testes de Rendimento nas áreas de Português, Matemática e Ciências visam, de forma mais imediata, verificar se os alunos adquiriram os conceitos básicos constantes do programa e se são capazes de aplicá-los em assuntos relevantes do seu dia-a-dia. Assim, a intenção é avaliar o desempenho escolar dos alunos ao concluírem as séries ímpares do Primeiro Grau, no território nacional.

Para isso, foram elaborados dois tipos de provas:

- para as 1ª e 3ª séries com questões que não contém, na sua quase totalidade, alternativas de respostas;
- para as 5ª e 7ª séries com questões contendo cinco alternativas de respostas.

Os gabaritos foram elaborados de acordo com cada tipo de prova. Sendo que, nas séries iniciais, algumas questões admitem formas diferentes de resposta.

Seguindo recomendação do primeiro Grupo, as questões podem ser classificadas como: de reconhecimento, de aplicação e de compreensão/análise. As questões foram apresentadas na forma de questões rotineiras da sala de aula, não-rotineiras e intermediárias, e, dentre elas, questões diretas e não-diretas, com texto verbal ou não.

As intenções gerais das provas dizem respeito a:

- verificar como os alunos lidam com questões apresentadas com texto verbal, uma vez que, uma das grandes reclamações dos professores é a de que a dificuldade dos alunos reside muito mais na compreensão do texto do enunciado do que na resolução das mesmas;
- verificar se os alunos que lidam bem com questões rotineiras da escola lidam igualmente bem com questões não rotineiras;
- verificar como os alunos lidam com questões cujas respostas dependem de um raciocínio complementar com relação aos dados do enunciado (questões não-diretas).

Além disso, objetivando subsidiar a análise contextual dos resultados obtidos com a aplicação dos testes de rendimento, foi elaborado um instrumento denominado "Questionário sobre Oportunidade de Aprendizagem", no qual os professores dos alunos pesquisados fazem uma análise dos testes de rendimento aplicados considerando três dimensões: I) apreciação sobre as possibilidades dos alunos resolverem as questões propostas;

- II) informações sobre o nível de tratamento do conteúdo necessário para responder as questões tratadas nos testes;
- III) apreciação sobre a qualidade dos próprios testes utilizados.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 . APOIO INSTITUCIONAL

A Secretaria de Educação Fundamental - SEF, do Ministério da Educação e do Desporto - MEC, vem apoiando desde 1988 o desenvolvimento e consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Uma das conseqüências foi a sua inclusão como Componente Nacional de Avaliação no "Projeto de Educação Básica para o Nordeste", com a necessária previsão de recursos para esse fim, a partir de 1994. Outra foi a definição do SAEB como ação prioritária (IV.D.3) do "Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003", assumida pelas diversas instâncias envolvidas (secretarias estaduais, municipais, universidades, conselhos e órgãos de classe). Disto já tem resultado um compromisso das diversas instâncias administrativas com o seu desenvolvimento nos próximos anos.

Uma demonstração deste compromisso, ainda em 1993, foi o empenho de todas as Secretarias Estaduais e de algumas Municipais em garantir os preparativos logísticos para a realização da pesquisa de campo do II Ciclo de Aferição a partir da segunda quinzena de novembro. A falta de recursos financeiros suficientes foi compensada pela dedicação dos poucos recursos humanos disponíveis. As Equipes locais vêm se consolidando como unidades de pesquisa, e análise que visam subsidiar a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Por sua vez, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP vem articulando, desde 1992, o desenvolvimento da metodologia, técnicas e instrumentos de avaliação. A partir de então também vem coordenando o processamento, consolidação, análise e divulgação dos dados coletados nos dois Ciclos de Aferição e em outras pesquisas específicas.

6.2 . BANCO DE DADOS E REDE INEP

Foi implantada uma rede de microcomputadores que interliga as Equipes das 27 Unidades da Federação. Esta rede tem servido à disseminação de procedimentos sistemáticos de avaliação bem como à troca de informações.

O INEP mantém ainda um banco nacional de dados do 1ª Aferição, ao qual se somarão os da 2ª, que pode ser acessado por todos os interessados (via MODEM), com o sistema de boletins eletrônicos (BBS), através do telefone (061)347-1995. Mais recentemente, também está sendo implementado o acesso via INTERNET/RNP - Rede Nacional de Pesquisa (e-mail postmaster@inep.br).

6.3 - EQUIPES ESTADUAIS E LOCAIS

A pesquisa de campo e o tratamento e análise de dados são feitos nos próprios Estados/Municípios, por equipes vinculadas às Secretarias de Educação.

Assim, a pesquisa resulta em Banco de Dados que fica, em primeiro lugar, à disposição da administração estadual/municipal e de outros interessados com o objetivo de servir à análise e formulação de políticas educacionais em suas diversas dimensões (treinamento e capacitação de recursos humanos, currículo, melhoria de gestão, etc). Tem-se procurado estimular que as instituições formadoras de recursos humanos para a educação básica e centros de pesquisa venham colaborar efetivamente com essas equipes situadas dentro das estruturas administrativas tanto na realização do trabalho de campo como na utilização construtiva dos dados coletados.

6.4 - NÚCLEOS REGIONAIS

Em alguns Estados o INEP está articulando a constituição de Núcleos Regionais de apoio ao projeto, compostos principalmente por professores universitários e pesquisadores locais, que prestem toda a assistência teórico-metodológica tanto à atividade de avaliação de um modo geral como às pesquisas, em suas fases de planejamento, execução e análise dos dados. Estes Núcleos também deverão desempenhar papel fundamental na formação de recursos humanos na área de avaliação para as próprias Secretarias além de colaborar na construção da interligação dessa atividade com a formulação das políticas públicas.

6.5 - SITUAÇÃO DA SEGUNDA AFERIÇÃO - 1993/94

Até o momento, 23 Equipes das Secretarias Estaduais desenvolveram os trabalhos de campo do "Segundo Ciclo de Aferição", estando agora na fase de crítica e entrada dos dados coletados. A estas, vieram se somar as Secretarias Municipais Educação do Rio de Janeiro, Salvador, Vitória da Conquista, Recife, Teresina que estudaram uma amostra específica de seu interesse.

No segundo semestre de 1994, os Estados de São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso também farão o seu levantamento que, por razões diversas, se tornou impraticável no final do ano letivo de 1993. Outras Secretarias Municipais de Educação que vierem a manifestar interesse, também poderão vir a trabalhar uma amostra específica de seu interesse.

6.6 - PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO

Os resultados até agora conseguidos permitem que sejam consolidadas várias metas básicas estipuladas pelo projeto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Entre elas, destacam-se:

- A consolidação dos bancos de dados em cada Unidade Federada e do banco de dados a nível nacional, localizado no INEP;
- A consolidação da avaliação do ensino nas Secretarias Estaduais/Municipais de educação através da institucionalização de núcleos ou equipes, e a incorporação dos resultados na formulação de políticas e no planejamento do ensino, bem como na elaboração de propostas curriculares;
- A estruturação de Núcleos Regionais, ligados a instituições universitárias e de pesquisa, para desenvolvimento teórico e metodológico da avaliação, o aprofundamento de estudos e análises a partir dos dados do SAEB e de pesquisas específicas, e o treinamento de recursos humanos, em nível de Pós-Graduação, na área de avaliação;
- A integração progressiva de secretarias municipais de educação, principalmente das capitais, que tem manifestado crescente interesse em participarem cooperativamente do desenvolvimento do SAEB (entre as quais se destacam várias capitais do Nordeste e do rio de Janeiro);
- A progressiva valorização da avaliação do ensino básico pelo o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, e pelo Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho Federal de Educação e outros;
- O início de atividades de cooperação internacional em tópicos como: a) estratégias para consolidação do Sistema; b) elaboração de instrumentos (testes de rendimento, questionários); c) desenvolvimento de programas de computação para análise, processamento e transmissão de informações; d) desenvolvimento de Recursos Humanos, e outros. Entendimentos preliminares já foram estabelecidos com autoridades educacionais e diplomáticas da França, além de outros países latinoamericanos visando esse intercâmbio.

