



## **Avaliação em larga escala e multimodalidade: uma reflexão sobre o descritor 04 do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**

### **Large-scale assessment and multimodality: a reflection on descriptor 4 of the Permanent System of Assessment of Basic Education of Ceará (SPAECE)**

Antonia Erica Rodrigues Costa<sup>i</sup>

<https://orcid.org/0009-0002-9450-771X>

Universidade Estadual do Ceará

Suelene Silva Oliveira<sup>ii</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2740-0613>

Universidade Estadual do Ceará

Kleiane Bezerra de Sá<sup>iii</sup>

<https://orcid.org/0009-0005-2706-2687>

Universidade Estadual do Ceará

**Resumo:** Neste trabalho, visamos propor uma reflexão sobre o descritor 04 da matriz de referência de Língua Portuguesa do SPAECE da 3ª série do Ensino Médio, que trata da interpretação de textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. Baseamo-nos em autores como Koch e Elias (2006), Oliveira-Nascimento (2014) e Cavalcante *et al* (2022) no que tange à noção de texto e multimodalidade, além de nos fundamentarmos em Luckesi (2021), Costa e Vidal (2022) e Dantas (2015), dentre outros, para discutirmos sobre avaliação externa. Metodologicamente, utilizamos, além da análise da Matriz de Referência do SPAECE (2024), exemplos extraídos dos boletins pedagógicos da avaliação, referentes ao período de 2009 a 2023, para subsidiar nossas discussões. Como resultados parciais, chegamos à constatação de que um dos gêneros mais cobrados pela avaliação era a tirinha e que o descritor 04 assume extrema relevância não só para o desenvolvimento das habilidades previstas para o tópico “procedimentos de leitura”, mas também para os demais descritores da matriz, reforçando, dessa forma, a



necessidade e a relevância do aprimoramento da compreensão leitora de textos multimodais.

**Palavras-chaves:** Avaliação; Descritor; Leitura; Multimodalidade.

**Abstract:** In this work, we aim to propose a reflection on descriptor 04 of the SPAECE Portuguese Language reference matrix for the 3rd year of High School, which deals with the interpretation of non-verbal texts and texts that articulate verbal and non-verbal elements. We are based on authors such as Koch and Elias (2006), Oliveira-Nascimento (2014) and Cavalcante et al (2022) regarding the notion of text and multimodality, in addition to being based on Luckesi (2021), Costa and Vidal (2022) and Dantas (2015), among others, to discuss external evaluation. Methodologically, we used, in addition to the analysis of the SPAECE Reference Matrix, examples taken from the pedagogical evaluation bulletins, referring to the period from 2009 to 2018, to support our discussion. As partial results, we seek to confirm that one of the genres most requested for evaluation is the comic strip and that descriptor 04 is extremely relevant not only for the development of the skills foreseen for the topic “reading procedures” but also for the other descriptors in the matrix, thus reinforcing the need and importance of improving the reader’s understanding of multimodal texts.

**Keywords:** Assessment; Descriptor; Reading; Multimodality.

## 1. Introdução

A sociedade contemporânea vive uma era visual, em que as imagens e os recursos gráficos estão cada vez mais presentes nas diversas formas de comunicação. Com a proliferação das mídias digitais e das redes sociais, a capacidade de interpretar e criar significado a partir de elementos imagéticos é cada vez mais importante. Diante disso, é preciso reconhecer a relevância das habilidades de produção de sentido de textos multimodais para a compreensão crítica de informações e o papel da escola, como espaço propício para o desenvolvimento dessas habilidades.

A educação, embora conviva com uma cultura avaliativa há bastante tempo, presença, nas últimas décadas, uma expansão e uma sistematicidade dos processos avaliativos de educação em larga escala. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, criado em 1990, influenciou a implementação de avaliações estaduais. No Ceará, por exemplo, em 1992, foi criado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

A avaliação de Língua Portuguesa do SPAECE verifica as habilidades de leitura nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A fim de orientar as redes de ensino e as instituições escolares acerca das habilidades

avaliadas nos testes padronizados, utiliza-se uma matriz de referência. Compreender como os textos multimodais estão contemplados neste documento referência do ensino médio é um importante passo para compreender como as escolas trabalham os textos que se utilizam de informações verbais e não verbais e para contribuir, a partir de sugestões metodológicas, para o aprofundamento da compreensão leitora de textos multimodais.

Este trabalho surge da motivação para proporcionar uma reflexão sobre a importância do descritor 04 da matriz de referência do SPAECE do Ensino Médio, que trata da interpretação de textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. Nosso objetivo é refletir como a multimodalidade se apresenta em avaliações em larga escala, a partir do descritor 04 do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Propomos, assim, após esta introdução, uma seção para abordarmos sobre a noção de texto, incluindo as discussões atuais sobre multimodalidade presentes no documento normativo orientador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC. Na seção subsequente, focalizando a importância das avaliações em larga escala, como o SPAECE para o contexto educacional, traçamos um percurso da criação da avaliação e sua abrangência. Por fim, apresentamos a matriz de referência do SPAECE da 3ª série do ensino médio e exemplos de questões envolvendo textos multimodais, especialmente em tirinhas, gênero bastante recorrente nas avaliações externas.

