

As Novas Práticas de Letramento Desencadeadas pelo Enem e Pelos Documentos Oficiais de Educação em Língua Materna

Las Nuevas Prácticas de Literacia Desechadas por el Enem y por los Documentos Oficiales de Educación en el Portugués Brasileño

Hylo Leal Pereira*, Filipe Fontenele Oliveira**

RESUMO: Uma das preocupações nos estudos de letramento é compreender o papel social da escola quanto ao ensino de leitura e escrita. Apesar de o Brasil ainda encontrar-se em patamares preocupantes no desenvolvimento dessas habilidades, é perceptível a sensibilização nos documentos oficiais para que os docentes revejam suas práticas de ensino. Nesse sentido, observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais apostam nessa mudança. Compreendemos também que o advento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em consonância ao que apregoam esses documentos, influencia na adoção de propostas de ensino de leitura e escrita mais adequadas à concepção de língua como ação, que fundamenta as práticas sociais vinculadas ao desenvolvimento de competências e habilidades. Partindo da concepção de letramento crítico de Street (2014) e da reflexão de Jurado e Rojo (2007) e de Marcuschi (2006) sobre a prática do ensino de língua que tem por base os documentos oficiais, este estudo discute sobre as mudanças nas estratégias de letramento que passaram a existir a partir da realização e popularização do Enem. Para tanto, valemos de uma investigação teórico-bibliográfica, bem como em múltiplas referências. Abordaremos também os conceitos de avaliação interna e externa e apresentaremos a relação entre o Enem e as políticas atuais de educação. Dentre nossas conclusões, enfatizamos a identificação de uma forte influência exercida pelo Enem sobre os sistemas de ensino e, conseqüentemente, sobre a prática docente. Acreditamos que este trabalho pode gerar reflexões quanto ao ensino de língua portuguesa no que condiz às implicações pedagógicas provocadas por esse exame.

PALAVRAS-CHAVE: Enem; Ensino de leitura e escrita; Letramento; PCN.

RESUMEN: Una de las preocupaciones en los estudios de alfabetización es comprender el papel social de la escuela en la enseñanza de lectura y escritura. Aunque el Brasil se encuentra en niveles preocupantes en estas habilidades, la conciencia en los documentos oficiales es notable para que los maestros revisen sus prácticas de enseñanza. Miramos que los Parámetros Curriculares Nacionales están en cambio. También

* Mestre em Linguística Aplicada (UECE), professor da rede pública estadual de ensino do Ceará.

** Mestre em Linguística Aplicada (UECE), professor da rede pública estadual de ensino do Ceará.

 10.46230/2674-8266-11-2933

Distribuído sob



entendemos que el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) corroboran estos documentos y influye en la adopción de propuestas de enseñanza de lectura y escritura que son más apropiadas para el concepto del lenguaje como acción, que subyace a las prácticas sociales vinculadas a la desarrollo de habilidades y destrezas. Basado en el concepto de alfabetización crítica de Street (2014) y la reflexión de Jurado y Rojo (2007) y Marcuschi (2006) sobre la práctica de la enseñanza de idiomas basada en documentos oficiales, este estudio analiza los cambios en las estrategias de la alfabetización después de la realización y popularización del Enem. Así, utilizamos una investigación bibliográfica. También abordamos los conceptos de evaluación interna y externa y presentamos la relación entre Enem y las políticas educativas actuales. Entre nuestras conclusiones, destacamos la identificación de una fuerte influencia ejercida por Enem en los sistemas de enseñanza y, en consecuencia, en la práctica docente. Creemos que este trabajo puede generar reflexiones sobre la enseñanza de la lengua portuguesa en términos de las implicaciones pedagógicas causadas por este examen.

PALABRAS CLAVE: ENEM; Lectura y escritura; Literacidad; PCN.

INTRODUÇÃO

Atribui-se à escola o importante papel de desenvolver as habilidades leitoras e escritoras dos educandos. Considerada como uma das principais agências de letramento, muito se discute, no Brasil, acerca do modo como as nossas escolas têm cumprido esse papel, devido aos índices de leitura e escrita abaixo do esperado. Quanto a essa questão, sabemos que muitos fatores afetam negativamente o desenvolvimento leitor e escritor do aluno, tais como vulnerabilidade social, acesso a um patrimônio cultural diversificado, renda, além, é claro, da motivação e interesse do discente em conduzir-se de forma significativa na relação ensino-aprendizagem. Entretanto, cabe ao professor, de acordo com suas possibilidades, contornar tais arestas e propor práticas de letramento que estimulem o lado crítico do aluno, trazendo-o ao plano da interlocução e da tomada de posição, tendo em vista o desenvolvimento de suas habilidades e competências linguísticas.