Nesta área de intercâmbio internacional vale destacar que, como parte do desenvolvimento do "Programa de Cooperação Educativa Brasil-França", o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP acertou uma série de atividades de cooperação. Assim no próximo ano o Professor Gérard PERROT, do IUFM de Versailles, membro do Grupo de Trabalho de Matemática da "Direction de L'Évaluation et de la Prospective - DEP", aplicará em alunos franceses os testes de matemática desenvolvidos em 1993 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB/INEP/SEF/MEC e aplicados no Segundo Ciclo de Aferição. Em contrapartida, o SAEB/INEP aplicará em alunos brasileiros os testes de matemática, elaborados em 1993 pelo DEP para estudantes do "CE 2" (equivalente à nossa 3ª Série do Primeiro Grau). O objetivo deste intercâmbio é 1) o aperfeiçoamento nas técnicas de elaboração de instrumentos para avaliação de rendimento e 2) o aprofundamento do conhecimento sobre a definição de conteúdos curriculares.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB
Campus da UnB - Acesso Sul Brasília-DF CEP 70910-900
(061)347.8970 273.2232 Fac Símile (061)273.3233
MODEM/BBS (061) 347.1995 (e-mailpostmaster@inep.br)

DIRETOR DO INEP: DIVONZIR ARTHUR GUSSO

Coordenador de Avaliação e Gerente do SAEB: ORLANDO PILATI⁵

Equipe de Coordenação Nacional do SAEB:

BEATRIZ LOBO
CELINA TIEMI MISUQUI
JANE HUDSON DE ABRANCHES
MARIA CÂNDIDA LACERDA MUNIZ
MARIÂNGELA ZANETTA P. FIGUEIREDO
MARIZA POLENZ
MAXIMIANO TEIXEIRA
RENATA PELUSO

Consultores e colaboradores:

REGINA LUZIA CORIO DE BURIASCO
LÍGIA GOMES ELLIOT
ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
JOÃO BATISTA F. GOMES NETO
CARLOS ALBERTO DE BRAGANÇA PEREIRA
Consultores diversos "ad hoc" (elaboração e testagem de instrumentos etc.)
Equipes das Secretarias Estaduais e Municipais (ver a seguir).

⁵ - O primeiro Coordenador e articulador do Projeto foi o Prof. JÚLIO JACOBO WEISELFISZ, que teve seqüência com a Profª MARIA INÊS PESTANA, membro da equipe inicial.

Equipes Estaduais:

Maria Antonieta Soares Bezerra
Equipe SAEB-AC - CAEB/DSP
Secretaria de Estado de Educação
Av. Getúlio Vargas, 232 - 2º A
RIO BRANCO - AC 69900-150
(068)224.7338

Fernando José Alcântara Duca
Equipe SAEB-AL - UDI
Secretaria de Estado de Educação
Rua Barão de Alagoas, 141
MACEIÓ - AL 57020-210
(082)221.5461; 221.4040

Jurema dos Santos Santos
Equipe SAEB-AP - DTPE
Secretaria de Estado de Educação
Avenida FAB, 97
MACAPÁ - AP 68906-000
(096)212.5156; Fax 212.5104

Edjaci L. Vieira
Equipe SAEB-AM - Subsecret. de Ed.
Séc. de Est. a Educ. Cult. e Desp.
Av. Getúlio Vargas, 381 Sala 104
MANAUS - AM 69020-010
(092)633.3938

Nelcinéa Cairo do Amparo
Equipe SAEB-BA - ASPLAN
Secretaria de Estado de Educação
CAB - 5ª Avenida, 550 - 3º Andar
SALVADOR - BA 41750-300
(071)371.5615 Fax 371.5635

Estefânia Maria de Almeida Martins
Equipe SAEB-CE - DDC/DPAVE
Secretaria de Estado de Educação
Centro Adm. Virgílio Távora - Cambéba
FORTALEZA - CE 60830-070
(085)274.1155 R. 159/223 Fax 274.1518

Simone Cerveira de Castro
Equipe SAEB-DF - DEPLAN/Div. Pesq.
Secretaria de Educação do DF
Anexo do Pal. Buriti, 8º A S/824
BRASÍLIA - DF 70075-000
(061)321.0545 Fax 321.0554

Celeste Antonia Vargas Sofiste
Equipe SAEB-ES - Dep. Apoio Técn. Ped.
Secretaria de Estado de Educação
Ac. César Hilal, 1.111 Sala 212
VITÓRIA - ES 29055-232
(027)227.4144 R 233 Fax 227.4616

Isabel Costa
Equipe SAEB-GO - SPCA
Secretaria de Estado de Educação
Rua 82, s/n - Centro Adm. S/419
GOIÂNIA - GO 74088-900
(062)224.9377 Fax 224.0964

Maria da Graça Pinheiro Leda
Equipe SAEB-MA - Sup. de Ensino
Secretaria de Estado de Educação
Rua Grande, 775
SÃO LUIZ - MA 65020-250
(096)232.2771

Anna Luiza de Figueiredo
Equipe SAEB-MT - COPLAN
Secretaria de Estado de Educação
Rua Batista das Neves, 619
CUIABÁ - MT 78005-380
(065)321.1540/3437

Ezerral Bueno de Souza
Equipe SAEB-MS Coord. Geral de Educação
Secretaria de Estado de Educação
Parque dos Poderes, Bloco V
CAMPO GRANDE - MS 79031-902
(067)726.4055 R 330; Fax 726.4056

Anna Edith Bellico da Costa
Equipe SAEB-MG Dir. de Est e Pesq
Secretaria de Estado de Educação
Rua Inconfidentes, 1.011 - 8º A
BELO HORIZONTE - MG 30140-010
(031)219.4453/4349

Carlos Eduardo Pereira Ruffo
Equipe SAEB-PB - USPIa
Secretaria de Educação e Cult
Centro Adm. Integrado Bl.I/3º A
JOÃO PESSOA - PB 58019-900
(083)221.4643

Carmen Lúcia Coutinho
Equipe SAEB-PE - DECOPLAN
Secretaria de Estado da Educação
Rua Siqueira Campos, 304 2º A
RECIFE- PE 50010-010
(081)224.2786

Ana Neuma Teixeira de Lima
Equipe SAEB-RN - SIEE/USFP
Centro Adm. Lagoa Nova Bl.I,2º A
NATAL - RN 59059-900
(084)231.7216 Fax 231.3587

Denise Pereira Torres de Oliveira
Equipe SAEB-RJ Coord. Geral Ped
Secretaria de Estado da Educação
Rua do Passeio, 62 - 10º A
RIO DE JANEIRO - RJ 20021-290
(021)292.0011 R 165

Selma Assunção Marioti
Equipe SAEB-RR - DEPLAF
Secretaria de Estado da Educação
Praça do Centro Cívico, 471
BOA VISTA - RR 69301-380
(095)224.1802

Edilza do Socorro Melo Correia
Equipe SAEB-PA Divisão de Avaliação
Secretaria de Estado de Educação
Rod. Augusto Montenegro, Km 10 Icoaraci
BELÉM - PA 66820-000
(091)248.2204

Erika Wröbel
Equipe SAEB-PR
FUNDEPAR
Rua dos Funcionários, 1323 - Cabral
CURITIBA - PR 80035-050
(041)352.1313 R 126

Maria Rosário de Fátima Batista
Equipe SAEB-PI Div. de Estat. e Pesq.
Secretaria de Estado da Educação
Av. Pedro Freitas, s/n - São Pedro
Terezina - PI 64018-900
(086)223.6161 R 124/160

Livete Maria Hony Plentz
Equipe SAEB-RS Dir. de Div. Escolar
Secretaria de Estado da Educação
PORTO ALEGRE - RS 90110-150
(051)225.5499 R 239 Fax 225.8626

Jacira Tavares da Conceição
Equipe SAEB-RO - DE/DEF
Secretaria de Estado da Educação
Esplanada das Secretarias - Pedrinhas
PORTO VELHO - RO 78900-000
(069)223.1043; Fax 223.2527

Vera Lúcia Ampessan
Equipe SAEB-SC Ger. Estat. e Inf.
Secretaria de Estado da Educação
Rua Antônio Luz, 111 8º s/802
FLORIANÓPOLIS - SC 88010-040
(0482)24.3877 R 165

Nely Aparecida Pereira Silva
 Equipe-SP - ATPCE
 Secretaria de Estado da Educação
 Praça da República, 53 - 2º A
 SÃO PAULO - SP 01045-001
 (011)231.2598

Vilma Passos Chagas Andrade
 Equipe SAEB-SE - ASPLAN/NPDI
 Secretaria de Estado da Educação
 Av. Ivo Prado, 398
 ARACAJU - SE 49010-050
 (079)224.4414 Fax 222.0707

Maria Aparecida Fernandes Ribeiro
 Equipe SAEB-TO Coord Ens Fundamental
 Secretaria de Estado da Educação
 Praça dos Girassóis
 PALMAS - TO 77000-970 (063)862.1090 R 139

Equipes Municipais

Maria José Moraes ("Sônia")
 Diretoria Geral de Ensino
 Secretaria Municipal de Educação
 Avenida Fernandes Lima, 416
 MACEIÓ - AL 57050-000
 (082)326.1153

Edla Soares/Elizabeth Marcushi
 Secret. Municipal de Educação
 Cais do Apoio, 925 - 12º Andar
 RECIFE - PE 50030-230
 (081)224.0159

Isa Locatelli/Cecília M.Q.Guida
 Departamento Geral de Ensino
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Afonso Cavalcanti, 455
 RIO DE JANEIRO - RJ 20211-110
 (021)503.2301 Fax 293.5770