## **2. A noção de texto**

A concepção de texto sofreu mudanças intimamente relacionadas às concepções de língua e linguagem ao longo dos estudos da Linguística Textual, doravante LT. Para Koch e Elias (2006), a concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. Realizando uma retomada histórica, as autoras apresentam um percurso das três concepções de língua e linguagem e que influenciaram, conseqüentemente, a concepção de texto e leitura na LT.

Na primeira concepção, **o foco era no autor**<sup>1</sup>. Em um primeiro momento, ao conceber a língua como representação do pensamento, o texto foi visto meramente como um produto do pensamento do autor, cabendo apenas ao leitor extrair a representação mental do produtor, exercendo, assim, um papel passivo.

Posteriormente, **o foco era no texto**, uma vez que a concepção de língua como código passou a ver o texto como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, sendo necessário para isso o conhecimento do código utilizado. O texto se restringia, portanto, às informações que estão na superfície, ou seja, dizia respeito às informações explícitas

A terceira concepção, diferente das concepções anteriores, considera **como foco a interação autor-texto-leitor**, a partir de uma concepção interacional (dialógica) da língua, a mais aceita atualmente. O texto passou a ser considerado como um lugar de interação de constituição dos interlocutores e a leitura como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. (Koch e Elias, 2006, p. 11).

Para exemplificar a afirmação, as autoras trazem na obra **“Ler e compreender os sentidos do texto”** (2006) a análise da seguinte tirinha:

**Figura 1** – A construção do sentido na interação texto-leitor



Fonte: Koch e Elias (2006, p.11)

Koch e Elias destacam que o personagem Garfield, ao ler as placas, não considera apenas as informações explícitas que aparecem nas placas dos três quadrinhos, mas constrói o sentido na interação com o texto, ao concluir que “é bom trazer sempre um bife”, conforme o pensamento do personagem representado por um balão. Desse modo, a leitura é um processo que exige muito mais que o código linguístico, mas que leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

<sup>1</sup> Grifos nossos.

Dessa forma, o leitor possui um papel ativo, não mais passivo como nas perspectivas apresentadas anteriormente. Para Cavalcante e Custódio Filho (2010), o caráter do texto, no estágio atual dos estudos em LT, fala em favor de um objeto dinâmico, multifacetado, resultante de uma atividade linguístico-sociocognitiva, na qual se incluem parâmetros discursivos.

Na tentativa de conceituar o texto, Cavalcante (2011) adota um conceito amplo, propondo a seguinte definição: “O texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em diálogo constante” (p. 20). A definição apresentada pela autora dialoga com o que Marcuschi (2008, p.80) afirma ao destacar que “o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento multimodal” e reforça o que Oliveira-Nascimento (2014) afirma ao considerar a concepção do texto como um evento complexo.

Em estudos mais recentes, Cavalcante *et al* (2022, p.9) afirmam que “o texto pode ser considerado como um evento delimitado como unidade comunicativa de coerência em contexto”. Para os autores, o tratamento analítico de um texto pressupõe um conjunto de aspectos, tais como estratégias argumentativas. Essas estratégias argumentativas “supõem uma negociação entre os participantes da interação sobre como decidem construir sentidos e expressá-los por diferentes sistemas semióticos, de acordo com as condições com que se deparam em cada interação” (Cavalcante *et al*, 2022, p.15).

Corroborando as discussões apresentadas, Ferreira (2023) conclui que os textos são multimodais em alguma medida. É possível considerar, portanto, que um texto exclusivamente verbal pode articular múltiplas semioses, como o uso de diferentes fontes, cores e tamanhos, organização espacial do texto variada, pontuações e demais recursos semióticos. Partindo dessa premissa, a multimodalidade, em um sentido mais abrangente está relacionada ao uso de diferentes modos ou recursos semióticos para a construção de significado, utilizados a partir de “motivações argumentativas definidoras dos efeitos possíveis que um locutor pretende gerar em seus interlocutores” (Cavalcante *et al*, 2022, p.15).

Para Custódio Filho (2011), os avanços observados na evolução do conceito de texto ainda não são suficientes para questionar ou relativizar o verbocentrismo, característico das pesquisas em LT. De acordo com o autor, as perspectivas e os conceitos sobre o texto, quase sempre, definem esse objeto como exclusivamente linguístico, manifestado pela fala e/ou pela escrita, em suas mais diversas configurações.

