

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

VERONICA SILVA DE ALBUQUERQUE

**PROVA BRASIL: ESPAÇO DE AVALIAÇÃO E DE LEGITIMAÇÃO DE UM
PERFIL PARA O ALUNO LEITOR/ESCRITOR**

CÁCERES - MT

2015

VERONICA SILVA DE ALBUQUERQUE

**PROVA BRASIL: ESPAÇO DE AVALIAÇÃO E DE LEGITIMAÇÃO DE UM
PERFIL PARA O ALUNO LEITOR/ESCRITOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof.^a Dra. Olimpia Maluf Souza.

CÁCERES - MT

2015

ficha catalografica

Albuquerque, Veronica Silva de

Prova Brasil: espaço de avaliação e de legitimação de um perfil para o aluno leitor/escritor./Veronica Silva de Albuquerque. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015. 126f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.

Orientadora: Olimpia Maluf Souza

1. Análise de discurso. 2. Forma-sujeito – produção - historicidade. 3. Prova Brasil. I. Título.

CDU: 81'42

VERONICA SILVA DE ALBUQUERQUE

**PROVA BRASIL: ESPAÇO DE AVALIAÇÃO E DE LEGITIMAÇÃO DE UM
PERFIL PARA O ALUNO LEITOR/ESCRITOR**

Prof.^a Dra. Olimpia Maluf Souza (Orientadora – PPGL/UNEMAT)

Prof. Dr. Marcos Aurélio Barbai (Membro Externo – LABEURB/UNICAMP)

Prof.^a Dra. Joelma Aparecida Bressanin (Membro Interno – PPGL/UNEMAT)

Prof.^a Dra. Ana Maria Di Renzo (Suplente – PPGL/UNEMAT)

APROVADA EM: __/__/____

À minha mãe pelo apoio, dedicação, incentivo na minha vida.

À Marilyn (mana), pelo carinho, compreensão e também incentivo.

À memória do Professor Donizete Tavares Coelho, pelo incentivo desde o início.

À Prof.^a Olimpia, pela dedicação e disponibilidade.

À Cristiane e ao Amilton, amigos incomparáveis.

Ao José pelas palavras de incentivo, sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus de bondade, por ter permitido que eu chegasse até aqui mediante tantas adversidades nestes últimos anos...

À N. Sra. do Rosário de Fátima, pelo carinho e proteção maternal.

À minha mãe guerreira Marina, que sempre esteve comigo (brigando, acalentando), por ser meu porto seguro em todos os momentos.

À minha irmã Marilyn, por me ajudar, me fazer companhia aqui em Cáceres, e pelo incentivo sempre.

Ao José por não me deixar desanimar, me dar força sempre tanto presente quanto por celular, e me aproximar ainda mais de Jesus.

À Cris e ao Amilton, pelo companheirismo, momentos pobreza (divisão de despesas e táxi), interlocuções, pelas viagens maravilhosas que tivemos, medo e força ao apresentar uma comunicação oral, e pela amizade indispensável.

A todos os amigos do Mestrado: À Erisvânia, Claudinha, Tereza, Mileide, Alessandra, Juliany, Karine, Iza, Gislaine, Jane, Bruna, Euzelia, Jucineia, Enilce, Ducineia, Marli, Graciene.

À minha orientadora professora Olimpia Maluf, pelo incentivo sempre, paciência e pelos ensinamentos teóricos e para uma vida toda.

À Banca examinadora – Prof. Dr. Marcos Barbai (UNICAMP) e Prof.^a Dra. Joelma Bressanin, pelas valiosas contribuições.

Ao Wellinton Marques, pela leitura e colaboração com a minha pesquisa.

À professora Judite Albuquerque, minha primeira orientadora.

Ao professor Donizete Coelho (in memorian), pela força para seguir esta carreira e clareza sempre.

Aos meus parentes e amigos de sempre!

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(Michel Foucault)

RESUMO

Inscrevemos esta dissertação na linha de pesquisa do mestrado em Linguística *Estudo das relações entre língua, história e instituições*, que contempla, enquanto vertente teórica, a Análise de Discurso de linha francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux, na França, e por Eni Orlandi e seus estudiosos, no Brasil, articulada à História das Ideias Linguísticas. Por esse viés teórico objetivamos analisar a institucionalização da avaliação denominada *Prova Brasil*, enquanto uma política pública nacional, legitimada pelo Estado, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica, doravante SAEB. Mobilizaremos, como dispositivos de análise, os conceitos *Forma-Sujeito*, *Condições de Produção no sentido amplo*, *Instituição*, *Memória*, entre outros, uma vez que tais conceitos nos possibilitarão compreender os sujeitos e os sentidos colocados em funcionamento pela historicidade que instituiu essa proposta de avaliação e que produziu/produz efeitos de sentido na instalação das leis que ordenam esse processo. Tomando os dispositivos teóricos e metodológicos da AD analisaremos as discursividades que se instituem pelas Matrizes de Referência (2011), constitutivas das políticas públicas de ensino que subsidiam a referida avaliação, especificamente as competências e habilidades propostas para o perfil do sujeito-aluno ao realizar esta Avaliação. Mostraremos, assim, pela análise da constituição destas práticas avaliativas pela Prova Brasil, o perfil de sujeito-aluno (leitor e escritor) na sua relação com a língua e a escrita, postos em funcionamento por estas políticas públicas de avaliação e pelas práticas linguísticas em sala de aula. Analisaremos, neste processo sócio histórico de significação, a constituição do sujeito escolar pensado pelo Estado, ou seja, a formação do sujeito escolarizado, decorrente destas práticas avaliativas. Interessa-nos, então, compreender os sentidos postos em funcionamento por estas políticas de avaliação, que constituem este sistema avaliativo e que são projetadas ideologicamente pelo Estado, com o intuito de intervir na instituição escolar e de formar um sujeito escolarizado para o sistema capitalista.

Palavras-chave: Discurso. Prova Brasil. Forma-Sujeito.

ABSTRACT

We have written this thesis in the research line of master's degree in Linguistic study of the relations between language, history and institutions, which contemplates, as theoretical strand, the Discourse Analysis of French line, developed by Michel Pêcheux, in France, and by Eni Orlandi and its scholars, in Brazil, articulated the History of Linguistic Ideas. By this theoretical bias we aimed to analyze the institutionalization of evaluation called Brazil Test, while a public policy national, and legitimated by the State, through the Evaluation System of Basic Education, henceforth SAEB. Mobilize, as analytical devices, concepts Form-subject, Production Conditions in the broad sense, Institution, memory, etc., since these concepts will allow us to understand the subject and senses put in place by the historicity establishing this proposed evaluation and that produced / produces effects of meaning in the installation of laws ordering that process. Taking the theoretical and methodological devices AD analyze the discourses that are instituted by Reference Matrix (2011), constituent of public education policies that support that assessment, specifically the skills and abilities proposals for the profile of the individual student to accomplish this evaluation. Show thus the analysis of the constitution of these evaluation practices by Brazil Exam, the profile of the subject student (reader and writer) in its relation to language and writing, working in jobs by these public assessment policies and the linguistic practices classroom. We will review in this historic process of social significance, the creation of school guy thought by the State, the formation of the subject schooled, resulting from these assessment practices. Interests us, then, to understand the meanings put into operation by these assessment policies, which make up this evaluation system and are designed ideologically by the State, in order to intervene in educational institutions and form a subject educated for the capitalist system.

Keywords: Discourse. Brazil Test. Form-subject.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional Rendimento Escolar
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Condições de Produção
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competência
HIL	História das Ideias Linguísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MR	Matrizes de Referência
ONG'S	Organizações não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa internacional de Avaliação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – AÇÕES GOVERNAMENTAIS: POLÍTICAS NACIONAIS QUE INSTITUÍRAM/INSTITUEM A PROVA BRASIL	15
1.1 Breve percurso histórico sobre a instituição do SAEB e da saga avaliativa	16
1.2 A legislação que instalou/instala a Prova Brasil	25
CAPÍTULO II – MATRIZES DE REFERÊNCIA: TUTELA DOS SENTIDOS E DOS SUJEITOS	34
2.1 As concepções de língua dos PCN’S e seus efeitos na elaboração das Matrizes de Referência	35
2.2 Texto, leitura e interpretação: trajetos de sentidos	39
2.3 Efeitos de sentido: aproximações e disjunções epistemológicas	50
CAPÍTULO III – A PROVA BRASIL: EFEITOS IMAGINÁRIOS SOBRE UM PERFIL IDEAL DE SUJEITO-LEITOR	56
3.1 O Projeto <i>História das Ideias Linguísticas</i> (HIL): língua nacional e saber (meta)linguístico	56
3.2 Objetivos mostrados e silenciados na Prova Brasil	62
3.3 Os modos de constituição dos <i>Simulados</i> de “preparação” para a Prova Brasil	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

Os modos de pensar fragmentário e utilitarista dos últimos tempos contribuíram para que fossem repensados vários setores sociais, dentre eles a educação. Esse redirecionamento fez com que esse setor se tornasse motivo de inúmeros trabalhos acadêmicos e acalorados e conflituosos debates na sociedade moderna. Contudo, nossa crença teórica faz com que entendamos estes fatos como sendo determinados por uma exterioridade, que se constitui por funcionamentos histórico-ideológicos que têm levado as políticas educacionais a trilhar determinados caminhos e não outros.

Nesse entendimento, o nosso propósito para essa pesquisa é o de analisar os discursos que instituíram e que mantêm a *Prova Brasil* como instrumento de avaliação da produção de leitura e de escrita no ensino fundamental. Assim, analisaremos as condições de produção dadas, tanto as imediatas quanto as amplas, que motivaram a sua implantação, os seus objetivos, a sua manutenção e os efeitos produzidos por esse instrumento de avaliação, quer seja para a população-alvo (as séries finais de cada ciclo da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio), quer seja para o Estado. Desse modo, nosso estudo não compreende apenas a situação atual das proposições do Estado, mas, considera também as condições sócio históricas e políticas que institucionalizaram/institucionalizam essa prática avaliativa nas Escolas da rede pública municipal e estadual.

Nessa direção, faremos, no primeiro capítulo, um levantamento documental visando a cobrir as ações que foram se consolidando, na forma de lei, sobre as primeiras iniciativas de institucionalização de um sistema avaliativo da Educação Básica no país, até chegar à Prova Brasil. Para isto, traremos o contexto histórico, mostrando os efeitos de sentidos que as políticas educacionais de outros países produzem sobre as (re) formulações das políticas públicas de Ensino do Brasil.

Em seguida, no segundo capítulo, daremos visibilidade às legislações (Portarias) que instituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil, enquanto instrumento nacional de avaliação da educação brasileira, mostrando seus objetivos gerais e específicos, que estabelecem a realização e a adesão das Escolas a esse modelo de avaliação, na forma de testes padronizados. Traremos também, neste capítulo, a estrutura da Prova

Brasil, mostrando os gestos de leitura, a concepção de texto, e consequentemente como é trabalhada a interpretação nos itens que compõem a Prova.

Para a compreensão e análise dos discursos que instituem a Prova Brasil, em cada segmento pensado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), faremos análise tanto das leis quanto de um Simulado da Prova, do ano de 2011.

Com esse gesto, daremos visibilidade ao discurso instituído pelo Estado, inclusive, através das campanhas públicas de socialização dos resultados alcançados pela Prova Brasil, mostrando como a voz de Estado é reproduzida e/ou rechaçada pela Escola. Assim, daremos visibilidade às discursividades que o Estado e o Município colocam em circulação com relação ao instrumento de avaliação proposto.

Finalmente, concluiremos a pesquisa, mostrando, através das Matrizes de Referência (MR), os aspectos positivos e negativos dessa prática de avaliação, ou seja, como ela (des)institucionaliza uma dada política de língua e de escrita nas escolas, pois, através dessa política institucionalizada se constituem sujeitos e sentidos na/para a educação brasileira. Concomitante, refletiremos sobre o perfil imaginário que o instrumento de avaliação produz sobre o sujeito aluno, constituído pelo processo de interpelação ideológica do Estado, enquanto produto do sistema capitalista moderno, uma vez que esses modos de produção perpassam tanto as legislações, como a Prova Brasil e as Matrizes de Referência, que se institui como o principal documento que contém o que deve ser avaliado e desenvolvido (competências e habilidades) pelo trabalho pedagógico.

Para realizarmos essa pesquisa, inscrevemo-nos na Análise de Discurso (AD), de linha francesa, desenvolvida por Pêcheux, na França, e por Eni Orlandi, no Brasil, articulando-a à História das Ideias Linguísticas (HIL), que trabalha com os pressupostos teóricos da AD, trazendo, para o centro das discussões, a ética e as políticas educacionais brasileiras, a partir de uma noção, de uma posição e de uma reconstituição histórica da língua nacional. Desse modo, ao se trabalhar a constituição de um saber sobre a língua portuguesa, toma-se a história não como dado cronológico, mas como efeito de sentidos de um dado saber metalinguístico que articula a história e o conhecimento sobre a língua do país.

A pesquisa em HIL no Brasil destinou-se a estudar, além do saber sobre a história da língua nacional, vinda do contato entre portugueses com outros imigrantes, a relação de saber sobre e entre as línguas com a questão política. Essa área de conhecimento debate, então, as políticas públicas educacionais de ensino, de língua/escrita, os instrumentais linguísticos (livros didáticos, cartilhas) e também a relação do Estado com as instituições escolares e a

sociedade, colocando em funcionamento a relação do sujeito com a língua. Do ponto de vista teórico, a HIL se articula com a Análise de Discurso, especializando-se, contudo, nas políticas de língua no Brasil. Desse modo, parece-nos necessário discutir como se constitui a Análise de Discurso.

A AD nasce do entremeio, da confluência de três áreas do conhecimento: Linguística, Psicanálise e Materialismo Histórico, assim opera com as noções de língua, marcada pela incompletude e passível de falhas e equívocos; e a de sujeito descentrado, interpelado inconscientemente e assujeitado ideologicamente pelo Estado e pela história. Ou seja, trabalha com duas ordens de real: o da língua, que é a incompletude que lhe é constitutiva; e o da história, que se faz por contradições.

O objeto de estudo da AD é o discurso que, segundo Orlandi (2005, p. 15), “[...] é a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história” e, segundo Orlandi (1994, p. 53), é “[...] efeito de sentido entre locutores”. Desse modo, busca-se compreender, para além de uma análise conteudística, como um texto significa, a partir de um entendimento de linguagem como não transparência dos sentidos. Da mesma maneira, toma os sentidos por sua fluidez e movência, considerando, então, as várias possibilidades de interpretação, pois compreende que o sentido não está apenas nas palavras e tão pouco depende do ponto de vista do interlocutor. Os sentidos jogam com uma exterioridade que lhe é constitutiva, ou seja, dependem das condições de produção em que são realizados os dizeres: as estritas, que dizem dos sujeitos e das situações (contexto); e as amplas, que compreendem o contexto sócio histórico e ideológico.

Em outras palavras, a AD não busca uma chave de interpretação, ou apenas uma interpretação correta e definitiva dos textos, mas mostra como as pistas e as condições de produção possibilitam novos gestos de leitura e interpretação de um dado material simbólico.

Assumir essa perspectiva teórica implica, então, em tomar as formulações – tanto na forma da lei quanto nos documentos da língua(gem): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’S) e as Matrizes de Referência do SAE/Prova Brasil – enquanto possibilidades de efeitos que constituem não apenas o Estado, mas a língua, a formação do sujeito nacional/cidadão, que é o objetivo deste trabalho.

CAPÍTULO I

AÇÕES GOVERNAMENTAIS: POLÍTICAS NACIONAIS QUE INSTITUÍRAM/INSTITUEM A *PROVA BRASIL*

Pensar a Educação Básica no país requer um olhar atento e minucioso mediante tantas questões que se impõem sobre o tema. Por isto, a instituição escolar instala e ministra, enquanto principal aparelho ideológico do Estado¹, o que pode e deve ser ensinado, assegurando e legitimando as políticas públicas ditadas pelo Estado, seja através dos projetos educacionais que visam à melhoria e qualidade do ensino, seja para correr atrás das defasagens dos índices do país, que, no ranking mundial de desenvolvimento socioeconômico e político, apresenta resultados que indicam um flagrante fracasso escolar.

Com relação ao fracasso escolar, muitos teóricos o tomam como um fato já dado, no entanto, nós, pela AD, tomamos o fracasso como algo da ordem do pré-construído, uma vez que há uma ideologia que o constitui, ou seja, aquela que se institui pelo funcionamento da ordem econômica, desse modo, o aluno fracassado é o sujeito do déficit, o sujeito de fora da ordem do mercado. Dito de outro modo, a mercadoria que se pretende na escola é da ordem do saber, ou seja, aquele que sabe está afeito aos ditames da educação e o que não sabe, não acompanha está fora.

Sendo assim, políticas são constantemente (re)pensadas para toda a Educação, visando à melhoria do ensino e, conseqüentemente, dos índices nacionais. Nessa direção, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem, nos últimos 30 anos, proposto ações que visam à qualificação do que é entendido como alfabetização. Assim, vimos esse conceito saltar das práticas mecanicistas de decodificação – com a leitura e escrita de frases sem sentido – para as práticas de leitura e de interpretação que permitem o estabelecimento de relações que extrapolam a linearidade e o conteúdo textual. Essa mudança de perspectiva implicou na determinação do perfil de aluno dito alfabetizado e letrado, dessa maneira, o que se determina são os sentidos para o que seja o aluno alfabetizado.

Nossa pesquisa detém-se em analisar as políticas de alfabetização e de letramento, presentes na Prova Brasil, que se institui como um instrumento, por excelência, que deve

¹ Os aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs) são, segundo Althusser (1970, p. 43), “[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”, desse modo, o autor considera como AIE: a religião, a escola, a família, a justiça, a política, o sindicato, a mídia, e a cultura.

traçar e instalar um perfil de sujeito-aluno do ensino fundamental no Brasil, atrelado a essa nova concepção de leitura e escrita perseguida pelo MEC.

As políticas públicas de ensino-aprendizagem têm se mostrado efetivas enquanto proposições, mas algo fura², fazendo com que o país registre índices tão baixos. Essa constatação nos impõe questões: o que, como e por que se produzem tais resultados?

Nesse mesmo entendimento, o MEC criou/cria, enquanto órgão que faz a gestão da Educação no país, mecanismos de avaliação, como a Prova Brasil, que tem o propósito de tentar reverter o crescente fracasso educacional e, com isto, melhorar os índices nacionais. O ranqueamento dos países é uma exigência do mundo globalizado, assim, o Brasil, para pertencer à ordem mundial, precisa apresentar bons resultados e avaliar, constantemente, o ensino.

Nessa direção, as políticas de avaliação, que instituíram as grandes ações do MEC e do INEP – o SAEB, o ENEM o “Provão” – constituem-se como proposições articuladas e iniciativas para a superação do “déficit educacional”, estendendo-se, em grande parcela, para a melhoria do desempenho individual, seja do aluno, do professor ou da instituição.

Para compreendermos o processo atual de avaliação no ensino, sentimos a necessidade de analisar as legislações que instituíram/instituem a Prova Brasil: as Portarias, que estabelecem a sistemática das Avaliações; e as Matrizes de Referência – um documento oficial que dispõe sobre as competências e habilidades que o estudante deve apresentar para realizar a referida Prova.

1.1 Breve percurso histórico sobre a instituição do SAEB e da saga avaliativa

Antes de entrarmos na legislação constitutiva do SAEB e da Prova Brasil, traremos um breve percurso histórico-ideológico de implantação deste sistema avaliativo, desde as primeiras iniciativas das políticas educacionais até as atuais.

As questões que hoje desencadeiam a Prova Brasil remontam a uma história que circunscreve o sujeito nas políticas educacionais, desde a época da colonização e republicana no Brasil em que se mantinha um imaginário de ensino da Língua Portuguesa, doravante Língua Nacional, e dos métodos e concepções de língua(gem) que perpassavam o processo de

² Tomamos o furo como algo que é da ordem da falha, pois, conforme Pêcheux (1997a, p. 293), “Só há causa daquilo que falha”.

ensino-aprendizagem até os dias atuais, pois, conforme atesta Orlandi (2011, p. 59), “[...] a história entre outras coisas busca documentar um acontecimento. Ao falar de um fato o coloca na história”.

A Análise de Discurso considera não a história factual, cronológica, mas a historicidade, assim, segundo Nunes (2005, p. 02),

[...] o deslocamento história/historicidade marca uma diferença entre as concepções de história, de um lado como conteúdo, e de outro como efeito de sentido. [...] trabalhar a historicidade na leitura de arquivos leva a realizar percursos inusitados, seguindo-se as pistas lingüísticas, traçando percursos que desfazem cronologias estabelecidas, que explicitam a repetição de mecanismos ideológicos em diferentes momentos históricos, que localizam deslocamentos e rupturas.

Nessa mesma direção, Orlandi (2008, p. 19) afirma que “[...] os acontecimentos históricos não o são por si, mas porque reclamam um sentido”. Cabe, então, ao analista relacionar o seu dispositivo de análise à exterioridade, ou seja, relacionar a língua às condições de produção, para que um determinado fato signifique, produza sentido na/pela história, neste caso a historicidade de constituição do SAEB/Prova Brasil.

Ao buscarmos pela história que constitui as primeiras iniciativas do Estado de se implementar um sistema avaliativo para as Instituições Escolares, em meados do século XIX, percebemos a ocorrência de um processo de mudança estatal global, de ordem política. Estas mudanças, de cunho sócio político e econômico, aconteceram após a revolução francesa e industrial, entre os séculos XVII a XIX, período neoliberalista de uma Europa na qual prevaleciam ideais iluministas, que, através de ideais separatistas, classificavam e mediam os indivíduos ao mesmo tempo em que propagavam, pelas políticas públicas de ensino do sistema educacional, as relações de poder de um Estado com valores morais.

Vejamos, pois, que a história é tomada por nós não por uma cronologia, mas como algo que coloca em funcionamento uma memória que atualiza sentidos, desse modo, é pela ideia de pré-construído, que conforma a memória, que um discurso só funciona no apelo a outros discursos.

Henry (1997, p. 51-52) afirma que

[...] é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe. Ao contrário, não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história,

nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. [...].

Decorrente do processo histórico iniciou-se uma seleção dos indivíduos no espaço de trabalho, por meio de testes que definiam os que estavam aptos ou não para trabalharem nas indústrias. Ao mesmo tempo, o processo de industrialização fazia com que muitos dos serviços passassem a ser realizados pelas máquinas. Neste momento, os testes eram significados, então, como

[...] instrumentos científicos, válidos e objetivos que permitiam conhecer por meio de uma medida o conhecimento os interesses, conhecimentos e inteligência dos indivíduos. Os testes passam a ser utilizados em vários setores e viabilizavam a gestão cientificamente controlada das instituições (OLIVEIRA, 2011, p. 101).

A Psicometria³ contribui fortemente para a noção de sujeito apto ou inapto para o trabalho, pois, através dos testes psicológicos se fazia a apartação do indivíduo pronto, preparado e dos que não apresentavam as condições necessárias para a realização das atividades.

Dentre estas diversas mudanças nos mais variados setores sociais produziram-se também efeitos sobre a educação, assim, pesquisas (estudos) educacionais foram desenvolvidas com o intuito de adequar a realidade e ideais a este momento histórico, ou seja, na educação foram criados mecanismos com o intuito de controle social dos indivíduos e de sistematização dos dados, gerando uma escola moderna e que estivesse preparada para atender as demandas da sociedade emergente. Neste patamar, “[...] a gestão educacional ganhou o formato de gerenciamento científico, com a mensuração de resultados e padrões fixados para controlar o nível de eficiência das escolas” (*idem, idem*).

A partir deste momento, os testes cederam lugar à nomenclatura Avaliação, que trazia consigo o objetivo de ampliar o imaginário industrial de selecionar (excluir) indivíduos para o mercado de trabalho e também a seleção de indivíduos no/pelo sistema educacional.

Em razão deste processo, a avaliação ganhou papel de destaque nas ações e nas políticas governamentais sendo umas das formas de se estatizar a preocupação com as notas,

³ A Psicometria é um ramo da Psicologia que tem seu apogeu após a segunda guerra mundial, pois se trata de uma área voltada para o desenvolvimento e aplicação de testes psicológicos, o que era muito bem vindo após a guerra, pois produzia, como efeito, a apartação dos sujeitos, “informando precisamente” sobre suas aptidões.

os índices, as estatísticas, em detrimento da preocupação em aperfeiçoar o trabalho pedagógico e de gestão das instituições escolares.

Podemos destacar, como fator principal destas condições de produção, que o termo “avaliação educacional” foi criado pelo educador Ralph Tyler, através da teoria de administração científica, na qual “[...] os investimentos dos estudos eram voltados para o aperfeiçoamento das técnicas para melhor medir e quantificar o rendimento e comportamento individual dos sujeitos e pouco se relacionavam com programas ou projetos educacionais” (OLIVEIRA, 2011, p. 104).

O alvo desse modelo de avaliação era o de atender aos programas e aos objetivos educacionais propostas pelas legislações, pelos programas ou até mesmo pelos currículos. Sendo assim, os dados gerados de forma quantitativa pelas escolas eram sistematizados de forma a se perceber e (re)ajustar as condições das escolas e daí controlar e regular os estudantes e seus desempenhos. Apesar das inúmeras críticas a este modelo, o objetivo norteador de seguir as metas e os modelos propostos permanecia, em nível nacional ou regional, por mais que prevalecesse o discurso de melhoria da realidade pedagógica e sua articulação ao resultado quantitativo. Compreendemos estes investimentos a partir da Teoria do Capital Humano “[...] que associou o desenvolvimento econômico ao maior investimento em educação” (op.cit, p. 107).

Estes ideários prevaleceram até a Segunda Guerra Mundial, quando foram reformulados e adotados como modelo às políticas educacionais brasileiras e de todos os países. O objetivo era o de reerguer as economias e politizar os países que precisavam considerar o Estado e as relações sociais, bem como as relações de poder que lhes permitiam a participação nas tomadas de decisões.

Neste cenário mundial a avaliação é considerada como uma resposta, visto que ela

[...] transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justificam admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos, etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 20).

Nesse modelo neoliberal de desenvolvimento prevalecia a ideia central do mercado fazendo funcionar, assim, um efeito de um Estado que tivesse o mínimo de participação das

ações da sociedade e do mercado, ou seja, houve/há uma descentralização do poder de modo que a escola passou/passa a responder para o Estado, embora o que se quisesse/se queira formar fosse para atender às demandas e necessidades do mercado, que é regido pelas leis do sistema capitalista. Nessa direção, Silva (2007, p. 08) argumenta que esse momento era o de

[...] expansão do capitalismo e de um paradigma tecnológico, [...] colocando a necessidade de um novo tipo de trabalhador. É quando também a população, que se urbaniza aceleradamente, começa a pressionar por mais escolas e começa o que chamam de expansão e democratização do ensino fundamental no Brasil.

Neste percurso, o Banco Mundial, como principal investidor nos projetos dos países subdesenvolvidos, adota como ação tanto o investimento na infraestrutura quanto na política educacional. Assim, conforme afirma Miotto (et al, 2005, p. 01), “[...] se o Estado não se declara como responsável, alguém deverá assumir a elaboração das diretrizes da educação nacional. E o que acontecerá é que este papel será assumido pelo mercado. Ou seja, apenas o mercado regulará a educação nacional”.

No Brasil, não só o mercado assume poder sobre a Educação, mas também as Organizações Não Governamentais (ONGs), como a Fundação Ayrton Senna, a Novo Mundo, a Educar para Crescer etc., que produzem, em nome da “colaboração”, ingerências sobre as unidades educacionais e sobre os rumos do ensino.

Orlandi (2007, p. 12-13)⁴ afirma que o Mercado se estrutura como falta:

[...] o Estado tem seu funcionamento justamente regido por sua falta e afetado pelas sociedades de mercado. Ou seja, é em sua falta que o Estado existe e exerce seu poder articulador do simbólico com o político. Em suma, o Estado funciona pela falta, produzindo o que chamamos de sem-sentido, que não é um vazio, mas um modo de estar na relação do político com a significação, estagnando-a no já-significado. Assim é que, nossa posição é de que temos de compreender os novos termos de dominação, através da compreensão de como se confrontam o simbólico com o político, nesses termos.

Nessa mesma direção, Camba (2011, p. 30) afirma que os bancos mundiais se impõem às escolas enquanto órgãos financiadores:

⁴ Disponível em <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/3SEAD/ConferenciaMesaRedonda/EniPORlandi.pdf>. Acesso em 17/03/2015.

Os bancos mundiais de financiamento determinam os objetivos e metas para o atendimento de seus interesses e adequações ao mercado, e os países que pretendem receber aportes de verbas, se adequam a estes condicionamentos, traduzindo-os em currículos escolares, metodologias e formas de avaliação em condições de mensurar desempenhos, cujos resultados, por sua vez, orientarão intervenções na área da educação de modo a satisfazer as metas acordadas com os órgãos financiadores.