Em nível nacional, encontramos exames de larga escala que adotam, em suas matrizes, a avaliação de habilidades e competências, rompendo, desta forma, com o paradigma da decodificação e memorização de informações preponderante na educação brasileira há não muito tempo. Um destes exemplos é o Enem, que tem abordado de modo especial as habilidades relacionadas à leitura em todas as áreas do conhecimento que contempla: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática.

Como professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Ceará, embora reconheçamos o saldo ainda negativo da educação, temos observado mudanças na metodologia do ensino de línguas que perpassa uma nova concepção de linguagem. Parte disso se deve ao advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais provocaram uma ressignificação no conceito de linguagem a ser adotado em sala, e aos resultados do Enem, tanto no que concerne ao acesso ao ensino técnico e superior quanto à constatação do nível de proficiência dos egressos do Ensino Médio. Consequentemente, a emergência de uma nova *práxis* pedagógica acaba provocando transformações nas práticas de letramento escolar.

Street (2014), entre outros autores, critica este tipo de letramento, pois não concorda com o fato de as práticas escolares relegarem a segundo plano as particularidades e as relações contextuais nas quais estão inseridos os estudantes. Ademais, segundo o autor, o letramento escolar não deve ser visto como o único ou o principal meio de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Segundo ele, há outros tipos, principalmente os sociais, que emergem da realidade em que se inserem os indivíduos. Street lança a perspectiva de letramento social (crítico) pautado nas necessidades dos sujeitos com foco na resolução de situações cotidianas, em oposição à perspectiva de letramento autônomo, que não se preocuparia com as particularidades dos sujeitos, tampouco com sua realidade, devido à padronização que normalmente ocorre nas práticas docentes. O letramento escolar vigente, nesse sentido, enquadrar-se-ia no modelo autônomo de letramento.

Acreditamos, por outro lado, que, independente de as práticas escolares serem regidas em torno do padrão, seja este de ensino ou de avaliação, é possível a formação de sujeitos críticos à realidade em que vivem, tendo em vista a adoção de práticas metodológicas que primam pela linguagem em efetivo uso social, proposta esta defendida pelos PCN. De modo análogo, pois o reflexo do ensino é a avaliação, observamos que o Enem pode reorientar as atividades de ensino de leitura e escrita, por evidenciar os resultados destes processos. Para além disso, é possível também compreender os impactos desta política educacional no âmbito escolar, considerando as representações firmadas por professores e alunos.

Em nosso artigo, por fins teórico-metodológicos, optamos por assumir a concepção de que o letramento constitui-se como um conjunto de práticas sociais que se valem da escrita, enquanto sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2008). Esta é, inclusive, uma concepção endossada por outros autores, tais como Sousa e Vóvio (2005), para quem “a natureza das práticas sociais de uso da linguagem escrita é caracterizada pelas formas que a leitura e a escrita assumem em determinados contextos sociais”. (p.43).

Desta forma, percebemos que os estudos do letramento não devem ser delimitados como elementos pontuais alijados de sua emergência contextual. Em outros termos, aqui defendemos que, de forma geral, tais estudos estão alicerçados no tripé composto pela: tecnologia da escrita, comunicação como prática social e realização da comunicação em contexto específico. A retirada de quaisquer destes pilares implicaria um delineamento díspar daquele amplamente aceito pelos estudiosos da área.

À guisa de percurso metodológico, o presente estudo foi concebido a partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica que tem por base os documentos oficiais que normatizam e orientam o ensino no Brasil, em especial o nível médio (LDBEN, DCNEM, PCN, PCNEM e PCN+), bem como a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio. Os referidos documentos foram analisados e contrapostos à concepções de estudiosos, bem como a práticas docentes vivenciadas em nossas escolas. Trata-se, portanto, de uma análise teórico-metodológica baseada bibliografia especializada, a partir da qual apresentamos o ponto de vista de linguistas entrecruzado à reflexão dos professores autores.

Em resumo, para termos mais clareza ao abordar o Enem e suas implicações pedagógicas, dividimos nosso artigo em três tópicos. O primeiro visa discorrer sobre os conceitos de avaliação interna e externa, situando, neste último, a noção de avaliação em larga escala da qual o Enem faz parte. O segundo tem como foco a apresentação do Enem e sua relação com as políticas de educação atuais. O terceiro

propõe compreender como o referido exame tem incitado mudanças nas práticas de letramento, ou seja, que implicações pedagógicas podem ser observadas na área de Linguagens e Códigos, além de situar a perspectiva adotada pelos PCN. Cumpre salientar que, embora tenhamos um documento recente que objetiva delinear políticas curriculares e práticas pedagógicas, compreendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial o capítulo dedicado ao nível médio de ensino, compreendemos que as práticas vigentes nesta etapa educacional ainda estão pautadas nos PCN, dada a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação ocorrido em dezembro de 2018, não tendo havido ainda tempo hábil para sua inserção nos processos de formação inicial e continuada de professores. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais.