Como resultado disso, pouca atenção ainda tem sido dada ao estudo de textos não verbais ou multimodais. De acordo com Arruda (2019), nas aulas de língua portuguesa, ainda se privilegia o texto verbal e, assim, não é dado o devido tratamento aos textos multimodais, uma vez que, para muitos, no campo pedagógico, eles ainda são vistos com desconfiança quanto ao seu *status* de texto; já que, por vezes, enquanto objeto de estudo é, equivocadamente, julgado texto apenas o que está escrito e preso à materialidade linguística, desconsiderando-se os elementos não verbais.

Gonçalves e Irineu (2024) consideram importante que essas discussões cheguem ao “chão da escola” com práticas efetivas e acreditam que um dos meios pelos quais a escola pode dar esse importante passo é através de seus documentos oficiais. Portanto, a BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, publicadas respectivamente em 2017 e 2018, são exemplos claros da necessidade de incorporação dos textos multimodais em sala de aula.

A BNCC (Brasil, 2018) organiza-se, destacando, em suas páginas 9 e 10, inicialmente, dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante a educação básica (Brasil, 2018, p.9-10). O documento reforça no texto inicial da seção na área de Linguagens que, cada vez mais, a sociedade tem utilizado múltiplas semioses para se comunicar nos diversos campos de interação e, portanto, orienta que a escola deve proporcionar ao aprendiz o desenvolvimento de habilidades relativas ao uso de diferentes formas de linguagens.

Diante do exposto, a BNCC do Ensino Médio destaca a importância da autonomia e do protagonismo no uso de diferentes linguagens que devem ser trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental e intensificadas no Ensino Médio. O funcionamento das diversas linguagens e práticas é a primeira competência de Linguagens e a utilização dessas diversas formas de linguagens, a terceira.

Soares e Santos (2022) afirmam que, ao verificar a presença da multimodalidade, no componente Língua Portuguesa, busca-se uma indicação para um ensino efetivo com textos de caráter multimodal (multissemiótico) no estímulo a práticas digitais, ao considerar que o ensino de uma língua tem como base a verificação dos usos sociais dessa língua na vida real. Nesse contexto, os aspectos multimodais estão postos para observarmos a materialização das muitas multissemioses presentes no dia a dia.

O componente de Língua Portuguesa é organizado na BNCC com base em campos de atuação social. Segundo o documento, os campos de atuação buscam contextualizar o ensino das práticas de linguagens, apontando para situações sociais nas quais essas práticas se organizam.

Os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem em Língua Portuguesa no Ensino Médio correspondem aos mesmos considerados pela área de Linguagens como um todo e mantém relação com os previstos para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, totalizando cinco, como pode ser observado na Figura 2:

**Figura 2** – Campos de atuação das práticas de Linguagem da BNCC

| ENSINO FUNDAMENTAL                      |                                         | ENSINO MÉDIO                            |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|
| ANOS INICIAIS                           | ANOS FINAIS                             |                                         |
| Campo da vida cotidiana                 |                                         | Campo da vida pessoal                   |
| Campo artístico-literário               | Campo artístico-literário               | Campo artístico-literário               |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa |
| Campo da vida pública                   | Campo jornalístico-midiático            | Campo jornalístico-midiático            |
|                                         | Campo de atuação na vida pública        | Campo de atuação na vida pública        |

Fonte: Brasil (2018, p.501).

O documento normativo considera que embora a maioria das habilidades contextualizadas sejam evidenciadas nas práticas dos diferentes campos de atuação social, os campos apresentam várias intersecções. Nesses casos, a habilidade é descrita em um dos campos e referida no outro. Dessa forma, uma das habilidades apresentadas

que devem ser desenvolvidas pelos alunos de Ensino Médio e que deve perpassar todos os campos de atuação social é a de:

(EM13LP12)<sup>2</sup> Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (Brasil, 2018, p.499).

A Habilidade (EM13LP13), também prevista para todos os campos de atuação de Língua Portuguesa, objetiva que os estudantes sejam capazes de “planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto [...]” (Brasil, 2018, p. 500).

Os exemplos aqui trazidos acerca da BNCC evidenciam a importância das diversas formas de linguagem que fazem parte não só da dinâmica social, mas do contexto escolar atual. Embora existam controvérsias, é imprescindível considerar o conceito de texto bem mais amplo do que a mera utilização da linguagem verbal, assim como é necessário ampliar o espaço para o trabalho com os textos multimodais em sala de aula.

### **3. Entendendo o Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE)**

É difícil, atualmente, pensar em educação sem avaliação. O processo avaliativo está intimamente relacionado à dinâmica educacional. Para Luckesi (2021), antes de ter um cunho pedagógico, o ato de avaliar deve ser visto como um parceiro de todos os seres humanos. De acordo com o autor, seja no cotidiano ou no âmbito profissional, não existem escolhas sem o suporte da avaliação.

No ambiente educacional, a avaliação desempenha um papel de extrema importância para orientar as decisões escolares. Para isso, entretanto, mais do que a mera aferição do desempenho dos estudantes, o ato de avaliar deve ser visto, pelos

---

<sup>2</sup> Os códigos que acompanham as habilidades correspondem ao nível de ensino (EM: ensino médio); às séries (13: 1º ano ao 3º ano); à disciplina (LP: língua portuguesa) e ao número da competência (12, por exemplo).



sujeitos participantes do processo investigativo, como um instrumento para o planejamento e para o crescimento educacional.