No tocante à educação, o principal objetivo era o de se formar cidadãos para o mercado de trabalho, assim, partindo deste pressuposto, ocorre um amplo assujeitamento aos ditames do mercado, pois o aluno é assujeitado aos ensinamentos pragmáticos da Escola, que, por sua vez, se assujeita ao mercado, que dita para o Estado o seu papel: fornecer e seguir o que lhe é incumbido pelo Banco Mundial.

Payer (2005) afirma que o mercado vem gradativamente se fortalecendo de modo a enfraquecer o poder do Estado. Nessa direção, as entidades supragovernamentais, de caráter comercial, veem tomando espaço e definindo os modos de ser e de estar no social, inclusive na Educação. A autora afirma ainda o mercado como um operador da subjetividade humana, uma vez que, enquanto um operador simbólico, faz funcionar sentidos através de um amplo e globalizado laço social.

A partir dessas mudanças, a avaliação ganhou um papel importante para se verificar o desenvolvimento sócio-político e econômico de um país, o que resultou do “efeito da globalização”, que Matos (2011, p. 17) resume como sendo “[...] todo um período histórico de mudanças na Constituição Federal, emendas, e da promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que faz a passagem de um “sistema nacional da educação” para um “sistema nacional de avaliação”.

Para pensar as primeiras práticas de avaliação no Brasil é necessário considerar as formas e os efeitos que as políticas de outros países impuseram sobre o país, como a Inglaterra, os Estados Unidos e a França que foram os pioneiros na aplicação da avaliação do sistema educacional. As avaliações nestes países se apoiavam na aplicação de testes que eram estruturados por questões de múltipla escolha e utilizavam o método quantitativo. Assim, eram avaliações feitas em larga escala, transversais, na modalidade normativa, com características do *School Accountability* (“responsabilidade educacional”), com objetivos de prestação de conta dos resultados da qualidade educacional, através de dados ao público, em geral educadores, gestores, família e a sociedade. Esta cultura avaliativa se instaura no país durante a Reforma do Ensino, no governo de Fernando Henrique Cardoso, deslocando alguns

aspectos dos mecanismos de testes do neoliberalismo, procurando adentrar a realidade escolar e conduzindo o país à modernidade vigente.

A partir do programa “Educação para Todos”, a educação passa a não ser responsabilidade apenas do Estado e de investimentos internos do país como PIB (Produto Interno Bruto), mas de setores externos ao país e também a todos os setores da sociedade (escola, família, professor entre outros). Cabe ressaltar neste modelo, a total descentralização de poder e de responsabilidade pelos resultados produzidos na/pela instituição escolar.

Conforme Camba (2011, p. 45),

[...] a partir do governo FHC, programam-se avaliações padronizadas do sistema educacional como forma de garantir patamares mínimos, sob um critério pré-estabelecido de qualidade de ensino de perfil neoliberal. De lá para cá diversas avaliações foram promovidas, seja no âmbito nacional ou estadual.

Dentre as mais diversas modalidades de se instituir este sistema de avaliação da educação do país, nos ateremos às primeiras iniciativas, que produziram/produzem o efeito de monitorar o processo de ensino-aprendizagem na instituição escolar, criado no ano de 1990, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação).

Nestas condições de produção, em nível amplo, alguns países passavam por um período neoliberalista que necessitava de uma “educação transformadora”, passando a ser desenvolvidas ações repetindo o discurso do Estado que era “transformar” a sociedade ou a realidade por meio da educação.

A avaliação torna-se assim um espaço de mudança de uma determinada realidade de seleção, de exclusão e de classificação decorrentes de um processo ou da chamada “cultura avaliativa”. A este respeito Camba (2011, p. 23) afirma que a avaliação

[...] não se limita a testes de resultados exatos, mas faz parte do emaranhado dialético de condições históricas, sociais, pelas quais é influenciada e as quais influencia. [...] faz-se necessário compreender seus diversos vínculos e relações com a sociedade e, conseqüentemente, com a história política e com a economia vigentes, tendo em vista que seus significados e sentidos vão além do campo educacional e se estendem por domínios ideológicos permeados de conflitos.

É interessante observar a expressão tomada pelo autor “emaranhado dialético”, pois o emaranhado significa, segundo o dicionário Houaiss eletrônico⁵, tornar-se entrelaçado, anovelado, intrincado, embaraçado, urdido. Dessa maneira a avaliação é tomada pelo autor como algo que se anovela, se embaraça nas condições de produção do processo avaliativo.

Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), decorrente da Reforma do Ensino, em 1996, se (re)formulou e se instaurou a necessidade de regulação do ensino pelo Estado a fim de viabilizar as demandas sociais, políticas e econômicas, tanto do Brasil quanto de outros países. Desta forma, através dessas demandas, que se constituem como espectros daquilo que o país deve alcançar para figurar na modernidade, o sistema avaliativo ganhou poderio político por meio do Estado e a educação produziu políticas e, portanto, discursos que pareciam/parecem fazer funcionar novos rumos. Esse funcionamento, que não está naturalizado, é da ordem de um pré-construído que faz do discurso educacional o “canto da sereia”⁶, ou seja, o efeito produzido pelo discurso parece indicar o consenso, a qualidade, a superação dos problemas, quando, o que se produz é o tamponamento das mazelas da educação no país, os furos do país.

O “canto da sereia” faz metaforizar, então, os efeitos produzidos pelo discurso educacional, pois, quando a sereia canta, arrasta, através do seu canto mavioso, o admirador para as profundezas das águas. Tal como o canto da sereia, o discurso educacional coloca-se como belo, como sedutor, mas o efeito que tem produzido é o de arrastar a Educação para o lugar onde ela se encontra.

Este deslocamento faz efeito não apenas sobre as mudanças nas políticas públicas de ensino, mas possibilita também um novo olhar e novos sentidos sobre o que se espera, não apenas das Escolas, mas do sujeito-aluno, enquanto modelo de cidadão. Assim, Silva (2007, p. 01) nos dá a medida dessa articulação entre as fronteiras linguísticas e econômicas:

[...] a mudança pretendida estava centrada, nuclearmente, em produzir uma nova relação dos falantes com a sua língua, formando um outro tipo de leitor e de trabalhador, pela articulação entre unidade-diversidade linguística e igualdade-desigualdade social e política, deslocando as fronteiras linguísticas que se articulam às fronteiras econômicas.

A adesão ao sistema avaliativo de ensino é vista pelo Estado como um fim em si mesmo, ou seja, por meio deste processo avaliativo o INEP acredita que se chegará ao cerne

⁵ Disponível em <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=emaranhar>. Acesso em 28/05/15.

⁶ Termo cunhado pelo Prof. Dr. Marcos Barbaí, no momento da qualificação.

dos problemas do ensino-aprendizagem, o que possibilitará propor novas políticas educacionais, pois o Brasil assim como outros países caminha rumo a “[...] um tempo em que desenvolvimento, industrialização e educação caminham como necessidades inescapáveis do Estado e da sociedade” (SILVA, 2014, p. 91).

Neste entendimento, tomamos o funcionamento das políticas públicas de ensino, constituídas como as demais políticas públicas sociais, como uma busca por urgências primordiais que tem o intuito de “[...] amenizar as desigualdades originadas no mercado” (PFEIFFER, 2010, p. 20), pois, no capitalismo, enquanto sistema político e econômico, os indivíduos são tomados como sujeitos livres e iguais.

A instituição escolar, neste processo, é o aparelho ideológico do Estado que qualifica o indivíduo, oferecendo um ensino pautado em um currículo com disciplinas humanas e científicas, ficando o ensino profissionalizante como opcional. Esta também é designada a ofertar educação de valores e costumes. Nestas relações de poder, a Escola massifica, pela educação, os indivíduos, não apenas qualificando-os para o mercado ou para que respondam ao desenvolvimento econômico-social e político do país, mas também para que respondam a ordem vigente, que saibam, ao mesmo tempo, obedecer as regras expressas pelo Estado ou AIE, e também exercer uma autoridade decorrente das relações entre as classes dominantes e os considerados proletários. A este respeito, Foucault (2007) explana que o poder estrutura as regras que devem ser seguidas pela sociedade e que a mantém, por sua vez, hierarquizada. É, então, neste jogo de relações de poder que ocorre o processo ideológico de assujeitamento conformando, assim, uma sociedade de lugares. Desse modo, é pela concretização das regras que o Estado disciplinariza e “[...] isola o indivíduo, tornando-o transparente, mensurável, modificável. Na escola, [...] o poder se inscreve articulado ao saber, em resposta aos imperativos da produção” (HAROCHE, 1992 apud SILVA, 2006, p. 03).

Esse movimento não se dá, nos dias atuais, pela força, mas esta submissão, este assujeitamento é trabalho da ideologia, que interpela o indivíduo em sujeito.

Nessa direção, Orlandi (1999, p. 16) afirma que,

Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. Nesse passo, resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social. O que

fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito.

A educação serve, então, para “[...] preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança” (idem). Sendo assim, a sociedade brasileira está em um enfrentamento ou de adequar-se, atualizar-se frente às inovações mundiais, a busca pelo conhecimento no entremeio das relações entre Ciência, Estado e formação social, desencadeando uma constante competição para os indivíduos. A sociedade é assim “[...] representada como uma sociedade de lugares. Ou se tem o seu lugar ou se está fora, se está segregado. Isso alimenta a competição, o jogo desleal [...] Esta não é uma questão moral, mas política” (ORLANDI, 2012, p. 24).

A abrangência de uma busca pela “educação transformadora” resultou na institucionalização de leis e de políticas governamentais no processo de escolarização, as quais instalaram questões sobre a língua nacional e a instituição escolar, colocando-as no centro das discussões e das efetivações das políticas públicas de ensino, buscando, mais especificamente, propor uma massificação e uma unidade imaginária da língua nacional frente à diversidade linguística, étnico e econômica.

1.2 A legislação que instalou/instala a Prova Brasil

A Prova Brasil, um instrumento de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), foi instituída no ano de 2005, devendo propiciar resultados, por escolas, de modo a oferecer informações sobre os aspectos gerais do rendimento dos alunos. O termo rendimento possui uma carga semântica que produz efeito econômico, ou seja, o sujeito da formação social capitalista produz resultados para a Escola e para o Estado, a partir de uma dada política do dizer, pois o modo como somos interpelados em sujeito pela ideologia é marcado pelos modos de produção capitalista.

Desde 1990, o órgão responsável pelo histórico exame amostral no país era o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷.

⁷ O INEP “[...] é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade,

Dessa maneira, o SAEB recebia, enquanto uma primeira iniciativa de produzir informações a respeito da realidade educacional brasileira, inúmeras críticas⁸. Assim, o MEC, instalou, através da Portaria Ministerial n.º 931, de 2005, o Novo SAEB.

De acordo com a Portaria, o SAEB deveria fazer a avaliação escolar da educação básica através de dois processos: a ANRESC (Prova Brasil) – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – e a ANEB – Avaliação Escolar da Educação Básica.

Vejamos o que dispunha a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005⁹:

Art. 1º. Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, e a Avaliação Nacional do **Rendimento Escolar** – ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 2º A Avaliação Nacional do **Rendimento no Ensino Escolar** – ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada **unidade escolar** receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os **níveis educativos**, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a **melhoria da qualidade de ensino**, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em **consonância com as metas e políticas** estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) disponibilizar **informações sistemáticas sobre as unidades escolares**. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.

Há no recorte, nas expressões destacadas em negrito, um jogo que se constitui no batimento entre a paráfrase e a polissemia, fazendo funcionar o que é da ordem de um pré-construído, uma vez que – entre o rendimento escolar, a unidade escolar, os níveis educativos,

bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral”. Assim realiza pesquisas, através de levantamentos estatísticos e avaliações, em todas as modalidades de ensino: Censo escolar; Censo superior; Avaliação dos cursos de graduação; Avaliação institucional; Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES); Exame nacional do ensino médio (ENEM); Exame nacional para certificação de competências (ENCCEJA); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em 18/05/2014.

⁸ As críticas feitas ao SAEB eram relativas ao fato de 1) os resultados das avaliações amostrais chegarem apenas aos gestores e não para toda a comunidade escolar; 2) as avaliações não abrangerem todas as instituições escolares brasileiras, se restringindo a alguns sistemas de ensino; 3) o não esclarecimento das situações que promoviam o fracasso escolar; 4) a análise não pedagógica dos resultados; e 5) o pequeno avanço dos índices nacionais.

⁹ O parágrafo 1º da referida Lei trata sobre a ANEB, que não é o objeto da nossa pesquisa.

a melhoria da qualidade de ensino e a consonância com as políticas governamentais – ocorre um jogo de repetições e de sentidos novos que vão conformar **as informações sistemáticas sobre as unidades escolares**. Vejamos, pois, que o efeito produzido pelo discurso da Portaria é o de apontar para o rendimento, para a qualidade, para os níveis colocando-os em consonância com as metas e as políticas governamentais de modo que o Estado obtenha informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Desse modo, todo o sucesso ou fracasso da educação é dado pela unidade escolar, desresponsabilizando o governo de qualquer resultado negativo. No entanto, perguntamo-nos sobre o retorno que efetivamente tais políticas de avaliação trouxeram/trazem para as escolas, pois, como veremos, com os recortes analisados no 2º e 3º capítulos, são os dados analisados que se colocam a falar e a dar visibilidade às políticas de avaliação como mera busca de índices para o país.

Pelo disposto no § 1º, do Artigo 1º da referida Lei, o SAEB seria substituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Contudo, como a sigla SAEB, mantida apenas por tradição, nas publicações e nos demais materiais de divulgação e aplicação dos exames de avaliação nacional, e como a ANEB manteve as mesmas características do SAEB, optamos por adotar as duas siglas conjuntamente, SAEB/ANEB, para marcar o que dispõe o referido parágrafo.

O MEC passou a promulgar, em seguida da implantação do SAEB/ANEB, portarias visando a dispor sobre a sistemática de realização da avaliação da ANRESC/Prova Brasil¹⁰. Assim, a do ano de implantação do SAEB/ANEB foi a Portaria nº 69, de 04/05/2005, que estabelecia, para os Estados e Distrito Federal, o período de realização da primeira ANRESC/Prova Brasil – 08 a 30 de novembro de 2005 – e dispunha, no Artigo 4º, sobre os modos de divulgação dos resultados obtidos por escola:

Art. 4º As escolas participantes da ANRESC/2005 receberão os resultados sob forma de média geral da escola e sob forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB.

Do mesmo modo, o MEC instituiu também portarias para divulgar os resultados da ANRESC/Prova Brasil, que passaram a ser divulgados através de portarias, a partir de 2011.

¹⁰ Como a avaliação da ANRESC se dá bianualmente, a cada dois anos uma nova portaria, dispondo sobre a sistemática de realização das provas, passou a ser instituída, a partir de 2005: a Portaria 69, de 04/05/2005; a Portaria 47, de 03/05/2007; a Portaria 87, de 07/05/2009; a Portaria 149, de 16/06/2011 e a Portaria 304, de 21/06/2013.

Assim, houve a promulgação, pelo MEC, de dois resultados: Portaria 410, de 03/09/2011 e 152, de 31/05/2012.

Em 2007, o INEP implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o propósito servir como indicador do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações, abarcando, então, dois conceitos fundamentais para a qualidade da educação. Com isto, as avaliações e resultados obtidos pelo INEP ganharam um caráter pedagógico, em larga escala, visto que os resultados se tornaram mais sintéticos e mais facilmente assimiláveis e acessíveis, o que permitiu/permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas¹¹.

O MEC promulgou ainda uma Portaria especial – a de nº 403 – de 31/10/2011 –, que foi destinada à aplicação da ANRESC/Prova Brasil para municípios que tinham, no mínimo, 20 alunos matriculados no 5º ano (4ª série). A justificativa para tal medida foi a de oferecer a oportunidade de os municípios passarem pela avaliação da ANRESC/Prova Brasil, uma vez que, ao não atingirem os requisitos mínimos exigidos pela avaliação, não conseguiam ter as médias calculadas – pré-requisito para o cálculo do IDEB.

Em 07 de junho de 2013, o MEC promulgou uma nova Portaria¹², a 482, que extinguiu a de nº 931, de 21 de março de 2005. Dessa maneira, no Artigo 1º da nova Portaria, o SAEB/ANEB passa a ter uma nova configuração, uma vez que a avaliação escolar da educação básica passa a ser composta por três processos e não dois como na portaria anterior:

Art. 1º. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Portaria.

Com a Portaria 482, se mantem, no Artigo 3º¹³, os objetivos estabelecidos pela relação ANRESC/Prova Brasil, que, na presente Portaria, passam a ser estabelecidos através de incisos (de I a V) e não de alíneas (A a D), como se verificava em 2005:

¹¹ O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar e pelas médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB/ANEB – para as unidades da federação e para o país – e a ANRESC/Prova Brasil – para as escolas públicas do ensino básico de cada município.

¹² A Portaria 482, de 07/06/2013, toma em consideração, a Portaria 867, de 04/07/2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

¹³ O Artigo 2º da Portaria 482 com seus respectivos incisos dizem dos objetivos da ANEB, e o 4º diz da ANA, assim, optamos por não trazê-los nessa pesquisa, posto que não compõem nosso material de análise.

Art. 3º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC manterá os objetivos, as características e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora, com os seguintes objetivos gerais:

I - avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

II - ser uma **avaliação censitária**, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual;

III - contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule **a melhoria dos padrões** de qualidade e equidade da educação brasileira e **adequados controles sociais** de seus resultados;

IV - concorrer para a **melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades** e a **democratização da gestão do ensino público** nos estabelecimentos oficiais, **em consonância com as metas e políticas** estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e

V - oportunizar **informações sistemáticas sobre as unidades escolares**.

Vejamos, então, que a alínea A (de 2005) é igual ao inciso I; a alínea B torna-se o inciso III, a alínea C o inciso IV. Dessa maneira, as mudanças não se efetivam na redação das portarias. As únicas alterações, enquanto redação, são dadas pelo acréscimo dos incisos II e V:

II - ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, de periodicidade bianual;

V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

No inciso II e V, vemos, pois, que o objetivo da avaliação se volta também para interesses externos ao sistema educacional, de modo a traçar um perfil sobre cada unidade de ensino. Esse movimento, que permite ao país se situar quanto aos índices nacionais e internacionais¹⁴, torna-se de relevância quando consegue aferir os índices de ranqueamento interno e externo.

O Artigo 7º da referida lei traz as competências pelo processo de avaliação:

Art. 7º O planejamento e a operacionalização da ANEB, ANRESC e ANA são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, alinhados às diretrizes definidas pelo Ministério da Educação – MEC e pelo Conselho

¹⁴ Os índices nacionais são medidos pelo INEP e os internacionais pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Nacional de Educação – CNE, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e as habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III - implementar a pesquisa em campo; e

IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados.

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, que serão estabelecidos em Portaria específica do INEP.

Com a nova Lei houve, então, uma reconfiguração/ reformulação do SAEB/ANEB¹⁵ que passou a compor-se pelos três processos de avaliação:



Quadro informativo do SAEB

Assim, no site INEP temos, na página do SAEB/ANEB, estabelecidas as diretrizes básicas para cada um dos processos de avaliação:

A **ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica – constitui-se enquanto análise amostral da **equidade**, da **eficiência** e da **qualidade** da educação brasileira, tanto de escolas da rede pública quanto da rede privada de ensino (em áreas urbanas e rurais). Assim, o **público submetido** a essa avaliação compreende os alunos matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Os **resultados** obtidos com a realização da referida avaliação são **segmentados a partir das regiões geográficas e das unidades da federação**, de modo possibilitar melhorias nas gestões dos sistemas educacionais.

A **ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ou Prova Brasil, tem por objetivo **analisar a qualidade do ensino** de escolas públicas em âmbito municipal, estadual e federal. Para participar da avaliação, cada escola deverá ter, no mínimo, vinte alunos matriculados nas séries/anos avaliados – 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino

¹⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 18/05/2014.

Fundamental. Desta feita, os **resultados** são divulgados obedecendo ao **desempenho de cada escola e por ente federativo**. Trata-se, pois, de uma avaliação mais extensa e detalhada do que a ANEB, haja vista que sua **análise acontece sobre cada unidade escolar**, separadamente.

A **ANA** (Avaliação Nacional da Alfabetização), também conhecida como **Provinha Brasil**. Esta restringe-se apenas à avaliação censitária de **alunos do 3º ano do Ensino Fundamental** das escolas públicas. Busca-se, com essa avaliação, examinar a **qualidade da alfabetização e do letramento em Língua Portuguesa e em Matemática**, bem como a da oferta do **Ciclo de Alfabetização** das redes públicas.

Na ANEB a avaliação amostral busca verificar a questão da **equidade, eficiência e qualidade** da educação brasileira, a partir de um **público** que é submetido ao processo. Vejamos, então que o instrumento de avaliação é aplicado ao **aluno**, mas o **resultado** não visa ao aluno, mas as **regiões geográficas** do país e **as unidades da federação**. É por essa razão que **o aluno é denominado de público**, pois o resultado é voltado para generalizar as questões da educação brasileira e não para atender especificamente uma dada escola, em razão das dificuldades de cada aluno. Vemos, então, como os sentidos se decidem e se mostram.

Nessa direção Costa (2012, p. 02) afirma que o processo de denominar já carrega em si sentidos, pois,

[...] um processo de significação é instaurado e posto em movimento sob determinadas condições de produção. Nesse processo, o nome recorta uma região do interdiscurso que faz com que, ao denominar, se signifique, se produza sentido e esse se instale em uma formação discursiva. A denominação é, pois, também parte da construção discursiva dos referentes.

Na avaliação dada pela ANRESC/Prova Brasil o objetivo é o mesmo da ANEB, embora os **resultados** sejam divulgados **por escola ou ente federativo** e, portanto, seja uma avaliação mais ampla, uma vez que a **análise dos dados acontece sobre cada unidade escolar** separadamente. Nessa direção, não há a necessidade de designar o aluno como público, pois é o desempenho da unidade escolar que conta.

Na ANA ou **Provinha Brasil** os alunos avaliados são os do 3º ano, portanto aqueles que estão em **processo de alfabetização e letramento**. É interessante analisar os efeitos produzidos pela denominação **Provinha Brasil**, pois, de acordo com Costa (2012), o

Provinha constitui discursivamente o referente, ou seja, alunos em processo de alfabetização e de letramento. Dessa maneira, o modo de denominar carga também sentidos do valor dado à alfabetização, pois o emprego do diminutivo não diz só dos alunos de menor idade, mas diz também da compreensão que é dada ao processo de alfabetização e de letramento, ambos produzindo efeitos de coisa pequena, restrita, de decodificação.

No nosso estudo, como vimos anunciando, ocupamo-nos com a ANRESC/Prova Brasil, que visa a diagnosticar e a avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Os dados desse diagnóstico e a avaliação são obtidos através da aplicação de testes padronizados de conhecimento e de questionários socioeconômicos. Os testes, aplicados para a quarta e oitava séries (os atuais quinto e nono anos do ensino fundamental), trazem questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Os questionários socioeconômicos, por sua vez, servem ao objetivo de mapear o contexto dos alunos, de modo a fornecerem informações internas e externas que podem influenciar no desempenho escolar. Tais questionários, extensivos também aos professores e diretores das turmas e escolas avaliadas, têm o objetivo de coletar dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho, nas escolas brasileiras.

Os resultados obtidos com essas duas formas de avaliação – testes de conhecimento e questionário socioeconômico – servem de subsídio aos órgãos gestores da educação no país, pois, a partir deles, se define ações voltadas para o aprimoramento da qualidade e para a redução das desigualdades detectadas. Dessa maneira, os documentos oficiais legitimam que tais órgãos podem fazer as correções necessárias das deficiências encontradas nas áreas consideradas como prioritárias, alocando recursos técnicos e financeiros para a solução dos problemas. Os dados obtidos especificamente pela Prova Brasil, de acesso público, permitem ainda o acompanhamento das políticas implementadas e o desempenho específico de cada rede de ensino das escolas públicas urbanas e rurais do país.

Como vimos mostrando, os objetivos de instalação da ANRESC/Prova Brasil são todos voltados para a qualificação do ensino fundamental ofertado pelo país, assim, intrigam-nos e, ao mesmo tempo, motivamo-nos a tentar compreender as razões que fazem fracassar essas iniciativas. Nessa direção, parece-nos que, mais que dar qualidade ao ensino, o objetivo da Prova Brasil é medi-lo e divulgá-lo, mas o que questionamos é o modo como é feita essa divulgação. Se pensarmos nas escolas, a boa nota na avaliação do INEP é

expressa em placas, cartazes, faixas, outdoors, visando promover o nome da escola. No entanto, há as que são mal avaliadas, nesses casos, qual é o efeito dessa avaliação?

Até o momento nossa análise tentou dar visibilidade aos sentidos colocados em funcionamento pela avaliação do INEP, desse modo, vimos descontruindo as evidências, aquilo que se dá a ler, as “coisas-a-saber” e o “semanticamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2008) para mostrar os equívocos, os furos do processo de avaliação, pois é, ele mesmo, um equívoco.

Para termos a compreensão dos avanços e dos fracassos que a Prova Brasil abarca, precisamos conhecer antes as Matrizes de Referência, um documento que circula entre as escolas e que funciona como um manual indicativo dos conteúdos e das habilidades a serem trabalhadas pelos profissionais da educação e a serem dominadas pelos alunos da rede no sentido de obterem sucesso na avaliação.

CAPÍTULO II

MATRIZES DE REFERÊNCIA: TUTELA DOS SENTIDOS E DOS SUJEITOS

Para proceder à avaliação, a ANRESC adota as *Matrizes de Referência*, que funcionam como tutoriais para as três áreas a serem avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As Matrizes de Referência do SAEB/Prova Brasil (2011) estabelecem o tipo de sujeito-aluno que se quer formar, buscando “[...] uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento”.

As matrizes de Língua Portuguesa e de Matemática do SAEB estão estruturadas em duas dimensões: 1) do “*objeto do conhecimento*” e 2) das “*competências*”. As competências de Língua Portuguesa são elaboradas em seis tópicos, enquanto as de Matemática são estabelecidas em quatro. Para cada competência têm-se ‘que, por sua vez, dizem das habilidades necessárias para a realização da Prova.

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. **O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: • indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos (p. 18).**

Silva (2007, p. 02) ao analisar o SAEB, que se organiza em torno da noção de competência e habilidades, afirma que há

[...] um funcionamento em que se trabalha, de forma idealista, os pares contingência/necessidade, objeto/sujeito, estrutura lógica/situação observável, levando a conceber a ciência de todo e qualquer objeto como relações de pensamento, independentes do ser, desvinculadas das condições materiais de existência.

Desse modo, empreenderemos uma leitura discursiva das Matrizes em tela objetivando interrogar a construção de sentidos para as noções de *língua*, de *sujeito*, de *leitura* e de *interpretação*, inscritas nos descritores – enquanto instrumentos linguísticos, dizeres autorizados/instituídos pelo jurídico – que versam sobre as habilidades e as competências requeridas para a realização da ANRESC/Prova Brasil.

Assim, a distribuição dos descritores acontece da seguinte maneira:

Para a 4ª série/5º ano EF, são contemplados 15 descritores; e para a 8ª série/ 9º ano do EF e a 3ª série do E.M., são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. (MR, 2011, p. 21).

Para efeito de análise, recortamos apenas os descritores das competências da área de Língua Portuguesa, uma vez que acreditamos que as questões que tocam nossos objetos de observação – a *língua*, o *sujeito*, a *leitura* e a *interpretação* – também se encontram contempladas nos descritores das competências da área de Matemática.

2.1 As concepções de língua dos PCN'S e seus efeitos na elaboração das Matrizes de Referência

Tomamos como material discursivo um documento de “jurisdição da língua” que são as Matrizes de Referência do ano de 2011, que estabelece e descreve as competências e habilidades que deverão ser trabalhadas no contexto pedagógico e pelos gestores escolares para que os alunos se desenvolvam, obtenham os índices pretendidos na Prova Brasil e as metas que são estabelecidas para o Brasil pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Este documento regulador/normatizador surge da necessidade de realizar um conjunto de orientações possíveis para a aplicação e elaboração dos itens constitutivos do teste e para a interpretação dos resultados desta avaliação a nível nacional. Esta materialidade tem como princípio norteador “dar transparência” a todo o processo avaliativo e também lhe conferir legitimidade.

É importante ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo, pois são um **recorte** com base no **que é possível medir** por meio do **instrumento** utilizado no SAEB e que, ao mesmo tempo, deve ser representativo do que está contemplado nos currículos vigentes. Assim compreendidas, **as matrizes não podem ser confundidas com referências para procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas.** (Inclusão de Ciências, 2013, p. 10).