1 AVALIAÇÕES INTERNA E EXTERNA

Quando tratamos do processo avaliativo no Brasil, podemos dizer que este nem sempre foi respaldado por lei como uma estratégia pedagógica reflexiva e contínua. Sousa (2009), ao realizar um estudo sobre a avaliação da aprendizagem na legislação nacional, cita alguns regimentos, entre os quais, o Decreto nº 19.890/31, no qual a inflexibilidade e a imparcialidade eram princípios que deveriam ser rigorosamente obedecidos. O educando, nesse sentido, não teria direito a uma nova avaliação caso fatores externos à escola o impossibilitassem de comparecer às provas. Também só teria conhecimento de quem elaborara seus exames após determinado período. “As provas parciais deveriam ser julgadas pelos professores e inspetores, mas omitia-se a identificação dos autores das provas até que se efetuasse o julgamento.” (SOUSA, 2009, p.4). Observamos aí uma nítida relação entre autoritarismo e escola, não havendo espaço para avaliação do modo como a compreendemos hoje.

Sousa (2009) ainda nos mostra que a avaliação era tomada apenas como produto e vista apenas como classificatória até a década de 1960. Posteriormente, com as leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96, o Estado passa a ver de forma diferenciada a trajetória escolar do aluno, conferindo-lhe, por exemplo, novas oportunidades, como os estudos de recuperação. No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (LDBEN), a autora destaca que, a partir desta, a escola passou a ter mais autonomia para organizar o seu *modus operandi*, devendo levar em consideração, nesse sentido, o caráter individual e sociocultural do aluno. Tal lei também prevê a realização de avaliações nacionais que possam diagnosticar o sucesso escolar nos níveis fundamental, médio e superior, condição que culminou com o surgimento do SAEB, Enem, Enade, entre outros.

O avanço, portanto, no modo como a avaliação é compreendida, faz-nos refletir sobre o que significa avaliar. Compreendido normalmente como um ato que mensura o conhecimento dos alunos (NUHS; TOMIO, 2011), tal processo deve ser visto em virtude de um caráter multifacetado haja vista as intenções do próprio avaliador e a função avaliativa adotada. Seja do tipo diagnóstica, formativa ou somativa, a função avaliativa empregada acaba direcionando a elaboração dos instrumentos avaliativos tanto pela instituição de ensino quanto pelo professor (NUHS; TOMIO, 2011). Pensando na avaliação da aprendizagem na legislação, considerando o advento da LDBEN, cabe ao professor empregar uma avaliação mais qualitativa do que meramente quantitativa, ou seja, o foco deve estar no processo avaliativo

e não no seu produto.

No âmbito escolar, quando da realização de avaliação interna, o professor deve empregar os mais variados meios avaliativos, como trabalhos individuais ou em grupo para aferir o conhecimento dos alunos. Barbosa (2008), ao abordar a avaliação no campo escolar, atribui ao professor, desejoso por realizar um trabalho competente e responsável, a função de “encarar a avaliação como um processo orientador e interativo, como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente.” (BARBOSA, 2008, p.3). Além disso, a autora acredita que a avaliação realizada desta forma é um ato político que pode tornar o educando um ser crítico e participativo. Compreendemos, nesse sentido, o quão importante é o papel da escola no ato de planejar o seu método avaliativo, principalmente quando este se relaciona também à reorientação dos métodos de ensino.

No âmbito externo à escola, mas associado de modo complementar à avaliação que esta realiza (CAED, 2008), encontramos as avaliações de larga escala. Essas avaliações podem ter objetivos distintos, caracterizando-se como classificatórias ou diagnósticas. Enquanto diagnósticas, são previstas na LDBEN com a função de compreender a qualidade da educação com vistas à criação de políticas públicas educacionais. Atualmente, o Enem tem função híbrida, pois possibilita o acesso ao ensino superior, assim como permite a visualização, mesmo que parcial, da qualidade da aprendizagem do examinando ao término do ensino médio.

Becker (2010), ao comentar sobre a avaliação da educação em larga escala no Brasil, cita o pioneirismo do SAEB na tentativa de reorientar as políticas educacionais brasileiras, além de mencionar a função realizada pelas avaliações nacionais, as quais

[...] tanto podem ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhora do ensino. (BECKER, 2010, p. 3).

