



## IMPACTOS DA PROVA BRASIL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO DIZERES DE ESTUDANTES

Juliano Vilmar dos Santos<sup>1</sup>

Osmar de Sousa<sup>2</sup>

Rosane Cristina Torres Kath<sup>3</sup>

### RESUMO

A Prova Brasil tem o intuito de verificar o desempenho cognitivo de estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas séries do quinto e nono ano do Ensino Fundamental. Com dados de reprovação e evasão, formam o índice da Educação Básica-IDEA. Este índice, segundo a literatura especializada, tem gerado diferentes tensões no contexto escolar, e tal fato motivou analisar as implicações da Prova Brasil nas aulas de Língua Portuguesa a partir das vozes de estudantes avaliados. Os dados são um recorte de duas pesquisas de mestrado já concluídas, sendo uma com o foco no quinto ano e outra com o foco no nono ano, e ambas objetivam compreender os sentidos da Prova Brasil de Língua Portuguesa para os sujeitos avaliados. Para análise dos dados, foi utilizada a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, que orienta a compreensão de sujeito, sentido e gênero do discurso, e contribuições dos estudos sobre avaliações em larga escala. Este artigo tem como objetivo geral analisar as implicações da Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa para as turmas de quinto e nono ano de duas escolas do Médio Vale do Itajaí. Como resultados, este trabalho apresenta que as atividades de leituras em sala de aula são orientadas para habilidades técnicas, e as relações dialógicas são esmaecidas em virtude da resolução de testes. Assim, aponta-se para a necessidade de ampliar as discussões sobre a Prova Brasil, incluindo os estudantes avaliados.

**Palavras-chave:** Prova Brasil; Dialogismo; Tecnicismo.

### IMPACTS FROM *PROVA BRASIL* IN PORTUGUESE LANGUAGE LESSONS ACCORDING TO STUDENTS SAYINGS

### ABSTRACT

Prova Brasil aims at verifying the cognitive performance of students in the Portuguese Language and Mathematics subjects. With data on disapproval and evasion, it forms the Basic Education Index – IDEA (in Portuguese acronym). This index, according to the specialized literature, has generated different tensions in the school context, and this fact motivated to analyze the implications of the *Prova Brasil* in Portuguese Language classes from the voices of evaluated students. The data are a cut of two master degree studies concluded, one focusing on the fifth and the other on the ninth year, both aiming at understanding what the *Prova Brasil* of Portuguese Language means for these subjects. For data analysis, the Bakhtin Circle's enunciate theory was used to guide the understanding of the subject, meaning and genre of

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, Brasil (2017). Tutor presencial do curso de Letras EAD da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. E-mail: <[julianovilmar@gmail.com](mailto:julianovilmar@gmail.com)>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-6259-7389>.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994). Atualmente é professor titular do Fundação Universidade Regional de Blumenau e Revisor de periódico da Atos de pesquisa em Educação. E-mail: <[souza.osmars@gmail.com](mailto:souza.osmars@gmail.com)>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-9980-4767>.

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2017). E-mail: <[torresrosane@hotmail.com](mailto:torresrosane@hotmail.com)>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0003-4798-1435>.



discourse, and some contributions by studies on large-scale evaluations. This article aims at analyzing the implications of the the analysis of the in the Portuguese Language course for the fifth and ninth grade classes of two schools in the Middle Vale do Itajaí. As a result, this work presents the classroom reading activities are oriented to technical skills, and the dialogic relations are dimmed by virtue of the resolution of tests. It still point out the need to broaden the discussions about *Prova Brasil*, including the evaluated students.