Em contrapartida, Oliveira-Nascimento (2014) destaca que os professores, dadas às suas situações de trabalho nem sempre favoráveis – carga horária exaustiva, salas de aulas com número excessivo de alunos, material didático insatisfatório, falta de uma equipe de apoio multidisciplinar (psicopedagogo, psicólogo), muitas vezes, são impossibilitados de realizar uma prática exitosa. Diante disso, as referidas situações dificultam o processo avaliativo tal como preceituam os documentos oficiais.

Para Viana (1989; 2000), a avaliação educacional, durante muito tempo, ficou restrita à mensuração do desempenho escolar, tendo os problemas de aprendizagem do aluno como foco. No decorrer dos anos, a avaliação mudou o seu objeto sem alterar o seu foco, considerando a preocupação com a aprendizagem dos estudantes, de acordo com as orientações dos processos avaliativos, para posterior alteração de programas e materiais didáticos.

Partindo dessa premissa, não desconsideramos a importância que os Sistemas Educacionais de Avaliação, em nível estadual e nacional, desempenham nas instituições de ensino. Conhecer os mecanismos de avaliação e os instrumentos utilizados é de suma relevância para gestores, professores e demais atores educacionais. Entretanto, é necessário compreender o que os desempenhos revelam sobre o sistema educacional e quais ações devem ser tomadas a partir das constatações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), prevê uma articulação entre os entes federativos, em uma perspectiva de regime de colaboração. Nos artigos 8 a 11 da lei, encontram-se as regulamentações de cada ente federativo, que assumem um papel na organização e na avaliação de sua rede de ensino, tendo em vista o alcance da qualidade da educação.

Especificamente, no artigo 9º, incisos V e VI, é destacada a função da União na articulação e na definição de políticas públicas e ações estratégicas para a melhoria da qualidade da educação básica, sendo responsabilidade da União:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os

sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996, s/p).

Com base nisso, foi implantado, em âmbito nacional, no ano de 1990, o SAEB. A criação do SAEB influenciou de maneira decisiva o surgimento de sistemas de avaliação educacionais nos estados brasileiros, a exemplo do Ceará, com a implementação de seu sistema próprio de avaliação. Segundo Pestana (2013), o SAEB contribuiu significativamente para a criação de uma cultura de avaliação no país.

Para Santos (2010), após a divulgação do primeiro resultado do SAEB, que constatou a fragilidade da aprendizagem dos estudantes de escolas públicas, alguns estados sentiram a necessidade de implementar o seu sistema próprio. Ainda de acordo com a autora, a implementação de um sistema de avaliação próprio proporciona aos estados um tempo menor entre um resultado e outro do SAEB.

Além disso, Santos (2010) destaca que a partir de um sistema de avaliação estadual, é possível sistematizar uma política de monitoria e acompanhamento mais eficaz para o ensino e aprendizagem dos estudantes, subsidiar projetos e programas estaduais e nortear o trabalho das unidades escolares. É uma oportunidade de os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem realizarem um diagnóstico do trabalho desenvolvido e das ações que devem ser realizadas para superar as dificuldades observadas.

Criado no ano de 1992, o SPAECE traduz o regime de colaboração posto pela LDB. Através dessa avaliação, é possível o acompanhamento da educação cearense, assim como das ações e dos investimentos que são realizados nesse setor. Costa e Vidal (2022), ao fazerem uma retomada histórica do SPAECE, afirmam que a avaliação estadual foi uma ferramenta que possibilitou a obtenção de informações mensuráveis sobre as ações políticas postas pela Secretaria de Educação do Estado.

Conforme pontua os autores, o SPAECE, ao longo de mais de 30 anos de criação, tem aumentado sua abrangência e aperfeiçoado a sua estrutura metodológica. A partir de 2004, passou a avaliar escolas em todos os municípios e atualmente é realizado de forma censitária para os alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, além dos alunos da 3ª série do Ensino Médio e do 2º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o principal instrumento de avaliação da educação do estado.

Entre 1992 e 2024, o sistema tem se fortalecido, orientando o trabalho do estado, dos municípios, das instituições escolares e do trabalho docente, contribuindo com a constituição de um sistema de gestão orientado pela missão de elevar os indicadores do SPAECE, considerando-os como reflexo da melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema de ensino.

A divulgação dos resultados tem sido considerada como um dos pontos de destaque da avaliação estadual. De acordo com Dantas (2015), a divulgação dos resultados é um dos fatores que estimula a transparência e a verdadeira identidade da escola através de sua ampla publicação. Mas também pode gerar uma “política de responsabilização” dos atores envolvidos, isto é, o trabalho direcionado de suas ações para a conquista de resultados positivos com base no sentimento de responsabilidade.