Entendida de forma crítica, a avaliação externa (nacional) deve mobilizar os atores da educação na tentativa de melhorar a qualidade de ensino, entretanto podemos ampliar esse pensamento e compreendê-lo também na realização de avaliações em nível municipal ou estadual.

2 ENEM E POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS NO BRASIL

Como discutido, no Brasil várias são as avaliações externas incutidas nas políticas públicas que visam avaliar a qualidade da sua educação básica. A partir da década de 90, tivemos a primeira iniciativa com o SAEB (BECKER, 2010, p 3). Em sua esteira seguiu-se a Prova Brasil – nome fantasia da ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar) – que propunha uma avaliação censitária dos alunos da rede pública urbana ao fim de cada uma das etapas do ensino fundamental (5º e 9º anos, respectivamente). Sua matriz de referência era composta pelos conteúdos relativos às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tendo sido acrescida a área de Ciências (Ciências Humanas e Ciências Naturais) para o 9º

ano. Atualmente, estas e outras avaliações da educação básica foram fundidas em uma única avaliação que recebeu o nome de SAEB, processo composto por vários estratos: ANRESC, ANEB – Avaliação Nacional do Ensino Básico e ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização¹ (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Outra política de avaliação do ensino básico é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovida pela UNESCO/OREALC. Este exame tem concepções de letramento distintas das do SAEB. Em seu método de aplicação, prioriza-se a idade do aluno (15 anos), não levando em conta a série em que se encontra. As avaliações têm como foco competência leitora e raciocínio lógico-matemático. A avaliação de leitura é centrada no seu uso social e é mensurada a partir de uma escala de proficiência (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002).

Ainda no nível da educação básica, mas com foco diferenciado do SAEB e do PISA, temos o Enem, que se caracteriza como uma das políticas públicas de avaliação externa em larga escala que tem alçado papel de grande relevância social no Brasil. Este exame tem por finalidade primeira a “Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio” (MEC/INEP, 2015, p.2), conforme encontramos em seu edital de abertura ano após ano. No entanto, a relevância social do exame extrapola e muito a (auto)avaliação do desempenho acadêmico do egresso do ensino médio brasileiro. Várias são as oportunidades de cunho social possibilitadas aos participantes do exame a partir das notas auferidas no processo de avaliação do Enem.

Dentre estas oportunidades, podemos citar a obtenção de vaga para estudos em nível de graduação em faculdades e institutos federais e faculdades estaduais em todo o Brasil, inclusive com direito a vagas no sistema de cotas sociais e raciais² a partir da submissão da nota do Enem no SiSU³. Vale salientar que algumas universidades privadas utilizam a nota geral ou de alguma prova específica do Enem – geralmente a de Redação – como forma de vestibular para oportunizar o acesso dos alunos a suas vagas em cursos de graduação (SOUSA; SILVA, 2015).

Enquanto política pública de avaliação externa educacional, o Enem, bem como o SAEB, têm sido utilizados como princípio de *accountability*⁴ da educação básica (FERNANDES; GREMAUD, 2009), a partir do qual existe uma socialização dos resultados com vistas a uma responsabilização conjunta, bem como análise e reelaboração de estratégias de alcance das metas educacionais nacionais propostas pelo Plano Nacional de Educação – PNE vigente.

A problemática que entendemos a partir dessa prática reside na possibilidade de o Enem acabar por se tornar um elemento classificatório/ranqueador de escolas em nosso país. Em documento publicado pelo INEP⁵, é possível constatar um ranqueamento entre as escolas participantes que obtiveram a partir de 10 dos seus alunos inscritos no processo. O cálculo é realizado tendo por base as notas das avaliações

1 Conforme Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24549477_PORTARIA_N_304_DE_21_DE_JUNHO_DE_2013.aspx. Acesso em: 02 ago. 2018.

2 Conforme lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei das Cotas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 03 ago. 2018.

3 Sistema de Seleção Unificado. Conforme Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/sisu#>. Acesso em: 03 ago. 2018.

4 O termo tem sido traduzido de diferentes formas, tais como transparência, responsabilização, rendição de contas, entre outras (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

5 Resultado do Enem por escola. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>. Acesso em: 03 ago. 2018.

objetivas e a nota da prova de redação de cada examinando. Vários sites disponibilizaram as informações do relatório do ENEM. O jornal online Folha de São Paulo chegou a elaborar uma série de infográficos⁶ a partir dos quais é possível a análise da situação de todas as escolas participantes do Enem 2014, contendo informações tais como: tipo de instituição de educação (privada, municipal, estadual ou federal), nível socioeconômico da maior parte dos examinandos matriculados na escola, quantidade de alunos da escola que realizaram o teste etc.