**Keywords:** *Prova Brasil*; Dialogism; Technicalism.

## EFFECTOS DE LA PRUEBA BRASIL EN LAS CLASES DE LENGUA PORTUGUESA DE ACURDO CON LO QUE DICEN LOS ESTUDIANTES

### RESUMEN

Prueba Brasil tiene como objetivo verificar el rendimiento cognitivo de los estudiantes en las signaturas de Lengua Portuguesa y Matemática. Con los datos de fracaso y de abandono, ella forma el Índice de Educación Básica – IDEB (en su acrónimo en portugués). Este índice, de acuerdo con la literatura, ha generado diversas tensiones en el contexto escolar, y este hecho llevó a analizar las implicaciones de la Prueba en Brasil clases de portugués desde las voces de los estudiantes evaluados. Los datos son un recorte de dos estudios para el grado de maestría, ya concluidos, uno de ellos enfocado en el quinto y otro en el noveno año, y los dos con el objetivo de entender los sentidos de la prueba de Brasil de Lengua Portuguesa para los sujetos evaluados. Para el análisis de los datos, se utilizó la teoría de la enunciación del círculo de Bajtín, que guía la comprensión del sujeto, el significado y el género del discurso, y algunas contribuciones de los estudios de evaluaciones a gran escala. Este artículo tiene como objetivo principal analizar las implicaciones de la Prueba Brasil en la signatura de Lengua Portuguesa para clases de quinto y noveno años de dos escuelas del Medio Valle de Itajaí. Como resultados, presenta que las actividades de lectura en clase están orientadas para habilidades técnicas, y las relaciones dialógicas se atenúan debido a resolución de pruebas. Por lo tanto, apunta para la necesidad de ampliar las discusiones sobre la Prueba Brasil, incluyendo los estudiantes evaluados.

**Palabras clave:** Prueba Brasil; Dialogismo; Técnico.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as implicações da Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa para as turmas de quinto e nono ano de duas escolas do Médio Vale do Itajaí. Está inserido em um estudo que estabelece um diálogo entre educação e linguagem, e mais especificamente, entre avaliações em larga escala e linguagem, e faz parte de um projeto mais amplo, que investiga as avaliações em larga escala e os desafios da leitura e escrita, inscrito no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq.

De acordo com Afonso (2009), a avaliação em larga escala é uma atividade política e está substanciada em dois propósitos, por vezes contraditórios. O primeiro deles está na relação da avaliação aos interesses das organizações administrativas, caracterizada por uma

dimensão gerencial, normativa e estandardizada. O segundo propósito refere-se ao caráter pedagógico da avaliação e às finalidades educativas, sendo distinguido por avaliações formativas e diagnósticas.

No tocante à avaliação em larga escala, Afonso (2009) argumenta que o Estado Avaliador teve sua ascensão com a entrada de princípios próprios da esfera privada na administração pública. Iniciado nos países centrais, como Estados Unidos e Inglaterra, na década de 1980, conceitos como competição, ranqueamento, eficácia, entre outros, decorrentes da publicação dos resultados das avaliações em larga escala, passaram a cultivar novos valores à Educação, entre eles o conceito de performatividade. Como consequência, Sousa (2014) relata que as redes de ensino e escolas têm usado de artifícios para alcançar o IDEB projetado para a escola, sendo isto apresentado pela literatura como uma qualidade forjada.

Para Dias Sobrinho (2008, 2009) e Freitas (2014), a avaliação em larga escala deve fazer parte das discussões que ocorrem no ambiente educacional, pois quanto mais o currículo for voltado para uma realidade estranha aos sujeitos, reforçando somente os aspectos numéricos, mais incerteza, medo e tensão serão trazidos ao ambiente educacional.

Em relação ao contexto nacional, compreende-se que foi com a estruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e com a criação do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que começaram a ser destacadas, na Educação, políticas de *accountability*, isto é, a prestação de contas e responsabilização pelos resultados alcançados nas avaliações externas (SCHNEIDER; NARDI, 2014). A cada dois anos, os olhares da sociedade voltam-se para os resultados divulgados, trazendo o que Afonso (2009) tem apontado como ranqueamento das intuições escolares.

No ano de 2005, por meio da Portaria nº 931 (BRASIL, 2005), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica passou a ser constituído por duas avaliações, uma conhecida como ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a outra como ANRESC/Prova Brasil (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). A primeira, realizada de forma amostral, avalia as turmas do quinto, nono e terceiro ano do Ensino Médio das escolas públicas e particulares. Já a segunda é elaborada nos mesmos moldes da ANEB, mas tem como alvo somente estudantes do quinto e nono ano de escolas públicas, e é aplicada de forma censitária para todas as escolas que têm mais de 20 estudantes (BRASIL, 2011).

A Prova Brasil tem o intuito de “avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (BRASIL, 2016). Um importante instrumento do Ministério da Educação (MEC) para a busca da qualidade foi a instituição do IDEB, por meio da portaria nº 047 de 2007, em que se estabelecem metas para cada escola até o ano de 2022 (BRASIL, 2007). Esse índice pretende ser o termômetro da qualidade da Educação em todos os estados, municípios e escolas do Brasil, combinando dados de evasão e repetência, estes últimos retirados do Programa Educacenso, e do desempenho cognitivo dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2011).