Ao tratar-se de avaliação, é importante destacar que ela deve estar a serviço do ensino e da aprendizagem, uma vez que deve orientar o trabalho docente e as decisões. Para isso, é importante que a apropriação de seus resultados seja realizada pensando-se nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Santos (2010) acredita que o processo de avaliação deve ser iniciado no momento do planejamento docente, pois é quando o professor definirá os conteúdos que devem ser ministrados e deverá ter clareza de quais competências e habilidades espera que os estudantes desenvolvam, traçando as estratégias metodológicas para que alcancem este fim.

Portanto, faz-se necessário discutir a interferência da avaliação na dinâmica educacional e como ela influencia no fazer pedagógico do professor e no trabalho dos conteúdos em sala de aula. Para isso, é necessário conhecer os guias e as orientações que fundamentam os sistemas de avaliação, a nível estadual, o SPAECE. Os referidos documentos serão apresentados na seção a seguir.

#### **4. A multimodalidade na Matriz de Língua Portuguesa do SPAECE**

O SPAECE, atualmente, é realizado de forma censitária em todos os 184 municípios do estado e abrange escolas estaduais e municipais. A avaliação tem como orientações Matrizes de Referências alinhadas com as avaliações realizadas pelo Governo Federal, o SAEB e com a BNCC.

Para Santos (2022, p.60), uma Matriz de Referência, doravante MR, “é formada por um conjunto de descritores, que são elementos descritivos das habilidades, isto é, o plano objetivo e prático do saber fazer”. O agrupamento dos descritores em questão está organizado por tópicos ou temas – e, na matriz em questão, referem-se à 3ª série do Ensino Médio.

Franklin, Lopes e Xavier (2023) apontam que um descritor é um detalhamento de uma habilidade cognitiva relacionada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise, no presente estudo, a 3ª série do Ensino Médio. De acordo com as autoras, esses descritores são expressos de forma detalhada, permitindo determinar o que está sendo avaliado.

Em língua portuguesa, a MR do SPAECE da 3ª série do Ensino Médio até 2022 compreendia 22 descritores. Desde a avaliação de 2023, dois descritores pertencentes a MR do SAEB foram considerados também para a elaboração da avaliação, totalizando 24 descritores<sup>3</sup>, divididos em seis tópicos.

A MR do SPAECE traz recortes da matriz curricular vigente, no entanto por ser “uma avaliação em larga escala não verifica o desempenho dos alunos em todos os conteúdos, mas, sim, naquelas habilidades consideradas mínimas e essenciais para que os discentes avancem em sua trajetória educacional” (Ceará, 2015, p.14). Vidal (2015), portanto, destaca a necessidade de não confundir matriz de referência com matriz curricular, pois não contemplam todo o currículo escolar.

Entretanto, conhecer a MR pode ajudar as professoras e os professores a estabelecerem objetivos instrucionais para a recomposição da aprendizagem, além de planejarem atividades que considerem quais habilidades e percursos cognitivos as(os) estudantes devem percorrer para consolidarem os objetivos educacionais contidos na MR. (SEDUC, 2024). É preciso, portanto, apropriar-se desse documento orientador, visto que a sua utilização tem influência direta no fazer pedagógico e na exploração didática dos conteúdos em sala de aula.

Ao realizar a análise do Tópico I da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SPAECE da 3ª série do Ensino Médio, intitulado como Procedimentos de Leitura, é possível identificar a presença de 7 descritores, apresentados a seguir:

---

<sup>3</sup> A Matriz de Referência do SPAECE pode ser consultada no documento oficial da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, conforme consta na lista de referências deste artigo.

**Figura 3 – Matriz de Referência SPAECE – Tópico “Procedimentos de Leitura”**

| <b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b> |                                                                                        |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D01</b>                         | Localizar informação explícita.                                                        |
| <b>D02</b>                         | Inferir informação em texto verbal.                                                    |
| <b>D03</b>                         | Inferir o sentido da palavra ou expressão.                                             |
| <b>D04</b>                         | Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. |
| <b>D05</b>                         | Identificar o tema ou assunto de um texto.                                             |
| <b>D06</b>                         | Distinguir fato de opinião relativa ao fato.                                           |
| <b>D07</b>                         | Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.                        |

Fonte: Ceará (2022, p.1)

Dos sete descritores presentes na matriz, no tópico de leitura, somente um deles faz referência explícita aos textos multimodais, embora outros descritores possam ser trabalhados a partir desses textos. A MR considera que uma das habilidades que o aluno, ao término da Educação Básica, precisa ter é a de “Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais” – D04.

Ao realizar uma análise dos boletins pedagógicos<sup>4</sup> do SPAECE - que não apresentam as provas na íntegra - do período de 2009 a 2023, notou-se uma significativa recorrência do gênero tirinha, dentre os inúmeros textos multimodais (charge, cartaz, infográfico), tanto na exploração dessa habilidade, quanto em outras presentes na MR, que poderão ser evidenciadas nos exemplos que serão apresentados a seguir. Para Cavalcante (2020), as tiras<sup>5</sup>, geralmente, conjugam as linguagens verbal e não verbal e essas duas linguagens contribuem para a construção do sentido global do texto. Dessa forma, o gênero se mostra propício ao desenvolvimento dessa habilidade.