O que nos chama atenção neste relatório do INEP é que escolas privadas de grande porte presentes no estado do Ceará, precisamente da cidade de Fortaleza, contam, no referido documento, com uma quantidade entre 30 e 60 alunos, quando, na verdade, o número de alunos matriculados nestas escolas e que realizaram o Enem é sabidamente bem maior – os nomes das escolas serão preservados por motivos éticos. Neste caso, podemos estar diante de um artifício chamado *gaming* (FERNANDES; GREMAUD, 2009), que consiste em a escola fazer uma espécie de omissão de alguns alunos com potenciais de proficiência mais baixos, com vistas a elevar a nota geral da instituição, o que acarretaria um valor agregado de marketing bem maior ao difundir as notas obtidas por tais instituições quando da busca por novos alunos.

No mais, o uso do Enem como processo de *accountability* pode ser visto como algo frutífero, uma vez que permite a escola e a seus pares reconhecerem o caminho por ela traçado, as metas alcançadas, podendo redesenhar rotas, sempre que necessário.

No que diz respeito à legislação educacional, vemos que a proposta pedagógica do Enem está amplamente baseada nos preceitos atuais. Podemos, inclusive, afirmar que

O Enem tornou-se, ao longo dos últimos anos, não apenas um instrumento de exame nacional de seleção para diversas universidades, mas também um marco que acompanhou as recentes mudanças educacionais advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e influenciou a sistematização das estruturas curriculares em todas as etapas e modalidades de ensino. (CARMO *et al*, 2014).

Os documentos orientadores da educação nacional em nível médio (DCNEM, PCNEM, PCN+) têm sua base político-pedagógica amplamente atendida pela Matriz de Referência do Enem. Esta adequação da Matriz de Referência aos documentos que lhe são anteriores, cuja renovação curricular proposta ainda não havia conseguido chegar efetivamente à escola, é responsável por operar uma grande renovação no que diz respeito às práticas de letramento no ambiente escolar.

Conforme Carmo *et al* (2014, p.312), “o grandioso desafio do ensino médio (...) é aproximar a escola da nova realidade nacional, colocando o adolescente como agente partícipe dessa realidade”, ação defendida pelos DCN e PCN (FRANCO; BONAMINO, 1999). Ainda conforme Carmo *et al* (2014, p. 313), um dos maiores desafios do ensino médio consiste na “necessidade emergencial de políticas de incentivo ao ingresso e à permanência dos estudantes no ensino médio, onde as taxas de evasão e reprovação correspondem a 13,4% e 12,6%, respectivamente, nas escolas públicas”.

Diante desta problemática, o Enem (visto como porta de acesso a inúmeras políticas públicas educacionais) problematiza a concepção de currículo presente nas escolas de ensino médio brasileiras,

⁶ Material disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1664727-confira-a-nota-de-cada-escola-no-enem-2014-e-veja-lista-das-melhores-e-piores.shtml>. Acesso em: 03 ago. 2018.

induzindo-as a proceder com efetivas alterações de ordem teórico-metodológica em seus projetos político-pedagógicos, uma vez que, dentre os objetivos sociais de muitas escolas de nível médio, encontra-se a promoção do aluno ao nível superior de ensino. Esta é também uma preocupação de várias Secretarias Estaduais de Educação em todo o Brasil, a partir da qual são elaboradas diversas políticas públicas regionais de educação com vistas à melhoria do ensino traduzida a partir de melhores resultados em avaliações externas de larga escala⁷.

Detalhando melhor essa iniciativa do Enem na renovação curricular da escola brasileira, é importante ressaltar que a avaliação por ele empreendida se baseia em Matriz Curricular própria, com preceitos extraídos dos DCNEM, PCNEM e PCN+. Tal Matriz Curricular é construída a partir de dois conceitos: *Eixos Cognitivos* e *Competências e Habilidades*.

Os Eixos Cognitivos são entendidos como os elementos transversais que estarão presentes em toda a extensão do exame, nas cinco provas que dele fazem parte: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Redação.

As Competências e Habilidades são elementos pontuais ou interdisciplinares que preconizam que seu detentor saiba realizar determinada ação em uma esfera de problematização social, portanto contextualizada. Tal ação, por sua vez, estará ligada a determinado conhecimento específico. Podemos citar, como exemplo, a habilidade de o examinando “Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos (H – 22)”, que está associada à competência de “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (C – 7)”, constantes da Matriz de Referência, área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC/INEP, 2015, p.35).