De acordo com Bonamino e Sousa (2012) a Prova Brasil é, atualmente, o principal indicador utilizado a fim de traçar metas para a Educação Básica. Nisto se permite que seja unido o discurso do diagnóstico, propagado pelos documentos oficiais, com o discurso da responsabilização (FERNANDES; GREMAUD, 2009), fato este ocorrido a partir da divulgação e publicação dos resultados em nível de escola.

Assim, conceitos como qualidade, indicadores, eficácia, entre outros passaram a ser enfatizados por meio dos resultados da Prova Brasil. Como reflexo das tensões decorrentes desta avaliação na escola para os docentes, tem-se que “as matrizes de referência do SAEB se transformam no currículo que vai nortear a organização do trabalho pedagógico da escola. [...]” (GEWEHR, 2010, p. 95). No caso da Prova Brasil de Língua Portuguesa, as matrizes focam a leitura e expressam as competências e habilidades desejadas para os estudantes avaliados.

A fim de problematizar como a leitura é conduzida em sala de aula em anos de Prova Brasil, recorre-se ao conceito de sentido, sujeito, significado e gênero de discurso de Bakhtin (2003). Considera-se o sujeito constituído de muitas vozes sociais e que não é autosuficiente, pois precisa do outro para produzir sentido e posicionar-se perante o mundo.

O significado, segundo Bakhtin (2003), insere-se no campo abstrato das palavras, das orações, e está ligado a aspectos estruturais da língua. Do contrário, tem-se o tema, ou sentido, e este vai além do sinal gráfico, pois está relacionado a todo contexto extraverbal do qual os interlocutores fazem parte. É na interação com o outro que a linguagem atinge a sua plenitude, visto que se leva em consideração todo o contexto sócio-histórico e cultural dos sujeitos. Assim, o tema, ou melhor, o signo, não é imutável, possui sua forma delimitada pela situação que se encontram os sujeitos.

Para Bakhtin (2003, p. 158, grifos do autor), “qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso denominado de *gêneros do discurso*”. Do exposto, vê-se que o filósofo da linguagem não estabeleceu que os gêneros do discurso deveriam ser estáticos, simples modelos estruturais de linguagem a serem seguidos pelos sujeitos. Ao contrário, há uma estreita relação entre os tipos de enunciados e a interação que envolve os sujeitos.

Assim, amparado na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (2003), orienta-se para uma concepção de leitura que não é estática e que vai além de habilidades técnicas, atribuindo à leitura uma função utilitarista, como demonstrado por Komesu e Fischer (2014) em seus estudos.

Para melhor analisar os dados, este artigo é disposto na seguinte estrutura: Introdução, Metodologia, discussão dos dados e considerações finais.

## **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este trabalho tem como objetivo analisar as implicações da Prova Brasil no currículo de Língua a partir das vozes dos estudantes do nono e quinto anos. Nesta direção, requer-se uma abordagem que dê condições de se aproximar da relação dos sujeitos com a avaliação em larga escala. Uma abordagem de cunho qualitativo permite que se compreenda como os sujeitos concebem a Prova Brasil e que implicações esta avaliação causa no contexto escolar.

É importante destacar que este tipo de pesquisa permite melhor interação com o caso concreto no qual os sujeitos estão inseridos, as relações com outros contextos, as tensões e as concordâncias, perceptíveis somente a partir da subjetividade e da flexibilidade do sujeito pesquisador. Desta forma, de acordo com Moreira (2002), as situações sobre o campo de pesquisa não são estabelecidas *a priori*, mas a partir da relação, da descrição do que observa o pesquisador. Como destaca Freitas (2007, p. 06), as pesquisas em ciências humanas não seguem um padrão; no entanto “não significa abrir mão de um rigor científico, mas ao contrário encontra uma autenticidade de outra forma”.

Esta perspectiva de pesquisa qualitativa é uma releitura dos pressupostos da pesquisa qualitativa na Educação elencados por Bogdan e Biklen (1994), que são: i) o ambiente

é natural e o pesquisador faz parte desse ambiente; ii) descrevem-se os dados coletados; iii) o processo para a obtenção dos dados é muito importante, não se consideram apenas os resultados; iv) a análise dos dados é permeada pela indução; v) os sentidos que os sujeitos atribuem são fundamentais para que os objetivos propostos na pesquisa sejam alcançados.