<sup>4</sup> Os boletins pedagógicos são documentos publicados pelo CAEd, divididos geralmente em Boletim do Professor e Boletim da Escola, com o objetivo de auxiliar a equipe pedagógica da escola no processo de análise e uso dos resultados da avaliação somativa (CAEd, 2023). Link para acesso aos boletins: <<https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>>. Acesso em: 12 jan. 2025.

<sup>5</sup> A autora utiliza o termo “tira” ao invés do termo “tirinha” por concordar com a ideia defendida por Ramos (2017) que o acréscimo do sufixo -inha, além de uma alusão às dimensões pequenas do gênero, conotaria sentido de ‘afeição’ e sugere, discursivamente, um texto de conteúdo inofensivo, fato que contribuiria até mesmo com equívocos de seleção desses textos aos contextos educacionais. Optamos, entretanto, neste trabalho, por utilizar a nomenclatura convencional do gênero.

Para exemplificar o descritor 04, na figura 4 encontra-se uma questão que foi retirada do Boletim do Professor do SPAECE 2018.

**Figura 4** - Exemplo de item para análise do descritor 04

Leia o texto abaixo.



LEITE, Pedro. Obstáculos da leitura #83. In: Sofia e Otto. 2018. Disponível em: <<http://www.sofiaeotto.com.br/2018/06/obstaculos-da-leitura-83.html>>. Acesso em: 13 jul. 2018. (P12000917\_SUP)

(P12000917) De acordo com esse texto, a menina

- A) acha a história do livro desinteressante.
- B) considera difícil resistir aos aparelhos tecnológicos.
- C) gosta de ler livros sobre amizade.
- D) julga complicado o funcionamento do computador.
- E) tem o hábito de ler antes de dormir.

Fonte: Ceará (2018, p.33)

O item apresentado avalia a habilidade de os estudantes inferirem informações a respeito das expressões de um personagem apresentada em tirinhas (Do4). De acordo com o Boletim do Professor, os estudantes que optaram pela alternativa B, o gabarito, demonstraram que já desenvolveram a habilidade em avaliação. Para resolver corretamente a questão em análise, é necessário realizar algumas observações e inferências, tais como reconhecer os obstáculos representados no texto, a reação da personagem a eles e compreender a relação entre as imagens e a frase final "Às vezes é preciso vencer vários obstáculos para conseguir ler você, meu amigo!", sugerindo o ato de ler como algo desejado, apesar das dificuldades representadas pelas distrações tecnológicas.

É relevante reconhecer que qualquer um dos descritores apresentados no tópico de leitura pode ser trabalhado a partir de um texto multimodal, como o item da Figura 5, retirado do Boletim do Professor do SPAECE de 2009.

**Figura 5** - Exemplo de item para análise do descritor 03

**Leia o texto abaixo.**



Disponível em: <<http://www.meninomalquinho.com.br/>>

(P090013CE) De acordo com esse texto, a palavra “filar” significa

- A) conseguir.
- B) comprar.
- C) negociar.
- D) questionar.

Fonte: Ceará (2009, p.49)

A habilidade avaliada neste item é a de inferir o sentido da palavra ou expressão, prevista no descritor 3 da MR. A partir da tirinha, o estudante teria que encontrar o significado expresso pela palavra “filar” no texto. O comportamento do personagem, ao buscar convencer a professora e utilizar o argumento de que crianças bem alimentadas têm melhor desempenho, tanto reforça o tom de humor quanto evidencia sua intenção de conseguir o lanche de outra pessoa, correspondendo à alternativa A.

De acordo com o CAEd (2009), os estudantes que marcaram a alternativa A desenvolveram a habilidade avaliada pelo item, pois conseguiram articular os elementos do texto, principalmente a fala do menino no último quadrinho, ao seu conhecimento de mundo, para compreender o sentido da palavra, a qual costuma ser bastante utilizada na oralidade. Embora, a alternativa A seja considerada a correta pelo CAEd, consideramos que a palavra “conseguir” não atinge o sentido pretendido pelo verbo “filar” que pressupõe apropriar-se com esperteza; de forma sorrateira.

Além disso, é importante considerar que os demais descritores presentes na matriz podem ser explorados a partir de um texto multimodal. Exemplo disso pode ser visualizado a seguir, na Figura 6, a partir de um item extraído do Boletim do Professor de 2017.

**Figura 6** - Exemplo de item para análise do descritor 22

**CAES E GATOS** Carlos Rina

FRANCAMENTE, O CÃO  
FICOU DE CASTIGO POR  
TER RASGADO UM DESSES.  
QUAL A GRAÇA DISSO?