Tal modelo pedagógico-cognitivo fora apresentado por Perrenoud *et al* (2002, p.19). Segundo os autores:

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Ainda de acordo com as contribuições de Perrenoud *et al* (2002) as competências são vistas como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Desta forma, podemos conceber as competências como a capacidade que deve ser desenvolvida no educando possibilitando-lhe uma ação eficaz não baseada em mera memorização de conceitos, mas na mobilização dos conceitos internalizados para a resolução de situações-problema. Ao conjunto dessas habilidades, com base nestas contribuições de Perrenoud *et al*, origina-se o conceito de Competências, tal qual está presente na Matriz de Referência do Enem.

⁷ Em nosso estado, Ceará, podemos citar várias atividades focadas em diversos níveis de ensino, tais como o PAIC – Programa Alfabetização da Idade Certa, que deu origem ao PNAIC, de nível nacional; o programa *Enem, Chego Junto, Chego Bem*, que consiste em várias ações que vão desde a oferta de cursinho preparatório gratuito, à entrega de material didático elaborado especificamente para o Enem, passando por várias pequenas atividades, tais como palestras motivacionais em várias escolas, entrega de vale-transporte para o dia da prova, entrega de lanche e água aos alunos inscritos no exame, dentre outros. Fonte: <http://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 07/08/2015.

3 IMPACTOS NO LETRAMENTO ESCOLAR – MUDANÇA NA CONCEPÇÃO DE (ENSINO DE) LÍNGUA

As práticas de letramento são bastante dinâmicas e acabam sendo geridas e influenciadas por exigências sociais, econômicas e governamentais. No campo do ensino de língua materna, essas demandas, geralmente, norteadas por diretrizes, tais quais os PCN, culminam em concepções de língua e linguagem associadas a práticas docentes mais reflexivas, capazes de formar um ser humano mais crítico. A materialização dos PCN, que deve ocorrer no cotidiano escolar, dá-se também com o surgimento de algumas avaliações de larga escala, sendo o Enem um dos exemplos, como visto anteriormente. Tal exame espelha as diretrizes desses documentos nas quatro áreas de conhecimento contempladas e passa a gerar novos rumos à escola, devido ao modo como tem avaliado os educandos a partir das habilidades e competências.

Nesta seção, abordaremos as mudanças percebidas na sala de aula com o advento do Enem como política educacional. Como dito em outro momento, pretendemos observar as transformações nas práticas de letramento, considerando a realidade da área de linguagens. Dividiremos, portanto, este tópico em dois momentos. No primeiro, discutiremos acerca das concepções de língua e linguagem que passaram a se tornar presentes na sala de aula, quando da aplicação dos documentos oficiais que regem o ensino e a culminância do Enem como prática avaliativa. No segundo momento, refletiremos sobre a mudança na metodologia no ensino de línguas, que, por sua vez, afeta as práticas de letramento escolar.

3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM: ENTRE OS PCN E O ENEM

Entre o advento dos documentos oficiais que direcionam as práticas de ensino e a realização de exames diagnósticos e ou classificatórios da educação básica, como é o caso do Enem, temos a realidade vivida em sala de aula no campo da leitura e escrita. Não é salutar ao professor isentar-se do que preconizam os documentos oficiais, sobretudo quanto à visão sociointeracionista da linguagem, e continuar realizando práticas conservadoras de ensino, que castram o processo de interlocução do aluno ao trabalharem principalmente com o ato de decodificação, memorização e análise gramatical de segmentos linguísticos isolados, não contextualizados, ou puramente artificiais. É preciso que o professor prepare o educando para a convivência em sociedade, adotando, inclusive, os resultados do Enem como fonte para avaliar sua metodologia. Para tanto, é fundamental que fique atento às concepções de língua compreendidas pelas diretrizes de ensino e as implemente em sala de aula.

Alguns autores, tais quais, Jurado e Rojo (2007); Beth Marcuschi (2006); pensam no ensino de língua materna tendo como pressuposto os PCN e a concepção de linguagem e leitura subjacente a eles.

Jurado e Rojo (2007), por exemplo, ao proporem reflexões sobre a leitura adotada pelos livros didáticos, analisam a perspectiva dos PCN quanto à concepção de linguagem, assinalam as competências que o aluno deve desenvolver e criticam a postura tradicional da escola quanto ao processamento leitor. Condizente aos PCN, as autoras destacam a visão integrada do currículo com foco no trabalho e na cidadania, além da preocupação que tais diretrizes têm no tocante ao ensino de língua portuguesa: “percebemos nos documentos uma forte presença das teorias enunciativo-discursivas. Quer dizer, a

linguagem é tratada como forma de *interação* entre os sujeitos.” (JURADO; ROJO, 2007, p.38).