As pesquisas foram realizadas com duas escolas situadas no Médio Vale do Itajaí, em municípios diferentes. Cada pesquisador adotou critérios específicos para selecionar o campo de sua pesquisa, e um pesquisador investigou sujeitos de nono ano; o outro, sujeitos de quinto ano.

A escolha da escola e dos sujeitos do nono ano para participarem da pesquisa está relacionada à experiência profissional de um dos pesquisadores com turmas do sexto ao nono ano, e a escolha da escola foi em decorrência de um teste piloto que tinha como objetivo compreender a função social da leitura e escrita para os estudantes dessa série.

Os critérios de escolha da escola foram: a) que tivesse turmas do sexto ao nono ano; b) que o docente de Língua Portuguesa das turmas selecionadas fosse formado na área; c) que fizesse parte da rede municipal de ensino; d) que a escola fosse de médio porte, considerada, aqui nesta pesquisa, as que tinham entre 300 e 500 estudantes. Foi em decorrência da aplicação de um questionário com essas turmas que se observou que os estudantes do nono ano tinham muito a dizer sobre a função da Prova Brasil nas escolas.

Em relação à pesquisa com os estudantes do quinto ano, foram adotados os seguintes critérios: a) participar da Prova Brasil; b) pertencer à rede estadual de ensino; c) possuir no mínimo dois quintos anos; d) haver o mínimo de duas turmas de quinto ano no mesmo período; e) ter abertura para a realização da pesquisa.

A motivação em pesquisar uma escola com vários quintos anos partiu do fato de que cada turma tinha um professor regente. Assim, os sentidos que emergem dessas vivências partem de contextos de sala de aula diferentes e se ampliam pelo diálogo, quando juntos conversam sobre o mesmo tema.

O instrumento utilizado para a geração de dados em ambas as pesquisas foi a entrevista coletiva com seis estudantes. Embora não haja um número mínimo ou máximo de sujeitos para a composição de uma entrevista coletiva, adota-se o apresentado como ideal em grupos focais, em que, de acordo Malhotra (2006), a maior parte dos autores define um número entre 6 a 12 pessoas. O que diferencia esse tipo de instrumento de geração de dados da entrevista coletiva é que ela tem como pressupostos teóricos a concepção dialógica de

linguagem, e é direcionada para pesquisas nas ciências humanas. Já o grupo focal é bastante utilizado em pesquisas da área social, mais presente em estudos relacionados à Psicologia Social.

De acordo com Kramer (2003), o pesquisador nas Ciências Humanas deve saber escutar/ouvir e observar/ver. Para isto, a entrevista coletiva visa ao desvelamento de sentidos, e não à imposição de voz do pesquisador. Ele apresentará o tema, as questões iniciais, cabendo ao grupo apresentar a sua relação com o objeto de pesquisa.

O uso deste tipo de instrumento proporciona a análise dos dados a partir do contexto histórico-cultural que os sujeitos estão inseridos, haja vista que, no diálogo sobre práticas realizadas na escola com o fim de obter um melhor IDEB, não há apenas descrição de movimentos realizados no interior da escola, também há posicionamentos valorativos que possibilitam a compreensão dessas ações para os sujeitos.

Para a entrevista coletiva com o nono ano, foram feitas cinco perguntas semiestruturadas logo após a realização da Prova Brasil, e abordavam a dificuldade da prova, ansiedade com os resultados e gêneros discursivos presentes na avaliação. No entanto, para este artigo analisam-se somente os dados que se referem às implicações da Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa.

Para a turma do quinto ano, foram realizadas duas entrevistas coletivas com os mesmos sujeitos da pesquisa, mas em momentos diferentes. Neste artigo foram utilizados dados da primeira entrevista, que foi realizada no mês de dezembro, mês seguinte à aplicação da Prova Brasil. Nela foram feitas doze perguntas semiestruturadas que abordavam: a estrutura da Prova, os tipos de textos, a facilidade/dificuldade em responder as questões, entre outros aspectos da Prova Brasil.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134) discutem a contribuição das entrevistas para a pesquisa qualitativa, em que é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Trazem, também, que a entrevista semiestruturada, embora seja direcionada, inicialmente, pelo pesquisador, há espaço para que os sujeitos, a todo o momento, participem das questões trazidas para o debate, podendo, deste modo, construir, com o pesquisador, novos caminhos e conhecimentos não previstos no início do diálogo.