Fátima/Elizabeth Santana
 Assessoria Técnica
 Secretaria Municipal de Educação
 Solar da Boa Vista - Engenho Velho de Brotas
 SALVADOR - BA 40240-640
 (071)381.9962

José Reis Pereira
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Areolino de Abreu, 1504
 TERESINA - PI 64000-180
 (086)222.4927

Zélia Chequer Freire de Souza
 Secretaria Municipal de Educação
 Rua Sinhazinha Santos, 295
 VITÓRIA DA CONQUISTA - BA 45100-000
 (073)421.4730

Tabela R.1

AMOSTRA DE ALUNOS POR SÉRIE E DISCIPLINA
SEGUNDO UNIDADE FEDERADA, REGIÕES E BRASIL

UF	1ª SÉRIE		3ª SÉRIE		5ª SÉRIE			7ª SÉRIE			TOTAL
	Port.	Matem.	Port.	Matem.	Port.	Matem.	Ciênc.	Port.	Matem.	Ciênc.	
AC	645	662	488	480	176	173	172	164	155	160	3065
AM	320	316	240	236	118	125	125	116	113	107	1814
AP	332	333	330	320	166	149	156	166	151	155	2248
PA	826	822	733	720	317	314	314	281	278	280	4885
RO	619	470	456	433	269	268	254	260	260	265	3444
RR	469	468	403	399	162	167	160	149	147	144	2638
TO	360	360	316	317	167	107	116	133	91	106	2073
Norte	3361	3310	2966	2905	1376	1283	1297	1268	1195	1217	20167
AL	347	347	248	249	67	67	64	68	68	68	1593
BA	949	935	796	651	287	292	285	271	257	258	4981
CE	766	825	689	659	435	419	426	358	370	359	5306
MA	876	869	668	670	248	276	276	220	241	252	4596
PB	728	729	603	602	215	215	215	212	212	212	3943
PE	801	794	711	708	445	447	448	410	409	407	5580
RN	759	755	634	402	299	295	298	286	293	294	4315
SE	561	499	494	493	249	238	239	221	223	217	3434
Nordeste	5787	5763	4843	4434	2245	2249	2261	2046	2073	2067	33748
ES	724	718	696	695	328	328	327	312	312	311	4751
MG	1032	1029	960	972	661	650	655	496	493	490	7138
RJ	480	472	455	451	304	301	305	294	293	291	3646
SP	915	914	902	903	797	793	794	779	777	778	8352
Sudeste	3151	3133	3013	3021	1990	1972	1981	1881	1875	1870	23887
PR	865	867	844	847	536	536	536	510	500	510	6551
RS	903	902	872	872	659	656	656	478	476	478	6952
SC	553	632	591	589	436	450	416	404	407	301	4779
Sul	2321	2401	2307	2308	1631	1642	1608	1392	1383	1289	18282
DF	608	507	493	493	235	235	235	200	200	200	3306
GO	704	704	649	669	352	352	350	342	340	345	4807
MT	651	651	632	632	363	363	363	339	342	342	4678
C. Oeste	1863	1862	1774	1794	950	960	948	881	882	887	12791
Brasil	16483	16459	14903	14462	8191	8096	8085	7458	7408	7330	108875

Taxas de rendimento por series e disciplinas segundo grandes regiões e unidades da federação - 1990

Grandes Regiões e Unidades da Federação	1ª Serie		3a Serie		5a Serie		7a Serie			
	Port.	Mat.	Port.	Mal.	Port.	Mal.	Port.	Mal.		
Brasil	56.02	51.58	59.78	46.49	51.35	30.83	40.37	28.83	41.87	53.12
Região Norte	50.25	45.54	57.27	40.47	49.07	29.70	39.46	29.58	45.93	43.47
Rondônia	70.38	58.97	64.55	55.70	51.15	32.04	41.64	34.82	45.87	54.83
Acre	43.16	41.52	55.18	34.96	44.32	27.82	36.53	22.35	42.36	32.32
Amazonas	54.66	54.12	54.17	44.48	53.53	30.27	42.65	9.40	50.35	20.12
Roraima	38.99	26.34	52.58	30.18	49.51	30.00	3.994	47.34	28.62	42.45
Para	46.71	46.31	59.26	40.31	50.09	29.77	38.31	40.67	47.02	52.41
Amapá	44.96	46.44	52.02	41.04	44.99	28.61	38.27	19.11	46.48	30.64
Tocantins	55.37	48.48	59.19	37.80	49.26	27.29	39.63	26.52	42.06	36.55
Região Nordeste	52.05	50.65	54.03	39.53	47.12	28.21	37.82	34.21	43.92	44.81
Maranhão	48.84	49.96	50.39	38.76	42.81	26.05	35.42	12.61	41.44	23.48
Ceará	56.38	45.87	55.52	35.50	50.32	28.80	38.79	55.11	45.52	59.43
Rio Grande do Norte	56.12	57.05	55.49	47.25	52.00	31.40	40.40	12.54	46.75	34.31
Paraíba	57.88	53.84	59.04	37.84	45.95	27.32	36.99	32.09	41.92	41.33
Pernambuco	44.42	50.73	52.00	39.17	45.96	28.01	38.32	48.69	44.13	38.39
Alagoas	32.14	34.90	42.56	32.73	38.96	24.95	29.95	24.40	38.63	20.26
Sergipe	59.60	55.79	52.72	47.06	47.42	29.43	38.63	32.94	44.43	45.52
Bahia	53.04	50.86	57.03	38.49	45.21	26.88	36.95	30.66	42.96	43.43
Região Sudeste	60.40	50.96	66.54	52.35	54.24	32.93	42.90	53.78	49.52	61.25
Minas Gerais	58.09	48.65	68.10	50.68	55.51	32.87	41.92	55.39	51.06	60.23
Espirito Santo	54.47	47.14	60.31	45.52	50.73	31.44	41.21	40.12	45.83	44.83
Rio de Janeiro	71.13	60.00	69.90	55.00	56.57	32.43	43.60	40.11	51.37	50.44
São Paulo	62.07	51.90	67.96	58.10	53.90	33.77	44.01	64.00	49.32	72.77
Região Sul	62.68	58.07	64.27	58.13	53.89	32.19	42.17	58.05	50.60	65.00
Paraná	62.15	58.53	66.52	58.36	51.89	31.57	41.97	41.85	49.43	57.31
Santa Catarina	67.48	61.02	61.81	57.44	52.50	32.07	39.07	64.28	49.14	75.91
Rio Grande do Sul	60.25	55.57	63.77	58.38	56.42	32.79	44.30	68.35	53.09	64.32
Região Centro-Oeste	63.08	57.92	62.27	48.58	54.20	31.88	39.36	43.83	40.24	44.47
Mato Grosso	57.24	53.79	56.19	47.72	52.42	31.56	35.26	48.25	30.89	56.19
Goiás	60.06	57.00	61.41	46.86	55.74	32.26	40.53	37.92	43.69	24.07
Distrito Federal	74.75	64.49	71.19	52.01	54.67	31.80	43.94	44.55	50.17	56.13

Fonte MEC/INEP - MEC/SEF - MEC/SAG/CP/SEEC

Nota 1 : Pesquisa realizada por amostragem não incluindo os estados do Piauí e Mato Grosso do Sul

Nota 2 : Dados preliminares

ANEXO B – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB 1997 PARA 4ª, 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL E 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO



Ministério da Educação e do Desporto

INEP

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**MATRIZES
CURRICULARES
DE REFERÊNCIA
PARA O SAEB**

Brasília, 1998

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA - 4ª SÉRIE

1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Considerando as relações entre portador, gênero, função e lugares preferenciais de circulação, ler textos:

- a) textos próprios do espaço público (*outdoor*, placa de rua, de sinalização e informação geral, cartaz, folheto);
- b) textos próprios do espaço doméstico (listas, receitas, carta, bilhete, manual de instrução);
- c) textos institucionais de circulação específica (conto, fábula, mito, crônica, poema, biografia, notícia e reportagem, texto de teatro, texto de divulgação científica, anúncio, história em quadrinhos, *chargé*).