Vejamos, pois, que, de acordo com Orlandi (2001, p. 09), a instância da formulação é o momento em “[...] que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde)”. Nessa direção, as matrizes de referência são ditas, pelo excerto, como um recorte que não engloba todo o currículo, medindo apenas o

que é possível medir, contudo, o recorte deve ser representativo dos currículos vigentes. Ora, se há recorte, há formulação, há memória que se atualiza, há conteúdos sendo mobilizados em detrimento de outros, há, enfim, posição-sujeito em movimento.

Dito de outro modo, o referido documento é um recorte do Currículo, retomando alguns dizeres presentes nas Matrizes Curriculares a nível nacional. Neste sentido, percorre a totalidade do currículo escolar, mas, traz apenas algumas recorrências para se avaliar cada disciplina e série e constituir os itens do SAEB/Prova Brasil, como já foi dito anteriormente.

Desta forma, é importante sua consulta na elaboração das Matrizes desta Avaliação. Estas Matrizes foram construídas a partir desta consulta a estes documentos disponibilizados pelas Secretarias de Educação tanto Estaduais quanto municipais. Incluindo também pesquisas feitas em diversas instituições escolares, com diversos profissionais da Educação, como professores, coordenadores pedagógicos, diretores com o intuito de viabilizar quais as “necessidades” de ensino aprendizagem dos alunos. Outra fonte que também foi consultada foram os livros didáticos mais utilizados pela rede de ensino, os que foram mais citados pelos profissionais.

Os PCN’S de Língua Portuguesa são também um documento lido para a elaboração das Matrizes, uma vez que são definidos como um conjunto de diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal para estruturação e reestruturação dos Currículos das Escolas. Estes documentos tomam o ensino da Língua Portuguesa enquanto:

[...] **comunicação** com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se **na interação verbal** dos **interlocutores**, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse **funcionamento**. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem. (Brasil, 1997, p. 17).

Por serem elaborados em parceria com profissionais da Educação, os PCN’s de Língua Portuguesa enaltecem o professor enquanto principal mediador do conhecimento e processo ensino-aprendizagem, cabendo a este propiciar o ensino para as mais diversas **situações de comunicação**. Em outras palavras, interessa ao estudante saber **interagir verbalmente** e se expressar nas mais diversas situações enunciativas e/ou contextos situacionais. O ensino de Língua Portuguesa é direcionado com vistas na **interação do enunciador** que **se refere a um código e o interlocutor decodifica a mensagem** (interação oral). Neste contexto

comunicativo, o enunciador deve antecipar-se a seu interlocutor que deverá ter os conhecimentos linguísticos do tema sobre o qual se está enunciando.

Vejamos, pois, que a concepção de linguagem presente nos PCNs é aquela que se filia à teoria comunicacional em que a língua(gem) serve tão somente para comunicar e para produzir interação verbal entre os locutores. Nessa direção, a concepção de língua/linguagem presente nos documentos é transparente, linear, com sentidos estabilizados, evidentes, lógicos, ou seja, trata-se de uma concepção bem oposta à que operamos na AD.

Observemos mais um recorte dos PCNs:

Dessa perspectiva, a língua é um **sistema de signos histórico e social** que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as **pessoas do seu meio social** entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1997, p.18). [...] compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é **destinatário direto ou indireto**, desenvolvendo sensibilidade para **reconhecer a intencionalidade implícita** e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação; **ler autonomamente** diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e **selecionar estratégias adequadas** para abordá-los; utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar (BRASIL, 1997, p. 79).

No documento, a língua é tomada, então, como um **sistema de signos**, na qual o **interlocutor e o destinatário** são **sujeitos de intenção**, que usam voluntariamente os elementos persuasivos para se comunicar e o fazem através da seleção de estratégias adequadas, ou seja, nesses modos de entendimento da linguagem, o sujeito é intencional, dono do seu dizer.

Desse modo, as Matrizes de Referência são constituídas sobre um já-dito acerca da Língua Portuguesa nos PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais), que remontam à crítica de Pêcheux e Gadet (1998), quando discutem as vias sociologista e logicista de compreensão da linguagem.

No documento, a concepção de língua e de sujeito mantém a questão do “[...] simbólico fora do alcance do político” (ORLANDI, 1998, p. 02), o que se distancia da AD, que trabalha a relação permanente desse confronto, pela noção de discurso, como um movimento necessário para se sair dessa oposição.

[...] o logicismo (e sua forma ligada, o formalismo) pode se opor ao sociologismo (e sua forma ligada, o historicismo) em primeiro lugar por meio dos termos da antiga querela entre natureza e convenção. Onde o logicismo procura universais (escolásticos, em seguida racionalistas), o sociologismo faz aparecer uma dispersão e uma alteridade no espaço e no tempo. Onde o logicismo enuncia leis e constrói uma teoria gramatical, o sociologismo efetua uma descrição, fazendo um estudo empirista dos dados. [...]. O logicismo, enfim, coloca a autonomia da lingüística, enquanto o sociologismo se dá o indivíduo em situação como concreto lingüístico, o que tem como consequência um destino de participação interdisciplinar para a lingüística assim concebida (PÊCHEUX e GADET, 1998, p. 03).

Os PCNs operam, então, nessa oposição entre logicismo e sociologismo, conformem marcam as expressões em **negrito** no excerto, desconsiderando a relação necessária do simbólico com o político.

Os modos de funcionamento das duas vias nos PCNs fazem funcionar aquilo que a AD toma como sendo da ordem do interdiscurso:

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra [...] (ORLANDI, 2007, p. 31).

Nessa direção, as matrizes de Referência repetem o trabalho com os gêneros textuais, enfatizando em todo o documento a importância de ler e atribuir sentidos, “[...] produzindo novas relações dos falantes com sua língua” (SILVA, 2007, p. 01), visto que, no PCN, “[...] no ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita” (BRASIL, 1997, p. 19).

Analisemos mais um recorte do PCN, que diz do perfil de aluno a ser formado:

[...] compreender a **cidadania** como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 1997, p. 07).

Como vemos, o sujeito torna-se cidadão pela Escola, pois, conforme Orlandi (2001, p. 159), “[...] no Brasil, a cidadania [...] é apenas um argumento a mais, nas formas de administração do sujeito social e não uma sua qualidade histórica. [...] não se “nasce” de fato

cidadão. [...] a cidadania [é tomada] como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado”. O trabalho da escola em tornar o aluno cidadão advém do trabalho da ideologia, que faz instalar uma memória que coloca em funcionamento sentidos atrelados à história de colonização e de filiação, pelo país, ao sistema capitalista.

Concomitante aos sentidos de cidadania, aos conceitos de leitura, aos de texto e aos das Matrizes, é colocado em funcionamento um modelo de formação de um sujeito-leitor competente, que deve ser despertado para o conhecimento de diversos temas e assuntos, no contato com os diversos gêneros textuais em circulação na escola e na sociedade.

2.2 Texto, leitura e interpretação: trajetos de sentidos

Como dito anteriormente, na área de Língua Portuguesa o objeto do conhecimento, relacionado às habilidades cobradas dos estudantes, é elencado em seis tópicos e na de Matemática em quatro. As competências, por sua vez, comportam os descritores necessários para o domínio do conhecimento topicalizado.

Assim, temos:

Língua Portuguesa	
Objeto do conhecimento	Competências (Descritores)
1) Procedimento 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.
2) 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.
3) 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 .
4) 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. 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.
5) 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.
6) Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .

Como é nossa proposta para o capítulo, faremos uma análise dos conteúdos e dos descritores adotados nas Matrizes de Referência. No entanto, queremos anunciar, de antemão, que os descritores funcionam como aspectos da memória cognitiva, o que faz da leitura um jogo cognitivo e referencial. Na AD, a interpretação consiste em colocar a língua na relação com a história, contudo, o efeito produzido pelos descritores coloca a interpretação como modo de buscar um conteúdo já pressuposto e um sentido já-dado no texto. Esse funcionamento produz uma noção de sujeito como usuário e não como posição, conforme a teoria que nos filiamos.

Vejamos, então, que, em “Procedimento de Leitura”, os conhecimentos e habilidades cobrados pela Prova Brasil trazem uma determinada compreensão de leitura, que é linear e textual, uma vez que busca o sentido explícito no texto, dado por palavras e expressões, principalmente pelos descritores D1 e D3:

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. (Grifos nossos).

Todos os descritores estabelecem práticas de leitura que se prendem unicamente ao texto, enquanto unidade significativa, sem supor a relação necessária da língua com a exterioridade, ou seja, com a história e com ideologia que a constitui. Pela AD, o sentido explícito, trazido pelo descritor D1, é já um efeito do trabalho da ideologia, que funcionando

como evidência, estabiliza a interpretação em sentidos cristalizados, acordados, comuns, consensuais, que determinam que a interpretação só possa se dar em uma direção e não em outra(s). O mesmo se observa no descritor D3, que reduz a interpretação do sentido a palavras ou expressões do texto. Ou seja, o texto, nesse entendimento, é um objeto determinado, fechado que instala um funcionamento que delimita e restringe o olhar. Assim, não há margem para sentidos outros, pois há um jogo de poder, uma tutela sobre a leitura, cuja tarefa é localizar uma resposta única, lógica.

Contudo, a AD afirma que o sujeito é capaz de resistência, pois a relação necessária do simbólico com o político já produz a possibilidade de o sujeito se colocar em outra posição que não a da ideologia dominante. Nessa direção, Nascimento (2013, p. 02) afirma que “[...] algo no ritual falha porque algo resiste na interpelação do indivíduo em sujeito do discurso”. Conforme Pêcheux (1997, p. 281) “[...] não há dominação sem resistência”.

Mesmo no descritor D4, que cobra do aluno a capacidade de “Inferir uma informação implícita em um texto”, a noção de leitura é ainda muito reduzida, pois a implicatura diz do sentido suposto ou subentendido, inferido no próprio texto.

Orlandi (1999b, p. 101) adverte que há na leitura, de perspectiva discursiva, objetivos externos e internos:

[...] um dos objetivos externos é problematizar, ou melhorar, questionar os processos de produção da leitura junto aos que trabalham com o seu ensino. O objetivo interno é apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da “compreensão”: o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discurso, etc.

Nessa direção, a autora afirma a determinação histórica nos processos de significação, o que é apagado nas concepções de leitura das MRs. Corroborando com o entendimento de Orlandi (idem), Bressanin (2010, p. 06) afirma que se dá à leitura o sentido de

[...] interação autor-texto-leitor. A leitura é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto, como uma “atividade” que implica o uso de algumas “estratégias”. E para ser um “leitor competente” é preciso acionar as “estratégias adequadas”. Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias.

Essa mesma questão dá-se com as Matrizes de Referência, pois as competências cobradas dos alunos com relação aos conteúdos funcionam como “estratégias adequadas” para

definir o “leitor competente” e aferir, portanto, bons resultados com a avaliação da Prova Brasil.

Essa concepção de leitura, que embute a noção de língua transparente e de sentido único, é dada pela Pragmática que, ao trabalhar com a noção de implicatura, afirma que as relações de interação que um conceito implica têm, segundo Levinson (2007), efeitos visíveis em vários pontos da estrutura da língua, apesar de o autor considerar que o implícito encontra-se fora da organização da língua. Por exemplo, na frase: “Ele não tem cara de bandido”, o que se infere, a partir da formulação, é que o bandido tem uma cara específica. Assim, mais do que falar com uma exterioridade, que histórico-ideologicamente estabeleceu uma feição, uma cara para o bandido, na relação de implicação temos o funcionamento suposto, inferido, a partir da própria língua. Desse modo, não se busca os sentidos que instituíram uma cara para o bandido, mas sim, a implicação, a inferência, a suposição, dada pelo próprio dizer, pelo texto, de que o bandido tem uma dada cara.

Esse entendimento reduzido de leitura do texto traz consigo a concepção de “erro”, pois, se o aluno não der a resposta esperada, é porque não compreendeu o texto e, portanto, errou. Na teoria do discurso, o “erro” não é tomado como um fracasso na interpretação, mas, como o modo pelo qual uma dada posição-sujeito pode ler, de acordo com as condições de produção dessa leitura. Ou seja, não tomamos os “erros” do ponto de vista gramatical, enquanto desvios das normas do bem dizer, como “[...] “parasitas da comunicação”, ou os “ruidos” sobre um fundo informativo claro, [...] [pois] fazem parte integrante da atividade de linguagem” e, portanto, são acontecimentos que possibilitam a compreensão de sentidos outros (CULIOLI, 1984, p. 99).

Nessa direção, marcamos nossa distância teórica dos entendimentos da Pragmática, pois a questão que nos move não joga com o implícito e nem com o pressuposto, pois ambos se reduzem ao texto. Na AD, a questão que nos distancia é exatamente a de tomar e de operar com a noção de discurso.

Nesse entendimento, Henry (1992, p. 103-104) defende que “[...] em um certo sentido a crítica da instrumentalidade fixa-se no que é necessário do ponto de vista teórico para que se possa considerar a pressuposição como decorrente da língua e não da discursividade”. Ou seja, nossa posição teórica não reduz o texto nele mesmo, pois consideramos que há uma exterioridade que o constitui. Esta é dada pela relação necessária da língua com a história, desse modo, para analisar um enunciado é preciso antes pensar nas suas condições de

produção, o que permite romper com a literalidade e compreender como o sentido se constrói, se fabrica.

O que a linguística tradicional determina, então, como sendo o certo ou errado, a AD, ao considerar a questão da interpretação, a toma como sendo uma dada posição-sujeito do dizer. Mariani (1996, p. 32) firma que a posição-sujeito “[...] não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz [...]”, determinado, conseqüentemente, a direção do gesto de interpretação, da tomada da palavra, uma vez que “[...] as palavras, as expressões, as proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...]” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

As posições que o sujeito assume ao tomar a palavra têm relação com as condições de produção (CP), que abarcam, segundo Orlandi (1999a, p. 30), os sujeitos e as situações envolvidas no acontecimento da linguagem, assim, tais condições compreendem, em “[...] sentido estrito [...] as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico”.

Nesse entendimento, a concepção de texto e, conseqüentemente, a de leitura que perpassam os conhecimentos e habilidades cobradas do aluno pela Prova Brasil reduz a noção de interpretação à mera decodificação do texto. Orlandi (1999a) considera, pois, que é o fato mesmo de haver interpretação que produz o sentido, o que coloca em funcionamento a ideologia.

Nessa direção, a prática da leitura pelo sujeito-aluno pressupõe três estágios diferentes: 1) a *inteligibilidade*; 2) a *interpretação* e 3) a *compreensão*. O primeiro diz do processo de decodificação das palavras e das expressões, situando o sentido em uma perspectiva dicionarizada, uma vez que o sujeito é restringido ao nível das relações termo a termo, palavra e coisa, significante e significado. Desta feita, temos a *interpretação*, que implica em apenas extrair informações do texto, considerando apenas o **contexto**, isto é, a relação entre a textualidade e sua situação imediata de constituição. Desse modo, interpretar limita-se em retirar informações, sentidos, – implícitos ou explícitos – do texto, sem considerar suas condições histórico-ideológicas de produção.

Ao contrário, e por último, a *compreensão* não é um processo que recai sobre a estrutura do texto. Ao compreendê-lo, o aluno-leitor põe em visibilidade os sentidos que são colocados em circulação pela textualidade de diferentes processos sócio históricos e ideológicos. Compreender um texto, portanto, é relacioná-lo com “[...] os diferentes processos

de significação que [o acometem] [...] é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico” (*ibidem*, p. 70).

Nesse entendimento, Orlandi (2001, p. 113) afirma que a “[...] a passagem do discurso a texto desemboca necessariamente na consideração do espaço (linearidade) e da dimensão (extensão de um corpo) da linguagem colocando em relação o mensurável com o inmensurável, o empírico com o simbólico e o político”.

No *objeto do conhecimento* “Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto”, temos os descritores:

D5 – Interpretar texto com auxílio de **material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)**.

D12 – Identificar a finalidade de **textos de diferentes gêneros**. (Grifos nossos).

Como vemos na proposta em análise, propõe-se oferecer ao aluno um conhecimento acerca dos diferentes tipos de suporte/gênero textual: propagandas, quadrinhos, fotos, isto é, “textos de diferentes gêneros”, conforme aponta o descritor D12. Trata-se, pois, de apresentar aos alunos os modos pelos quais o texto é veiculado, sobre diferentes formas – verbais e não verbais –, e sob a intersecção de distintas materialidades significantes: imagens, textos escritos, propagandas etc.

A noção de texto nos faz regressar ao que vimos discutindo sobre a questão da *interpretação*, no item “Procedimento de Leitura”. Ou seja, a interpretação (outra) como erro, como fissura produzida no âmbito das normas do bem dizer/escrever/ler, e não como movimento, como deriva (possível) e como lugar que marca uma dada posição-sujeito. Administrar a interpretação é, portanto, estancar a possibilidade de intervenção de outros sentidos. Esse processo é marcado pelas ações verbais *localizar, inferir, identificar* etc.

Sob essa perspectiva, nos descritores D5 e D12, tem-se a reverberação da noção de *língua sistêmica*¹⁶, que situa a interpretação apenas e tão somente ao nível do conteúdo textual. *Interpretar* e *identificar* – os conteúdos e as finalidades do texto –, então, busca inserir o gesto de leitura do aluno em um lugar no qual o sistema linguístico é abstrato e

¹⁶ Tomamos o conceito de *língua sistêmica* tal como o define Indursky (1997 p. 02): “[...] um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema lingüístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído”. Essa formulação resulta da memória que instituiu os estudos linguísticos com Ferdinand de Saussure, cuja dicotomia principal operou a cisão *língua/fala*, sendo esta individual e heteróclita e aquela social, homogênea, linear e inequívoca.

composto por valores construídos termo a termo, supondo uma relação direta entre a linguagem e o mundo, entre os elementos do texto.

Nesse movimento, inibe-se a atividade do sujeito – aluno – com a/na língua e, conseqüentemente, interdita, rompe, impede qualquer relação dela – língua – com a exterioridade.

Observemos também outro efeito discursivo, suscitado pelo descritor D12, que diz dos **gêneros textuais**¹⁷. Notemos, pois, que a divisão e a segmentação das tipologias textuais dizem de um funcionamento que toma a língua por uma ordem *sistêmica*, funcional.

Assim, a linguística textual toma os gêneros textuais enquanto formas específicas de utilização da língua, em situações dadas. Reconhecer a forma de utilização da língua(gem), em determinado contexto de fala/escrita, implica, pois, em obedecer a regras, normas. Assim, o aluno não pode escrever um artigo de opinião do mesmo modo como escreveria uma receita de bolo, por exemplo. Para a linguística do texto, portanto, as situações de fala ou escrita são regidas por certos gêneros textuais que não abrem para imbricação de um gênero sobre outro, caso contrário a interpretação do sujeito-aluno pode ser comprometida.

O lugar teórico no qual inscrevemos nossa proposta – Análise de Discurso – opera deslocamentos quanto à noção dos tipos de texto: considera-os, ao contrário da linguística textual, nos limites de sua multiplicidade, de sua largueza e de sua possibilidade de emaranhamento. Toma-se, pois, o texto enquanto objeto simbólico suscetível de transferência e de deslocamento. A língua, desse modo, não é compreendida como sistema homogêneo, *sistêmico*, mas como prática social que envolve a leitura, a escrita, a oralidade, enfim, todos os movimentos de significação cuja apreensão vai além do processo de decodificação e preocupação com a estrutura textual.

No exercício de observação dos efeitos produzidos pelos descritores acima, tentamos compreender os modos de significar as práticas de leitura e de interpretação inscritas no âmbito do estudo do texto. Assim, temos dado visibilidade à posição ocupada pelo sujeito-aluno face às propostas das competências: uma concepção de leitura e de interpretação limitada ao processo de decodificação e de identificação de elementos intratextuais. Todavia, consideramos que tanto a leitura quanto a interpretação (possíveis) dos sujeitos-alunos devem ser tomadas enquanto sentidos que escapam, falam de outro jeito, atualizam (suas) memórias

¹⁷ Os gêneros textuais dizem das “[...] diferentes formas de linguagem empregadas nos textos [...] são exemplos de gêneros textuais: o romance, o artigo de opinião, o conto e a receita, que são gêneros escritos, ou ainda textos orais como a aula, o debate, a palestra, etc”. Disponível em: <http://www.infoescola.com/literatura/generos-textuais/>. Acesso em: 18/06/2014.

de outras leituras, textos, imagens, quebrando o silêncio das significações que, mesmo sem autorização, insistem em intervir.

Passemos, então, à análise das próximas sequências discursivas, conforme versa o descritor D20, a propósito do *objeto do conhecimento* “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**. (Grifos nossos).

As práticas de leitura e de escrita são construídas sob determinadas condições de produção. Dessas condições, incluem-se o repertório de diferentes leituras já realizadas que afetam o sujeito. Assim, ao escrever, ele se vê confrontado com múltiplos dizeres disponibilizados por sua memória discursiva¹⁸, o que permite o movimento da interpretação diante de um dado objeto simbólico – um texto (literário), um som, uma dança, uma pintura etc.

Nessa direção, Orlandi (1999b, p. 38) alerta para o fato de que é necessário que o sujeito-aluno traga “[...] para sua leitura a sua experiência discursiva [...]” de modo a construir gestos de interpretação sobre o material significante em questão. Ainda segundo a autora (idem), palavras, frases, textos, enfim, todo o discurso remete a outro(s), haja vista que o sentido é sempre em *relação a*: as palavras dialogam com outras palavras, o sentido tem uma memória, uma filiação histórica.

Sob essa perspectiva, Pêcheux (1999) nos relembra que os pré-construídos compõem a base do dizível, uma vez que constituem a memória do dizer, o repetível, domínio do interdiscurso. Dessa maneira, o que o descritor D20 preconiza é o reconhecimento, pelo aluno, do modo como os textos dialogam, isto é, estabelecem uma relação de intertextualidade quanto à temática abordada. Entretanto, como vimos mostrando, a proposta das competências das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa não se insere em uma perspectiva discursiva e, portanto, toma a *língua*, a *leitura* e a *interpretação* como elementos reduzidos ao intratextual, ao nível da enunciação.

¹⁸ Retomamos as palavras de Pêcheux (1999a, p. 52), que afirma que a memória discursiva é [...] aquilo que, face a um texto, surge como acontecimento a ser lido e vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível”.

A “Relação entre Textos”, conforme o 3º *objeto do conhecimento*, diz, então, da noção de *intertextualidade* ¹⁹, tal como a define a linguística do texto, ou seja, como “[...] uma referência explícita ou implícita de um texto em outro [...] toda vez que uma obra fizer alusão à outra ocorre a intertextualidade”. Tal alusão resulta de um efeito de previsibilidade do sujeito quanto às “**condições em que ele [ou eles, os textos] foi [foram] produzido[s]**” e do(s) modo(s) “**que será[ão] recebido[s]**” pelos interlocutores. Esse efeito é produzido por um funcionamento de intencionalidade – de aludir ou não a outro(s) texto(s) –, que permite o sujeito-aluno identificar e inferir o espaço no qual os textos se tocam, estabelecendo relações. Reduzir, pois, o texto ao efeito da intencionalidade do sujeito é excluir a possibilidade de intervenção de saberes alhures constituídos, alocados, inconscientemente, na memória do aluno-leitor.

Não podemos, no entanto, confundir a noção de texto com a de discurso. Um texto representa uma parte de um processo discursivo mais amplo, um recorte do saber discursivo que constitui o aluno-leitor/escritor, e que remonta a outros textos, a outras condições de produção de leitura/escrita. A acepção de texto traz em si a ideia de tessitura, de encadeamento, de ordem. Por outro lado, o discurso, noção com a qual operamos, comporta uma ordem de real que se marca pela dispersão e pela descontinuidade.

Faz-se necessário, então, precisar, a partir de nosso lugar teórico, alguns deslocamentos efetuados quanto à noção de *intertextualidade*, tal como pensada pela pelo descritor D20. Tomar discursivamente a relação entre textos é considerá-la um efeito do interdiscurso, que acomete o aluno-leitor de forma inconsciente, escapando ao efeito de intencionalidade.

Nessa direção, o interdiscurso que interpela o aluno-leitor diz de todas as leituras e escritas realizadas anteriormente, em outro lugar, diferentemente (ORLANDI, 1999a). Assim, produzir uma relação de alusão – implícita ou não – de um texto com outro(s) texto(s) já se constitui em um plano ideológico que, inconscientemente, afeta o modo como o aluno escreve/lê/interpreta e, portanto, realiza o movimento de *intertextualidade*.

Vejamos como o 4º *objeto do conhecimento* – “Coerência e Coesão no Processamento do Texto” – discursiviza os descritores abaixo:

¹⁹ Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/intertextualidade-parafraze-e-parodia/>. Acesso em: 04/07/2014.

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que **contribuem para a continuidade de um texto**.

D7 – **Identificar a tese de um texto**.

D11 – Estabelecer **relação causa/consequência** entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer **relações lógico-discursivas** presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. (Grifos nossos).

A começar pela intitulação do *objeto do conhecimento* em comento, tem-se introduzidas as noções de *coesão* e de *coerência*, como recursos de construção do texto. Enquanto a coesão diz dos recursos linguísticos utilizados pelo escritor do modo a criar uma espécie de “[...] ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. (ANTUNES, 2005, p. 47), a coerência, por sua vez, situa-se em um nível macro textual, cujo foco é o encadeamento das informações presentes no texto, com o propósito de engendrar uma sequência lógica das construções enunciativas, unidade e *sentido* (idem).

Observemos que o que preconiza os descritores D2, D7, D11 e D15, conforme grifos nossos, inscreve-se no que Antunes formula acerca dos recursos linguísticos, ou ainda técnicas, que implicam na construção do texto. Assim, vemos, pela formulação de tais descritores, o atravessamento de uma memória que toma o texto enquanto unidade de significação cujas características principais reverberam as acepções-chave ligadas à linguística textual, quais sejam: a unicidade, o encadeamento lógico dos fatos e a não contradição.

Tomar o texto por esse viés coloca-nos questões sobre o sujeito-aluno em face de sua interpretação. O aluno deve ser capaz de identificar os recursos linguísticos – repetições ou substituições – que, conforme D2, “**contribuem para a continuidade de um texto**”, situando-o (o aluno), imaginariamente, em um “lugar” que toma a interpretação como efeito de intencionalidade, negando, dessa forma, o caráter ambíguo da língua. Assim, o sentido produzido é o de que o aluno hábil para realizar a Prova utiliza as regras de construção textual supondo um único *efeito leitura* possível, apagando, assim, o caráter disperso, descontínuo, do material simbólico – o texto.

Retomamos as palavras de Orlandi (2001, p. 64) quando afirma que o *efeito leitura* traduz-se pela possibilidade da

[...] multiplicidade de leituras, vista a partir desta relação imperfeita do texto com a discursividade, [que] deixa de ser algo psicológico, da vontade do sujeito, e passa a ter uma materialidade: a textualidade, enquanto matéria discursiva, dá ensejo a várias possibilidades de leituras.

Pelos descritores D7, D11 e D15 observa-se, conforme o descritor D2, o mesmo efeito de apagamento do sujeito-aluno e seus consequentes/diferentes modos de identificação com outros gestos de interpretação possíveis.

Vejamos, pois, que “**Identificar a tese do texto**”, “**Estabelecer relações de causa/consequência**” e “**relações lógico-discursivas**” configuram “lugares” sedimentados, cristalizados, amalgamados para a interpretação do sujeito-aluno.

O verbo *Identificar* instala, de antemão, a suposição de que a significação/tese já está circunscrita nos limites do texto, cabendo ao aluno, deduzi-la, encontrá-la, extraí-la. Do mesmo modo, D11 – cuja proposta é a de que o professor ensine ao aluno inferir relações de causa/consequência – pressupõe uma continuidade, uma ordem, uma linearidade da cadência dos enunciados do texto, refutando, assim, a possibilidade de disjunção entre as frases. Todo enunciado, no entanto, “[...] é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente para derivar para um outro”. (PÊCHEUX, 1997b, p. 54).

Por último, D5, assim como D11, prescreve a capacidade de criar relações lógico-discursivas, o que situa tanto o aluno-escritor quanto a proposta de D11 no domínio dos estudos da sintaxe da Língua Portuguesa, cujo foco compreende as relações entre enunciados, distanciando-se, portanto, de fatores extralinguísticos, como exterioridade e ideologia.

Orlandi e Guimarães (1999b) afirmam que a unidade do texto, enquanto efeito discursivo, deriva do princípio de autoria. Nessa mesma direção, Orlandi e Lagazzi (2006, p. 92) advogam que “[...] localizar o princípio da autoria na origem da textualidade é vincular autor e texto a uma relação processual, o que é muito diferente de afirmar que o autor é a origem do texto ou o contrário”. Nessa compreensão, as MRs fazem funcionar um sentido de texto desvinculado da autoria, portanto, de uma relação processual, visto que a concepção de leitura nos documentos se restringe à decodificação e à eleição da resposta correta.