A seguir apresentam-se os dados que auxiliam na discussão e compreensão de implicações decorrentes da Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa.

## O OLHAR PARA O CONTEXTO DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção apresentam-se dados de duas pesquisas que, em comum, sinalizam para um possível direcionamento do uso de habilidades técnicas, em que gêneros discursivos, que circulam na esfera social, passam a ser vistos como um pretexto, isto é, utilizado como um modelo do que possa cair na avaliação oficial do INEP/MEC, e não no seu contexto de uso, que possui sujeitos reais, que na comunicação perpassam sentidos (BAKHTIN, 2003).

Nesta direção, destacam-se enunciados dos sujeitos de quinto ano, que apontam para o redirecionamento de alguns gêneros discursivos, até então não relacionados às avaliações escolares, como se pode inferir a partir do excerto abaixo:

**Pesquisador:** Havia algum tipo de texto na Prova Brasil que vocês nunca tinham visto antes?

**Martins:** Eram mais textos, assim, pegos na Internet, era algo que eu nunca tinha visto em uma prova, porque era mais poesia, receita, algo assim.

**Ruiva, Fidelis:** É.

**Fran:** Era mais isso.

[...]

**Pesquisador:** Por exemplo, fora a Prova Brasil, vocês não fizeram nenhuma prova antes que tinha receita de bolo?

**Fran, Ruiva:** [concordam movendo a cabeça].

**Fidelis:** É.

**Pesquisador:** ou fizeram?

**Todos:** Não.

**Pesquisador:** Com bilhete de ônibus, de avião?

**Fidelis:** Já, eu já fiz uma, na minha outra escola.

**Ruiva:** Já.

**Gaby:** A professora estava fazendo umas provas pra gente, pra gente ficar aprendendo, aprender melhor pra quando a gente fizesse...

**Fran:** Treinando.

**Taylor:** Com simulado.

**Gaby:** Pra Prova Brasil.

**Ruiva:** Simulado.

**Fidelis, Martins:** É.

**Pesquisador:** Vocês estavam fazendo simulado? Todos vocês chegaram a fazer?

**Todos:** Sim.

Do excerto, constata-se que alguns gêneros discursivos que circulam socialmente em contextos extraescolares são trazidos para a Prova Brasil. Todavia, nessa situação não se



efetiva o real sentido do gênero do discurso, visto que “uma determinada função [...] e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Conforme aponta o participante Martins, “Eram mais textos, assim, pegos na Internet, era algo que eu nunca tinha visto em uma prova, porque era mais poesia, receita, algo assim”. Mesmo estando no quinto ano, Martins não via, até então, a relação destes gêneros com provas, mas situado em outro contexto. Segundo Bakhtin (2003, p. 266), “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [...]”. Assim, gêneros discursivos que circulam em outros contextos sociais podem causar estranhamento aos estudantes, quando utilizados com o fim de compor as avaliações educacionais.

Na tentativa de aproximar o estudante destes gêneros diferentes dos habituais em provas, a escola faz simulados nos moldes da Prova Brasil, como se pode verificar no dizer de Gabriela: “a professora estava fazendo umas provas pra gente [...] aprender melhor pra quando a gente fizesse” [a Prova Brasil]. Neste sentido, gêneros discursivos como poesia, receita e bilhetes de passagem são utilizados, na Prova Brasil e no simulado, para verificar as habilidades e competências em leitura exigidas na prova oficial MEC/INEP e, com isto, outros aspectos referentes à esfera por onde circula o gênero e o sentido produzido nesse contexto não são abordados, dadas a finalidade, o tipo e condição da prova. O dizer da pesquisada vem ao encontro do que argumenta Sousa (2014) em suas pesquisas, que as escolas têm usado de artifícios para melhorar seus índices, o que pode ser compreendido como uma qualidade forjada.