1.1. Estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da própria leitura

- D1 - Localizar uma informação localizada num texto dado. (N1)
- D2 - Identificar elementos de mesma natureza num texto dado. (N2)
- D3 - Identificar uma afirmação implícita num texto dado. (N3)
- D4 - Estabelecer relação entre duas informações num texto dado. (N2)
- D5 - Reconhecer o tema central do texto. (N3)
- D6 - Seguir instruções para a realização de uma tarefa simples. (N2)
- D7 - Recuperar uma informação anteriormente oferecida no texto para poder continuar a leitura. (N2)
- D8 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto imediato. (N2)
- D9 - Utilizar informações oferecidas por um glossário para resolver um problema localizado de leitura. (N1)
- D10 - Utilizar informações oferecidas por um verbete simples de dicionário para resolver um problema localizado de leitura. (N3)
- D11 - Utilizar informações oferecidas por um pequeno texto informativo para resolver um problema localizado de leitura. (N3)
- D12 - Articular, na compreensão de uma passagem do texto, informações textuais com conhecimentos prévios de senso comum. (N2)
- D13 - Utilizar apoio de um desenho ou foto para entendimento de uma passagem do texto. (N1)
- D14 - Utilizar apoio da diagramação, forma e tipo das letras para organizar a leitura. (N1)
- D15 - Antecipar o que pode vir a partir de informações já oferecidas em um narrativa comum. (N2)

1.2. Articulação texto e contexto

- D16 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir das características do portador (jornal, revista, livro, folheto, *outdoor*, rótulo). (N1)
- D17 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir de informações e conhecimentos relativos à obra (gênero, título). (N2)

- D18 - Realizar antecipações e inferências a respeito do conteúdo do texto a partir do tema dado. (N3)

1.3. Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto

- D19 - Identificar uma retomada pronominal na função de sujeito. (N1)
 D20 - Identificar uma retomada pronominal na função de complemento. (N2)
 D21 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição de um termo. (N1)
 D22 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de sinonímia. (N2)
 D23 - Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de uma relação de hiperonímia. (N3)
 D24 - Identificar o antecedente próximo de uma elipse de sujeito. (N2)

1.4. Relações na progressão temática do texto

- D25 - Estabelecer relação entre um fato e opinião relativa a este fato. (N2)
 D26 - Identificar para um problema apresentado no texto a solução oferecida. (N3)
 D27 - Identificar, em uma narrativa, o conflito gerador e a resolução oferecida. (N3)
 D28 - Estabelecer relação de anterioridade e posterioridade entre dois fatos apresentados num texto dado. (N2)

1.5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

- D29 - Identificar pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências). (N1)
 D30 - Analisar efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva. (N3)
 D31 - Identificar recursos prosódicos de expressão (repetição, rima, aliteração, onomatopéia). (N2)
 D32 - Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de um recurso prosódico. (N3)
 D33 - Analisar o efeito de sentido conseqüente de uma repetição. (N2)
 D34 - Analisar o efeito de sentido conseqüente de uma substituição lexical (sinonímia, hiperonímia). (N2)
 D35 - Identificar elementos de linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo). (N2)
 D36 - Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de um recurso de linguagem figurada. (N3)

2. ANALISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

2.1. Texto e gênero

- D37 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma notícia de uma narrativa ficcional. (N1)
 D38 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma notícia de um texto informativo. (N3)

- D39 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, um relato pessoal de um relatório. (N3)
- D40 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, um texto informativo de um texto opinativo. (N2)
- D41 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma propaganda de um anúncio. (N1)
- D42 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma placa de sinalização e informação geral de um *outdoor*. (N1)
- D43 - Diferenciar, por comparação ou identificação de características, uma carta pessoal de uma carta comercial. (N2)

2.2. Variação lingüística

- D44 - Identificar locutor e alocutário a partir de marcas lingüísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas). (N2)
- D45 - Associar o texto com dialeto característico de uma região ou classe social. (N2)
- D46 - Identificar características típicas da fala em um texto escrito. (N1)
- D47 - Diferenciar um texto num registro formal de outro com registro informal. (N2)

2.3. Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido

- D48 - Realizar uma operação de escolha lexical. (N2)
- D49 - Analisar a diferença estilo e/ou de sentido em função da opção por um ou outro termo sinônimo. (N3)
- D50 - Realizar uma operação de pronominalização. (N1)
- D51 - Analisar a diferença de estilo e/ou de sentido entre uma pronominalização e uma repetição. (N3)
- D52 - Realizar uma operação de apagamento pronominal (excluir redundância). (N1)
- D53 - Realizar uma operação de inclusão de discurso alheio (discurso direto e indireto). (N2)

2.4. Paradigmas lingüísticos (regras, classes)

- D54 - Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas morfológicos (desinências, sufixações, família lexical). (N2)
- D55 - Reconhecer regularidades na ortografia de paradigmas contextuais (c/qu, r/rr, s/ss, g/gu, m antes de b e p). (N2)
- D56 - Reconhecer regularidades morfológicas (classes) de processos de sufixação e flexão. (N3)
- D57 - Identificar termos pertencentes a uma família lexical. (N2)
- D58 - Reconhecer mecanismos básicos de concordância nominal e verbal. (N2)
- D59 - Estabelecer um glossário por área de conhecimento. (N2)

3. PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDOS

TEMAS	TÓPICOS
Práticas de produção de textos	A partir das condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor) estabelecidas pela própria tarefa, redigir um ou alguns dos seguintes textos: relato de experiência pessoal; relato de acontecimento; narrativa ficcional curta; carta; bilhete; cartaz; textos articulados às práticas das disciplinas (relatório, paráfrase, esquema, resumo).
	A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve:
	Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações diretas de: fato/opinião; problema/solução; conflito/resolução; anterioridade/posterioridade.
	Segmentar o texto, em função do projeto textual, em parágrafos e períodos.
	Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); esquemas temporais básicos (presente x passado); sinais básicos de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula); recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais freqüente; mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.

DESCRITORES DE LINGUA PORTUGUESA - 8ª SERIE

1. PRÁTICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Considerando as relações entre estrutura e funcionalidade, ler, prioritariamente, textos institucionais de circulação específica:

- a) textos ficcionais: conto, crônica, romance, poema, história em quadrinhos, texto de teatro;
- b) textos não-ficcionais: notícia, editorial, artigo de opinião, crônica, cartas argumentativas ou opinativas, texto de divulgação científica, anúncio, discurso escrito, comunicado oficial.

1.1. O gênero e suas características

- D1 - Reconhecer as características típicas da notícia (manchete, *lead*, distribuição espacial). (N1)
- D2 - Identificar no *lead* de uma notícia os elementos básicos que o compõem (quem, o quê, quando, onde, como e por quê). (N2)
- D3 - Relacionar os elementos básicos que compõem o *lead* de uma notícia com o modo de organização da informação. (N3)
- D4 - Perceber diferenças de tratamento de uma informação em duas notícias sobre o mesmo fato. (N3)
- D5 - Reconhecer, em um texto narrativo ficcional, o tema, o conflito e o desenlace. (N2)
- D6 - Estabelecer relação, em um texto narrativo ficcional, entre o tratamento temático e o tipo de narrador. (N3)
- D7 - Diferenciar um relato factual de uma narrativa ficcional. (N2)
- D8 - Diferenciar um relato pessoal de um relatório de atividade. (N2)
- D9 - Identificar, em texto de análise/opinião (editorial, crítica, crônica, artigo), o tema e a posição adotada pelo autor. (N3)
- D10 - Diferenciar um editorial de uma crônica dissertativa. (N2)
- D11 - Identificar, em um texto informativo, o tópico e modo de exposição da informação. (N2)
- D12 - Estabelecer relação, em um texto informativo, entre um exemplo ou uma analogia e o tópico central. (N2)
- D13 - Identificar, num texto poético, aspectos formais que o caracterizem (verso, estrofe, rima, distribuição espacial das palavras). (N1)
- D14 - Identificar, num texto poético, recursos prosódicos constitutivos (ritmo, assonância, aliteração). (N2)
- D15 - Identificar, num texto dado - literário ou não literário -, certos recursos semânticos recorrentes (metáforas, metonímias, alusões, etc). (N3)

1.2. Sentidos constituídos em função das características do portador, do gênero e/ou do enunciador

- D16 - Identificar diferenças entre uma notícia e uma reportagem relativas a um mesmo tema. (N2)
- D17 - Identificar diferenças em uma mesma informação veiculada em diferentes portadores (por ex.: painel eletrônico x jornal impresso). (N2)

- D18 - Identificar diferenças em uma mesma informação divulgada por diferentes órgãos de um mesmo veículo (por exemplo Folha x Globo). (N3)
- D19 - Identificar diferenças entre dois textos produzidos por enunciadores que ocupem diferentes lugares sociais (homem x mulher, político de situação x de oposição, líder sindical x empresário, pai x filho). (N3)
- D20 - Associar a escolha lexical com a finalidade do texto, ou com o gênero, ou com o alocutário. (N2)
- D21 - Associar a estruturação do período e do parágrafo com a finalidade do texto, ou com o gênero, ou com o alocutário. (N2)
- D22 - Associar o tipo de argumento (explicitação, exemplificação, enumeração) com a finalidade do texto, ou com o gênero, ou com o alocutário. (N3)
- D23 - Associar a ordenação dos fatos e argumentos com a finalidade do texto, ou com o gênero, ou com o alocutário. (N3)