Sob esse entendimento, vemos, pois, que os efeitos de sentido explicitados pelos descritores acima põem em visibilidade uma concepção de texto, de leitura e de escrita que não consideram a opacidade e a heterogeneidade inerentes à língua, construindo, consequentemente, “regiões”, “espaços”, determinados para a interpretação, supondo a evidência dos sentidos que devem ser capturados pelo sujeito-aluno.

Nessa direção, tal como muitos instrumentos (não obstante os livros didáticos) e políticas linguísticas, vê-se, pelos descritores analisados, a efetivação de um processo de leitura que projeta imaginariamente um sujeito-aluno passivo, inerte, cuja função traduz-se tão somente em *identificar*, em *inferir*, em *estabelecer* – conforme propõem os descritores –

sentidos já inscritos nos textos. O texto, todavia, sempre comporta múltiplos sentidos que, passíveis de serem outros, transbordam, escorrem e se dispersam noutras direções.

Vemos, nesse jogo de contrastes, como o político, enquanto configuração de um dos campos de sentidos, volta-se para uma avaliação apenas estatística.

2.3 Efeitos de sentido: aproximações e disjunções epistemológicas

A abordagem discursiva concebe o *discurso* como prática de linguagem inserida no social e na história. Ao enunciar, o homem é inscrito, ao mesmo tempo, no simbólico e no histórico, sendo, portanto, sujeito linguístico-histórico. Esse funcionamento coloca em questão a língua como acontecimento discursivo, ou seja, a sua relação necessária com uma exterioridade que a constitui. Assim, a subjetividade é “[...] estruturada no acontecimento discursivo, [...] o acontecimento significativo que é o discurso tem como lugar fundamental a subjetividade [que] permite compreender como a língua acontece no homem”. Desse modo, as práticas de linguagem põem em visibilidade suas formas de compreensão do mundo, de estar no mundo, (se)significando(-o).

Significar consiste, então, em atribuir sentidos, construindo gestos de interpretação, em um movimento injuntivo. É mais: é ser acometido pelos sentidos, senti-los, sob forma de efeitos, cuja efemeridade intrínseca não nos permite captura-los, suturá-los, apreendê-los na totalidade. Sob essa perspectiva, verifiquemos como é construída a concepção de *efeitos de sentido*, a partir do que preconiza as sequências discursivas abaixo:

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.

Os descritores acima dizem do 5º *objeto do conhecimento*: “Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido”. Nesse item, observamos a recorrência, pelos quatro descritores (D16, D17, D18 e D19), da expressão *efeito de sentido*. Nossa posição teórica nos permite indagar a inscrição epistemológica desse termo, a partir do que formula os descritores

selecionados, dando visibilidade, assim, à construção imaginária de sujeito-aluno, de seu processo de leitura/escrita, e de sua interpretação.

Um dos cortes efetuados com a inauguração da Análise de Discurso culminou com a noção de sujeito descentrado. Nessa direção, problematizar as maneiras de ler, de interpretar o texto, as imagens, os sons, os acontecimentos, o mundo, implicou em deixar de lado uma concepção de sujeito como ente psicológico, cognitivo, que, voluntariamente, cria sentidos para o material significante. Ao contrário, a AD passa a conceber um sujeito afetado pela história, que ocupa distintas/moventes posições e papéis dentro prática discursiva, lendo de modo diferente a partir dos lugares que ocupa no discurso.

Assim sendo, temos, pois, um sujeito determinado por uma exterioridade que o constitui, ou seja, uma memória, uma história. Consequentemente, os modos de apreensão do sentido falham pela abertura do simbólico, fazendo espaço para o *real do sentido*²⁰. Assim, “Reconhecer ou Identificar o efeito de sentido” implica em extrair, obter o sentido, produzindo um apagamento na noção de que o sentido pode ser sempre outro, descolar-se discursivamente.

Desse modo, nos descritores D17 e D19, o **efeito de sentido** aparece como um resultado do trabalho da intencionalidade, da vontade do aluno-leitor/escritor, cujos modos de escrever, dispor os elementos textuais (diz-se dos recursos linguísticos, como a pontuação, os recursos ortográficos e/ou morfossintáticos), garantem a instalação de um determinado sentido e não de outro. Nessa mesma direção, temos a proposição de D18, que também sugere a produção de uma/um significação/efeito de sentido como decorrência da opção, da seleção, da “escolha de uma determinada palavra ou expressão”.

Para efeito de exemplificação, recortamos uma atividade²¹ de Língua Portuguesa, que obedece às proposições dos descritores anteriormente analisados.

A atividade consiste na leitura de um fragmento do conto *O encontro*, de Lygia Fagundes Telles. Após ler o texto, o aluno-leitor é instado a responder à questão sobre o efeito de sentido produzido em decorrência da utilização das reticências:

²⁰ A acepção de *real*, tal como a concebe Lacan (2002), no seminário VI, diz do que “[...] é feito de cortes [...]” e que, consequentemente, implica na impossibilidade de ser completo, uno. Desse modo, discursivamente, se atribui à língua, ao sujeito e à história distintas ordens de *real* – a incompletude, o não saber de si e a contradição, respectivamente. Entretanto, ao considerarmos tanto a história quanto o sujeito constituídos na/pela língua(gem), tomamos a noção de *real da língua* como aquela que subsume todas as outras concepções de *real* (não obstante a do sentido, do discurso etc.).

²¹ **Prova Brasil de Língua Portuguesa - 9º ano: relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/prova-brasil-9o-ano-procedimentos-leitura-510853.shtml>. Acesso em: 10/12/2014.

O Encontro (fragmentos)

5	Em redor, o vasto campo. Mergulhado em névoa branda, o verde era pálido e opaco. Contra o céu, erguiam-se os negros penhascos tão retos que pareciam recortados a faca. Espetado na ponta da pedra mais alta, o sol espiava atrás de uma nuvem. "Onde, meu Deus?! - perguntava a mim mesma - Onde vi esta mesma
10	paisagem, numa tarde assim igual? Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que desolação. Tudo aquilo - disso estava bem certa - era completamente inédito
15	pra mim. Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. "Já vi tudo isto, já vi... Mas onde? E quando?"
20	Fui andando em direção aos penhascos. Atravessei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. "Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho
25	estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?" Sacudi a cabeça, não, a lembrança - tão antiga quanto viva - escapava da inconsciência de um simples sonho.(...)

A questão a qual deve ser respondida pelo aluno após a leitura do texto formula, então:

Na frase "Já vi tudo isso, já vi... Mas onde?" (l. 15), o uso das reticências sugere

- (A) impaciência.
- (B) impossibilidade.
- (C) incerteza.**
- (D) irritação.

Vejamos, de antemão, que a questão proposta ao aluno tem como foco um recurso linguístico: o uso das reticências. A leitura da frase: "Já vi tudo isso, já vi... Mas onde?" sugere um único efeito possível: a incerteza. Entretanto, como vimos afirmando, o gesto de interpretação se dá acordo com cada posição-sujeito, o que abre para diferentes possibilidades de resposta.

Sob essa perspectiva, no exercício acima, o que vemos é um funcionamento ideológico que põe em visibilidade discursos sobre as normas do bem dizer, do bem escrever, do bem pronunciar, que, ao propor uma leitura dinâmica do texto e, conseqüentemente, da frase em comento, já conduz à resposta correta: a letra “c”, uma vez que, pela gramática e pela retórica, as reticências figuram um prolongamento do pensamento, algo que fica no ar, supondo, dessa maneira, a indecisão do narrador-personagem.

Assim sendo, vemos que o efeito de sentido produzido é fechado, restrito e intrínseco à pontuação (reticências). Trata-se, portanto, de uma projeção imaginária de aluno-leitor que não extrapola o segundo estágio da prática de leitura – *interpretação* –, ficando restrito à extração, à identificação do sentido no próprio texto.

Pela abordagem discursiva, concebe-se o **efeito de sentido** como um acontecimento que toma ideologicamente o aluno-leitor/escritor, sendo, portanto, um processo inconsciente. Os espaços dos dizeres no texto são marcados por *efeitos de sentido*, que pululam, migram, ininterruptamente, interpelando distintos sujeitos, de formas diferentes. Todavia, o discurso, como vimos dizendo, é efeito de sentido, cujo modo de produção assalta, acomete, flagra o sujeito.

Supor, então, que o efeito de sentido derive da vontade do aluno-leitor/escritor, é filiar-se historicamente à concepção epistemológica de *sujeito pragmático*²², que, ao inserir-se na cadeia significante composta pelos enunciados dos textos, distribui os elementos linguísticos de tal forma que o sentido é assegurado, garantido, determinado, por recursos intratextuais.

O último descritor que analisaremos é o D13, intitulado “Variação Linguística”. Dessa maneira, vejamos como o referido descritor constrói sentidos acerca da presença da variação linguística e sua respectiva identificação pelo aluno-leitor:

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Diante da proposta do descritor, tem-se o termo “evidência”. A evidência, para nós, é um efeito do trabalho ideológico de captura do sujeito e de cristalização do sentido. Assim,

²² O *sujeito pragmático* “[...] é aquele que tem o hábito mental de reduzir o sentido dos fenômenos à avaliação de seus aspectos úteis, necessários, limitando a especulação aos efeitos práticos, de valor utilitário, do pensamento [...] um estudo só se justifica caso tenha alguma utilidade social, mesmo que a longo prazo, mas dando preferência ao que tiver utilidade imediata”. Vejamos, pois, que a noção de *sujeito pragmático* filia-se à concepção epistemológica empirista, cujo conceito de sujeito se baseia em regras gramaticais, nas normas do bem dizer/escrever, em nome de uma submissão e assujeitamento ao Estado.

temos os sentidos: as marcas linguísticas que aparecem no texto para o aluno – como “ocê”, ou “trabaiá” – derivam de um imaginário sobre um determinado falar de uma região específica. Dessa forma, o sujeito-aluno deve ser capaz de identificar tais traços no texto, estabelecendo relações entre o falar e a região.

Trata-se, como vemos, de uma proposta que até objetiva demonstrar para o aluno os diferentes falares, os distintos modos de apropriação da língua nacional. Entretanto, evidenciar as marcas linguísticas, criando lugares sociais para os sujeitos, é já restringir a possibilidade de que D13 priorize movimentos de deslocamentos de sujeitos e de sentidos, uma vez que estão semanticamente estabilizados, “evidenciados”, e, portanto, impossíveis de serem outros.

Esses efeitos dão visibilidade aos sentidos construídos por D13 acerca do estudo da “Variação Linguística”: os diferentes modos de fazer uso do sistema linguístico, de acordo com o que é característico de cada região, é “evidenciar”, é “marcar”, é “distinguir”, situando os sujeitos em espaços estanques que não abrem para a imbricação, transferência.

Percebemos, através das análises dos descritores, que o gesto de leitura empreendido aqui deu visibilidade ao interesse das Matrizes de Referência: estabilizar os sentidos e os sujeitos, em um gesto de apagar a polissemia inerente à língua(gem) e às múltiplas significações do texto. Assim, verificamos uma concepção de leitura e de interpretação reduzida ao nível do texto, cujas estruturas e recursos gramaticais supunham o (único) sentido, rechaçando a intervenção da história e da memória de leitura do sujeito-aluno.

Ao concluirmos esse capítulo, produzindo um *efeito de fecho*, investimo-nos mais da certeza de que sujeitos e sentidos, cortados pelo real, são sempre passíveis de movimentarem-se no jogo do discurso, haja vista que algo sempre falha, escapa, pelo furo da linguagem, abertura do simbólico.

A língua é capaz de falha. Essa possibilidade – a da falha – é constitutiva da ordem simbólica. Por seu lado, o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz o equívoco. Este se dá, portanto no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história. O sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia. (ORLANDI, 1999, p. 13).

No próximo capítulo, nos colocaremos mais uma vez no jogo da língua, de modo a tentar compreender o processo discursivo suscitado pelas questões da ANRESC/Prova Brasil, seus desdobramentos, seus efeitos e os modos como ela constitui um perfil ideal de sujeito-aluno, um perfil, como vimos nas análises dos descritores das Matrizes de Referência, que começa ali a ser delineado.

CAPITULO III

A PROVA BRASIL: EFEITOS IMAGINÁRIOS SOBRE UM PERFIL IDEAL DE SUJEITO-LEITOR

Antes de partirmos propriamente para a análise das questões da Prova Brasil e do perfil de aluno conformado por ela, achamos necessário fazer um breve percurso de constituição do Projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil – HIL.

3.1 O Projeto *História das Ideias Linguísticas* (HIL): língua nacional e saber (meta)linguístico

Quando nos propusemos a analisar a produção dos sentidos sobre ANRESC/Prova Brasil, situamos, conseqüentemente, nosso gesto de leitura em um lugar teórico – a História das Ideias Linguísticas – que nos permite dar visibilidade aos modos de inscrição da língua materna – a Língua Portuguesa – nas políticas linguísticas propostas pelo Estado.

Desse modo, compondo um quadro teórico que articula a Análise de Discurso de vertente francesa à História das Ideias Linguística – HIL, pareceu-nos necessário, então, explicitar o surgimento da HIL, os meios pelos quais se opera com seu objeto e seus desdobramentos no campo de estudos da língua(gem).

Orlandi (1996, p. 09), ao tratar do projeto – HIL – nos fala que esse campo de conhecimento busca compreender “[...] a questão da língua, dos instrumentos tecnológicos a ela ligados e da sua relação com a história de um povo que a fala”. Dessa forma, trata-se de uma área de investigação teórica que objetiva traçar o percurso de instituição dos instrumentos linguísticos – os dicionários, as gramáticas etc. – e seus desdobramentos acerca da constituição da língua e do sujeito nacional.

Nessa direção, buscamos articular esses dois campos de conhecimento: A AD, que toma a língua afetada pelo interdiscurso, ou seja, por formulações constituídas historicamente – pré-construídos – e a História das Ideias Linguísticas, por tratar da constituição de saberes linguísticos em determinadas conjunturas históricas.

A criação do projeto da HIL no Brasil iniciou-se na década de 80, precisamente no século XX, através de uma grande aliança com a França. O grupo da França, coordenado por Silvan Auroux, propõe, por seu lado, uma reflexão de que a gramática é um artefato. Assim, Auroux (1998, p. 19) elabora o conceito de *hiperlíngua*, afirmando que

[...] a língua não existe. [o que existe são sujeitos] dotados de certas capacidades linguísticas ou ainda de “gramáticas” [...] envolvidos por um mundo e artefatos técnicos, entre os quais figuram [...] gramáticas e dicionários. [...] o espaço/tempo, em relação a intercomunicação humana, não é vazio, ele dispõe de uma certa estrutura que os objetos e os sujeitos que o ocupam lhe conferem.

Por outro lado, o grupo, inicialmente, coordenado por Eni Orlandi, no Brasil, traz para o centro das discussões a Análise do Discurso considerando o fato de compreender que o dizer (o texto) tem relação constitutiva com a exterioridade, ou seja, com as condições de produção. O projeto tem por objetivo inicial compreender o discurso, a significação e a brasilidade, a partir de pesquisas empreendidas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com outras universidades do país.

Desse modo, as pesquisas propunham reflexões acerca da construção do saber metalinguístico e da constituição da língua nacional. Em seguida, foram realizados trabalhos que abordavam questões de ética, de políticas linguísticas, de ensino, bem como sobre a constituição dos grandes colégios do Brasil. Atualmente, a HIL se ocupa desses mesmos assuntos, pensando as políticas de ensino, de língua e de constituição de um sujeito nacional.

O trabalho da HIL articula-se com a AD, uma vez que se vale dos mesmos dispositivos teóricos e analíticos da teoria do discurso, para produzir gestos de leitura, que articulam a historicidade dos sujeitos e dos sentidos na constituição da língua, do ensino e do sujeito nacionais. Assim, a diferença entre as abordagens dos pesquisadores brasileiros e franceses se faz sobre a adoção da perspectiva enunciativo-discursiva, pelos primeiros.

Sob essa perspectiva, compreendemos a relevância das contribuições da HIL para o nosso objeto de análise – ANRESC/Prova Brasil –, uma vez que nos auxilia compreendê-lo enquanto política de ensino, proposta pelo Estado, que projeta um determinado perfil de sujeito-aluno e uma dada concepção língua. Esta projeção se dá de forma imaginária, não dependendo apenas da intenção do locutor. Neste processo, através do jogo de palavras, o locutor se antecipa ao seu interlocutor de forma que haja uma projeção de imagens de um sobre o outro.

Assim, a Prova visa, enquanto instrumento linguístico, avaliar o nível de conhecimento de alunos da rede pública do Ensino Fundamental do país. Ao fazê-lo, propõem questões que dão visibilidade aos discursos colocados em circulação pela relação entre língua/estado/nação, tríade essencial na instituição da sociedade brasileira.

Na história de constituição da AD, Pêcheux, usando o pseudônimo de Thomas Herbert, vai tecer uma crítica às ciências sociais, abrindo nelas uma fissura teórica, especialmente na Psicologia Social. Desse modo, na AAD-69, o autor fornece à área um instrumento científico que se constituiria como uma abertura teórica para o campo.

Nessa compreensão, parece-nos oportuno trazer a noção de instrumento dada por Pêcheux às ciências sociais, pois tal noção nos leva a questionar a Prova Brasil, enquanto um instrumento de avaliação: “[...] um duplo erro deve ser evitado: ‘considerar qualquer utilização de um instrumento como científica, esquecer o papel dos instrumentos na prática científica’” (HENRY apud GADET e HAK, 1997, p. 15). Ou seja, a Prova Brasil carrega, enquanto um instrumento de avaliação do INEP/SAEB, nela mesma, a verdade de um “instrumento científico”, apagando o papel que historicamente os instrumentos tiveram nas práticas científicas.

Nessa direção, Orlandi (2001, p. 09), ao apresentar o objetivo da HIL, nos permite analisar o lugar da Prova como instrumento, que produz uma “verdade” acerca do ensino no país:

[...] estabelecer e difundir estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa. Visamos conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Estado/Nação e o cidadão que essa relação constitui.

Em um primeiro momento, o conjunto de reflexões resultadas do projeto da HIL culminou na publicação do livro *Histórias das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*, organizado por Orlandi e Guimarães. Nessa compilação de artigos, os autores discutem os quatro momentos cruciais para a instituição e o desenvolvimento da língua nacional.

Assim, o primeiro momento compreende do limiar da colonização até a expulsão dos holandeses, em 1654. A Língua Portuguesa, durante esse período, é uma propriedade do Estado, estando restrita a um pequeno número de pessoas geralmente proprietárias de terras, como os senhores de Engenho, por exemplo. Era ensinada, normalmente, em colégios católicos e predominava os documentos oficiais da coroa portuguesa. As línguas indígenas,

por sua vez, ganham uma concepção de “Língua Geral”, haja vista que era falada pela maior parte da população da época.

O segundo momento perdurou de 1654 a 1808, mais especificadamente após a tomada do território pelos portugueses a propósito da expulsão dos holandeses. Disso resultou uma crescente vinda de portugueses para o Brasil, contribuindo para a espacialização de falantes da língua, que, aos poucos, foi sendo incorporada pela população local. A vinda de negros para o Brasil, em decorrência da escravidão, também contribui para a miscigenação de línguas – portuguesa, africana e indígena –, o que implicou no apagamento de línguas originais e na delimitação de espaços regionais que dividem linguisticamente o Brasil.

O terceiro momento se dá com a estada da família real no Brasil, cujo período compreende de 1808 a 1826. Assim, temos a língua do colonizador ganhando dimensão nacional, legitimada pelo gesto de instalação da corte em terras brasileiras.

O quarto e o último período – que perdura até os dias atuais – iniciou em 1826, quatro anos após o *acontecimento*²³ da Independência do Brasil, em 1822. Nesse período, temos instituída uma *linguagem brasileira*, que passou a constituir os documentos oficiais, os diplomas, as gramáticas, os dicionários etc. Dessa maneira, vemos um *discurso fundador* inaugurar as condições para a criação de seus próprios instrumentos linguísticos, assim, “[...] a gramatização desde então é apresentada como um novo elemento constitutivo deste outro no espaço de produção linguística”. (GUIMARÃES e ORLANDI, 1997 *apud* ORLANDI, 2001, p. 24).

A partir do que tecemos sobre o projeto da HIL, buscaremos compreender como a ANRESC/Prova Brasil se insere nesse processo de constituição de uma *linguagem brasileira*, a partir do acontecimento da Independência do Brasil. Ou seja, objetivamos dar visibilidade às formas como essa avaliação se inscreve no imaginário nacional de língua, efeito das condições socioeconômicas e políticas e das legislações que se materializam nas Matrizes de Referências.

Silva (2002, p. 87), ao tratar do ensino do Português no Brasil, afirma que “[...] as teorias da linguagem se tornam ensináveis e as formas que tomam seu ensinamento, através de programas, de regulamentos, de manuais, de atividades extraclasses, [...] circula[m] e

²³ Segundo Mariani (1996, p. 137), o *acontecimento* é “[...] a produção histórico-social de um enunciado [fato histórico] (ou expressão, ou palavra, anônimas ou não), permitindo estabilizar uma significação coletiva e capaz de atuar no presente de sua formulação ao mesmo tempo em que reorganiza um domínio de memória do que já passou e projeta o que poderá vir”. Assim, a noção de *acontecimento* tem relação com a de *discurso fundador*, uma vez que é pelo acontecimento de linguagem (aqui estamos tomando a Independência do Brasil) que outros discursos são colocados em circulação, passando a compor parte da memória discursiva de uma nação.

normaliza[m] a língua e os indivíduos, como uma língua gramatizada e textualizada”, ou seja, o ensino de língua atende a um imaginário movido pela economia e pela norma do bem dizer, instituída pela gramática.

Trabalhar a Língua Portuguesa na Instituição Escolar, especificamente para “capacitar e/ou treinar” os sujeitos alunos para participar do SAEB/ Prova Brasil, produz reflexões sobre a Língua Nacional, uma língua constituída no Brasil ao longo da história, uma língua que é usada tanto escrita quanto oralmente por todos, em diferentes meios e condições de produção, ou seja, requerendo que o sujeito tenha conhecimentos científicos sobre/da língua e que se utilize do processo metalinguístico para responder às questões de avaliação.

Ao tratar desse processo metalinguístico, Mariani (2004, p. 173) afirma que a

[...] expressão “Língua Portuguesa” no Brasil, corresponde a uma noção historicizada pela colonização, produzindo uma evidência. É plenamente imaginária, em termos discursivos, por que sustenta a ilusão de transparência dos sentidos em um dizer, já colocado interdiscursivamente, do qual é bastante complicado desembaraçar, pois têm a força da lei.

Decorrente de todo um processo sócio histórico e político, percebemos, então, esta valorização da aprendizagem da Língua Nacional, imaginariamente deslocada pelos sujeitos como a Língua Materna, como se esta fosse a disciplina que estivessem aprendendo na escola. A Língua Nacional (promulgada a partir do Decreto 1888) foi institucionalizada de forma a unificar, ainda que imaginariamente, a língua que seria ensinada nas instituições escolares e a que seria utilizada para fins econômicos e sociais. De modo a unificar, ainda que imaginariamente, um perfil de aluno determinado ideologicamente e conformado por este Sistema Avaliativo.

Nessa direção Orlandi (2009, p. 160) afirma que a Língua nacional é aquela que todos temos, mesmo que haja o contato com outras línguas (imigração, colonização, etc.), pois é dada pela relação da língua com o Estado, enquanto uma unidade ideal. Assim, “[...] unidade ideal e diversidade concreta se conjugam na constituição do país”.

A denominação e a oficialização da língua falada e ensinada no Brasil, através das gramáticas brasileiras e da própria literatura e escrita, produzem efeitos também na elaboração dos instrumentos de avaliação como o: SAEB/Prova Brasil, Enem, etc., requerendo que os sujeitos saibam o necessário para introduzir-se na sociedade letrada e para que exerçam sua

cidadania. Segundo Silva (2001, p. 144), “[...] ser letrado sempre foi marca de diferença. E esta marca tem história e faz história”.

O espaço discursivo da história de constituição da Língua Nacional do Brasil é marcado pela institucionalização de instrumentos linguísticos que geraram/geram regras e normas à Língua Portuguesa de padrão culto. Desse modo, instituiu-se no país um período de:

[...] gramatização em um país colonizado [que] trabalha segundo um duplo eixo: o da universalização, o dos deslocamentos. Ter uma gramática, nestas condições, significa ter direito à universalidade, ter direito à unidade (imaginária) constitutiva de toda identidade. (ORLANDI, 2001, p. 35).

Todo este funcionamento de denominação e instauração de políticas linguísticas inscreve-se na relação Ciência, Estado e Língua, uma vez que tais políticas se fundamentam basicamente nesta articulação. É neste processo discursivo que se instauram as políticas públicas de avaliação (que não deixam de ser uma política de língua), que são constituídas de três áreas do conhecimento consideradas necessárias na formação da Educação Básica: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A este respeito Orlandi (2001, p. 35-36) afirma que,

[...] quando se define que língua falamos, com que estatuto ou quando se determina este ou aquele modo de acesso a esta língua – pelo ensino, pela produção dos instrumentos linguísticos, pela leitura das publicações, pelos rituais de linguagem, pela legitimidade dos acordos, pela construção das instituições linguísticas – praticamos concomitantemente diferentes formas de política da língua. [...], [pois] [...] não há política linguística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define a forma das políticas linguísticas (a relação *com a língua* / a relação *com as línguas*) (Grifos da autora).

A estrutura desta avaliação é determinada historicamente por noções gramaticais e textuais: sintaxe, gêneros textuais, leitura, coesão e coerência, dentre outros. Assim, a memória que se coloca na avaliação da ANRESC/Prova Brasil é aquela que vai à contramão da necessidade de afirmar o idioma nacional do país enquanto a Língua Brasileira, tanto internamente quanto frente as outras economias mundiais, uma vez que se trata de uma língua que produz sentidos e se significa no/para o Estado brasileiro, de modo a consolidá-lo imaginariamente como “livre e independente”.

Nossa pesquisa situa-se, então, sobre as questões de Língua Portuguesa da Prova Brasil, considerando conceitos imprescindíveis para a Análise de Discurso, como o de real da língua, conformado por sua incompletude; o de real da história, que compreende a sua contradição; o da não linearidade e literalidade do sentido, pela não-transparência da linguagem; a descentração do sujeito, pelo assujeitamento histórico-ideológico e a memória discursiva, que conforma todo o dizer, conforme preconizam Gadet e Pêcheux (2004)

A partir desses conceitos, tomaremos como ordem do discurso o fato de que não há sentidos sem relação com a história, não há discurso sem sentido e que o sujeito se significa na/pela língua, pois, segundo Orlandi (2008, p. 19),

A incompletude é característica de todo processo de significação. A relação pensamento/linguagem/mundo permanece aberta, sendo a interpretação função desta incompletude, incompletude que consideramos como uma qualidade e não um defeito: a falta [...] é também o lugar do possível na linguagem.

Pela ordem do discurso Foucault (1996, p. 36) entende que há

[...] procedimentos que permitem o controle dos discursos. [...] não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. [...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.

É, pois, esta ordem do dizer, que é determinada pela ordem de real da língua, da história, do sujeito e do sentido, que tomaremos em consideração, ao analisarmos a Prova Brasil.

3.2 Objetivos mostrados e silenciados na Prova Brasil

A Prova Brasil²⁴, como vimos anunciando, é um instrumento de avaliação do sistema público de ensino do país, complementar à avaliação proposta pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Assim, traduz-se como uma pesquisa por

²⁴ Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/guia-prova-brasil-500108.shtml>. Acesso em 23/03/2014.

amostragem, envolvendo alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (a antiga 4ª e 8ª séries) de escolas públicas urbanas e rurais²⁵ que tenham pelo menos 20 alunos por série. A Prova Brasil é, então, um exame que busca avaliar, desde 2005, o nível do ensino praticado no país, através dos estudantes, que testam seus conhecimentos em duas áreas fundamentais: a Língua portuguesa e a Matemática.

Vejamos o quadro de equivalência, elaborado pelo MEC, quando propôs, em 2009, a passagem do ensino de 08 para 09 anos:

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente a cada ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	06 anos
1ª série	2º ano	07 anos
2ª série	3º ano	08 anos
3ª série	4º ano	09 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

A Prova Brasil avalia, desse modo, alunos de 10 a 14 anos, em média, com o propósito de levantar os conhecimentos dos estudantes para a leitura (Língua Portuguesa) e para a resolução de problemas²⁶ (Matemática). Enquanto a prova de Matemática foca competências relacionadas ao tratamento da informação, grandezas, medidas, espaço, forma, números e operações, a prova de Língua Portuguesa visa avaliar o aluno no que diz respeito à capacidade de leitura, absorção, interpretação e crítica. Dessa maneira, os conteúdos de Matemática abarcam as habilidades de resolver problemas em quatro temas: espaço e forma, números e operações, grandezas e medidas e tratamento da informação; e nos de Língua Portuguesa, o aluno deverá mostrar habilidades em questões ligadas a procedimentos de leitura, implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística, como mostramos no capítulo II, dedicado à análise das Matrizes de Referência. O objetivo da Prova Brasil não é o de avaliar por avaliar o aluno, mas

²⁵ Na terceira edição da Prova Brasil, em 2009, passou-se a avaliar, no país, todas as escolas da zona rural.