Disponível em: <<http://www.umsabadoqualquer.com/page/4/>>. Acesso em: 23 nov. 2015. (P120100H6\_SUP)

(P120100H6) O humor desse texto está no fato de o gato ter

- A) achado estranho o castigo dado ao cão.
- B) demonstrado desconfiança em relação à brincadeira.
- C) ficado muito tempo no banheiro brincando com o rolo.
- D) gostado de brincar com o rolo de papel também.
- E) rasgado o rolo de papel junto com o cão.

Fonte: Ceará (2017, p.43)

A questão apresentada avaliou, através do mesmo gênero das questões anteriores, a habilidade de os estudantes reconhecerem o efeito de humor em uma tirinha, habilidade prevista no descritor 22 da MR. Aqueles que marcaram a alternativa D, item correto do gabarito, demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada. A resolução da questão exige uma leitura do texto, através de um olhar minucioso para as imagens e os aspectos verbais presentes nele.

Para Cavalcante (2020), a quebra da expectativa do leitor é uma importante estratégia utilizada na produção de comicidade. Dessa forma, o sentido não está pronto, explícito, pelo contrário, precisa ser construído, sendo, portanto, necessário realizar várias inferências para desvendar a espécie de charada.

Situação semelhante pode ser observada no texto da figura 7, extraído do Boletim do Professor de 2013, que avaliou nos estudantes a habilidade de identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor (D23).

**Figura 7** - Exemplo de item para análise do descritor 23



Leia o texto abaixo.



Piadas selecionadas de informática. s. d. (PT20241A9\_SUP)

(P120243A9) Há evidências da linguagem informal em:

- A) "E aí, galera?".
- B) "Quem é você?".
- C) "A internet é fantástica!".
- D) "Não falo com estranhos!".
- E) "Sou seu vizinho há dois anos.".

Fonte: Ceará (2013, p.43)

No item ilustrado pela figura 7, a habilidade foi avaliada, tendo como suporte novamente uma tirinha, que agora traz uma temática relativa à internet e a seus impactos na vida social. Para a leitura dessa tirinha, a elaboração da questão espera que o aluno fique atento à sequência dos quadros e, sobretudo, ao último, que subverte a expectativa direcionada pelo primeiro quadrinho, onde é evidenciada a linguagem informal, presente na alternativa A, gabarito da questão. Ressaltamos, entretanto, que a lista de frases apresentadas nas alternativas da questão seria suficiente para identificar o uso da linguagem informal, o que revela a importância de, ao elaborar uma questão, explorar todos os elementos presentes no texto.

Embora tenham sido apresentadas algumas possibilidades trazidas pela avaliação em relação à exploração dos descritores, julga-se que em cada uma delas, de alguma forma, foram necessárias a leitura e a inferência das informações tanto verbais, quanto não-verbais presentes no texto. Em razão disto, considera-se que as questões que envolvem textos multimodais estão relacionadas diretamente ao descritor Do4.

Não se busca, a partir dessa afirmação, restringir o trabalho com a leitura de textos multimodais a um descritor, mas de reforçar a importância da leitura, compreensão e da inferência das informações de textos multimodais para o desenvolvimento das habilidades previstas, não só para os descritores do tópico da leitura, mas também para os demais descritores da MR. A recorrência que o gênero tirinha tem nessas avaliações reafirma a necessidade de trabalhar esse gênero em sala de aula, de modo a contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora de textos multimodais.

## 5. Considerações finais

Neste artigo, procuramos promover uma reflexão sobre o descritor 04 da matriz de Língua Portuguesa do SPAECE do Ensino Médio, que trata da interpretação de textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais. Como considerações finais, reafirmamos a importância e a necessidade de inclusão de práticas docentes que contemplem a multimodalidade, de forma a considerar o que é estabelecido nos documentos orientadores do ensino brasileiro.

Ao longo do texto, enfatizamos a importância de as avaliações externas, mais especificamente o SPAECE, para a dinâmica educacional. Nesse sentido, destacamos a relevância de analisar a Matriz de Referência utilizada para a elaboração das avaliações e a compreensão das habilidades avaliadas, a partir dos boletins pedagógicos divulgados pelo CAEd.

Logo, chegamos à conclusão, a partir da amostra dos boletins pedagógicos de 2009 a 2023, de que um dos gêneros de significativa recorrência na avaliação em questão é a tirinha, e que, embora, exista um descritor específico que contempla a compreensão dos textos multimodais, como é o caso do descritor 04 da MR, as demais habilidades previstas na matriz podem ser avaliadas a partir desses textos e exigem estratégias de leitura e compreensão. Tal comprovação reforça a necessidade de considerar um trabalho sistemático de aprimoramento de compreensão leitora de textos multimodais, principalmente do gênero tirinha.