Na esteira das teorias enunciativo-discursivas, presentes nos PCN, Jurado e Rojo (2007) aludem à premissa de que o aluno, ao final do ensino médio, deve “saber julgar, confrontar, defender e explicar as suas ideias, de modo a tomar uma posição consciente em relação ao ato interlocutivo.” (JURADO; ROJO, 2007, p. 39). Essa tomada de posição deve dar-se sob o ponto de vista ético, tendo em vista o “aprender a conviver com a diversidade” (JURADO; ROJO, 2007, p.39).

Nesse processo, as autoras apontam a necessidade de se refletir sobre a língua e compreender o que engendram os usos e as formas de dizer. Ainda sob a mesma ótica, elas criticam a formação tradicional da escola, contrapondo-se ao fenômeno do letramento escolar, que acaba castrando o uso efetivo da linguagem, em virtude das propostas metodológicas de ensino pautadas mais na decodificação do que na interlocução.

Com o objetivo de discorrer sobre o currículo de língua portuguesa a partir do SAEB e Enem, Beth Marcuschi (2006) situa para o leitor a mudança quanto à oferta desta etapa de ensino no Brasil. A autora destaca que o Ensino Médio era ofertado baseado em preceitos sociais: o ensino propedêutico era destinado às classes mais abastadas, enquanto o do tipo profissional, às classes menos favorecidas.

Segundo a autora, no final dos anos 1990, com o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, houve uma preocupação em fornecer uma educação comum que atingisse a todos os jovens. A ampliação do Ensino Médio, nesse sentido, provocou a necessidade de avaliar tal etapa de ensino, o que culminou com a inclusão do 3º ano na prova do SAEB e a realização do Enem.

Acreditando que as avaliações são mecanismos de revisão das propostas de ensino para o Ensino Médio, Beth Marcuschi destaca que ambas se preocupam com a sondagem das competências e habilidades. Quanto ao Enem, ela deixa claro que esse exame “quer saber se a escola está ensinando ou não as competências que seriam de sua responsabilidade, tidas como relevantes no enfrentamento dos desafios hoje postos pela sociedade”. (MARCUSCHI, 2006, p.63).

Concordando com a visão sociointeracionista da linguagem presente nas provas do Enem e do SAEB, a autora destaca que ambas se preocupam com a leitura e, concernente ao SAEB, compreende que a leitura ativa é avaliada pelos descritores. No que diz respeito ao Enem, salienta o propósito leitor em face da interdisciplinaridade:

Para esse exame, a construção do conhecimento envolve as múltiplas interações travadas pelos indivíduos na relação com o mundo, com o outro, em contexto sócio-histórico e cultural específico, que é então traduzido nos conteúdos das artes, das ciências, da filosofia, das linguagens. Por isso, não faz sentido fragmentar os saberes, mas eles devem ser tratados na sua inter-relação, isto é, de modo interdisciplinar. (MARCUSCHI, 2006, p.66).

O pensamento das autoras elencadas nos remete a Cassany e Castellá (2010), ao pesquisarem sobre o letramento crítico: “O significado se constrói em contextos sociais, políticos e culturais que provocam nos receptores interpretações determinadas histórico e localmente”. (CASSANY; CASTELLÁ, 2010, p. 362, *livre tradução*). Fazemos essa relação devido à nova roupagem da linguagem, ou seja, a do tipo sociointeracionista, que permite a interlocução através da qual o aluno pode colocar-se perante as situações sociais cotidianas a fim de resolver os problemas que porventura surgirem.

A filosofia dos PCN e a concretização de uma avaliação que se preocupa em compreender as habilidades e competências tendem a nortear novas metodologias de ensino de leitura. Veremos agora a transformação nessas práticas.

3.2 POR UMA MUDANÇA METODOLÓGICA: O ENEM E AS NOVAS PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO

Com base nas implicações das novas concepções de língua trazidas pelos documentos oficiais e traduzidas sob forma de imposição a partir da sua presença sensível em avaliações externas, com foco no Enem, houve necessária e notória mudança nas concepções metodológicas relacionadas ao ensino de língua em nossas escolas. Cabe esclarecer que o fato de darmos foco para o Enem não deve ser compreendido como um critério puramente subjetivo, mas a percepção de um fenômeno de ordem social que vê o ensino médio como um rito de passagem para o ensino superior, ou, nos termos de Carmo *et al* (2014, p.317),

Não podemos ficar reféns de um modelo educacional voltado para o vestibular, mas também não podemos nos esquivar dessa tarefa. A escola precisa então compreender a realidade da comunidade onde está inserida e, com isso, criar condições para que os seus alunos ingressem em boas universidades. Isso também faz parte da tarefa escolar. (CARMO *et al*, 2014, p.317)

Nesse sentido, tendo o Enem assumido de forma majoritária o método de ingresso dos novos estudantes brasileiros em instituições de ensino superior, como já fora explicitado, é relevante ao professor e aos demais atores escolares a adequação de sua metodologia de trabalho àquilo que será cobrado ao aluno ao final do ensino médio. Essa adequação, sabemos, traz pontos positivos e negativos sobre os quais pretendemos discorrer. Concentrar-nos-emos naqueles que se referem especificamente ao ensino de língua materna.