²⁶ A avaliação da área de Ciências, incluída em 2013, destina-se às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

valer-se dos resultados obtidos para promover um diagnóstico²⁷ da situação do ensino no país, pois, como mostramos, os dados coletados na prova são usados para calcular o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Dito de outro modo, a Prova Brasil avalia o ensino do Brasil, verificando se o direito de aprender dos alunos está sendo assegurado em cada escola, em cada município, em cada estado e no País. Dessa maneira, a prova tem uma importância de caráter nacional, pois, além de servir de parâmetro para assegurar o direito de aprender dos alunos, serve ainda para traçar um mapa da rede de ensino, de modo a atendê-la exatamente nos lugares onde ela se defasa, funcionando, então, como um norteador das ações administrativas e pedagógicas que visam a corrigir as distorções e os problemas do ensino, tanto para o professor e o diretor da escola quanto para os gestores da educação, em nível municipal, estadual e federal.

As questões da prova são elaboradas tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as propostas curriculares estaduais e municipais que derivam daqueles. Os PCNs são diretrizes elaboradas, por disciplina, pelo Governo Federal, para orientar o conteúdo trabalhado nas escolas do país. Dessa maneira, a prova Brasil divide-se em dois blocos (o de Língua Portuguesa e o de Matemática)²⁸, destinados a avaliar o conteúdo de cada uma das disciplinas que a compõem.

O conteúdo das questões é definido por especialistas que as formulam e as classificam de acordo com o grau de complexidade²⁹ e o nível de raciocínio exigido dos alunos, que são escolhidos, por amostragem, para testar a prova. A partir daí, as questões elaboradas são analisadas por um conselho, que verifica como cada item cobrado na questão é resolvido pelos alunos, assim, o conselho atribui uma nota de 0 a 500 para cada questão e elimina aquelas que têm possibilidade de acerto aleatório (as que o aluno pode acertar “por chute”).

A prova fornece um balanço da situação educacional no país, pois, ao ser aplicada para alunos do primeiro e do último ano do Ensino Fundamental, produz uma radiografia de como o ensino vem se dando no país. A avaliação nessas duas etapas, de ingresso e de saída do ensino fundamental, serve, então, como parâmetro para diagnosticar mais o trabalho que o país vem fazendo no ensino fundamental, através das unidades escolares, do que,

²⁷ Vejamos como o documento faz deslocar sentidos através de um deslizamento metafórico que toma a avaliação, o diagnóstico, o rendimento, o resultado tanto no funcionamento da paráfrase quanto no da polissemia.

²⁸ O terceiro bloco é o de Ciências, aplicado apenas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

²⁹ De acordo com o Instituto de Avaliação da Educação Básica – INEP – 60% das perguntas elaboradas são classificadas como nível médio, o restante se divide entre fáceis e difíceis.

propriamente, avaliar o aluno individualmente, as suas dificuldades, o que ele domina e o que precisa dominar para dizer aos gestores da educação, tanto em nível municipal, quanto estadual e federal, incluindo sala de aula e a escola, o que pode e deve ser melhorado. Apesar de não ser atribuída uma nota individual a cada aluno, este sujeito é um dos componentes essenciais deste Sistema Avaliativo, pois, conforme seu desempenho é que serão atribuídas as notas finais às escolas participantes.

Esse funcionamento explica, então, por que a prova, que tem mais a característica de ser um instrumento de avaliação do ensino e não do aluno, engloba apenas alguns conteúdos do currículo escolar e não outros. Ou seja, o sentido que daí é produzido é o de que não é com o aprendizado, mas com o ensino, que a Prova Brasil se ocupa, determinando, então, os domínios e as competências que os alunos devem desenvolver para fazer uma boa prova e para dizer o quanto o ensino do país é qualificado. É também, por esta razão, que a avaliação não é destinada a todos os alunos, mas, apenas àqueles do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental que são selecionados por amostragem, o que dá visibilidade ao furo do próprio instrumento.

Segundo Pêcheux (1988, p. 303), “[...] o pensamento é fundamentalmente inconsciente”. Assim, o sintoma da relação sucesso/fracasso da aprendizagem coloca em funcionamento, conforme Barbai (2011, p. 04), algo que é da ordem da falha, do equívoco, uma vez que é isso “[...] que perturba e fratura a linguagem. [pois] a ideologia e o inconsciente renovam a noção de falha sendo fundamental respeitar o saber que dela advém: um desacerto que impede de se adequar o sujeito”.

Conforme o autor, “[...] no imaginário constitutivo da educação escolar é impossível não aprender”, contudo, a afirmação do fracasso, pela Prova Brasil, faz funcionar um impossível na missão de ensinar. Assim,

[...] a negação demonstra que o encontro com essa coisa “aprender” é faltoso. [...] está em jogo não uma questão que se localiza no conteúdo linguístico da negação, como se a metalinguagem falasse, e sim das estruturas que falam o sujeito e o sentido. A ideologia e o inconsciente estão no mecanismo que produz a contra identificação com o sentido de aprender. Na associação que se dá entre estar na escola e aprender a voz da aluna funciona deslocando esse sentido. O aprender irrompe na voz do professor no sentido de se lembrar, recordar. O saber é assim administrado como um registro, a gravação de algo que se escuta, se entende e se aprende. Não há tensão, resistência. Não há contradição. Há apenas homogeneidade” BARBAI, 2011, p. 06).

Ora, esse funcionamento indica que há também uma impossibilidade constitutiva no processo de avaliação, assim, a seleção por amostragem indica que há uma preparação dos alunos, que conhecem antecipadamente os parâmetros de avaliação e os modelos das provas, de modo a aferirem bons resultados na Prova Brasil e de indicarem uma boa qualidade do ensino no país³⁰.

Como dissemos, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, não conseguia medir, adequadamente, o nível de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas e privadas, assim, dada a insuficiência da avaliação, principalmente por não fornecer dados específicos aos municípios e a cada escola, o MEC criou, em 2005, a Prova Brasil, que é complementar à avaliação do SAEB. No entanto, a avaliação pela prova, que tem característica censitária, não chega a ser um retrato fiel do aprendizado nas escolas da rede pública que atendem aos critérios de quantidade mínima de estudantes, pois, os resultados a que se chegam são mascarados, são simulacros que deixam antever um único objetivo: o de produzir um resultado positivo para o ensino do país.

Os critérios pensados para avaliação são de competência do MEC e o INEP, que elaboraram uma lista de habilidades³¹, esperadas e cobradas dos alunos que fazem a prova, contudo, as habilidades e modelos da Prova Brasil são trabalhados nas unidades escolares apenas com os alunos que serão avaliados. Merece também registro o fato de não haver, no site do MEC e do INEP, a divulgação de nenhuma das edições das provas completas.

Desse modo, o que os sites do MEC dispõem são simulados elaborados com questões ditas semelhantes às das provas, ou, de outro modo, uma amostragem de itens considerados “modelos” para se trabalhar com os alunos antes da realização da Prova, procedimento conhecido como “Preparação dos alunos para a Prova Brasil”.

Os documentos oficiais afirmam ainda que a Prova Brasil funciona como aliada do professor, que pode articular os resultados dela com os das avaliações produzidas em sala de aula, reorientando suas intervenções pedagógicas em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, o documento afirma que os descritores das duas áreas auxiliam o professor a se orientar sobre os conteúdos e as necessidades dos alunos. Perguntamo-nos,

³⁰ No ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), destinado ao curso superior, os alunos a serem selecionados são os do primeiro e os dos dois últimos semestres. Assim, a preparação, pública e notória, “treina” os acadêmicos apenas desses semestres para bem responder às questões e manter uma média considerada boa para o curso, para a universidade, para o ensino superior do país.

³¹ Para a disciplina de Matemática, como mostramos nas Matrizes de Referência, são avaliadas 28 competências, separadas em quatro assuntos, para alunos de 5º ano. Já para os estudantes do 9º ano, serão 37 itens. Do mesmo modo, em Língua Portuguesa são seis temas centrais subdivididos em 15 itens para o 5º ano e 21 para o 9º ano.

entretanto, como pode uma prova e as habilidades cobradas nela servir de parâmetro para direcionar as ações pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos alunos, se tais aspectos são trabalhados apenas com os alunos que serão avaliados?

A clareza de que a avaliação é do ensino brasileiro e não dos alunos individualmente, interfere na forma de participação, que é necessária para compor os resultados totais e para trazer, como consequência última, a melhoria da educação pública nacional.

Os pais também são convocados a participarem ativamente de todo o processo, cobrando os bons resultados do filho, da escola, dos professores, dos gestores, pois é essa participação ativa que pode fazer efetivar melhorias na educação. Mas, como os pais podem participar de um processo de avaliação que não visa o aluno, mas às escolas, às redes (municipal, estadual e federal) e aos sistemas (público e privado)?

As políticas educacionais são, pois, voltadas para a disseminação e estímulo da cultura avaliativa, que preza a submissão aos sistemas avaliativos como o único meio de se obter o nível de aprendizagem dos alunos. Firmando o compromisso de responder, para a sociedade, depois dos resultados, na forma de índices. Assim, se acaso o resultado for negativo, tem-se a possibilidade de (re)formular as políticas educacionais de avaliação, combatendo, assim, qualquer crítica que caiba aos índices brasileiros.

Como vimos, a Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, da última edição do SAEB/Prova Brasil, ao utilizar a expressão “monitoramento”, produz um duplo efeito:

Seção II - Dos objetivos

Art. 2º Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:

- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação **e monitoramento** de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;
- III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes.

O de benefício: as políticas de controle e de regulação do Estado se propagam e mantêm, de forma sutil, como se fosse algo benéfico;

Os resultados: que velam um discurso de participação ativa, para atribuir responsabilidade não ao MEC, mas enquanto um efeito do trabalho pedagógico. A classificação do rendimento escolar se faz primeiramente pelas escolas estaduais para depois abranger todas as redes de ensino.

A média da Prova Brasil não é calculada pela quantidade de erros e acertos dos estudantes, mas pelo grau de dificuldade dos itens que são elaborados e calculados segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Assim, elabora-se uma escala, de acordo com a idade, para se “saber” em qual nível de dificuldade o estudante se encontra.

Segundo preconizam as Matrizes de Referência, “[...] o importante é entender que os textos que são lidos pelos estudantes que realizam a Prova Brasil foram analisados previamente e, quando o aluno acerta ou erra cada item, sabemos em que nível de leitura se encontra” (MR 2011, p. 12). Ao analisar, portanto, a idade e o grau de dificuldade para aquela idade, o que se põe em funcionamento são os preceitos da Psicologia cognitivista, que atribui para cada faixa etária a consecução de determinada operação mental.

A TRI foi adotada em 1995, o que permitiu fazer uma comparação entre as médias e/ou resultados das avaliações em todos os anos das edições de aplicação do SAEB/Prova Brasil. A teoria facilita ainda a comparação do desempenho e da proficiência dos alunos, ao longo dos anos e das séries em que são avaliados.

Nesta teoria, o foco da média está nas questões, que são chamadas de itens, e não na quantidade de erros e acertos respectivamente.

De acordo com Valle (2010, p. 01), “[...] a TRI atribui não só o certo e o errado, mas o grau de dificuldade. [...] há várias coisas em consideração. [Pois], cada item tem uma característica muito particular”.

A TRI é, então, considerada uma metodologia estatística, que mostra os resultados das escolas, através de uma escala de desempenho e proficiência que fornece as médias obtidas nas disciplinas que constituem esse modelo de avaliação. Por esta teoria, não se sabe a quantidade de erros e acertos, pois, “[...] na realidade, a média de proficiência é uma medida teórica que revela o que os estudantes demonstraram serem capazes de fazer em cada um dos níveis que compõem a escala” (OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Nessa direção, os alunos avaliados são distribuídos em 04 níveis de uma escala de proficiência que utiliza conceitos de caráter extremamente subjetivos: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Assim, para o 5º ano, os alunos considerados proficientes e avançados são aqueles com desempenho igual ou superior a 200 pontos em Português e 225 pontos em Matemática. Do mesmo modo, no 9º ano são proficientes e avançados aqueles que obtiverem desempenho igual ou superior a 275 em Português e 300 pontos em Matemática. Vejamos, então, que a avaliação visa estabelecer um conceito e um número que nada diz ao

professor e aos alunos, os agentes, de fato, do processo de ensino e aprendizagem, pois, os números obtidos dizem da possibilidade de um ranqueamento nacional e internacional.

Como foco não é o aluno, o retorno também é dado para cada escola participante, que recebe, a partir da amostragem de alunos avaliados, a sua nota, a nota média do município, do estado e do país. Juntamente com a nota, é enviado, para cada instância, um material que traz a explicação do significado do resultado alcançado, ou seja, o que a média dos alunos sabe e o que ainda precisa aprender. O material indica, então, para cada instância avaliada, o que elas precisam avançar para contribuir com a melhoria dos índices do país. Embora, reafirme, a todo o momento, que, após a correção e análise por escola, por município e por estado, se terá um panorama geral do Brasil, através do qual será possível traçar metas que garantam a melhoria para cada caso, pois, o MEC, através dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), alcançados, entre outros, pela Prova Brasil, estabelece políticas de apoio às escolas e aos municípios com menores índices. Entretanto, como vimos questionando, o interesse não é o aluno, mas a melhoria da unidade escolar e do município que venha, a partir dos resultados alcançados, abaixar os índices nacionais.

Vejamos, pois, que o que se coloca em jogo é a ideia de consenso, que faz funcionar a relação entre o político e o administrativo das políticas públicas. A produção do consenso, segundo Orlandi e Rodriguez-Alcalá (2004, p. 22), “[...] é uma dessas vias, hoje dominante na sociedade, consideradas democráticas” e que mobiliza conceitos como: cidadania, civilidade, direito, democracia, estado, etc.

O documento cita ainda as ações desencadeadas para reverter os maus resultados, como, por exemplo, o PAR (Plano de Ações Articuladas) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), ambos elaborados, respectivamente, no âmbito dos municípios e das escolas. Assim, instituem-se como ferramentas de apoio à gestão escolar, a partir dos quais os municípios e as escolas, com menores IDEBs, identificam suas principais dificuldades e elaboram um Plano de Ação, com a fixação de metas, para as quais o MEC disponibiliza recursos, destinados à implementação das ações definidas.

Como vimos mostrando, até a quinta edição da Prova Brasil, em 2013, não se conseguiu produzir os resultados a que se destinou/destina, pois, se de um lado os órgãos responsáveis por sua aplicação afirmam que o seu propósito é melhorar o ensino na escola, de outro, o efeito que o seu discurso produz é o de investir, inclusive financeiramente, para melhorar o ranqueamento dentro do próprio país e fora dele.

Nosso propósito, neste capítulo, é, então, o de tentar compreender como se constitui a Prova Brasil e em que medida esses modos de constituição influenciam ou não a qualidade do ensino oferecido no Ensino Fundamental. Para tanto, parece-nos necessário analisar questões da prova, visando a analisar os sentidos e, conseqüentemente, o perfil de sujeito-aluno que ela conforma.

3.3 Os modos de constituição dos *Simulados* de “preparação” para a Prova Brasil

Nesta seção, pretendemos dar visibilidade ao funcionamento político e ideológico colocado em circulação pelas proposituras das questões da Prova Brasil, a partir das análises das questões dos simulados que são modelos “semelhantes” à prova.

Vejamos, pois, como o funcionamento dessas questões produz, como efeito, um dado perfil de sujeito-aluno, ao mesmo tempo em que formula e faz circular sentidos.

TB_006560	
A boneca Guilhermina	
Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora	
5	de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.
10	Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.
MUILAERT, A. <i>A boneca Guilhermina</i> . In: <i>As reportagens de Penélope</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.	
01	IT_025998
O trecho “A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua” (l. 13-14) expressa	
(A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.	
(B) um comentário das amigas da dona da boneca.	
(C) um desejo da dona de Guilhermina.	
(D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.	

O texto “A boneca Guilhermina” é apresentado como a atividade de leitura, a partir da qual garotos entre 10 a 12 anos, em média, devem ler para responder às questões. O texto tem como narradora a dona da boneca Guilhermina, que conta como a boneca se comporta. A boneca, a protagonista da história, é um objeto que diz muito para as meninas e não para os meninos, além disso, o texto sobre a boneca é infantilizado, o que provavelmente não diz do interesse dos alunos avaliados. Essa faixa etária compreende os pré-púberes e, portanto, o centro de interesse é outro.

Do mesmo modo, a concepção de leitura esperada está atrelada à noção de *competência*, visto que, nesse entendimento, a leitura tem o propósito de atribuir sentido ao texto, uma vez que permite responder questões como “o que o autor quis dizer”. Nesse tipo de funcionamento, a interpretação fica reduzida ao conteúdo e supõe-se que o sujeito-aluno tenha conhecimento e capacidade de ler o texto, apenas na sua linearidade, obtendo sucesso ao respondê-lo.

Como vemos, o perfil de aluno esperado pela avaliação não é aquele que lê textos afinados com os seus interesses e nem com o seu nível de formação, mas aquele que faz leituras de textos que não usam conectores, que apresentam problemas de coesão em razão de modos de referência (ela, dela), que é feito de frases soltas, o que empobrece a escrita/leitura. Do mesmo modo, o texto apresenta relações de causa e consequência óbvias (Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela) e que comprometem a coerência (Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô; Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu coloco a Guilhermina de castigo, dentro do armário). Enfim, um texto pobre, medíocre, marcado pela oralidade, sem o emprego de recursos textuais.

Se a grande queixa é a qualidade do texto que os alunos, incluindo os dessa faixa etária, podem produzir, avaliá-los através de textos que apresentam os mesmos problemas de escrita só pode ter um propósito que não é o da qualidade, mas o da quantidade, o estatístico, o numérico, o dos índices, pois o objetivo da avaliação não é o de resgatar o aluno que escreve mal, que tem problemas de leitura, mas escrever do mesmo modo como ele está familiarizado, treiná-lo, “prepará-lo” para continuar, para permanecer como está.

Compreendemos, com Orlandi (1999, p. 09), que a “[...] leitura [...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: [...] [de] historicidade”. Nesse entendimento, o sentido não está dado à priori na palavra ou na expressão, pois, no texto, o sentido é efeito, portanto depende das condições de produção do dizer, pois são nelas que se recupera o

conhecimento necessário para se extrair ou “inferir” o sentido. Se os alunos têm problema de leitura e de escrita, avaliá-los com textos infantilizados, medíocres só faz funcionar efeitos que produzem o perfil de aluno que o MEC, portanto, o Estado quer, pois, em um texto, as palavras não têm sentido literal e único, uma vez que dependem da posição do leitor, da sua constituição sócio histórica e ideológica, ou seja, da sua história de leitura, que pode afetar tanto a constituição do texto quanto a do próprio leitor.

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores (ORLANDI, 2010, p. 62).

Dessa maneira, a história de leitura de cada leitor, real ou virtual, não se dá de forma trivial, pois os gestos de leitura são historicamente determinados por formações discursivas que se filiam a questões que conformam uma dada ideologia. Assim, questões como: “o aluno tem que adquirir o gosto pela leitura”, “o aluno não sabe ler”, “o aluno lê silabando”, “o aluno decodifica apenas, mas não compreende o que lê”, dentre outras, filiam o ensino da leitura a um discurso pedagógico, que, na urgência de ensinar o aluno a ler, prende-se às metodologias, às estratégias e às técnicas de leitura, que, segundo (Orlandi, 1998, p. 29) constitui-se como uma “[...] via estritamente técnica [que] tem conduzido ao tratamento da leitura em termos de estratégias, e de relações pedagógicas marcadas por um exagerado imediatismo”.

Nesse entendimento, o ensino-aprendizagem da leitura, enquanto uma competência a ser desenvolvida e obtida no cotidiano das escolas, implica em discursividades que circulam e que constituem o discurso pedagógico enquanto formação, capacitação, treinamento dos professores sobre a melhor técnica de ensinar a leitura.

[...] o ensino inicial da leitura é tomado como problema estratégico, tornando-se um importante índice para medir a eficácia da escola em relação ao cumprimento da promessa com que acena às novas gerações e que a caracteriza e justifica: o acesso ao mundo público da cultura letrada. Inicia-se, assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino (MORTATTI, 2000, p. 42).

A questão dos métodos torna-se, então, a palavra de ordem para o aluno **aprender** o texto e dele extrair o **conhecimento**, que é sempre único, transparente, consensual. A leitura é tida, assim, como uma formalidade necessária ao processo de ensino-aprendizagem, seja na alfabetização ou no decorrer da Educação Básica, conforme as habilidades esperadas dos alunos, pelas Matrizes de referência. Nessa direção, a “resposta certa” é aquela que a interpretação do texto, centrada apenas no texto, permite.

Vejamos mais um recorte da prova modelo, que mostra esse funcionamento:

TB_007409

11
IT_032904

O objetivo do texto é

- (A) alertar.
- (B) anunciar.
- (C) criticar.
- (D) divertir.

No gabarito do Bloco 03 do simulado de Língua Portuguesa a resposta correta para a questão 11 é a letra D e qualquer resposta diferente desta é considerada errada. No entanto, qualquer uma das alternativas pode responder corretamente à questão, dependendo da posição do sujeito-leitor. Assim, a alternativa A pode ser correta desde que a perspectiva de leitura se

dê sobre a placa “Vale do eco”, que pode ser interpretada como um alerta sobre o precipício que se forma aos pés dos personagens da tirinha – Mônica e Cebolinha.

Do mesmo modo, a letra B, que traz a palavra anunciar, também pode ser considerada a alternativa correta, se a tirinha for tomada uma forma de anúncio, de informação de como funciona o eco. A alternativa C – crítica – também pode ser considerada, pois a resposta dada pelo eco, por reflexão do som, indica uma saturação da auto apresentação dos personagens de Maurício de Sousa, que são tão conhecidos que dispensam apresentações. Ou seja, todas as alternativas são possíveis, desde que o sujeito-leitor apresente uma justificativa que a posição-sujeito que o interpela lhe permita produzir. Ou dito de outro modo, a língua abre-se para a equivocidade, de modo que o imaginário, a projeção, a expectativa, a simulação concorre para esse deslizamento, pois ao esperar uma única resposta como a correta o que o sistema de avaliação produz é o efeito de unidade e de transparência dos sentidos, produzindo a ilusão constitutiva do sujeito, a de que o sentido e a origem do dizer são dados por quem formula, por quem enuncia.

Os testes objetivos, com apenas uma alternativa correta, impede a possibilidade de argumentação do sujeito-leitor, que se inscrevendo em diferentes formações discursivas, pode argumentar logicamente sobre mais de uma das alternativas, sem incorrer, necessariamente, em erro, pois, conforme advoga a Análise de Discurso, o enunciado de uma dada questão é discurso e como tal é efeito de sentido – que pode ser sempre outro.

Vejamos um outro exemplo, trazido na questão do mesmo caderno, do texto “A boneca Guilhermina”:

02	IT_025908
No trecho “Mas quando ela chora, <u>eu não aguento</u> ”(l. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de	
(A) paciência.	
(B) pena.	
(C) raiva.	
(D) solidão.	

Aqui, como na tirinha da Mônica do Cebolinha, podemos ver quatro palavras que podem responder acertadamente à questão, pois “eu não aguento”, dada as condições de

produção, pode significar paciência, pena, raiva ou solidão, embora três alternativas sejam consideradas erradas, e apenas uma, a B é considerada correta.

Nessas condições de produção, a relação texto-leitor-autor é dada de forma direta, facilitando “os modos de leitura” ou as possíveis “leituras de mundo”. Nessa forma direta, encontramos, de acordo com Orlandi (1999, p. 10), questões cruciais como a “[...] relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer”, a “[...] relação do texto com o seu referente: o que o texto diz de X?; ou a relação do texto com o leitor: o que você entendeu?”.

O texto é trazido na Prova Brasil como uma unidade de análise, desse modo, os sentidos estão nele inscritos “[...] como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”. Ou seja, a leitura é considerada indissociável do texto, e com ela, a compreensão, a análise e a interpretação. Compreender um texto, nesta perspectiva, supõe um retorno ao próprio texto como lugar de conformação do sentido, que é dado pela relação sintático-semântica, através das marcas linguísticas que se reduzem ao texto e de onde o significado extraído.

Dito de outro modo, o sentido está no texto, nas palavras do texto, em sua constituição morfossintática e não na relação com a exterioridade. Pela AD, compreender um texto “[...] não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (ORLANDI, 1998, p. 117), pois, a noção de compreensão de um determinado objeto simbólico, para a AD, envolve a historicidade a relação do histórico com o político, isto é, o processo depende da posição discursiva de quem “analisa” o texto e das suas condições de produção.

Então, para a AD, a interpretação nasce do embate entre o político e o simbólico, considerando-se a ideologia no funcionamento discursivo. No entanto, no entendimento do processo pensado pelos gestores educacionais há em funcionamento, acerca dos gêneros discursivos, por exemplo, pré-construídos que fazem funcionar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseado nas tipologias textuais, como preconiza o currículo das escolas e os documentos que instalam um “juridismo” da/sobre a língua, considerado a partir das três fases da relação do leitor com o texto: a leitura, a compreensão e a interpretação.

A questão, ao perguntar sobre o objetivo do texto/da tirinha, trabalha com a noção de tipologia, que, ao tomar o texto como um gênero fechado nele mesmo, reduz a leitura a uma única interpretação, como se o sentido fosse um. Ao se perguntar pelo objetivo, pela finalidade do texto, a concepção de sujeito-leitor que se tem é a de que o sentido é dado a priori pelo texto e não por uma dada posição-sujeito atravessada por uma dada ideologia.

Vejamos a questão abaixo, que coloca em circulação o texto como espaço restrito à formação do sentido:

O menino que mentia	
	Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.
5	— Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.
10	Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçooou de todos.
	Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de
15	medo, o menino saiu correndo.
	— Um lobo! Um lobo! Socorro!
	Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.
20	<i>Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.</i>
BENNETT, William J. <i>O livro das virtudes para crianças</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.	
08	IT_035944
O texto tem a finalidade de	
(A) dar uma informação.	
(B) fazer uma propaganda.	
(C) registrar um acontecimento.	
(D) transmitir um ensinamento.	

Analizamos que o texto é o facilitador, ou seja, funciona como material de apoio e de motivação para que o aluno responda à questão. Então, são os modos como o aluno lê o texto que o permite refletir sobre o tema proposto, que o permite se posicionar, pela língua, significando e produzindo os sentidos. No entanto, ao perguntar por uma resposta específica, fechada, dada no próprio texto, o perfil de leitor que se espera do aluno é daquele que, valendo-se da sua cognição, estabeleça relações explicitadas/implicitadas pelo texto, até fechar as possibilidades de resposta a uma única alternativa. Assim, a leitura é uma, única, possível, lógica, semanticamente estabilizada, sendo esperada, pelo sujeito-aluno, a apreensão desse sentido único, transparente, linear.

A partir destes “descritores” as habilidades cognitivas, associadas aos conteúdos que devem ser apreendidos pelos alunos, são testadas por meio das avaliações, que os conduzem a resposta de questões de múltiplas escolhas colocando-os no efeito de repetição, não histórica, ou seja, a do efeito papagaio, a mnemônica, que, conforme Di Renzo (2008, p. 06), “[...] inscreve o sujeito na repetição, uma vez que o ensino da língua na escola assenta-se sobre o domínio do conhecimento metalinguístico que produz como efeitos o seu enclausuramento nas teias das regras e normas”.

Os procedimentos estão assegurados, pelos descritores, em termos de competências, que cobram, como já mostramos, que o aluno localize informações explícitas em um texto; infira o sentido de uma palavra ou expressão; infira uma informação implícita em um texto. Ou, de outro modo, que o aluno encontre a resposta correta a partir do texto fechado nele mesmo, ignorando, desse modo, a exterioridade que constitui todo material simbólico, pois, conforme Orlandi (1999, p. 43), “[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. Todo discurso se delineia na relação com outros [...]”.

A leitura, o foco principal da avaliação da Prova Brasil, é reduzida ao processo de desenvolvimento intelectual do aluno, apagando nele qualquer conhecimento diverso, diferente, múltiplo, ou seja, o que se apaga é o caráter movente, cambiante, transitório, itinerante do sentido e, em consequência, as várias leituras e formas de linguagem, legitimando um determinado conhecimento, a hegemonia de uma dada classe, a voz de Estado, que prestigia uma dada forma de saber, que determina o que pode e deve ser dito, fazendo funcionar a ideologia do consenso, do lugar comum, das respostas em uníssono, por fim, apaga-se ainda as condições sociais de produção dos “saberes diversificados” e as diferentes posições-sujeito, pois dentro de um funcionamento logicamente estabilizado não há espaço para as diferenças.