Tendo em vista o recorte do nosso *corpus* e nossos propósitos de pesquisa, sugerimos que outros estudos levem em consideração elementos de naturezas

diversas, como: cores, tamanho da fonte, saliências, primeiro e segundo planos, enquadramentos, e a sua relevância para a atribuição de sentidos.

Em vista disso, com as reflexões aqui apresentadas, esperamos contribuir para o fortalecimento dos estudos sobre leitura, multimodalidade e avaliação externa, as quais ampliam as discussões sobre formação continuada de professores e oferecem base para a adoção de estratégias que levem em conta a multiplicidade de linguagens e possibilidades de leitura de textos multimodais.

## Referências

ARRUDA, Talita Ferreira da Silva de Brito. **Compreensão leitora e multimodalidade**: uma proposta de atividade com textos impressos da esfera publicitária. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88161>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 out. 2016.

CAEd. **Plataforma de monitoramento do Ceará 2024**. Juiz de Fora: UFJF, 2023. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/programa>. Acesso em: 17 ago. 2024.

CAEd. **Boletins Pedagógicos**. Juiz de Fora: UFJF, 2023. Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 17 ago. 2024.

CAVALCANTE, Maria Juliete Soares de Araújo. **Habilidades de compreensão leitora do gênero tira**: uma análise à luz da matriz de referência do SAEB. 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=98889>. Acesso em: 23 ago. 2025.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**. Piauí. v. 2, n. 2, p. 56-71, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz de Referência do SPAECE**. Fortaleza, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/1Eq56MGdQqscg\\_BVTc-81UAGplcWZtWvx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1Eq56MGdQqscg_BVTc-81UAGplcWZtWvx?usp=sharing). Acesso em: 17 dez. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2009. **Boletim do Professor**. Língua Portuguesa – Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2009), Juiz de Fora-Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2013. **Boletim do Professor**. Língua Portuguesa – Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2013), Juiz de Fora-Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2017. **Boletim do Professor**. Língua Portuguesa – Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2017), Juiz de Fora-Anual.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2018. **Boletim do Professor**. Língua Portuguesa – Ensino Médio. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (2018), Juiz de Fora-Anual.

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloisa Maia. Spaece: pioneirismo, inovações e aprendizagens (1992-2022). In: Costa, Anderson Gonçalves., Vidal, Eloisa Maia Vidal, & Soares, Erineuda do Amaral Soares (Orgs.). (2022). Spaece: Pesquisas e propostas de ação. Seduc. 2022. Fortaleza (CE).

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos Fatores; Distintas Interações; Esmiuçando o Caráter Heterogêneo da Referenciação**. 2011. 330f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2011.

DANTAS, Larissa Martins. **Avaliação externa e prática docente: o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE**. 2015. 150f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

FERREIRA, Virgínia de Fátima da Silva. **Referenciação e interpretação: uma proposta de atividade com descritores de língua portuguesa do SAEB - 9º ano-ensino**

fundamental - anos finais. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

FRANKLIN, Sue Ellen Guimarães dos Santos; LOPES, Denise Andrea Nobre; XAVIER, Marcele Mara Alves. Oficina de elaboração de itens: uma experiência com descritores da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Triângulo**, v. 16, n. 3, p. 76-91, 2023.

GONÇALVES, Elis Larisse Santos; IRINEU, Lucineudo Machado. Tratamento didático da multimodalidade no eixo de "Análise Linguística/Semiótica" da BNCC. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 30, n. 2, p. 274-299, 2024.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA-NASCIMENTO, Suelene Silva. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9504/1/2014\\_dis\\_ssonascimento.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9504/1/2014_dis_ssonascimento.pdf)> – Acesso em: 20 jul. 2024.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá Pestana. A experiência em avaliação de sistemas educacionais: em que avançamos? In: BAUER, Adriana.; Bernardete Angelina Gatti.; TAVARES, TAVARES, Marialva. Rossi. (Orgs). **Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 117-133.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem no Ensino Médio**. 2010. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

SANTOS, Maria Regina Sesário dos. **A leitura de textos no ensino fundamental a partir de descritores de língua portuguesa**. 2022. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SOARES, Deyse Mara Romualdo; SANTOS, Charlene Bezerra dos. Ensino multimodal de Língua Portuguesa: comparações entre a Base Nacional Curricular e Matriz

Curricular para o ensino médio do estado do Ceará. **Revista da ABRALIN**, p. 460-478, 2022.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 1989.

VIDAL, Eloisa Maia. **Avaliação da aprendizagem na educação básica brasileira: accountability, qualidade e gerencialismo**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

---

<sup>i</sup> Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Estadual do Ceará (SEDUC);

E-mail: [ericacostao714@gmail.com](mailto:ericacostao714@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9450-771X>

<sup>ii</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: [sueleneoliveira@gmail.com](mailto:sueleneoliveira@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-0613>

<sup>iii</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2018). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE);

E-mail: [kleiane.bezerra@ifce.edu.br](mailto:kleiane.bezerra@ifce.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2706-2687>

*Recebido em 24/08/25*

*Aprovado em 09/04/26*



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).