Da mesma forma, para ressaltar a presença de simulados e seus efeitos diante da Prova Brasil, destacam-se enunciados gerados minutos após a realização da Prova oficial com a turma do nono ano:

**Pesquisador:** Mas o que o simulado auxiliou na hora da Prova Brasil?

**Sam:** Ah, diminui tensão, nervosismo!

**Erick:** Pelo que me disseram e pelo que a gente tava fazendo, achava que ia ser bem mais difícil!

**Pesquisador:** Gente, vocês acham que o simulado ajudou a fazer a prova de Português?

**Talita:** Ajudou muito!

**Sam:** Interpretação.

**Pesquisador:** Mas por quê? Tensão na hora, que ajudou mais?

**Lohana:** É por que tu pensa que é a mesma coisa que o simulado!

**Mariana:** É que nem o bombeiro, ele faz um simulado do incêndio, ele não vai se preocupar com o incêndio.

**Pesquisador:** É parecido?

**Mariana:** Sim!

**Miguel:** É que a gente foi preparado para Português [...]

A preocupação com a Prova Brasil de Língua causa implicações quanto à concepção de leitura que passa a ser privilegiada em ano de Prova Brasil. Assim, que concepção de leitura é privilegiada em sala de aula, quando Lohana descreve que a Prova Brasil de Língua Portuguesa é “[...] a mesma coisa que o simulado”, ou quando Talita descreve que o simulado é “[...] que nem o bombeiro”? Nessas falas, e em outras que reforçam o caráter do treino, a leitura não se caracteriza como dialógica, em que os sentidos na relação com o outro podem ser ampliados para além do significado, como descreve Bakhtin (2003) em seus estudos. Com o uso de simulados, são privilegiadas as habilidades e competências recorrentes na Prova Brasil, mas que nem sempre conseguem chegar a especificidades com que os estudantes se defrontam nas diversas demandas sociais.

A interação acontece somente entre o estudante e os gêneros discursivos dispostos nos simulados mas, mesmo assim, são sentidos já previamente construídos, cabendo ao leitor apenas *encontrar os melhores caminhos* a fim de achar a resposta correta. Quando Talita descreve que o simulado é “[...] que nem bombeiro”, infere-se que, nessas práticas, o sujeito não é visto como responsivo e nem que a palavra possui duas faces; há um silenciamento de suas vozes, contrariando o que Bakhtin (2003) e os documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais, defendem como concepção dialógica de linguagem. Os dados sinalizam que a prática de simulados é aceita entre os sujeitos. Há uma ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2004) presente nos discursos dos estudantes investigados que, para se sair bem na avaliação, eles precisam do exercício de resoluções de provas semelhantes à Prova Brasil.

Nesse caso, o que está predominando é o que Komesu e Fischer (2014, p. 481) apontam como *modelo de habilidade de estudo*, em que se preocupa “com o uso da modalidade escrita no nível da superfície e se concentra no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática, pontuação”. Ainda trazem as autoras que esse modelo é implicitamente construído por teorias autônomas e adicionais de aprendizagem, a exemplo do Behaviorismo. Além disto, a transmissão do conhecimento predomina sobre as teorias de letramentos, que tem sob sua base os gêneros discursivos associados à relação de poder. No caso da Prova Brasil de Língua Portuguesa, pode-se apontar, como competência técnica derivada do treino, a capacidade de preencher os gabaritos, além de terem a habilidade de identificar o que vem a ser um tema, uma tese, ideia central, informação explícita, entre outros termos presentes em cada item da Prova Brasil de Língua Portuguesa, como enunciados e distratores.

Ainda acrescentamos que a prática de simulados está no bojo do que apresenta Afonso (2013), em que as avaliações em larga escala têm promovido a burocratização do ensino. Sentidos como este, apontado pelo autor, emergem dos enunciados de Fran, Taylor e Gaby do quinto ano, quando dizem, respectivamente, que estavam “treinando” “com simulado” “pra Prova Brasil”, e também de Miguel, do nono ano, que enfatiza “[...] a gente foi preparado para Português”. O ensino da Língua Portuguesa, orientado à busca dos índices, pode implicar na forma de como os estudantes veem os gêneros discursivos, como modelos, exemplos, fragmentos, contrariando o sentido mais amplo do termo.

Outra regularidade evidenciada, além do simulado visto como possibilidade de diminuição do nervosismo, é o sentido de que o treino, a preparação para a Prova Brasil, contribuiu na resolução da avaliação oficial. Santos (2004, p. 153) descreve que os estudantes “terminam, desde os primeiros anos da educação fundamental, para serem treinados para obter bons resultados nos testes, em vez de serem educados no sentido amplo deste termo”. Ravitch (2011) explicita que essas políticas, em vez de melhorarem a Educação, estão formando uma geração treinada para os exames externos. No mesmo contexto, Horta Neto (2014) argumenta que são inúmeras as práticas de simulados com o fito de melhorar o desempenho dos estudantes na Prova Brasil; no entanto, isto não quer dizer que eles terão uma aprendizagem efetiva.