A urgência por resultados, na educação brasileira, acabou, então, fazendo funcionar uma forma homogênea de se comportar diante do texto, que é dada aos alunos como forma de “preparação” para, através dos simulados, responder à Prova Brasil. Nesse entendimento, a leitura funciona apenas como um produto e não como um processo, que é dado por determinadas condições de produção, que se constituem pelas ideologias do Estado. São esses gestos que fizeram/fazem significar um imaginário de aluno e uma concepção de Escola, que estão inscritas nas políticas públicas, caracterizadas pela ordem da repetição.

A questão que pergunta sobre a finalidade do texto “O menino que mentia” tem o mesmo funcionamento das demais questões aqui analisadas, pois, adota o entendimento do

que sejam os “gêneros discursivos” para determinar a “resposta certa”. O gênero trabalhado pela questão é o da fábula – gênero literário narrado em terceira pessoa, em um tempo e espaço e que adota, como característica, personagens que são animais e pessoas – que produz efeito moralizante, visto que faz menção à conduta humana inadequada, que, ao final, “aprende a lição”, produzindo, no leitor efeitos de sentido que colocam em funcionamento a reflexão e o ensinamento de vida.

O trabalho com gêneros é entendido pelo MEC, como a solução para o melhor desempenho e correção dos problemas de ensino. Este fato é materializado nos documentos oficiais encaminhados às Instituições Escolares, como os PCNs que indicam quais os gêneros mais indicados para se trabalhar em sala de aula, o que se inscreve no pré-construído de que, por meio deles, se pode colocar o aluno em contato direto com o texto e com o seu manuseio. Contudo, o trabalho com os gêneros, nas escolas, tornou-se um mero exercício de tipificação e de superficialização dos textos. Tomar o texto não por ele mesmo, mas enquanto processo discursivo implica em situá-lo como objeto próprio de análise da língua na relação com a história que o constitui. Assim, a AD visa compreender

[...] como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância por e para sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Produzem-se assim novas práticas de leitura (ORLANDI, 2007, p. 27).

Em formulações do tipo “no final da história pode-se entender que”, espera-se que o aluno se posicione, de forma a encontrar, no próprio texto, uma “chave de interpretação”, uma verdade que está ali contida e que o leitor deve buscar entender, interpretar. Essa concepção permite lidar apenas com o caráter parafrástico e não com o polissêmico do texto.

O processo parafrástico, é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz de linguagem). O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre sentidos possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte de linguagem). (ORLANDI, 1998, p. 20).

Assim, quando se solicita que o aluno responda, ao final do texto, sobre seu entendimento, considera-se apenas a possibilidade da leitura parafrástica, que retorna ao texto, respondendo-o sobre a forma de um já-dito. Desse modo, para a teoria do texto, é nessa reprodução do mesmo, que se apaga a possibilidade de variação no mesmo espaço do dizer.

Contudo, a AD não toma a paráfrase e a polissemia como termos antagônicos, opostos, antitéticos, como quer a retórica, mas como um batimento necessário entre a unidade e a dispersão, pois no gesto mesmo da repetição instala-se o sentido novo. A paráfrase, nas gramáticas formais, é tida como uma forma de retomar o texto, repetindo o que já havia sido dito anteriormente pelo autor, assim, enquanto mera repetição, não há inscrição na memória, no conjunto das formulações possíveis tampouco o texto se relaciona à sua exterioridade constitutiva, ocorrendo, a todo instante, uma repetição não histórica.

Orlandi (2008, p. 111) afirma, porém, que no jogo constante da formulação entre a paráfrase e a polissemia, na constituição do texto para o discurso, há, ao mesmo tempo,

[...] a repetição e os deslizamentos de sentidos, pelos efeitos metafóricos, transferências de sentido em que jogam a) a política do dizer pela função-autor abrindo, fechando, excluindo, incluindo sujeitos e sentidos – regida pelas suas “qualidades”, seus “defeitos” e b) o imaginário da língua regido pelo “bom uso”, a “boa medida”.

Na questão em análise, é o “bom uso”, a “boa medida” da língua que constitui as políticas públicas de educação, produzindo, sobre o perfil de aluno esperado, uma interpelação ideológica que se reproduz, como uma litania, nos discursos dos gestores do ensino: o texto é uma unidade, que tem uma estrutura de apresentação (começo, meio e fim) e o aluno o acessa através de níveis (decodificação, interpretação e compreensão). Assegura-se, desse modo, os sentidos, que estão/são semanticamente estabilizados, que se ordenam por um pragmatismo que silencia, que apaga, que oblitera os funcionamentos outros para fazer valer a “intenção do autor”, que é capturada, desmascarada pelo “entendimento” do leitor.

Contudo, como vimos mostrando, a teoria do discurso nos ensina que na relação entre o texto e o leitor opera-se o real da língua(gem), que intervém enquanto a incompletude dos sentidos e também dos sujeitos. Concebemos, desse modo, que a relação entre língua- interpretação-sentido é indissociável, pois o sentido pode ser outro, mas, ao mesmo tempo, não pode ser qualquer um, ou seja, os sentidos são administrados, mas não estão soltos. Há de se atentar, então, para a história enquanto mecanismo ideológico que institui, pela imposição de uma língua de poder (oficial), a unidade imaginária pela qual o sentido é tomado como evidente, ou seja, efeitos das relações sociais do sistema capitalista vigente, que produz o efeito de trivialidade sobre a questão da unidade, quando ela é política.

Categorizar o texto como contido nele mesmo, como fechado, como contendo um sentido único produz uma ilusão referencial de que o texto significa por si, traduzindo

funcionamentos ideológicos da voz de Estado, que, por esse processo, diz da qualidade do ensino, diz do nivelamento das desigualdades, ou seja, não é por acaso que se “treina” o aluno enquanto sujeito-leitor à apenas reproduzir o que já está dito, a estabelecer relações termo a termo, entre o objeto e o significado, entre a palavra e a coisa, como se a língua(gem) pudesse ser reduzida à visão estruturalista significante (imagem acústica) e significado (conceito), fazendo supor uma relação direta entre pensamento-linguagem-mundo.

O interprete formula apenas o(s) sentido(s) constituído(s) o (repetível), estando ele (leitor) afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa. Portanto, enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma, podemos dizer que ele não lê, é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz. (ORLANDI, 1998, p. 116).

Ainda na relação direta do aluno com o texto, as relações internas necessárias à “ordem da língua” consideram que a significação dá-se pelos aspectos sintáticos, semânticos e enunciativos, que conferem uma primordial unidade de sentido ao texto. Essa organização da língua faz reverberar sentidos a partir de relações estruturais, mas, Orlandi (1998, p. 46) alerta para o fato de que,

[...] na análise, não é a relação entre, por exemplo, sujeito e predicado que (SN e SV), que é relevante, mas, o que esta relação sintática pode nos fazer compreender dos mecanismos de produção de sentidos (linguístico e histórico) que estão aí funcionando em termos da ordem significante.

Pelo mecanismo da interpelação ideológica, o aluno institui-se enquanto sujeito, marcando, desse modo, seus processos de subjetivação, que se constituem pela língua na relação com a história. São, pois, pelos gestos de interpretação que o sujeito-aluno coloca-se na ordem do simbólico e, portanto, faz funcionar uma exterioridade que é constitutiva de todo o dizer. Todavia, não é esse o perfil de aluno conformado pelos processos de avaliação do MEC, pois a interpretação que lhe é cobrada reduz-se ao conteudismo, trabalhando a analogia forma e conteúdo de modo estanque e sectário.

O sujeito em AD é posição inscrita na materialidade da língua, que toma em consideração o real da língua e da história como constitutivos na textualidade do texto.

O sujeito-leitor, por seu lado, se constitui na relação com a linguagem (enquanto intérprete) em função da textualidade, à qual se submete. [...] Essa materialidade textual já traz em si, um efeito-leitor, produzido, entre outros, pelos gestos de interpretação de quem o produziu, pela resistência material da textualidade (formulação) e pela memória do sujeito que lê. A textualidade é feita destes gestos. Estão assim articulados os gestos de interpretação, que correspondem a pontos de subjetivação, e a formulação (ORLANDI, 2008, p. 63-64).

Ao se deparar com o texto ou ao se submeter a ele, pela leitura, o aluno, além de estar inscrito nas condições de produção ou em formações discursivas diferentes, responde a ele como se o seu dizer fosse inédito. Assim, pode responder “fora” do que se espera como resposta adequada ou correta, conforme os descritores da prova preveem, o que, para nós analistas, é previsível, pois se trata de uma deriva própria do sentido, uma falha, uma ruptura com aquilo que está sendo proposto, no entanto, para o MEC, trata-se de um erro, de um problema relativo à relação ensino-aprendizagem.

Esses diferentes modos de compreender o sujeito-aluno têm a ver com o entendimento do que o constitui para cada uma destas posições: o Estado pensa como ideal de aluno, aquele que reproduz de forma satisfatória os seus discursos; a AD, pensando o sujeito como posição e pensando o sentido como cambiante, admite diferentes sentidos e sujeitos instituídos pelo mesmo material simbólico, pois o sujeito formula uma resposta marcada ideologicamente, sem que tenha consciência dessa ideologia que o interpela.

No caso do perfil de aluno esperado pelo MEC, podemos dizer, com Orlandi (1996, p. 50), que,

[...] no nível da formulação, o sujeito já tem sua posição determinada, e ele já está sob o efeito da ilusão subjetiva, funcionando ao nível imaginário, afetado pela vontade da verdade, pelas suas intenções, pelas evidências do sentido, e pela ilusão referencial (a da literalidade).

Entretanto, os gestos de interpretação e os sentidos não são controlados pelo sujeito, portanto, o sentido não é dado apenas pelas palavras tampouco pelos sujeitos, pois “[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux 2008, p. 53). Contudo, na Prova Brasil o sentido é tido como exato, único, e, desse modo, ele pode ser inferido igualmente por diferentes alunos.

A compreensão de um texto deriva, necessariamente, para leituras outras, face à resistência dos sujeitos e também devido aos sentidos serem determinados historicamente. Assim, os sentidos decorrem de uma relação sujeito/mundo e não da relação elementar da palavra com a coisa, do termo a termo, pois são os gestos de interpretação que instituem diferentes sujeitos e diferentes sentidos, ambos instalados pela ordem do simbólico, na qual a leitura é condição e suporte.

A questão da formulação, da corporalidade da linguagem inclui o que definimos gesto de interpretação: o gesto é prática significativa trazendo para si a corporalidade dos sentidos quanto a dos sujeitos enquanto posições simbólicas historicamente constituídas [...] Nós nos significamos no que dizemos (ORLANDI, 2008, p. 193).

Sendo assim, na Prova Brasil, o sujeito não formula, apenas “escolhe”³², nas respostas de múltipla escolha, pois a resposta só pode ser uma das quatro alternativas elencadas. Não há, portanto, deriva, não há movência dos sentidos. Pela AD, no entanto, o sujeito, ao se instituir como posição, pode sair da superfície linguística, dos sentidos naturalizados, alcançando os domínios do simbólico, a opacidade da língua(gem), de modo a considerar até mesmo o que não está dito, pois, para a teoria do discurso, o silêncio também significa.

Os modos de compreensão da AD produzem, então, efeitos sobre o processo de significação e de “busca” pelo sentido. Se no perfil de aluno, traçado pelo MEC, a busca é pela “verdade” implícita, mascarada, nas entrelinhas dos textos, pela AD o texto é tomado como materialidade linguística que conforma sentidos políticos, portanto, ideologicamente marcados.

Vejamos dois excertos, retirados do Simulado aplicado ao 9º Ano do Ensino Fundamental:

³² Colocamos a palavra escolhe entre aspas para marcar o funcionamento que se dá nas respostas às questões da prova, pois, na verdade, o aluno não escolhe, mas responde de forma a atender à doutrinação do sentido.

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. “Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!” Olhou fundo nos olhos dele e disse: “Você vai virar um sapo!” Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Ars Poética, 1994.)

01

IT_030036

No trecho “O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.”, a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

Compreendemos que ocorre, no simulado para o 9º ano, a mesma estruturação que mostramos nas questões elaboradas para o 4º ano. Aqui também o aluno deve ler o texto como o lugar próprio do sentido e, a partir dele, “escolher” uma resposta única, dentre as quatro alternativas ofertadas. Desse modo, o texto funciona como o lugar restrito da significação, como condição única de conhecimento para se responder à questão proposta. Contudo, Orlandi (1999, p. 116) apresenta uma importante definição para o que seja a *compreensão* de um texto:

[...] compreender, em suma, é refletir sobre a (e não refletir a) função do eu-aqui-agora, que é a instância das formulações (horizontalidade), em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos, esclarecendo que estes são fundamentalmente contraditórios, ou políticos.

No segundo recorte, vemos:

	TB_006578
	As Amazônias
	Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região, não cansa de admirar
5	as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.
	É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São
10	mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.
	SALDANHA, P. <i>As Amazônias</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
05	IT_026888
	O texto trata
	(A) da importância econômica do rio Amazonas.
	(B) das características da região Amazônica.
	(C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
	(D) do levantamento da vegetação amazônica.

Esta proposição tem por título “As Amazônias”, e na solicitação da questão temos “O texto trata”, o que reduz toda a interpretação ao que está na superficialidade do texto e não nos sentidos histórico-ideológicos que o constitui, de modo que o que se produz a partir desse funcionamento é o reducionismo da resposta e seu fechamento à linearidade do texto. Esse modelo, de sociedade disciplinar, uniformiza os sujeitos e os sentidos, padronizando um modo único de pensar, no qual todo o saber linguístico advém da noção de sistema, que toma o valor como estando pressuposto nas relações sintagmáticas.

Esse procedimento associa-se ao modelo hermenêutico de interpretação, que se coloca como uma técnica para a interpretação de textos bíblicos, pois, “[...] para a Hermenêutica a principal preocupação é com o sentido [...] que é produzido na experiência dos sujeitos no mundo e, portanto, é contextual. Assim, a noção de discurso está de certa forma submetida à experiência” (CARVALHO, 2005, p. 07). Esta abordagem considera como fundamental a relação dialógica do falante com o mundo, sendo condicionante apenas a subjetividade do intérprete e não a sua relação tanto com a exterioridade quanto com as condições sociais, históricas e ideológicas. Assim, a interpretação é tida como arte, estacionada nela mesma e presente na leitura entre o sujeito e o objeto sobre o qual se trata. Todo este entendimento se

assemelha à interpretação que se conceitua na Linguística Textual, em que o conhecimento prévio é fundamental para se compreender o texto.

Diferentemente deste entendimento, Orlandi (1996, p. 88) afirma que a AD trabalha (n)os limites da interpretação, sendo que o papel do

[...] analista de discurso não é: a) nem interpretar o texto como faz o hermenêuta, b) nem descrever o texto. [...] o objetivo é compreender, ou seja, explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento.

Ao retratar discursivamente as belezas naturais da Amazônia, o texto coloca algumas respostas como evidentes, com sentidos cristalizados, inscritos em um já-dito que faz funcionar apenas o ideário turístico e paisagístico da região. Nesta formação discursiva, há, a todo instante, o efeito de um imaginário de paraíso que se marca na formulação “No início era assim: água e céu”. Ora, se no início era assim, o que mudou, então, nos dias atuais? O que ocorreu entre o princípio e a atualidade?

Dizer metaforicamente da Amazônia como água e céu, no princípio, faz funcionar uma memória que instala o bucolismo, a sustentação, silenciando outros sentidos, atuais: o uso indevido da natureza, os desmatamentos, as relações de poder existentes naquele local e, por fim, as questões socioeconômicas. O sentido evidente no texto são os fenômenos naturais de desaguamento de vários rios, prevalecendo um discurso de preservação deste ambiente natural, ou seja, o que funciona é o trabalho da ideologia, instalando sentidos que capturam a interpretação sobre uma determinada Amazônia. São, pois, os gestos de interpretação que determinam os modos de um dado texto significar, fazendo evidenciar alguns sentidos, enquanto outros são silenciados.

Na perspectiva de Reche e Teixeira (2009, p. 03),

[...] para que esse leitor possa se engajar previamente ao seu objeto de estudo, podendo ser entendido como um leitor competente e crítico, é interessante estudarmos a leitura como incompleta e descontínua. A natureza intervalar dos discursos é parte da interação produzida: os leitores precisam ser ativos, já que suas leituras estão inseridas em um confronto discursivo e montagens enunciativas promovidas pelos textos.

Para Orlandi (1998, p. 101-102), “[...] quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). [...] quando estamos lendo, estamos participando do

processo (sócio histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada”.

Temos em jogo, no trabalho com a leitura, um leitor conformado e afeito à sociedade contemporânea, seu novo contexto:

[...] no confronto desta imagem produzida para o leitor e a produzida pelo leitor, pudemos observar um sujeito se fazendo no movimento de entrega e resistência, trabalhando suas contradições, o que nos levou a conhecer não uma forma sujeito-leitor mas várias, como efeito de resistência ao perfil do leitor ideal (o empresarial, com sua leitura linear, superficial, de aparência e em quantidade). (ORLANDI, 2008, p. 61-62).

Esta nova relação de sujeito leitor ideal, na Prova Brasil, permite que este efeito de unidade de sentido determine um sujeito que não produza sentidos, apenas se individualize neste mecanismo avaliativo.

O sujeito moderno é individuado ideologicamente pelo Estado, como já dissemos, constituindo assim a forma-sujeito-histórica que é individuado por este, que busca por meio das concretizações das políticas educacionais, unificar a Língua utilizada pelos sujeitos, e administrar os sentidos postos pela cidadania e a igualdade entre todos.

O sujeito moderno – capitalista – é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinador (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade. Não só dos outros, mas até de si mesmo. Bastando ter poder... (ORLANDI, 1999, p. 14).

Ao realizar a Prova Brasil, por imposição do Estado, o sujeito é individuado não apenas pela interpelação ideológica, no processo das diversas formas de identificação e na produção de sentidos. Em outras palavras o sujeito (político e histórico) é originado deste processo de individuação em relação ao Estado “[...] esse indivíduo funciona como um pré-requisito nos processos de identificação do sujeito, ou seja, uma vez individuado, este indivíduo (sujeito individuado) é que vai estabelecer uma relação de identificação com esta ou aquela formação discursiva (ORLANDI, 2012, p. 228). Este sujeito é controlado pelas normas, dos programas, regulamentos que visam à qualidade pelos índices. A formação discursiva na AD:

[...] é aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada – em uma conjuntura sócio-histórico – determina o que pode e deve ser dito. [...] as palavras derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem (ORLANDI, 2007, p. 43).

Nessas condições de produção da leitura, o que se pratica é a paráfrase em detrimento da polissemia. Contudo, é a polissemia que garante, no mesmo objeto simbólico, a simultaneidade de movimentos distintos de sentido, visto ser “[...] a fonte da linguagem, [...] a própria condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer”.

As discursividades que constituem a Prova Brasil, instalam a competência em leitura do aluno, marcada pela capacidade de reproduzir as noções conceituais que lhe foram “transmitidas” pelo professor, de dominar habilidades necessárias ao conhecimento científico, fazendo funcionar a “qualidade de ensino do país” e projetando um imaginário de aluno ideal, que é o esperado pelo Estado, ao institucionalizar o SAEB/ Prova Brasil.

Uma qualidade, que como dissemos, faz-se sobre um simulacro de avaliação, uma vez que o aluno é “preparado” para responder à Prova, através de um simulado, cujo teor é semelhante ao da prova, que nunca é divulgada.

Parece-nos, no mínimo, paradoxal que haja “simulados” que se assemelham à Prova Brasil e a mesma não possa ser mostrada. Quais as razões desse sigilo? Em que medida os simulados e as provas são semelhantes? Como podemos comparar os materiais usados para os dois movimentos: o da preparação e o da aplicação da Prova Brasil? Como sabemos, o Brasil, assim como outros países, direciona-se a “[...] um tempo em que desenvolvimento, industrialização e educação caminham como necessidades inescapáveis do Estado e da sociedade” (SILVA, 2014, p. 91), assim é compreensível que o país, em tempos de globalização, queira apresentar, mediante a comunidade internacional, bons índices na educação, daí a necessidade de se maquiar os dados.

Orlandi (2012, p. 24), ao explicar os efeitos de sentido que resultam da globalização, afirma-a como “mundialização”, ou seja, “[...] a contradição estruturante do discurso de mundialização é a que existe entre o Um e a diferença, entre o universal e o concreto. Entre o real e o imaginário”. Assim, Rancière (apud ORLANDI, 2012, p. 26) afirma que “[...] há política, e não simples dominação porque há uma conta mal feita nas partes do todo. É impossível igualdade entre as partes e o todo. No real, não há o Um. Este Um se constitui no lugar”.

Essa razão faz com que o sistema avaliativo do MEC ocupe-se da instituição e não do aluno, pois é ela quem deve adequar-se aos modos de avaliação ou colocar-se na condição de excluída da ordem vigente.

A este respeito Camba (2011, p. 203) afirma que a instituição escola encontra-se

[...] embasada na avaliação formativa, em favor de técnicas e instrumentos cuja prevalência ainda se apoia em uma cultura avaliativa de natureza classificatória, voltada para a mensuração de desempenho escolar individual que, no limite, deposita em apenas um dos polos do sistema o ônus dos maus resultados.

O funcionamento de “maquiar” dados no país não é a exceção, mas a regra, assim, perguntamo-nos pelos modos de institucionalização das políticas públicas de ensino, que se instalam como instrumentos para “resolver” as urgências primordiais, como, por exemplo, “[...] amenizar as desigualdades originadas no mercado” (PFEIFFER, 2010, p. 20), ainda que, para isso, o país tenha que simular resultados, pois, quanto melhor o índice do Brasil, tanto nacional quanto internacionalmente, mais se ameniza as diferenças.

A imposição desses modos de organização é dada pelo capitalismo, que, enquanto sistema político e econômico, considera que em uma dada formação social reproduz-se a força de trabalho. No pensamento de Althusser (1970, p. 21),

[...] esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em “cima das coisas” (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições.

É por essa razão que a avaliação do SAEB/ANEB, através da ANRESC/Prova Brasil, tem foco na instituição escolar e não no aluno, uma vez que a instituição escolar funciona, nos modos de produção capitalista, como aparelho ideológico do estado (AIE), que, segundo o autor, massifica os indivíduos, não apenas qualificando-os para o mercado ou para que respondam ao desenvolvimento econômico-social e político do país, mas para que respondam à ordem vigente, aprendendo, ao mesmo tempo, a obedecer às regras expressas pelo Estado ou AIE. Quanto mais os índices melhoram, mais se produz o efeito de apagamento das diferenças, pois, quanto mais se apagam as diferenças, mais se pode exercer a autoridade, decorrente das relações entre as classes dominantes e os considerados proletários. Trata-se, então, de uma relação de poder que não se exerce pela força, mas pela submissão, pelo

assujeitamento de uma classe sobre a outra, ou, dito de outro modo, esse funcionamento decorre de um trabalho da ideologia, que, por vias inconscientes, interpela o indivíduo em sujeito. A corrida pelo índice não é, pois, uma corrida pela qualidade, mas por um discurso que coloca o sujeito-aluno a funcionar pela ordem do mercado.

Nesse entendimento, Orlandi (1999, p. 16) explica o movimento que torna o indivíduo em sujeito:

Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. Nesse passo, resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social. O que fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito.

A educação brasileira, que segundo a autora serve para “[...] preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança” (idem), se diz e se afirma como em constante mudança rumo à tentativa de adequação e de atualização frente às inovações mundiais, buscando pelo conhecimento no entremeio das relações entre Ciência, Estado e formação social. Contudo, o que os processos de avaliação ligados ao MEC têm mostrado é que a sociedade e, conseqüentemente, a educação, se institui e se representa “[...] como uma sociedade de lugares. Ou se tem o seu lugar ou se está fora, se está segregado. Isso alimenta a competição, o jogo desleal [...] Esta não é uma questão moral, mas política” (ORLANDI, 2012, p. 24). A abrangência de busca por uma “educação transformadora” resulta na institucionalização permanente de leis e de políticas governamentais no processo de escolarização.

Nessa direção, a autora afirma que essa

[...] representação e essa articulação exercem estabilizações de algumas evidências quanto ao processo de escolarização, institucionalizadas por meio de leis e políticas públicas em geral. Por sua vez, essas leis e políticas públicas afetam igualmente os percursos de institucionalização da Linguística, de uma sua fisionomia, [...] que vai se constituindo em diversos espaços de circulação, entre eles o das políticas públicas sustentadas por um discurso científico sobre o social.

São as estabilizações e os efeitos de evidência que elas produzem que fazem funcionar um sentido único, consensual, cristalizado, ou seja, a evidência, que, conforme defende a Análise de Discurso, é já um efeito da ideologia, que na educação, faz falar a voz de Estado, gerenciando o sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Análise de Discurso, propusemo-nos a avaliar a concepção de sujeito-aluno, enquanto um sujeito do apagamento, que é constituído pelas políticas públicas de avaliação, especialmente pela Prova Brasil.

Um primeiro movimento mostrado por nossa análise é o de que esse aluno é tomado, em todos os documentos oficiais, enquanto um sujeito empírico, ou seja, enquanto efeitos de uma projeção imaginária de uma forma-sujeito que já tem um certo conhecimento sobre a língua e que tem de usá-la, em sua relação com a linguagem, de forma mais recortada na escrita, assujeitando-se às competências e habilidades propostas pelas avaliações em nível nacional.

Como mostramos, o assujeitamento do aluno acontece tanto em relação à língua, enquanto condição de significar e de produzir sentidos, quanto em relação ao Estado, que se institui pela imposição de uma nova forma-sujeito: a de direitos e deveres. Trata-se, pois, de um assujeitamento que se dá pelo funcionamento da ideologia, não havendo meio termo neste processo, ou seja, não há sujeito pouco ou muito assujeitado, pois o assujeitamento se dá pela/na estrutura da linguagem.

Desta forma, trabalhamos não apenas um imaginário de ensino, de conhecimento, mas também de língua, tomada como homogênea e enquanto unidade, conforme o imaginário presente nas políticas públicas de avaliação. Do mesmo modo, o Estado, ao tomar o aluno enquanto sujeito empírico, desprovido de qualquer ideologia, o conforma segundo os requisitos necessários para que ele se desenvolva, dentro e fora do contexto escolar.

Vemos, então, pelo gesto de tomada do aluno pelo Estado, o funcionamento de um mecanismo de antecipação, que permite tomar a imagem do locutor (o Estado) e do interlocutor (o sujeito-aluno) pelo mecanismo das formações imaginárias. Ou, dito de outro modo, é pelo jogo das formações imaginárias que se regulam as argumentações, determinando, tanto no locutor quanto no interlocutor, o que pode e deve ser dito para se produzir o efeito necessário.

É, pois, no processo de instituição do SAEB, enquanto um programa federal de avaliação, que vemos a execução das políticas educacionais serem cumpridas pelo país: o Estado, instituído por uma posição hierárquica, imagina os argumentos necessários,

persuasivos, a partir da imagem que faz do seu interlocutor (sujeito-aluno), para fazer instalar, por força da lei, as políticas públicas, que produzem sempre o efeito de “boa intenção” e de “preocupação com a qualidade do ensino”. Esse funcionamento é teorizado pela Análise de Discurso como *relação de forças*, que determina, em uma sociedade de lugares, pelas hierarquias, se há ou não poder de onde se fala.

Desse modo, os mecanismos de antecipação e de relação de forças são constitutivos do processo discursivo e das formações imaginárias, que fazem com que o Estado projete ideologicamente um perfil imaginário para o sujeito-aluno ideal, que é avaliado pela Prova Brasil, o que dá visibilidade às razões pelas quais a Instituição Escolar objetiva trabalhar: pelo domínio da ciência, pela introdução de conteúdos considerados válidos, únicos, necessários, basilares para o processo de ensino e aprendizagem, através de métodos e procedimentos que “forjam” um aluno ideal, que domina as competências e habilidades previstas para cada ano escolar, demonstradas por instrumentos de avaliação como a Prova Brasil.

Nesses moldes, o imaginário de sujeito-aluno, o protótipo de aluno ideal que a escola projeta é o de uma “tabula rasa”, de uma “folha em branco”, que deve ser preenchida, como se não existisse conhecimento anterior à Escola, como se o Outro³³ não fizesse morada no sujeito que a escola recebe. São, pois, a esses modos de interpretar o sujeito-aluno, pela Prova Brasil, que demos visibilidade na nossa análise: o sujeito-aluno é tomado por uma dada ordem de apagamento, que o dilui, que o subsume em nome dos resultados.