1.3. Estratégias de leitura

- D24 - Identificar informações localizadas no texto. (N1)
- D25 - Articular uma informação identificada num texto com outras oferecidas no próprio texto. (N2)
- D26 - Depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita. (N3)
- D27 - Articular uma informação identificada num texto com outras pressupostas pelo contexto. (N3)
- D28 - Realizar uma tarefa simples seguindo uma seqüência de ordens. (N1)
- D29 - Identificar o tópico central de um texto. (N2)
- D30 - Identificar subtópicos de um texto. (N2)
- D31 - Estabelecer relações entre tópico e subtópicos. (N3)
- D32 - Recuperar informação anteriormente oferecida no texto para resolver um problema de leitura subsequente. (N2)
- D33 - Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão considerando o sentido dos outros termos conhecidos numa enumeração em que esteja a expressão desconhecida. (N1)
- D34 - Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão considerando o universo temático. (N2)
- D35 - Inferir o sentido de uma palavra ou de uma expressão considerando a estrutura morfológica da palavra (radical, afixos, flexões). (N2)
- D36 - Utilizar informações oferecidas por um verbete de dicionário para resolver um problema de leitura. (N2)
- D37 - Utilizar informações oferecidas por um verbete de enciclopédia para resolver um problema de leitura. (N2)
- D38 - Utilizar informações oferecidas por um texto instrucional ou de vulgarização científica para resolver um problema de leitura. (N2)
- D39 - Utilizar informações adicionais oferecidas por outro texto para avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas. (N3)
- D40 - Articular elementos oferecidos por figuras ou fotos com informações constantes no corpo de um texto dado. (N1)
- D41 - Articular informações oferecidas em um gráfico com as constantes no corpo de um texto dado. (N2)

- D42 - Articular informações oferecidas em uma tabela com as constantes no corpo de um texto dado. (N2)
- D43 - Identificar, no texto, informações que confirmem ou neguem hipóteses previamente levantadas na leitura. (N3)

1.4. Relação entre textos

- D44 - Reconhecer uma paráfrase de um texto dado. (N1)
- D45 - Comparar duas paráfrases avaliando sua maior ou menor fidelidade ao texto original. (N3)
- D46 - Reconhecer uma paródia de um texto dado. (N2)
- D47 - Perceber a intenção da paródia de um texto dado. (N3)
- D48 - Identificar referências ou remissões explícitas a outros textos. (N2)

1.5. Mecanismos de coesão referencial no processamento do texto

- D49 - Identificar, num texto dado, a co-referência entre duas palavras sinônimas. (N1)
- D50 - Identificar, num texto dado, duas expressões que tenham o mesmo referente. (N1)
- D51 - Identificar, num texto dado, o termo co-referido por um pronome pessoal na posição de sujeito. (N1)
- D52 - Identificar, num texto dado, o termo co-referido por um pronome demonstrativo na articulação de parte de um texto. (N2)
- D53 - Associar a um verbo com termo elíptico o antecedente apropriado. (N2)

1.6. Progressão temática de um texto:

- D54 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos em um texto dado. (N3)
- D55 - Relacionar, em uma narrativa ficcional, as ações que conduzem ao desenlace do conflito estabelecido. (N3)
- D56 - Avaliar, numa narrativa, a verossimilhança do universo ficcional. (N3)
- D57 - Identificar o modo como o texto se divide (problema/solução; definição/exemplo; tópico/divisão). (N3)
- D58 - Identificar relações de anterioridade/posterioridade na progressão temática. (N2)
- D59 - Identificar relações de causa/conseqüência na progressão temática. (N2)
- D60 - Identificar relações de comparação na progressão temática. (N2)
- D61 - Identificar relações de oposição na progressão temática. (N2)

2. ANÁLISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

2.1. Recursos expressivos recorrentes em função da estratégia de construção textual ou do gênero em que o texto se insere (adjetivação; nominalização; pronominalização; apassivação; omissão do agente; ordem direta ou indireta; impessoalidade, coloquialidade)

- D62 - Identificação de um recurso expressivo num texto dado. (N1)

- D63 - Análise do efeito argumentativo de um recurso expressivo num texto dado. (N2)
 D64 - Comparação do recurso expressivo usado num texto dado com outros recursos possíveis. (N3)

2.2. Relações texto, gênero e contexto

- D65 - Identificar a relação entre o gênero e o portador do texto (notícia e jornal; romance e livro; anúncio e *outdoor*). (N1)
 D66 - Avaliar a eficiência do texto a partir da relação entre o gênero e o portador do texto dado (notícia e jornal; romance e livro; anúncio e *outdoor*). (N2)
 D67 - Estabelecer relação entre o gênero e a função do texto (propaganda e persuasão; notícia e informação). (N1)
 D68 - Avaliar a eficiência do texto considerando sua finalidade em função do gênero (propaganda e persuasão; notícia e informação). (N3)
 D69 - Estabelecer relações entre o gênero e o público alvo do texto. (N2)
 D70 - Avaliar a eficiência do texto considerando sua finalidade em função do público alvo do texto dado. (N3)

2.3. Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido

- D71 - Realizar operações de escolha (formas lexicais, formas de tratamento). (N1)
 D72 - Realizar operações de transformação estrutural (ativa x passiva, adjetivo x locução adjetiva). (N2)
 D73 - Realizar operações de substituição (pronominalização, substituição lexical). (N1)
 D74 - Realizar operações de apagamento (omissão, elisão). (N1)
 D75 - Realizar operações de estabelecimento de relações de co-referência (hiperonímia, expressões nominais definidas, repetição, sinonímia). (N2)
 D76 - Realizar operações de inclusão de discurso alheio (discurso direto e indireto). (N2)

2.4. Variação lingüística

- D77 - Identificar, num texto dado, marcas típicas da modalidade oral. (N1)
 D78 - Identificar níveis de registro (formal e informal). (N1)
 D79 - Diferenciar, por comparação, um texto formal de outro informal. (N2)
 D80 - Identificar, num texto dado, índices que permitam identificar a imagem de locutor ou alocutário (homem do campo, operário, artista, mulher, criança). (N2)
 D81 - Articular as imagens estabelecidas a partir da identificação de índices com certas determinações sociais. (N3)
 D82 - Identificar, num texto dado, índices que permitam identificá-lo quanto à época. (N1)
 D83 - Identificar, num texto dado, empréstimos recentes de outras línguas. (N1)
 D84 - Avaliar o valor argumentativo do uso de empréstimos num texto dado. (N2)
 D85 - Reconhecer, a partir da análise dos usos, a adequação ou não das formas à situação de emprego da língua. (N3)

3. PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

8º- SERIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONTEÚDOS

TEMAS	TÓPICOS
Práticas de produção de textos	<p>A partir das condições de produção estabelecidas pela própria tarefa (finalidade, gênero, interlocutor), redigir um ou alguns dos seguintes textos: narrativa ficcional (conto curto, crônica, paródia); carta argumentativa ou opinativa; notícia; artigo de opinião; textos articulados às práticas das disciplinas (relatório, paráfrase, esquema, resumo, fichamento).</p>
	<p>A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve:</p>
	<p>Utilizar, conforme o projeto textual, articulações várias, tais como: tese/argumentos; fato/opinião; problema/solução; conflito/resolução; definição/exemplo; tópico/divisão; anterioridade/posterioridade; causa/conseqüência; comparação; oposição.</p>
	<p>Quanto ao texto narrativo ficcional, garantir a verossimilhança articulando adequadamente tipo de narrador, características e ações dos personagens e aspectos do cenário (tempo e espaço) com o tema e o enredo estabelecidos.</p>
	<p>Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); esquemas temporais básicos (presente x passado); sinais básicos de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula); recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais freqüente; mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.</p>

DESCRITORES DE LINGUA PORTUGUESA - 3ª SERIE

1. PRATICAS DE LEITURA DE TEXTOS

Espera-se que, ao terminar o segundo grau, o aluno seja capaz de ler textos de diferentes gêneros, tanto do universo cotidiano quanto específicos (técnico-científicos, literatura de autor). A prova deve, assim, incluir todo tipo de texto, privilegiando textos institucionais de circulação específica:

- a) ficcionais: conto, crônica, romance, texto poético, texto de teatro;
- b) não-ficcionais: notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, crônica, carta, ensaio, texto de divulgação científica, discurso escrito, comunicado oficial.