Afonso (2009) auxilia na problematização de um currículo voltado para as avaliações externas. Para o autor, a preparação “tendo em conta a exigência de uma comprovação bem-sucedida das suas aquisições acadêmicas e do seu nível de conhecimentos, não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva” (AFONSO, 2009, p. 47). O documento PDE/Prova Brasil (BRASIL, 2011) explicita que são muitas as competências necessárias à cidadania, e reforça o direito ao aprendizado de competências cognitivas fundamentais. Descreve que qualquer estratégia destinada a melhorar os resultados dos estudantes estará auxiliando na consolidação das competências mínimas. No entanto, mais do que mecanismos com o objetivo de consolidar competências consideradas fundamentais, preocupa-se quando o treino e a mecanização sobrepõem-se a outras atividades da escola, em que a busca da consolidação das competências elencadas pela matriz de referência da Prova Brasil seja predominantemente pela repetição, e não pelo caráter formativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como procuramos assinalar, o resultado da Prova Brasil tem gerado diferentes tensões no contexto escolar. Investigamos em duas escolas, a partir das vozes de estudantes avaliados, os efeitos da Prova Brasil nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de quinto e de nono anos, e apontamos para os efeitos da *accountability*, ou seja, a responsabilização das escolas perante os resultados divulgados pelo MEC. Na busca por alcançar as metas propostas pelas avaliações externas, os professores nas aulas de Língua Portuguesa de ambas as escolas adotam a prática de simulados para preparar os estudantes para o dia da prova oficial.

Como consequências, alguns gêneros discursivos que não eram comuns em provas de Língua Portuguesa são utilizados na Prova Brasil, e a partir disto, passam a compor, também, questões dos simulados empregados como preparo para o dia da Prova.

Como se pode reconhecer, alguns aspectos referentes à esfera por onde circulam determinados gêneros discursivos, e até mesmo os sentidos produzidos nesse contexto, poderão não ser abordados/contemplados, dados o objetivo, características e condição da Prova.

As atividades de leituras em sala de aula, quando focadas à aplicação de simulados, são orientadas para habilidades técnicas, e as relações dialógicas são esmaecidas, em virtude da resolução de testes.

Compreendemos, embasados em Afonso (2014), que a política de *accountability* não pode ser resumida a dados provenientes da Prova Brasil. Há de se discutir esses dados juntamente com uma qualidade que seja científica, pedagógica e democrática. Do contrário, tem-se uma responsabilização e prestação de contas que não se atente para a complexidade que envolve uma avaliação, ainda mais quando os resultados passam a orientar as políticas educacionais.

As tensões são sentidas e ressignificadas pelos estudantes que participam das avaliações em larga escala. Deste modo, o sentido verticalizado de avaliação em larga escala somente mudará quando o tema for colocado em debate pelas instâncias responsáveis por planejar a Educação no Brasil; quando outras pesquisas, no mesmo domínio da ciência, retratarem o perigo do entendimento de uma concepção de avaliação em larga escala enviesada, sendo o resultado concebido como sinônimo de uma Educação de qualidade.

## Referências

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v.18, n. 53, p. 267-284, abr/jun. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>> Acesso: 20 agosto 2016.

\_\_\_\_\_. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. IDEB: resultados e metas. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento da educação: prova Brasil**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o sistema de avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 47, de 03 de maio de 2007. Estabelece as normas para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) no ano de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 86, p. 11, 7 maio 2007. Seção 1.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional para reinstitucionalizar a educação como bem público. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 11, n. 2, p. 17-25, 2009.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

Komesu, F., & Fischer, A. (2014). O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia E Linguística Portuguesa*, 16(2), 477-493.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção questões da nossa época; v. 107. 112p.

GEWEHR, G. G. **Avaliação da Educação Básica**: políticas e práticas no contexto de escolas públicas municipais. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

HORTA NETO, J. L. Avaliações educacionais e seus reflexos em ações federais e na mídia eletrônica. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 172-201, set./dez. 2014.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MOREIRA, D.A. **O Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, L. L. C. Formação de professores na cultura do desempenho. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1158, 2004.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014. 27 (1), pp. 7-28. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295/3191>> Acesso em: 20 ago. 2016.

SOUZA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

---

**Revisão gramatical realizada pelos próprios autores.**

**RECEBIDO 20 DE MAIO DE 2020.**

**APROVADO 20 DE AGOSTO DE 2020.**