Do mesmo modo, as Matrizes de Referência, tomadas como um dispositivo de arquivo que fazem falar nelas a voz de Estado, funcionam como formadoras de um imaginário de aluno, que possui uma forma-sujeito específica, uma vez que se instituem como efeitos do funcionamento de uma dada memória de *cidadão*, de *ensino*, de *leitura* e de *escrita*. São, então, a estes efeitos que o sujeito-aluno tem de se assujeitar para obter as conquistas e os méritos que o perfil idealizado pelo Estado lhe conforma. Dito de outra maneira, a esse funcionamento, que a AD designa como efeitos de sentido, as Matrizes de Referência e tudo que as antecede funcionam como discursos que instalam sentidos e sujeitos, que são instituídos pela Prova Brasil.

Sendo assim, o sujeito-aluno é assujeitado aos moldes da cultura escolar, sendo por ela disciplinarizado, através do currículo, dos regulamentos, das disciplinas e, principalmente, pelo processo de avaliação instalado pelo MEC, que reduz o ensino-aprendizagem a uma

³³ Tomamos aqui a concepção lacaniana do grande Outro (O) que habita o inconsciente de cada sujeito, constituindo-o enquanto tal.

única nota, pois o exame passa ter a função de vigilância, individualizando os alunos entre “bons e maus”, embora as Matrizes de Referência se afirmem como uma tentativa de buscar um diagnóstico para a qualidade do ensino, atendendo às “reais” necessidades dos alunos.

Como mostramos, esta forma-sujeito, constituída pelo Estado e institucionalizada pela Prova Brasil, reduz a capacidade do sujeito-aluno e o disciplinariza de modo a responder conforme um modelo, segundo uma linearidade e tomando em questão as noções de certo e errado no aprendizado de Língua Portuguesa. No entanto, sabemos que não há esta relação ingênua com a linguagem, assim, o desenvolvimento de competências e de habilidades traduz-se como um gesto de captura do sujeito-aluno pelo sentido único, como mostrado pela estrutura da Prova Brasil.

Ou seja, o sujeito-aluno precisa mostrar mais que competência, pois a única forma de se adquirir conhecimento, em uma sociedade letrada, é a de tomar o “saber” sobre a Língua Portuguesa pressupondo uma erudição, tanto em sala de aula quanto nos exames avaliativos, que tentam “medir” tal conhecimento. Para que o aluno se torne, então, um modelo social, padronizando pelo saber sobre a língua, é necessário assujeitar-se ao Estado, pois o processo de institucionalização do ensino pressupõe um modo de educar, de civilizar, de tornar o indivíduo cidadão. Esses modos de formação, assegurados nos PCN’s e em modelos de avaliação como a Prova Brasil, produzem interpretações hermenêuticas, que administram os sentidos, que os tomam como únicos e invariáveis, que não possibilitam gestos de autoria, pois não há autonomia e nem criticidade nesse modelo de avaliação.

Nestas práticas pedagógicas, o sujeito-aluno é desconsiderado como sujeito-histórico, sendo apenas um reprodutor do conhecimento, que é administrado e regulado pelas políticas públicas, por meio de documentos oficiais como os PCN’S, as Diretrizes Curriculares, as Matrizes de Referência, dentre outros.

Como mostramos, as orientações de aplicação da Prova Brasil (MR/2011) vêm todas marcadas por características que se esperam dos alunos: competências básicas e essenciais; capacidade de responder corretamente e consolidação de competências fundamentais para o exercício de sua cidadania. Trata-se de características que não são objetos da avaliação, uma vez que o que se espera é que o aluno já possua a **capacidade de responder corretamente aos itens da Prova Brasil**, o que lhe permitirá **consolidar competências fundamentais para o exercício de sua cidadania**. Desse modo, a orientação é clara sobre o que a Prova cobra – **competências básicas e essenciais** –, que devem ser dotadas pelo professor.

Esse movimento de colocar, de um lado, a **capacidade de responder corretamente** sobre os ombros do aluno, e, de outro, ser **dotado de competências básicas e essenciais** como algo que compete ao professor, desresponsabiliza totalmente o Estado pelos resultados desta avaliação. Esse processo de isenção do Estado se faz sobre os modos de operacionalização da Prova Brasil, que, como mostramos, recruta alunos, por amostragem, para serem “preparados” para passar pela prova.

A Prova Brasil é, então, amplamente exercitada pelos simulados que “treinam” os alunos a localizar informações explícitas no texto, inferindo sentidos para uma palavra ou expressão, de modo a localizar uma única resposta correta. Nesses moldes, a concepção de texto é tomada como algo cujo sentido se encontra fechado nele mesmo, apagando todo o funcionamento da língua como remetida a uma exterioridade, a uma história.

Nesse entendimento, a concepção de leitura, presente na Prova Brasil, é reduzida ao processo de *performance* intelectual do aluno, apagando o caráter movente, transitório, deslizante do sentido. Assim, nesse mundo “semanticamente estabilizado” o que se legitima é uma única forma de ler, ditada pela classe social hegemônica, pela voz de Estado, que autoriza um saber científico, erudito sobre a língua, apagando qualquer possibilidade de diferença.

São, pois, esses funcionamentos que justificam a padronização hegemônica de um dado modo de se comportar diante do texto: as tirinhas são para divertir, as fábulas para ensinar etc. Nesse entendimento, os “gêneros textuais” funcionam como interpretações preestabelecidas, padronizadas, que “moldam”, pela reiteração, o aluno para identificá-los e para determinar suas funções.

O pré-construído que funciona com relação aos gêneros é o de que, por meio deles, se pode colocar o aluno em contato direto com o texto, com o seu sentido e, portanto, com o seu manuseio. Ou seja, a “chave de interpretação” do texto está contida no próprio texto, cabendo à escola e ao professor o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de localizá-la. Dito de outro modo, o texto carrega em si o sentido e o aluno, ao fazer dele uma leitura parafrástica, retorna o sentido ao próprio texto, na forma de um já-dito. Contudo, como mostrou nossa análise, a paráfrase, que é da ordem da mera repetição, apaga a memória, enquanto exterioridade constitutiva de qualquer texto.

A noção de texto, posta em funcionamento pela Prova Brasil, é a de uma unidade que tem uma estrutura de apresentação – começo, meio e fim – e que o aluno acessa através de níveis – de decodificação, de interpretação e de compreensão. Assim, o perfil de aluno

conformado pelos processos de avaliação do MEC é aquele que reduz a interpretação à forma e ao conteúdo: na forma fábula conteúdos moralizantes, na forma quadrinhos conteúdos que levam à diversão etc.

Esta nova relação de sujeito leitor ideal, na Prova Brasil, permite que este efeito de unidade de sentido determine um sujeito que não produza sentidos, apenas se individualize neste mecanismo avaliativo. Assim, ao realizar a Prova Brasil, para atender a voz de comando do Estado, o aluno é individuado não apenas pela interpelação ideológica, mas também no processo das diversas formas de identificação e na produção de sentidos. Este sujeito, controlado pelas normas, pelos regulamentos do programa, é peça fundamental para fazer funcionar o objetivo maior da avaliação: a busca pelos índices.

Desse modo, as discursividades que constituem a Prova Brasil instalam a competência em leitura pelo aluno – a capacidade de reproduzir as noções conceituais que lhe foram “transmitidas”, de dominar habilidades necessárias ao conhecimento científico – produzindo o efeito de uma preocupação pela “qualidade de ensino do país”, institucionalizando o aluno por um perfil ideal que é conformado pelas políticas públicas de avaliação. Contudo, como mostramos, trata-se de uma qualidade que se faz sobre um simulacro de avaliação – o aluno é “preparado” para responder à Prova, através de um simulado, cujo teor é semelhante/igual ao da prova, que nunca é divulgada – que tem o propósito único de melhorar os índices do país, embora fale o tempo todo em nome da qualidade.

É, pois, a preocupação com os índices nacionais que faz com que o sistema avaliativo do MEC ocupe-se da instituição e não do aluno, pois é ela quem deve adequar-se aos modos de avaliação ou colocar-se na condição de excluída da ordem vigente. Ou seja, a instituição escolar funciona, nos modos de produção capitalista, como aparelho ideológico do estado (AIE), que, segundo Althusser (1970), massifica os indivíduos, não apenas qualificando-os para o mercado ou para responderem ao desenvolvimento econômico-social e político do país, mas para que respondam também à ordem vigente, pois quanto mais os índices melhoram, mais se produz o efeito de apagamento das diferenças, e, quanto mais se apagam as diferenças, mais se pode exercer a autoridade, decorrente das relações entre as classes dominantes e os considerados proletários. Trata-se, então, de uma relação de poder que não se exerce de forma insidiosa, mas por uma submissão, por um assujeitamento que faz com que a corrida pelo índice não seja uma corrida pela qualidade, mas por um discurso que coloque o sujeito-aluno a funcionar pela ordem do mercado.

Esses modos de estabilizações, instalados pela Prova Brasil, e os efeitos de evidência que ela fomenta, colocam em funcionamento uma noção de língua como transparente e uma concepção de sentido como único, consensual, cristalizado. São, pois, os efeitos dessa evidência que fazem instalar e circular uma dada ideologia: a da voz de Estado, que gerencia os sujeitos e os sentidos da/na educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1970.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: parábola Editorial, 2005.
- BAUER, A; SILVA, Vandrê G. **SAEB e qualidade de ensino**: Algumas questões. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p.
- BRESSANIN, Joelma A. **Os discursos sobre leitura em programa de formação continuada de professor**. 2010. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/4703/2980>. Acesso em: 09/03/2014
- CAMBA, Mariangela. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Campinas-SP, 2011.
- COSTA, Greyceli Cristina da. “Denominação: um percurso de sentidos entre espaços e sujeitos”. In: **RUA** (online). 2012, nº 18. Volume 1- ISSN 1413-2109
- CULIOLI, A. **Sur quelques contradictions en Linguistique**. Communications, 1984.
- DURIGON. Francieli Carolina Santos. **Memória e Escrita nas Políticas de Língua do Estado de Mato Grosso**: uma rede discursiva de sentidos. Cáceres: UNEMAT, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2012.
- DI RENZO, Ana Maria. **A constituição do Estado brasileiro e a importação do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2005.
- _____. “O Positivismo e a constituição da escola na República”. In: MALUF-SOUZA, O. et al. (Orgs.). **Fronteiras discursivas**: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura. Campinas: Pontes, 2007. p. 25-37
- _____. “Escola e a formulação das Políticas Lingüísticas”. In: **Revista Letras da Universidade de Brasília**, Volume 1 – Número 2 – Ano I – nov/2008, p. 5- 15
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. “Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso”. In: **Organon**. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. v. 29, n. 57, , jul/dez. 2014.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo, SP: Loyola, 1996.
- _____. **As Palavras e as Coisas**: Uma Arqueologia das Ciências Humanas. [tradução de Salma Tannus Muchail]. 9ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer querer dizer**. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.
- HENRY, Paul. “A história não existe?”. In: ORLANDI, Eni. **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. “Os fundamentos teóricos da ‘Análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux”. In: GADET, F.; Hak, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1997.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1981). **A língua inatingível**. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabete Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

INDURSKY, Freda. **Estudos da Linguagem**: Língua e Ensino. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução: Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

MARIANI, Bethânia. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro, RJ: Revan; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. “A institucionalização da Língua, História e Cidadania no Brasil do Século XVIII: o Papel das Academias Literárias e da Política de Marques de Pombal”. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das Ideias Linguísticas**: Construção do saber metalinguístico e a constituição da língua nacional/ Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Colonização Linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MIOTTO, Marcio Luiz et al.. **O banco mundial e a política da educação**. Disponível: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/bancomundialeduc2.html>. Acesso em 15/04/2014

NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana do. “Nas teias do sujeito do discurso: movimentos de resistência nos processos de identificação dos brasiguaios com o ser paraguaio”. In: **VI Seminário de Estudos em Análise do Discurso** (VI SEAD) – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre, de 15 a 18 de outubro de 2013.

NUNES, J. H. “Leitura de arquivo: historicidade e compreensão”. In: **Seminário de estudos em Análise do Discurso**, 2, 2005, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/sead2/doc/interpretacao/Jose_horta.pdf>. Acesso em: 05/10/2014.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2 ed. Campinas, S.P: Pontes, 1987.

_____. “Discurso, imaginário social e conhecimento”. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

_____. “Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico”. In: **Rua**, Campinas, n.4, p. 9-19, 1998.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999a.

_____. **Discurso e Leitura**. Campinas, SP: Cortez, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999b.

_____. Contextos epistemológicos da Análise de Discurso. **Escritos**: Laboratório de estudos urbanos Nudecri – Labeurb nº 04 – Unicamp. 1999.

_____. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001

_____. “A história na língua”. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Pontes, 2002.

_____. & RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. “A Produção do Consenso nas Políticas Públicas Urbanas: Entre o Administrativo e o Jurídico”. In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina (org.). **Escritos 8**. Cidade, Consenso e Políticas Públicas. Campinas, SP: Unicamp/Labeurb, 2004.

_____. **Interpretação**: autoria leitura e efeito do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **Língua Brasileira e Outras Histórias- Discurso sobre a língua e ensino no Brasil**/ Eni P. Orlandi: Campinas, Editora RG, 2009.

_____. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010, 160 p.

_____. “Formas de Conhecimento, Informações e Políticas Públicas”. In: **Animus** – Revista Interamericana de Comunicação Midiática, 2010.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. “Uma prática de ensino transversal”. In: **Línguas e instrumentos linguísticos 29** / Campinas: CNPq. Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2012.

_____. “Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências”. In: **Rua**. Campinas, SP. Nº 18 – Vol. 2. Novembro, 2012.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. “Apresentação”. In: (Org.). **História das Ideias Linguísticas**. Cáceres: Unemat Editora, 2001 a. UNICAMP. Universidade de Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/>. Acesso em: 05 de maio de 2013.

PAYER, Onice. “Linguagem e sociedade contemporânea – sujeito, mídia, mercado”. In: **Rua**, Campinas, SP. n. 11. Março, 2005, pp. 09-26.

PFEIFFER, Castellanos; DIAS, Cristiane. “Políticas públicas de ensino”. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas, São Paulo: Editora RG, 2010.

_____. “Língua em museu: institucionalização de um nós no recobrimento de um resto histórico”. In: Letras, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 225-244, jan./jun. 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.] Campinas: Editora da Unicamp, 1997a.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1997b.

_____. “Papel da Memória”. In: ACHARD, P. (et al.). **Papel da Memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 49-56, 1999.

_____. “Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 295-311.

_____. **Política Linguística no Brasil**. Campinas-SP, Pontes, 2007.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2011.

RECHE, Daniela; TEIXEIRA, Andressa. “Discurso e leitura na avaliação educacional”. In: **IV SEAD** – Seminário de Estudos em Análise do Discurso. 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

_____. Alfabetização: sujeito e autoria. 2000. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em: 06/03/2014.

_____. “Alfabetização, escrita e colonização”. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das ideias linguísticas**: constituição do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Editora da UNEMAT, 2001. pp. 139-153.

_____. “Sujeito, escrita e história: a letra e as letras”. In: MARIANI, B. (Org.). **A escrita e os escritos**: reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos: Claraluz, 2006, pp.133-140.

_____. **História das Idéias Lingüísticas**: o Estado, as instituições, as políticas. 2007. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/artigosecomunicacoes/1historia.pdf>. Acesso em: 05/03/2014.

_____. **Língua e história**: processos de individualização do sujeito, 2002. Disponível em: <<http://www.ucb.br/textos/2/456/ArtigosEComunicacoes/>>. Acesso em 05/05/2014

_____. **A disciplinarização da lingüística**: Ciência e Estado. 2005. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/7Adisciplinarizacao.pdf>. Acesso em: 07/03/2014.

_____. **Estado, ciência, sociedade**: por entre línguas e teorias. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/14426>. Acesso em: 08/03/2014.

SOUZA, Maria do Carmo. **O Sistema SAEB e as relações de poder**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ANEXOS



Ministério da Educação



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Modelo Teste Prova Brasil



Caro(a) aluno(a),

O Ministério da Educação quer melhorar o ensino no Brasil.
Você pode ajudar respondendo a esta prova.
Sua participação é muito importante.
Obrigado!

8ª SÉRIE (9º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

- ✓ Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Turma

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa, conforme exemplo ao lado.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para a Folha de Respostas, utilizando caneta de tinta azul ou preta. Siga o modelo de preenchimento na penúltima página deste caderno.

02 IT_02222

Em "João saiu cedo de carro. Ele levou seu cachorro e seu gato ao veterinário", a palavra "Ele" está substituindo

(A) cachorro.
(B) carro.
(C) gato.
☒ (D) João.

BLOCO 01 MATEMÁTICA

01 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D

02 ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

03 ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D

- VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.
- VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER AO BLOCO 1.

BLOCO 3
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

TB_000449

O SAPO

Era uma vez um lindo príncipe por quem todas as moças se apaixonavam. Por ele também se apaixonou a bruxa horrenda que o pediu em casamento. O príncipe nem ligou e a bruxa ficou muito brava. "Se não vai casar comigo não vai se casar com ninguém mais!" Olhou fundo nos olhos dele e disse: "Você vai virar um sapo!" Ao ouvir esta palavra o príncipe sentiu estremeção. Teve medo. Acreditou. E ele virou aquilo que a palavra feitiço tinha dito. Sapo. Virou um sapo.

(ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Ars Poética, 1994.)

01

IT_030036

No trecho "O príncipe NEM LIGOU e a bruxa ficou muito brava.", a expressão destacada significa que

- (A) não deu atenção ao pedido de casamento.
- (B) não entendeu o pedido de casamento.
- (C) não respondeu à bruxa.
- (D) não acreditou na bruxa.

TB_006380

Vínculos, as equações da matemática da vida

- Quando você forma um vínculo com alguém, forma uma aliança. Não é à toa que o uso de alianças é um dos símbolos mais antigos e universais do casamento. O círculo dá a noção de ligação, de fluxo, de continuidade. Quando se forma um vínculo, a energia flui. E o vínculo só se mantém vivo se essa energia continuar fluindo. Essa é a ideia de mutualidade, de troca.
- 10 Nessa caminhada da vida, ora andamos de mãos dadas, em sintonia, deixando a energia fluir, ora nos distanciamos. Desvios sempre existem. Podemos nos perder em um

deles e nos reencontrar logo adiante. A busca é permanente. O que não se pode é ficar constantemente fora de sintonia.

Antigamente, dizia-se que as pessoas procuravam se completar através do outro, buscando sua metade no mundo. A equação era: $1/2 + 1/2 = 1$.

"Para eu ser feliz para sempre na vida, tenho que ser a metade do outro." Naquela loteria do casamento, tirar a sorte grande era achar a sua cara-metade.

Com o passar do tempo, as pessoas foram desenvolvendo um sentido de individualização maior e a equação mudou. Ficou: $1 + 1 = 1$.

"Eu tenho que ser eu, uma pessoa inteira, com todas as minhas qualidades, meus defeitos, minhas limitações. Vou formar uma unidade com meu companheiro, que também é um ser inteiro." Mas depois que esses dois seres inteiros se encontravam, era comum fundirem-se, ficarem grudados num casamento fechado, tradicional. Anulavam-se mutuamente.

Com a revolução sexual e os movimentos de libertação feminina, o processo de individuação que vinha acontecendo se radicalizou. E a equação mudou de novo: $1 + 1 = 1 + 1$.

Era o "cada um na sua". "Eu tenho que resolver os meus problemas, cuidar da minha própria vida. Você deve fazer o mesmo. Na minha independência total e autossuficiência absoluta, caso com você, que também é assim." Em nome dessa independência, no entanto, faltou sintonia, cumplicidade e compromisso afetivo. É a segunda crise do casamento que acompanhamos nas décadas de 70 e 80.

Atualmente, após todas essas experiências, eu sinto as pessoas procurando outro tipo de equação: $1 + 1 = 3$.

Para a aritmética ela pode não ter lógica, mas faz sentido do ponto de vista emocional e existencial. Existem você, eu e a nossa relação. O vínculo entre nós é algo diferente de uma simples somatória de nós dois. Nessa

60 proposta de casamento, o que é meu é meu, o que é seu é seu e o que é nosso é nosso.

65 Talvez aí esteja a grande mágica que hoje buscamos, a de preservar a individualidade sem destruir o vínculo afetivo. Tenho que preservar o meu eu, meu processo de descoberta, realização e crescimento, sem destruir a relação. Por outro lado, tenho que preservar o vínculo sem destruir a individualidade, sem me anular.

70 Acho que assim talvez possamos chegar ao ano 2000 um pouco menos divididos entre a sede de expressão individual e a fome de amor e de partilhar a vida. Um pouco mais inteiros e felizes.

75 Para isso, temos que compartilhar com nossos companheiros de uma verdadeira intimidade. Ser íntimo é ser próximo, é estar estreitamente ligado por laços de afeição e confiança.

(MATARAZZO, Maria Helena. *Amar é preciso*. 22. ed. São Paulo: Editora Gente, 1992. p. 19-21)

02

IT_025481

O texto trata PRINCIPALMENTE

- (A) da exatidão da matemática da vida.
- (B) dos movimentos de libertação feminina.
- (C) da loteria do sucesso no casamento.
- (D) do casamento no passado e no presente.

03

IT_025489

No texto, no casamento, atualmente, defende-se a ideia de que

- (A) a felicidade está na somatória do casal.
- (B) a unidade é igual à soma das partes.
- (C) o ideal é preservar o "eu" e o vínculo afetivo.
- (D) o melhor é cada um cuidar de sua própria vida.

TB_006578

As Amazônias

Esse tapete de florestas com rios azuis que os astronautas viram é a Amazônia. Ela cobre mais da metade do território brasileiro. Quem viaja pela região, não cansa de admirar as belezas da maior floresta tropical do mundo. No início era assim: água e céu.

5 É mata que não tem mais fim. Mata contínua, com árvores muito altas, cortada pelo Amazonas, o maior rio do planeta. São 10 mais de mil rios desaguando no Amazonas. É água que não acaba mais.

SALDANHA, P. *As Amazônias*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

04

IT_026915

No texto, o uso da expressão "água que não acaba mais" (l. 11) revela

- (A) admiração pelo tamanho do rio.
- (B) ambição pela riqueza da região.
- (C) medo da violência das águas.
- (D) surpresa pela localização do rio.

05

IT_026888

O texto trata

- (A) da importância econômica do rio Amazonas.
- (B) das características da região Amazônica.
- (C) de um roteiro turístico da região do Amazonas.
- (D) do levantamento da vegetação amazônica.

06

IT_025606

A frase que contém uma opinião é

- (A) "cobre mais da metade do território brasileiro". (l. 3)
- (B) "não cansa de admirar as belezas da maior floresta". (l. 4-5)
- (C) "...maior floresta tropical do mundo". (l. 5-6)
- (D) "é Mata contínua [...] cortada pelo Amazonas". (l. 7-8)

TB_006594

O boto e a Baía da Guanabara

Piraiaguara sentiu um grande orgulho de ser carioca. Se o Atobá Maroto tinha dado nome para as ilhas, ele e todos os outros botos eram muito mais importantes. Eles eram o símbolo daquele lugar privilegiado: a cidade do Rio de Janeiro.

— A “mui leal e heróica cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro”.

Piraiaguara fazia questão de lembrar do título, e também de toda a história da cidade e da Baía de Guanabara.

Os outros botos zombavam dele:

— Leal? Uma cidade que quase acabou conosco, que poluiu a baía? Heroica? Uma cidade que expulsou as baleias, destruiu os mangues e quase não nos deixou sardinhas para comer? Olha aí para o fundo e vê quanto cano e lixo essa cidade jogou aqui dentro!

— Acorda do encantamento, Piraia-guara! O Rio de Janeiro e a Baía de Guanabara foram bonitos sim, mas isso foi há muito tempo. Não adianta ficar suspirando pela beleza do Morro do Castelo, ou pelas praias e pela mata que desapareceram. Olha que, se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!

O medo e a tristeza passavam por ele como um arrepio de dor. Talvez nenhum outro boto sentisse tanto a violência da destruição da Guanabara. Mas, certamente, ninguém conseguia enxergar tão bem as belezas daquele lugar.

Num instante, o arrepio passava, e a alegria brotava de novo em seu coração.

HETZEL, B. *Piraiaguara*. São Paulo: Ática, 2000. p. 16 – 20.

07

IT_027395

Os outros botos zombavam de Piraiaguara, porque ele

- (A) conhecia muito bem a história do Rio de Janeiro.
- (B) enxergava apenas o lado bonito do Rio de Janeiro.
- (C) julgava os botos mais importantes do que os outros animais.
- (D) sentia tristeza pela destruição da Baía da Guanabara.

08

IT_027473

O fato que provoca a discussão entre as personagens é

- (A) a escolha de nomes de botos para as ilhas.
- (B) a história da cidade do Rio de Janeiro.
- (C) o orgulho do boto pela cidade do Rio de Janeiro.
- (D) os perigos do Rio de Janeiro para os botos.

09

IT_027406

Em “se continuar sonhando acordado, você vai acabar sendo atropelado por um navio!” (l. 25-26), o termo sublinhado estabelece, nesse trecho, relação de

- (A) causa.
- (B) concessão.
- (C) condição.
- (D) tempo.

TB_007686

O Encontro
(fragmento)

Em redor, o vasto campo. Mergulhado em névoa branda, o verde era pálido e opaco. Contra o céu, erguiam-se os negros penhascos tão retos que pareciam recortados a faca. Espetado na ponta da pedra mais alta, o sol espiava atrás de uma nuvem.

“Onde, meu Deus?! – perguntava a mim mesma – Onde vi esta mesma paisagem, numa tarde assim igual?”

Era a primeira vez que eu pisava naquele lugar. Nas minhas andanças pelas redondezas, jamais fora além do vale. Mas nesse dia, sem nenhum cansaço, transpus a colina e cheguei ao campo. Que calma! E que desolação. Tudo aquilo – disso estava bem certa – era completamente inédito pra mim. Mas por que então o quadro se identificava, em todas as minúcias, a uma imagem semelhante lá nas profundezas da minha memória? Voltei-me para o bosque que se estendia à minha direita. Esse bosque eu também já conhecera com sua folhagem cor de brasa dentro de uma névoa dourada. “Já vi tudo isto, já vi...Mas onde? E quando?”

Fui andando em direção aos penhascos. Atravessei o campo. E cheguei à boca do abismo cavado entre as pedras. Um vapor denso subia como um hálito daquela garganta de cujo fundo insondável vinha um remotíssimo som de água corrente. Aquele som eu também conhecia. Fechei os olhos. “Mas se nunca estive aqui! Sonhei, foi isso? Percorri em sonho estes lugares e agora os encontro palpáveis, reais? Por uma dessas extraordinárias coincidências teria eu antecipado aquele passeio enquanto dormia?”

Sacudi a cabeça, não, a lembrança – tão antiga quanto viva – escapava da inconsciência de um simples sonho.[...]

TELLES, Lygia Fagundes. *Oito contos de amor*. São Paulo: Ática.

IT_035361

10

Na frase “Já vi tudo isso, já vi...Mas onde?” (l. 23-24), o uso das reticências sugere

- (A) impaciência.
- (B) impossibilidade.
- (C) incerteza.
- (D) irritação.

Seja criativo: fuja das desculpas manjadas

Entrevista com *teens*, pais e psicólogos mostram que os adolescentes dizem sempre a mesma coisa quando voltam tarde de uma festa. Conheça seis desculpas entre as mais usadas. Uma sugestão: evite-as. Os pais não acreditam.

— Nós tivemos que ajudar uma senhora que estava passando muito mal. Até o socorro chegar... A gente não podia deixar a pobre velhinha sozinha, não é?

— O pai do amigo que ia me trazer bateu o carro. Mas não se preocupem, ninguém se machucou!

— Cheguei um minuto depois do ônibus ter partido. Aí tive de ficar horas esperando uma carona...

— Você acredita que o meu relógio parou e eu nem percebi?

— Mas vocês disseram que hoje eu podia chegar tarde, não se lembram?

— Eu tentei avisar que ia me atrasar, mas o telefone daqui só dava ocupado!

11

IT_028009

De acordo com o texto, os pais não acreditam em

- (A) adolescentes.
- (B) psicólogos.
- (C) pesquisas.
- (D) desculpas.

TB_007682

Duas Almas

- Ó tu, que vens de longe, ó tu, que vens
cansada,
entra, e sob este teto encontrarás carinho:
eu nunca fui amado, e vivo tão sozinho,
5 vives sozinha sempre, e nunca foste amada...
- A neve anda a branquear, lividamente, a
estrada,
e a minha alcova tem a tepidez de um ninho.
Entra, ao menos até que as curvas do caminho
10 se banhem no esplendor nascente da alvorada.
- E amanhã, quando a luz do sol dourar, radiosa,
essa estrada sem fim, deserta, imensa e nua,
podes partir de novo, ó nômade formosa!
- 15 Já não serei tão só, nem irás tão sozinha.
Há de ficar comigo uma saudade tua...
Hás de levar contigo uma saudade minha...

WAMOSY, Alceu. *Livro dos sonetos*. L&PM.