1.1. Características e estratégias próprias de cada gênero

- D1 - Reconhecer as características típicas de notícia (manchete, *lead*, modo de ordenação da informação). (N1)
- D2 - Perceber os vieses de duas notícias de um mesmo fato. (N2)
- D3 - Reconhecer características básicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, personagens, tipo de narrador). (N1)
- D4 - Perceber, em uma narrativa ficcional, o modo de articulação de seus elementos constitutivos - enredo (tema, conflito, desenlace); cenário (espaço e tempo); personagem; narrador e foco narrativo. (N2)
- D5 - Articular valores e sentidos construídos em uma narrativa ficcional com seu lugar e época de produção. (N3)
- D6 - Reconhecer as características típicas de um texto de análise/opinião (editorial, crítica, crônica, artigo). (N2)
- D7 - Perceber em um texto analítico/opinativo o modo de articulação de seus elementos constitutivos (tema, tese, estratégia argumentativa). (N3)
- D8 - Articular valores e sentidos construídos em um texto analítico/opinativo com suas condições de produção e intenções do autor. (N3)
- D9 - Reconhecer as características próprias de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia). (N2)
- D10 - Perceber os vieses de diferentes apresentações de um mesmo fato num texto informativo (por ex.: diferenças entre os verbetes de dois dicionários para a mesma palavra). (N2)
- D11 - Articular valores e sentidos construídos em um texto informativo com suas condições de produção e intenções do autor. (N3)
- D12 - Reconhecer as características formais do texto poético (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço). (N1)
- D13 - Reconhecer recursos prosódicos freqüentes em texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração). (N2)
- D14 - Estabelecer relação entre os aspectos formais e temáticos (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato de cotidiano, narrativa dramática) de um texto poético. (N3)

1.2. Valores e sentidos constituídos pelo texto em função das características do portador e/ou enunciador

- D15- Identificar diferenças em uma mesma informação veiculada em diferentes portadores (jornal x revista x televisão x computador). (N2)
- D16- Articular as diferenças em uma mesma informação veiculada em diferentes portadores (jornal x revista x televisão x computador) às intenções do autor. (N3)
- D17 - Identificar diferenças em uma mesma informação divulgada por diferentes órgãos de um mesmo veículo (Folha de S. Paulo x O Globo x Correio Braziliense; Globo x Bandeirantes x Record, etc; informativo sindical x informativo empresarial, etc). (N2)
- D18- Articular as diferenças em uma mesma informação divulgada por diferentes órgãos de um mesmo veículo (Folha de S. Paulo x O Globo x Correio Braziliense; Globo x Bandeirantes x Record, etc; informativo sindical x informativo empresarial, etc) às intenções do autor. (N3)
- D19 - Identificar diferenças de sentido de um texto conseqüentes do lugar social que ocupa o enunciador (homem x mulher, político de situação x de oposição, líder sindical x empresário, pai x filho). (N2)
- D20 - Articular as diferenças de sentido de um texto conseqüentes do lugar social que ocupa o enunciador (homem x mulher, político de situação x de oposição, líder sindical x empresário, pai x filho) às intenções do autor. (N3)
- D21 - Identificar diferenças conseqüentes da época em que o texto foi produzido (por ex.: notícia de cem anos atrás x notícia de hoje; texto literário do século XIX x texto literário do século XX). (N2)
- D22 - Articular as diferenças conseqüentes da época em que o texto foi produzido (por ex.: notícia de cem anos atrás x notícia de hoje; texto literário do século XIX x texto literário do século XX) às intenções do autor. (N3)

1.3. Estratégias de leitura

- D23 - Identificar uma informação no texto. (N1)
- D24 - Identificar uma informação no texto e articulá-la com outras informações oferecidas no texto. (N2)
- D25 - Identificar uma informação no texto e articulá-la com outras informações pressupostas pelo contexto. (N3)
- D26 - Identificar uma informação no texto e analisar sua pertinência na estratégia argumentativa do autor. (N3)
- D27 - Depreender de uma afirmação explícita outra afirmação implícita. (N3)
- D28 - Realizar uma tarefa seguindo comandos. (N1)
- D29 - Realizar uma tarefa que pressuponha uma ordenação necessária das ações indicadas (por ex.: aplicar adequadamente as instruções constantes de manual de montagem de um armário ou de utilização de um aparelho eletrônico). (N2)
- D30 - Identificar o tópico central de um texto. (N1)
- D31 - Identificar os subtópicos de um tópico em um texto. (N2)
- D32 - Estabelecer relação entre o tópico e subtópicos com o tema e tese. (N3)
- D33 - Comparar uma informação dada no texto com outras fontes, de modo a verificar sua pertinência e legitimidade. (N3)
- D34 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando o universo temático. (N1)

- D35 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando o sentido de outras palavras conhecidas numa enumeração. (N2)
- D36 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando a estrutura morfológica da palavra. (N2)
- D37 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão considerando as restrições e projeções semânticas determinadas pelo núcleo verbal ou nominal. (N3)
- D38 - Utilizar informações oferecidas por um verbete de dicionário para resolver um problema de leitura. (N1)
- D39 - Utilizar informações presentes em outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia) para resolver um problema de leitura. (N2)
- D40 - Utilizar informações presentes em outro texto (enciclopédia, pequeno texto informativo, notícia) para reconhecer e avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas. (N3)
- D41 - Articular informações oferecidas no corpo do texto com outras informações oferecidas em ilustrações ou fotos. (N1)
- D42 - Articular informações oferecidas no corpo do texto com outras informações oferecidas em gráficos ou tabelas. (N2)
- D43 - Articular informações oferecidas no corpo do texto com outras informações oferecidas em esquemas de figura. (N2)
- D44 - Identificar marcas lingüísticas que possam explicitar expectativas criadas durante a leitura que podem vir a ser confirmadas ou negadas no decorrer do processo. (N2)
- D45 - Articular informações textuais e conhecimentos prévios, dando conta de situações de ambigüidade. (N2)
- D46 - Articular informações textuais e conhecimentos prévios, dando conta de situações de ironia. (N2)
- D47 - Articular informações textuais e conhecimentos prévios, dando conta de pressuposição, opiniões e valores implícitos. (N3)

1.4. Relação entre texto e contexto, e entre texto e outros textos implicados pelo primeiro

- D48 - Reconhecer uma paráfrase de um texto. (N1)
- D49 - Analisar as diferenças entre uma paráfrase e o texto original. (N2)
- D50 - Analisar as diferenças entre uma paródia e o texto original. (N2)
- D51 - Identificar em uma paródia de um texto a intenção daquela em relação a este. (N3)
- D52 - Reconhecer estratégias de significação em função da exploração de recursos de conotação e denotação. (N2)
- D53 - Identificar referências ou remissões explícitas ou implícitas a outros textos. (N2)
- D54 - Reconhecer incoerências e contradições na referência a outro texto ou na incorporação de um argumento de outro autor. (N3)
- D55 - Estabelecer relações temáticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas. (N2)
- D56 - Estabelecer relações temáticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes épocas. (N2)
- D57 - Estabelecer relações estilísticas (de semelhança e de oposição) entre dois textos de diferentes autores ou de diferentes épocas. (N3)
- D58 - Reconhecer em um texto marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção. (N3)

1.5. Mecanismos de coesão referencial no processamento do texto

- D59 - Identificar o termo imediatamente co-referido por um pronome pessoal ou demonstrativo na articulação de partes de um texto. (N1)
- D60 - Identificar o termo co-referido por um pronome pessoal ou demonstrativo na articulação de partes de um texto. (N2)
- D61 - Identificar a co-referência de palavras sinônimas ou expressões. (N2)
- D62 - Associar a um verbo com termo elíptico o antecedente apropriado. (N1)
- D63 - Associar a uma seqüência de verbos com termo elíptico o antecedente apropriado. (N2)
- D64 - Estabelecer relação entre os recursos coesivos usados pelo autor e sua estratégia argumentativa. (N3)

1.6. índices formais de estabelecimento de relação sintático-semântica na progressão temática:

gradação (na medida em que, até mesmo, no máximo)
disjunção (ou... ou então, quer... quer, seja... seja)
explicação/estabelecimento de relação causai (pois, porque, já que, dado que)
conclusão (logo, pois, portanto, enfim, deste modo, assim)
comparação (como, tanto... quanto, menos [mais]... que)
contraposição (mas, porém; embora, ainda que; ao contrário)
exemplificação (por exemplo, [tal] como)
retificação (isto é, ou melhor, ao contrário)
explicitação (assim, deste modo, em outras palavras)

- D65 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *gradação*. (N2)
- D66 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *disjunção*. (N2)
- D67 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *explicação*. (N2)
- D68 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *conclusão*. (N2)
- D69 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *comparação*. (N2)
- D70 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *contraposição*. (N2)
- D71 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *exemplificação*. (N2)
- D72 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *retificação*. (N2)
- D73 - Identificar um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica num texto dado - *explicitação*. (N2)
- D74 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *gradação*. (N3)
- D75 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *disjunção*. (N3)

- D76 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *explicação*. (N3)
- D77 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *conclusão*. (N3)
- D78 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *comparação*. (N3)
- D79 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *contraposição*. (N3)
- D80 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *exemplificação*. (N3)
- D81 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *retificação*. (N3)
- D82 - Analisar o valor de um índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica no segmento do texto dado - *explicitação*. (N3)
- D83 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *gradação*. (N3)
- D84 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *disjunção*. (N3)
- D85 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *explicação*. (N3)
- D86 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *conclusão*. (N3)
- D87 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *comparação*. (N3)
- D88 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *contraposição*. (N3)
- D89 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *exemplificação*. (N3)
- D90 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *retificação*. (N3)
- D91 - Articular a escolha de índice formal de estabelecimento de relação sintático-semântica com a estratégia argumentativa estabelecida pelo autor - *explicitação*. (N3)

1.7. Progressão temática e estratégia argumentativa

- D92 - Identificar a tese e os argumentos de um texto. (N2)
- D93 - Analisar a seleção de argumentos de um texto para a corroboração da tese. (N3)
- D94 - Identificar o núcleo dramático (conflito/resolução) de uma narrativa ficcional. (N1)
- D95 - Estabelecer relação entre o núcleo dramático e outros elementos da narrativa. (N2)
- D96 - Analisar a pertinência das informações selecionadas na exposição do argumento. (N3)
- D97 - Identificar o modo como o texto se divide (problema/solução; definição/exemplo; tópico/divisão). (N2)
- D98 - Estabelecer relação entre o modo de apresentação do texto e a estratégia argumentativa do autor. (N3)

1.8. Contexto histórico-social na análise textual

- D99 - Identificar, na leitura de um texto literário, as marcas de estilo conseqüentes do contexto histórico de produção. (N2)
- D100 - Identificar, na leitura de um texto literário, as implicações no tratamento temático e no estilo conseqüentes do contexto histórico de produção e recepção do texto. (N3)
- D101 - Articular o universo narrativo com o estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais, reproduzindo-os ou rompendo com eles. (N3)

1.9. Estratégias de construção da verossimilhança do universo ficcional

- D102 - Identificar o núcleo dramático de uma narrativa, percebendo a complexidade do conflito e das ações dele decorrentes. (N2)
- D103 - Articular o tipo de narrador ao foco narrativo (ponto de vista). (N2)
- D104 - Articular a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens. (N2)
- D105 - Avaliar a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional. (N3)
- D106 - Analisar a verossimilhança da narrativa em função da estratégia adotadas. (N3)

1.10. Recursos expressivos utilizados na produção de um texto

Recursos gráficos (tipo e tamanho de letra, itálico, negrito, distribuição espacial):

- D107 - Identificar recursos gráficos importantes para o texto em questão. (N1)
- D108 - Articular os recursos gráficos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)
- D109 - Avaliar a propriedade no uso de recursos gráficos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos prosódicos (rima, assonância, aliteração, onomatopéia, ritmo, entoação):

- D110 - Identificar recursos prosódicos importantes para o texto em questão. (N1)
- D111 - Articular os recursos prosódicos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)
- D112 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos prosódicos na estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, expressões nominais definidas, hiponímia, hiperonímia, repetição):

- D113 - Identificar recursos lexicais importantes para o texto em questão. (N1)
- D114 - Articular os recursos lexicais utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)
- D115 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos lexicais na estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos sintáticos (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação, etc):

- D116 - Identificar recursos sintáticos importantes para o texto em questão. (N1)

- D117 - Articular os recursos sintáticos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)
 D118 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos sintáticos na estratégia argumentativa do autor. (N3)

Recursos semântico-pragmáticos (relações de oposição ou aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia):

- D119 - Identificar recursos semântico-pragmáticos importantes para o texto em questão. (N1)
 D120 - Articular os recursos semântico-pragmáticos utilizados com a estratégia argumentativa do autor. (N2)
 D121 - Avaliar a propriedade no uso dos recursos semântico-pragmáticos na estratégia argumentativa do autor. (N3)

2. ANÁLISE E REFLEXÃO LINGÜÍSTICA

2.1. Recursos expressivos recorrentes em função da estratégia de construção textual ou do gênero em que o texto se insere (adjetivação; nominalização; apassivação; modalização; omissão do agente; ordem direta ou indireta; paráfrase; impessoalidade)

- D122 - Identificação de um recurso expressivo num texto dado. (N1)
 D123 - Análise do efeito argumentativo de um recurso expressivo num texto dado. (N2)
 D124 - Comparação do recurso expressivo usado num texto dado com outros recursos possíveis. (N3)

2.2. Construção da imagem do locutor e do alocutário

- D125 - Identificar índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitam a construção da imagem do locutor e do alocutário. (N1)
 D126 - Perceber mudanças na imagem de locutor e alocutário em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros. (N2)
 D127 - Analisar as implicações sociohistóricas dos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) que permitam a construção da imagem do locutor e do alocutário. (N3)

2.3. Relações de intertextualidade entre dois enunciados (citação, paródia, articulação temática, associação lexical ou de estilo)

- D128 - Identificar elementos de um texto referidos em outro. (N1)
 D129 - Distinguir uma paródia de uma paráfrase. (N2)
 D130 - Avaliar o sentido estabelecido entre dois textos em função da citação de um pelo outro. (N3)

2.4. Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e construção de sentido

- D131 - Identificar operações de escolha (formas lexicais, formas de tratamento, estruturas sintáticas, níveis de registro). (N1)

- D132 - Realizar operações de escolha (formas lexicais, formas de tratamento, estruturas sintáticas, níveis de registro). (N2)
- D133 - Identificar operações de ordenação (deslocamento, intercalação, inversão de ordem). (N1)
- D134 - Realizar operações de ordenação (deslocamento, intercalação, inversão de ordem). (N2)
- D135 - Identificar operações de transformação estrutural (ativa x passiva, construções adverbiais, adjetivo x locução adjetiva). (N1)
- D136 - Realizar operações de transformação estrutural (ativa x passiva, construções adverbiais, adjetivo x locução adjetiva). (N2)
- D137 - Identificar operações de expansão do sintagma nominal (adjuntos, complementos e orações subordinadas) e do sintagma verbal (adjuntos adverbiais e orações adverbiais). (N1)
- D138 - Realizar operações de expansão do sintagma nominal (adjuntos, complementos e orações subordinadas) e verbal (adjuntos adverbiais e orações adverbiais). (N2)
- D139 - Identificar operações de substituição (pronominalização, substituição lexical). (N1)
- D140 - Realizar operações de substituição (pronominalização, substituição lexical). (N2)
- D141 - Identificar operações de apagamento (omissão, elisão). (N1)
- D142 - Realizar operações de apagamento (omissão, elisão). (N2)
- D143 - Identificar operações de explicitação (justificativa, exemplificação, paráfrase, explicação, retificação). (N1)
- D144 - Realizar operações de explicitação (justificativa, exemplificação, paráfrase, explicação, retificação). (N2)
- D145 - Identificar operações de condensação (síntese). (N1)
- D146 - Realizar operações de condensação (síntese). (N2)
- D147 - Identificar operações de estabelecimento de relações de co-referência (hiperonímia, expressões nominais definidas, repetição, sinonímia). (N1)
- D148 - Realizar operações de estabelecimento de relações de co-referência (hiperonímia, expressões nominais definidas, repetição, sinonímia). (N2)
- D149 - Identificar operações de inclusão de discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre). (N1)
- D150 - Realizar operações de inclusão de discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre). (N2)
- D151 - Identificar operações de estabelecimento de relações de semi-equivalência sintático-semântica (da causa para a finalidade, da adversação para a concessão). (N1)
- D152 - Realizar operações de estabelecimento de relações de semi-equivalência sintático-semântica (da causa para a finalidade, da adversação para a concessão). (N2)
- D153 - Estabelecer relações comparativas entre duas operações e avaliar as diferenças de sentido decorrentes da opção por uma ou outra. (N3)

2.5. Variação lingüística

- D154 - Perceber a variação intrínseca ao processo lingüístico no que diz respeito a modalidade oral e escrita. (N1)
- D155 - Distinguir formas próprias do padrão oral de outras próprias do padrão escrito. (N2)
- D156 - Reconhecer, na análise da língua em uso, que o padrão da escrita acaba por se impor, indevidamente, como padrão de correção das formas de oralidade. (N2)
- D157 - Perceber a variação intrínseca ao processo lingüístico no que diz respeito a níveis de registro (formal e informal; registros particulares ou de cerimônia; linguagem chula). (N1)

- D158 - Avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua. (N2)
- D159 - Perceber a variação intrínseca ao processo lingüístico no que diz respeito a região, classe social, idade, sexo, profissão. (N1)
- D160 - Reconhecer, a partir da percepção da variação, os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (N2)
- D161 - Perceber a variação intrínseca ao processo lingüístico no que diz respeito a transformações históricas (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo). (N1)
- D162 - Avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado. (N2)
- D163 - Reconhecer que a variabilidade lingüística é inerente ao fenômeno lingüístico e está relacionada com a heterogeneidade social e situacional, manifestando-se na prosódia (sotaque), no léxico, nos processos morfossintáticos (derivação, concordância) e sintático-semânticos. (N3)