12

IT_035304

No verso "e a minha alcova tem a tepidez de um ninho" (v. 6), a expressão sublinhada dá sentido de um lugar

- (A) aconchegante.
- (B) belo.
- (C) brando.
- (D) elegante.

TB_008641

Texto I

A criação segundo os índios Macuxis

No início era assim: água e céu.
Um dia, um Menino caiu na água. O sol quente soltou a pele do Menino. A pele escorregou e formou a terra. Então, a água dividiu o lugar com a terra.
E o Menino recebeu uma nova pele cor de fogo.

No dia seguinte, o Menino subiu numa árvore. Provou de todos os frutos. E jogou todas as sementes ao vento. Muitas sementes caíram no chão. E viraram bichos. Muitas sementes caíram na água. E viraram peixes. Muitas sementes continuaram boiando no vento. E viraram pássaros.

No outro dia, o Menino foi nadar. Mergulhou fundo. E encontrou um peixe ferido. O peixe explodiu. E da explosão surgiu uma Menina.

O Menino deu a mão para a Menina. E foram andando. E o Menino e a Menina foram conhecer os quatro cantos da Terra.

Texto II

A criação segundo os negros Nagôs

Olorum. Só existia Olorum. No início, só existia Olorum.

Tudo o mais surgiu depois.

Olorum é o Senhor de todos os seres.

Certa vez, conversando com Oxalá, Olorum pediu:

– Vá preparar o mundo!

E ele foi. Mas Oxalá vivia sozinho e resolveu casar com Odudua. Deste casamento, nasceram Aganju, a Terra Firme, e Iemanjá, Dona das Águas. De Iemanjá, muito tempo depois, nasceram os Orixás.

Os Orixás são os protetores do mundo.

BORGES, G. et al. *Criação*. Belo Horizonte: Terra, 1999.

13

IT_027467

Comparando-se essas duas versões da criação do mundo, constata-se que

- (A) a diferença entre elas consiste na relação entre o criador e a criação.
- (B) a origem do princípio religioso da criação do mundo é a mesma nas duas versões.
- (C) as divindades, em cada uma delas, têm diferentes graus de importância.
- (D) as diferenças são apenas de nomes em decorrência da diversidade das línguas originárias.

BLOCO 4
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

TB_006201

Texto I

Cinquenta camundongos, alguns dos quais clones de clones, derrubaram os obstáculos técnicos à clonagem. Eles foram produzidos por dois cientistas da Universidade do Havaí num estudo considerado revolucionário pela revista britânica "Nature", uma das mais importantes do mundo. [...]

A notícia de que cientistas da Universidade do Havaí desenvolveram uma técnica eficiente de clonagem fez muitos pesquisadores temerem o uso do método para clonar seres humanos.

O GLOBO. Caderno Ciências e Vida. 23 jul. 1998, p. 36.

Texto II

Cientistas dos EUA anunciaram a clonagem de 50 ratos a partir de células de animais adultos, inclusive de alguns já clonados. Seriam os primeiros clones de clones, segundo estudos publicados na edição de hoje da revista "Nature".

A técnica empregada na pesquisa teria um aproveitamento de embriões — da fertilização ao nascimento — três vezes maior que a técnica utilizada por pesquisadores britânicos para gerar a ovelha Dolly.

Folha De S. Paulo. 1º caderno — Mundo. 03 jul. 1998, p.16.

01

IT_003866

Os dois textos tratam de clonagem. Qual aspecto dessa questão é tratado apenas no texto I?

- (A) A divulgação da clonagem de 50 ratos.
- (B) A referência à eficácia da nova técnica de clonagem.
- (C) O temor de que seres humanos sejam clonados.
- (D) A informação acerca dos pesquisadores envolvidos no experimento.

TB_006322

Magia das árvores

— Eu já lhe disse que as árvores fazem frutos do nada e isso é a mais pura magia. Pense agora como as árvores são grandes e fortes, velhas e generosas e só pedem em troca um pouquinho de luz, água, ar e terra. É tanto por tão pouco! Quase toda a magia da árvore vem da raiz. Sob a terra, todas as árvores se unem. É como se estivessem de mãos dadas. Você pode aprender muito sobre paciência estudando as raízes. Elas vão penetrando no solo devagarinho, vencendo a resistência mesmo dos solos mais duros. Aos poucos vão crescendo até acharem água. Não erram nunca a direção. Pedi uma vez a um velho pinheiro que me explicasse por que as raízes nunca se enganam quando procuram água e ele me disse que as outras árvores que já acharam água ajudam as que ainda estão procurando.

— E se a árvore estiver plantada sozinha num prado?

— As árvores se comunicam entre si, não importa a distância. Na verdade, nenhuma árvore está sozinha. Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso.

Máqui. *Magia das árvores*. São Paulo: FTD, 1992.

02

IT_027433

No trecho "Ninguém está sozinho. Jamais. Lembre-se disso." (l. 24-25), as frases curtas produzem o efeito de

- (A) continuidade.
- (B) dúvida.
- (C) ênfase.
- (D) hesitação.

TB_006329

A dor de crescer

Período de passagem, tempo de agitação e turbulências. Um fenômeno psicológico e social, que terá diferentes particularidades de acordo com o ambiente social e cultural. Do latim *ad*, que quer dizer para, e *olescer*, que significa crescer, mas também adoecer, enfermar. Todas essas definições, por mais verdadeiras que sejam, foram formuladas por adultos.

"Adolescer dói" – dizem as psicanalistas [Margarete, Ana Maria e Yeda] – "porque é um período de grandes transformações. Há um sofrimento emocional com as mudanças biológicas e mentais que ocorrem nessa fase. É a morte da criança para o nascimento do adulto. Portanto, trata-se de uma passagem de perdas e ganhos e isso nem sempre é entendido pelos adultos."

Margarete, Ana Maria e Yeda decidiram criar o "Ponto de Referência" exatamente para isso. Para facilitar a vida tanto dos adolescentes quanto das pessoas que os rodeiam, como pais e professores. "Estamos tentando resgatar o sentido da palavra diálogo" – enfatiza Yeda – "quando os dois falam, os dois ouvem sempre concordando um com o outro, nem sempre acatando. Nosso objetivo maior talvez seja o resgate da interlocução, com direito, inclusive, a interrupções."

Frutos de uma educação autoritária, os

pais de hoje se queixam de estar vivendo a tão alardeada ditadura dos filhos. Contrapondo o autoritarismo, muitos enveredaram pelo caminho da liberdade generalizada e essa tem sido a grande dúvida dos pais que procuram o "Ponto de Referência": proibir ou permitir? "O que propomos aqui" – afirma Margarete – "é a consciência da liberdade. Nem o vale-tudo e nem a proibição total. Tivemos acesso a centros semelhantes ao nosso na Espanha e em Portugal, onde o setor público funciona bem e dá muito apoio a esse tipo de trabalho porque já descobriram a importância de uma adolescência vivida com um mínimo de equilíbrio. Já que o processo de passagem é inevitável, que ele seja feito com menos dor para todos os envolvidos".

MIRTES Helena. In: *Estado de Minas*, 16 jun. 1996.

03

IT_026905

No texto, o argumento que comprova a ideia de ser a adolescência um período de passagem é

- (A) adolescentes sofrem mudanças biológicas e mentais.
- (B) filhos devem ter consciência do significado de liberdade.
- (C) pais reclamam da ditadura de seus filhos.
- (D) psicólogos tentam recuperar o valor do diálogo.

TB_006360

Minha Sombra

- De manhã a minha sombra
com meu papagaio e o meu macaco
começam a me arremedar.
E quando eu saio
- 5 a minha sombra vai comigo
fazendo o que eu faço
seguindo os meus passos.
- Depois é meio-dia.
E a minha sombra fica do tamaninho
10 de quando eu era menino.
Depois é tardinha.
E a minha sombra tão comprida
brinca de pernas de pau.
- Minha sombra, eu só queria
15 ter o humor que você tem,
ter a sua meninice,
ser igualzinho a você.
- E de noite quando, escrevo,
fazer como você faz,
20 como eu fazia em criança:
Minha sombra
você põe a sua mão
por baixo da minha mão,
vai cobrindo o rascunho dos meus poemas
25 sem saber ler e escrever.

LIMA, Jorge de. *Minha Sombra* In: Obra Completa. 19 ed.
Rio de Janeiro: José Aguillar Ltda, 1958.

04

IT_026976

De acordo com o texto, a sombra imita o menino

- (A) de manhã.
(B) ao meio-dia.
(C) à tardinha.
(D) à noite.

TB_007367

Assaltos insólitos

- Assalto não tem graça nenhuma, mas
alguns, contados depois, até que são
engraçados. É igual a certos incidentes de
viagem, que, quando acontecem, deixam a
5 gente aborrecidíssimo, mas depois, narrados
aos amigos num jantar, passam a ter sabor de
anedota.

- Uma vez me contaram de um cidadão que
foi assaltado em sua casa. Até aí, nada
10 demais. Tem gente que é assaltada na rua, no
ônibus, no escritório, até dentro de igrejas e
hospitais, mas muitos o são na própria casa.
O que não diminui o desconforto da situação.

- Pois lá estava o dito-cujo em sua casa,
15 mas vestido em roupa de trabalho, pois
resolvera dar uma pintura na garagem e na
cozinha. As crianças haviam saído com a
mulher para fazer compras e o marido se
entregava a essa terapêutica atividade,
20 quando, da garagem, vê adentrar pelo jardim
dois indivíduos suspeitos.

Mal teve tempo de tomar uma atitude e já
ouvira:

- É um assalto, fica quieto senão leva
25 chumbo.

Ele já se preparava para toda sorte de
tragédias quando um dos ladrões pergunta:

— Cadê o patrão?

Num rasgo de criatividade, respondeu:

- 30 — Saiu, foi com a família ao mercado, mas
já volta.

— Então vamos lá dentro, mostre tudo.

- Fingindo-se, então, de empregado de si
mesmo, e ao mesmo tempo para livrar sua
35 cara, começou a dizer:

— Se quiserem levar, podem levar tudo,
estou me lixando, não gosto desse patrão.
Paga mal, é um pão-duro. Por que não levam
aquele rádio ali? Olha, se eu fosse vocês
40 levava aquele som também. Na cozinha tem
uma bateadeira ótima da patroa. Não querem
uns discos? Dinheiro não tem, pois ouvi
dizerem que botam tudo no banco, mas ali
dentro do armário tem uma porção de caixas
45 de bombons, que o patrão é tarado por
bombom.

Os ladrões recolheram tudo o que o falso

LÍNGUA PORTUGUESA 8ª SÉRIE / 9º ANO EF – BLOCO 4

empregado indicou e saíram apressados.

Daí a pouco chegavam a mulher e os 50 filhos.

Sentado na sala, o marido ria, ria, tanto nervoso quanto aliviado do próprio assalto que ajudara a fazer contra si mesmo.

SANTANNA Affonso Romano. PORTA DE COLÉGIO E OUTRAS CRÔNICAS São Paulo: Ática 1995. (Coleção Para gostar de ler).

05

IT_032705

O dono da casa livra-se de toda sorte de tragédias, principalmente, porque

- (A) aconselha a levar o som.
- (B) conta os defeitos do patrão.
- (C) mente para os assaltantes.
- (D) mostra os objetos da casa.

06

IT_043110

No trecho "e o marido se entregara a essa terapêutica atividade." (λ.18-19), a expressão destacada substitui

- (A) fazer compras.
- (B) ir ao mercado.
- (C) narrar anedotas.
- (D) pintar a casa.

07

IT_043111

É exemplo de linguagem formal, no texto

- (A) "dito-cujo". (λ. 14)
- (B) "adentrar". (λ. 20)
- (C) "pão-duro". (λ. 38)
- (D) "botam". (λ. 43)

TB_007451

Prezado Senhor,

Somos alunos do Colégio Tomé de Souza e temos interesse em assuntos relacionados a aspectos históricos de nosso país, principalmente os relacionados ao cotidiano de 5 nossa História, como era o dia-a-dia das

10 pessoas, como eram as escolas, a relação entre pais e filhos etc. Vínhamos acompanhando regularmente os suplementos publicados por esse importante jornal. Mas agora não encontramos mais os artigos tão interessantes. Por isso, resolvemos escrever-lhe e solicitar mais matérias a respeito.

08

IT_043070

O tema de interesse dos alunos é

- (A) cotidiano.
- (B) escola.
- (C) História do Brasil.
- (D) relação entre pais e filhos.

TB_007867

Há muitos séculos, o homem vem construindo aparelhos para medir o tempo e não lhe deixar perder a hora. Um dos mais antigos foi inventado pelos chineses e consistia em uma corda cheia de nós a intervalos regulares. Colocava-se fogo ao artefato e a duração de algum evento era medida pelo tempo que a corda levava para queimar entre um nó e outro. Não há registros, mas com certeza diziam-se coisas como: "Muito bonito, não? Você está atrasado há mais de três nós!"

Jornal O Estado de São Paulo, 28/05/1992.

09

IT_035719

A finalidade do texto é

- (A) argumentar.
- (B) descrever.
- (C) informar.
- (D) narrar.

TB_008453

O drama das paixões platônicas na adolescência

- 5 Bruno foi aprovado por três dos sentidos de Camila: visão, olfato e audição. Por isso, ela precisa conquistá-lo de qualquer maneira. Matriculada na 8ª série, a garota está determinada a ganhar o gato do 3º ano do Ensino Médio e, para isso, conta com os conselhos de Tati, uma especialista na arte da azaração. A tarefa não é simples, pois o moço só tem olhos para Lúcia – justo a maior “crânio” da escola. E agora, o que fazer? Camila entra em dieta espartana e segue as leis da conquista elaboradas pela amiga.

REVISTA ESCOLA, março 2004, p. 63

10

IT_038711

Pode-se deduzir do texto que Bruno

- (A) chama a atenção das meninas.
- (B) é mestre na arte de conquistar.
- (C) pode ser conquistado facilmente.
- (D) tem muitos dotes intelectuais.

TB_007617



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

11

IT_035544

Na tirinha, há traço de humor em

- (A) “Que olhar é esse Dalila?”
- (B) “Olhar de tristeza, mágoa, desilusão...”
- (C) “Olhar de apatia, tédio, solidão...”
- (D) “Sorte! Pensei que fosse conjuntivite!”

TB_009255



REVISTA VEJA, 28/07/1999.

12

IT_043353

A ideia principal do texto é

- (A) o crescimento da área cultivada no Brasil.
- (B) o crescimento populacional.
- (C) o cultivo de grãos.
- (D) o sucesso da agricultura moderna.

TB_009357



Os números da educação



POSIÇÃO NO RANKING DE ESTADOS COM MAIS RECURSOS DO FUNDEF (POR ALUNO/ANO, DE 1ª A 4ª SÉRIE), EM 2003



POSIÇÃO NO RANKING DE DESEMPENHO DOS ESTADOS NO SAEB 2003, EM MATEMÁTICA (4ª SÉRIE) NAS REDES MUNICIPAIS

Posição	Estado		Posição	Nota média
	16º Minas Gerais	R\$ 655	1º	191,61
	11º Paraná	R\$ 788	7º	176,9
	9º Santa Catarina	R\$ 868	3º	185,06
	8º Rio de Janeiro	R\$ 895	2º	186,45
	2º São Paulo	R\$ 1.238	4º	179,04
	1º Roraima	R\$ 1.438	9º	175,01

O Globo – 07/02/2005

13

IT_043627

Considerando-se os dados relativos às verbas recebidas e ao desempenho em matemática, nos estados, conclui-se que

- (A) há uma relação direta entre quantidade de verbas por aluno e desempenho médio dos alunos.
- (B) Minas Gerais teve menos recursos por aluno e apresentou baixo desempenho médio dos alunos.
- (C) o maior beneficiado com recursos financeiros por aluno foi Roraima.
- (D) São Paulo recebeu maiores verbas por aluno por ser o maior estado.



Ministério da Educação



Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Modelo Teste Prova Brasil

Caro(a) aluno(a),

O Ministério da Educação quer melhorar o ensino no Brasil.

Você pode ajudar respondendo a esta prova.
Sua participação é muito importante.
Obrigado!

4ª SÉRIE (5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

- ✓ Você está recebendo uma prova de Matemática e de Língua Portuguesa e uma Folha de Respostas.
- ✓ Comece escrevendo seu nome completo:

Nome Completo do(a) Aluno(a)

Turma

- ✓ Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- ✓ Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa, conforme exemplos na página seguinte.
- ✓ Procure não deixar questão sem resposta.
- ✓ Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde sempre o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.
- ✓ Quando for autorizado pelo professor, transcreva suas respostas para a Folha de Respostas, utilizando caneta de tinta azul ou preta. Siga o modelo de preenchimento na penúltima página deste caderno.

- VIRE A PÁGINA SOMENTE QUANDO O(A) PROFESSOR(A) AUTORIZAR.
- VOCÊ TERÁ 25 MINUTOS PARA RESPONDER O BLOCO 1.

INSTRUÇÕES

- Leia com atenção antes de responder e marque suas respostas neste caderno.
- Cada questão tem uma única resposta correta. Faça um X na opção que você escolher como certa.
- Use lápis preto para marcar as respostas. Se você se enganar, pode apagar e marcar novamente.
- Procure não deixar questão sem resposta.
- Você terá 25 minutos para responder a cada bloco. Aguarde o aviso do aplicador para começar o bloco seguinte.

Exemplos:

Leia o texto a seguir para responder às questões 40 e 41.



João saiu cedo de carro.
Ele levou seu cachorro ao veterinário.

40 IT_026386

No texto, a palavra "Ele" está substituindo

- (A) cachorro.
- (B) carro.
- ☒ (C) João.
- (D) veterinário.

41 IT_026384

Quando João saiu de carro?

- ☒ (A) De manhã.
- (B) Ao meio-dia.
- (C) À tarde.
- (D) À noite.

42 IT_026389

Rosa fez corretamente a seguinte conta de adição:

$$\begin{array}{r} 323 \\ + 129 \\ \hline \end{array}$$

O resultado obtido por ela foi

- (A) 342.
- (B) 352.
- (C) 442.
- ☒ (D) 452.

BLOCO 3
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

TB_006560

A boneca Guilhermina

- Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela.
- 5 Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não aguento. Eu vou até lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua.

MUILAERT, A. A boneca Guilhermina. In: *As reportagens de Penélope*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997, p. 17. Coleção Castelo Rá-Tim-Bum – Vol. 8.

01

IT_025998

O trecho "A Guilhermina é a boneca mais bonita da rua" (l. 13-14) expressa

- (A) uma opinião da dona sobre a sua boneca.
 (B) um comentário das amigas da dona da boneca.
 (C) um desejo da dona de Guilhermina.
 (D) um fato acontecido com a boneca e a sua dona.

02

IT_025908

No trecho "Mas quando ela chora, eu não aguento" (l. 11-12), a expressão sublinhada significa, em relação à dona da boneca, sentimento de

- (A) paciência.
 (B) pena.
 (C) raiva.
 (D) solidão.

Caderno 01

TB_006538

A ESCOLHA DE UMA



ERA UMA VEZ UM  QUE TINHA A INTENÇÃO DE SE CASAR E QUE CONHECIA TRÊS , AS 3 TÃO LINDAS QUE ELE NÃO CONSEGUIA ESCOLHER, NEM DECIDIR QUAL PREFERIA. ATRAPALHADO, FOI PEDIR

A OPINIÃO DA , QUE LHE DISSE:

– CONVIDE AS 3 PARA ALMOÇAR, OFEREÇA

 E OBSERVE BEM COMO ELAS O COMEM.

FOI O QUE FEZ O  A  ENGOLIU O

 COM A CASCA; A 2^a, PELO CONTRÁRIO, TIROU A , MAS COM TANTA IMPACIÊNCIA QUE CORTOU

DEMAIS E JOGOU FORA, JUNTO COM A CASCA, A PARTE

MAIS CREMOSA DO ; A 3^a TAMBÉM TIROU

A , SÓ QUE COM TODA A CALMA, E EXATAMENTE

O QUE ERA NECESSÁRIO TIRAR, NEM DE +, NEM DE

–. E QUANDO O  FOI CONTAR TUDO À , ELA LHE DISSE:

– CASE-SE COM A 3^a!

E FOI O QUE O  FEZ, E FOI MUITO FELIZ.

RIMM. A escolha de uma esposa. In: MATOS, Magna Diniz; ASSUMÇÃO, Solange Bonomo. *Na trilha do texto: alfabetização: novo*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001, p.28-29.

12

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE / 5º ANO – BLOCO 03

03

IT_024706

A terceira moça foi a escolhida pelo rapaz porque ela

- (A) demonstrou que era cuidadosa e paciente.
- (B) era mais rápida que as outras.
- (C) provou que os últimos serão os primeiros.
- (D) sabia como se comportar à mesa.

04

IT_025948

No texto, a primeira moça era

- (A) bondosa.
- (B) esperta.
- (C) gulosa.
- (D) impaciente.

TB_006547

BICICLETA TWENTY MAGNA



GARANTIA DE 6 MESES

À VISTA R\$ 188,70

TOTAL A PRAZO: R\$ 188,70

3 X

R\$ 62,90

SEM JUROS

18 MARCHAS

ARO 26

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Alfabetização: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995, p. 149.

05

IT_024673

A bicicleta pode ser paga em

- (A) três vezes.
- (B) seis vezes.
- (C) dezoito vezes.
- (D) vinte e seis vezes.

TB_007162

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos polos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

- 5 Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas
- 10 também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

- 15 Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

06

IT_035940

No trecho "Vai encarar?" (l.4), o ponto de interrogação tem o efeito de

- (A) apresentar.
- (B) avisar.
- (C) desafiar.
- (D) questionar.

07

IT_035926

A expressão "Vai encarar?" (l.4), é marca de linguagem

- (A) científica.
- (B) formal.
- (C) informal.
- (D) regional.

TB_006559

Qualquer vida é muita dentro da floresta

- Se a gente olha de cima, parece tudo parado.
Mas por dentro é diferente.
A floresta está sempre em movimento.
Há uma vida dentro dela que se transforma
5 sem parar.
Vem o vento.
Vem a chuva.
Caem as folhas.
E nascem novas folhas.
10 Das flores saem os frutos.
E os frutos são alimento.
Os pássaros deixam cair as sementes.
Das sementes nascem novas árvores.
As luzes dos vaga-lumes são estrelas na
15 terra.
E com o sol vem o dia.
Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento.

ÍNDIOS TICUNA. Qualquer vida é muita dentro da floresta.
In: *O livro das árvores*. 2. ed. Organização Geral dos
Professores Ticuna Bilingües, 1998. p. 48.

08

IT_024942

A ideia central do texto é

- (A) a chuva na floresta.
(B) a importância do Sol.
(C) a vida na floresta.
(D) o movimento das águas.

09

IT_026405

O que diz o trecho

"Esquenta a mata.
Ilumina as folhas.
Tudo tem cor e movimento." (v. 17-19)

acontece porque

- (A) aparecem estrelas.
(B) brotam flores.
(C) chega o Sol.
(D) vem o vento.

10

IT_026386

No trecho "Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar." (v. 4-5), a palavra sublinhada refere-se à

- (A) floresta.
(B) chuva.
(C) terra.
(D) cor.

TB_007409



11

IT_032904

O objetivo do texto é

- (A) alertar.
(B) anunciar.
(C) criticar.
(D) divertir.

BLOCO 4
LÍNGUA PORTUGUESA



Você terá 25 minutos para responder a este bloco.

TB_006609

A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. *Manual prático de bruxaria*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 25.

01

IT_026026

No texto, uma PASSAGEM ENGRAÇADA é

- (A) "Amarre um feixe de ramos secos."
- (B) "A versão moderna da vassoura tem suas limitações."
- (C) "Bata numa superfície dura."
- (D) "Enfie o cabo da vassoura no feixe."

02

IT_025878

No trecho "Caso a vassoura não preste, ela poderá ter outras utilidades.", a palavra sublinhada refere-se à

- (A) altura do voo.
- (B) bengala da bruxa.
- (C) bruxa machucada.
- (D) vassoura mágica.

03

IT_026030

O texto é divertido, PRINCIPALMENTE, porque

- (A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.
- (B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura.
- (C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.
- (D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.

Caderno 01

16

EVA FURNARI

EVA FURNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

- 5 Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.
- 10 Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

- Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de
- 15 "Melhor Ilustração" – *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) – setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://lcaracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

04

IT_035175

No trecho "Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu prêmios, entre eles contam o Jabuti" (λ. 14), a palavra destacada refere-se a

- (A) lápis.
(B) livros.
(C) pincéis.
(D) prêmios.

05

IT_042369

O trecho que contém uma ideia de tempo é

- (A) "Eva Furnari nasceu em Roma." (λ.1-2)
(B) "radicando-se em São Paulo." (λ.2)
(C) "formando-se no ano de 1976." (λ. 8)
(D) "seu primeiro livro foi lançado pela Ática." (λ.11)

Texto I

TB_006865

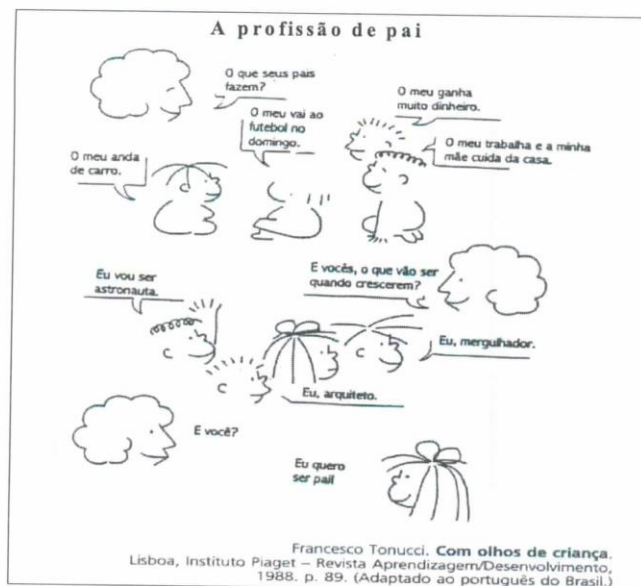
MEU DIÁRIO

7 de julho

- 1 Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que
- 5 nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. *Nossa rua tem um problema*. São Paulo: Paulinas, 1986.

Texto II



06

IT_029726

Os dois textos falam sobre pais, mas apenas o segundo texto

- (A) trata dos horários impostos pelos pais.
- (B) comenta sobre as broncas dos pais.
- (C) fala sobre as brincadeiras dos pais.
- (D) discute sobre o que os pais fazem.

07

IT_029954

No texto "MEU DIÁRIO", frases como:

"Pai é um negócio fogo..."

"...o Beto é o maior folgado..."

"...mixou a brincadeira."

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por

- (A) idosos.
- (B) professores.
- (C) crianças.
- (D) cientistas.

LÍNGUA PORTUGUESA 4ª SÉRIE – BLOCO 04

TB_007156

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.

5 – Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum.

10 Ainda outra vez ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar; e ele caçou de todos.

Mas um dia o lobo apareceu de fato e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo.

15 – Um lobo! Um lobo! Socorro!

Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

20 *Ninguém acredita quando o mentiroso fala a verdade.*

BENNETT, William J. *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

08

IT_035944

O texto tem a finalidade de

- (A) dar uma informação.
- (B) fazer uma propaganda.
- (C) registrar um acontecimento.
- (D) transmitir um ensinamento.

09

IT_035957

No final da história, pode-se entender que

- (A) as ovelhas fugiram do pastor.
- (B) os vizinhos assustaram o rebanho.
- (C) o lobo comeu todo o rebanho.
- (D) o jovem pastor pediu socorro.

Caderno 01

TB_006960

Sobrenome

Como vocês sabem

Frankenstein foi feito

com pedaços de pessoas diferentes:

a perna era de uma, o braço de outra

5 a cabeça de uma terceira

e assim por diante.

Além de o resultado

ter sido um desastre

houve um grave problema

10 na hora em que Frankenstein

foi tirar carteira de identidade.

Como dar identidade

a quem era uma mistura

de várias pessoas?

15 A coisa só se resolveu

quando alguém lembrou

que num condomínio

cada apartamento

é de um dono diferente.

20 Foi assim que Frankenstein Condomínio

ganhou nome e sobrenome

como toda gente.

PAES, José Paulo. *Lé com Crê*. São Paulo: Ática, 1996.

10

IT_032840

O assunto do texto é como

- (A) as pessoas resolvem seus problemas.
- (B) as pessoas tiram carteira de identidade.
- (C) o condomínio de um prédio é formado.
- (D) o Frankenstein ganhou um sobrenome.

19

TB_006513



Toda Mafalda. Joaquim Salvador Lavado (Quino). São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 111.

11

IT_024952

A menina do texto

- (A) chora de tristeza ao verificar que está trocando dentes.
- (B) está trocando seus dentes de leite e não gosta disso.
- (C) reclama da dor que sente ao trocar os dentes.
- (D) usa o espelho para observar a beleza dos seus dentes.