2.6. O texto enquanto objeto sociohistoricamente construído

- D164 - Associar à macrocategoria Dissertação as formas nas quais esta se atualiza (editorial, artigo de opinião, crônica, ensaio, carta do leitor, reportagem, discursos). (N2)
- D165 - Associar à macrocategoria Narração as formas nas quais esta se atualiza (notícia, reportagem, romance, novela, crônica, biografia, depoimento). (N2);
- D166 - Associar à macrocategoria Descrição/Exposição as formas nas quais esta se atualiza (textos enciclopédicos, textos informativos, textos de vulgarização científica). (N2)
- D167 - Distinguir texto literário de texto não-literário, em função de sua forma, finalidade e convencionalidade. (N1)
- D168 - Compreender o texto literário como manifestação cultural presente em diferentes épocas. (N2)
- D169- Perceber, por comparação de dois textos literários, suas semelhanças ou diferenças decorrentes de seu momento histórico de produção. (N3)
- D170 - Reconhecer, em um texto dado, concepções de mundo e de sujeito decorrentes de sua historicidade. (N3)
- D171 - Reconhecer, em um texto dado, marcas de valores e intenções dos agentes produtores em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos (discurso religioso, científico, político-sindical, político-empresarial). (N3)

2.7. Funções da linguagem e atos de fala

- D172 - Perceber, na análise de enunciados concretos, as funções que se atribuem à linguagem conforme a intenção do enunciado (função referencial, apelativa, emotiva, etc). (N2)
- D173- Reconhecer, na análise de enunciados concretos, as ações que se realizam com a linguagem conforme a intenção do enunciado (pedir, sugerir, mandar, batizar, condenar, etc). (N2)
- D174 - Estabelecer relação entre a forma lingüística e a função que a ela atribui (por ex.: imperativo x função conativa; predomínio de 1ª pessoa x função emotiva, etc). (N3)
- D175 - Estabelecer relação entre a forma lingüística e a ação que se faz com ela (por ex.: imperativo x mandar, pedir, sugerir, etc). (N3)

3. PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

3ª-SERIE DO ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS

TEMAS

Práticas de produção de textos

TÓPICOS

Considerando as condições de produção estabelecidas pela própria tarefa (finalidade, gênero, interlocutor), redigir um dos seguintes tipos de texto: narrativa ficcional (conto curto, crônica, paródia); notícia; carta argumentativa/persuasiva; texto dissertativo expositivo ou polêmico (dissertação, artigo de opinião, crônica).

A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve:

Utilizar, conforme seu projeto textual, articulações várias, tais como: tese/argumentos; causa/conseqüência; fato/opinião; anterioridade/posterioridade; problema/solução; conflito/resolução; definição/exemplo; tópico/divisão; comparação; oposição; escala argumentativa.

Quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), articular adequadamente a seleção e ordenação dos argumentos com a tese.

Quanto à carta argumentativa/persuasiva, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona e estabelecer interlocução explícita.

Utilizar, considerando as condições de produção, diferentes recursos resultantes de operações lingüísticas (escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento).

Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero:

mecanismos de coesão referencial (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, elipse);

mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação);

recursos oferecidos pelo sistema verbal (emprego apropriado de tempos e modos verbais, formas pessoais x impessoais, emprego das formas condicionais, privilégio das formas simples em relação às perifrásticas);

recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação - sintagmática e expressiva - e outros sinais gráficos);

convencões para citação de discurso alheio - discurso direto, indireto e indireto livre: dois pontos, travessão, aspas, verbos *dicendi*, tempo verbal, expressões introdutórias, paráfrase, contexto narrativo;

ortografia oficial do Português, desconsiderando-se casos idiossincráticos e palavras de frequência muito restrita;

regras de concordância verbal e nominal, desconsiderando-se os chamados casos especiais.

Em qualquer texto, negociar apropriadamente com as regras e determinações de estilo de cada gênero, seguindo-as ou rompendo-as conforme o projeto textual.

MATRIZ DE REFERÊNCIA: LÍNGUA PORTUGUESA - 4ª SÉRIE

CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS			
TEMAS	TÓPICOS	NÍVEL 1 - Básico (presentativo)	NÍVEL 2 - Operacional (procedural)	NÍVEL 3-Global (operatório)	Total de (D)
Práticas de leitura de textos	Estratégias de leitura	D1, D9, D13, D14	D2, D4, D6, D7, D8, D12, D15	D3, D5, D10, D11	15
	Articulação texto e contexto	D16	D17	D18	3
	Utilização de mecanismos básicos de coesão no processamento do texto	D19, D21	D20, D22, D24	D23	6
	Relações na progressão temática do texto		D25, D28	D26, D27	4
	Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D29	D31, D33, D34, D35	D30, D32, D36	8
Análise e reflexão lingüística	Texto e gênero	D37, D41, D42	D40, D43	D38, D39	7
	Variação lingüística	D46	D44, D45, D47		4
	Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido	D50, D52	D48, D53	D49, D51	6
	Paradigmas lingüísticos (regras, classes)		D54, D55, D57, D58, D59	D56	6

MATRIZ DE REFERÊNCIA: LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE

CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS			
TEMAS	TÓPICOS	NÍVEL 1 - Básico (presentativo)	NÍVEL 2-Operacional (procedural)	NÍVEL 3-Global (operatório)	Total de (D)
Práticas de leitura de textos	0 gênero e suas características	D1, D13	D2, D5, D7, D8, D10, D11, D12, D14	D3, D4, D6, D9, D15	15
	Sentidos constituídos em função das características do portador, do gênero e do enunciador		D16, D17, D20, D21	D18, D19, D22, D23	8
	Estratégias de leitura	D24, D28, D33, D40	D25, D29, D30, D32, D34, D35, D36, D37, D38, D41, D42	D26, D27, D31, D39, D43	20
	Relações entre texto	D44	D46, D48	D45, D47	5
	Mecanismos de coesão referencial no processamento do texto	D49, D50, D51	D52, D53		5
	Progressão temática de um texto		D58, D59, D60, D61	D54, D55, D56, D57	8
Análise e reflexão lingüística	Recursos expressivos recorrentes em função da estratégia de construção textual ou do gênero em que o texto se insere	D62	D63	D64	3
	Relações texto, gênero e contexto	D65, D67	D66, D69	D68, D70	6
	Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e sentido	D71, D73, D74	D72, D75, D76		6
	Varição lingüística	D77, D78, D82, D83	D79, D80, D84	D81, D85	9

MATRIZ DE REFERÊNCIA: LÍNGUA PORTUGUESA - 3ª SÉRIE

CONTEÚDOS		COMPETÊNCIAS			
TEMAS	TÓPICOS	NÍVEL 1 - Básico (presentativo)	NÍVEL 2 - Operacional (procedural)	NÍVEL3-Global (operatório)	Total de (D)
Práticas de leitura de textos	Características e estratégias próprias de cada gênero	D1, D3, D12	D2, D4, D6, D9, D10, D13	D5, D7, D8, D11, D14	14
	Valores e sentidos constituídos pelo texto em função das características do portador e/ou enunciador		D15, D17, D19, D21	D16, D18, D20, D22	8
	Estratégias de leitura	D23, D28, D30, D34, D38, D41	D24, D29, D31, D35, D36, D39, D42, D43, D44, D45, D46	D25, D26, D27, D32, D33, D37, D40, D47	25
	Relação entre texto e contexto, e entre texto e outros textos implicados pelo primeiro	D48	D49, D50, D52, D53, D55, D56	D51, D54, D57, D58	11
	Mecanismos de coesão referencial no processamento do texto	D59, D62	D60, D61, D63	D64	6
	Índices formais de estabelecimento de relação sintático-semântica na progressão temática		D65, D66, D67, D68, D69, D70, D71, D72, D73	D74, D75, D76, D77, D78, D79, D80, D81, D82, D83, D84, D85, D86, D87, D88, D89, D90, D91	27
	Progressão temática e estratégia argumentativa	D94	D92, D95, D97	D93, D96, D98	7
	Contexto histórico-social na análise textual		D99	D100, D101	3
	Estratégias de construção da verossimilhança do universo ficcional		D102, D103, D104	D105, D106	5
Recursos expressivos utilizados na produção de um texto	D107, D110, D113, D116, D119	D108, D111, D114, D117, D120	D109, D112, D115, D118, D121	15	
Análise e reflexão lingüística	Recursos expressivos recorrentes em função da estratégia de construção textual ou do gênero em que o texto se insere	D122	D123	D124	3
	Construção da imagem do locutor e do alocutário	D125	D126	D127	3
	Relações de intertextualidade entre 2 enunciados	D128	D129	D130	3
	Operações lingüísticas de estabelecimento de relações entre forma e construção de sentido	D131, D133, D135, D137, D139, D141, D143, D145, D147, D149, D151	D132, D134, D136, D138, D140, D142, D144, D146, D148, D150, D152	D153	23
	Variação lingüística	D154, D157, D159, D161	D155, D156, D158, D160, D162	D163	10
	O texto enquanto objeto sociohistoricamente construído	D167	D164, D165, D166, D168	D169, D170, D171	8
	Funções da linguagem e atos de fala		D172, D173	D174, D175	4