Como dito anteriormente, uma nova concepção de língua trará, invariavelmente, uma nova concepção de leitura. Partindo de um entendimento de língua como fenômeno de interação entre sujeitos, a leitura não poderá ser compreendida de forma diferente. A leitura será, portanto, vista como um ambiente de interação leitor-texto cujo significado não reside propriamente apenas no texto, ou apenas no leitor, mas na inter-relação entre os dois. Podemos afirmar que “o sentido do texto é (...) construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia essa interação, (KOCH, 2002, p.9). Desta forma, torna-se inviável a postura do professor que entende a aula de leitura como algo que deve encaminhar o aluno ao único sentido possível do texto, bem como infundado o posicionamento absolutamente inverso, a partir do qual toda e qualquer leitura é permitida.

Se entendermos a leitura como interação entre leitor e texto, há que se levar em conta o aparato cognitivo do leitor, suas experiências e estratégias de leitura, mas há que se levar em conta também o que está no texto, de forma explícita e implícita. Ilustre-se o que fora dito a partir de Koch (2002, p. 10), “Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são necessárias: é o caso dos bons textos literários. Há outros que não: [é o caso dos] textos instrucionais e enunciados de atividades”.

Uma nova concepção de língua acarreta uma nova concepção do ensino de como se operam seus elementos em variados níveis. Espera-se, portanto, que as aulas tradicionais de gramática, nas quais

mormente se estudam em nível micro os componentes linguísticos, sejam substituídas por aulas de análise linguística, de modo que o foco passe a ser os efeitos de sentido constituídos a partir dos usos da língua mediados por uma reflexão acerca dos elementos e fenômenos presentes na língua (MENDONÇA, 2006, p. 206). Desta forma, a aula de língua materna pode vir a ser palco de reflexões sobre a importância dos efeitos de sentido, das estratégias discursivas das quais pode se valer o autor, das inter-relações construídas entre textos e discursos diversos, dos efeitos estilísticos e sintáticos a partir de diferentes formas de expressão verbal, apenas para citar alguns pontos.

Some-se a isso que mitos não devem ser construídos. Conforme enfatiza Mendonça, (2006, p.206) “a análise linguística não elimina a gramática das salas de aula [...], mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática.” Não se trata aqui de abolir o uso e o domínio da gramática, sem o qual se torna comprometido o ensino da língua, mas de não incorrer no engano de transformar a aula de português do ensino médio em mera revisão dos conteúdos gramaticais aprendidos ao longo do ensino fundamental, sobretudo porque não será a memorização dessas regras o que será cobrado ao concludente do ensino médio ao término de seu curso, mas, sim, a reflexão crítica e a interação, a partir de um conhecimento mínimo de gramática, com textos de variados gêneros, seja em situação de produção ou de leitura, em variados ambientes sociais com variados propósitos.

Consequentemente, as aulas de língua materna, ancoradas em uma perspectiva de análise linguística, devem primar pelo trabalho com variados gêneros do discurso num proveitoso enfoque dado aos aspectos textuais, tais como a coesão e a coerência (mas não apenas nestes) com vistas ao desenvolvimento da capacidade de interação com artefatos linguísticos variados.

Outra vertente presente no ensino de língua materna que não deve estar dissociada do ensino de análise linguística é o trabalho com a produção de textos. No Enem, esta é uma avaliação realizada à parte, o que gera uma nota isolada da nota fornecida pela avaliação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A prova de Redação do Enem tem sido, inclusive, alvo de pesquisas recentes em Linguística Aplicada sob diversos enfoques. Podemos citar os trabalhos de Duarte (2015), Martins (2015), Sousa; Silva (2015) como exemplos.

Dentre estas pesquisas, gostaríamos de apresentar as constatações da pesquisa de Sousa e Silva (2015) no que concerne ao trabalho pedagógico efetuado por escolas públicas e particulares em torno da prova de Redação do Enem.

Em seu texto, as autoras caracterizam a referida avaliação como uma política linguística a partir da visão de política linguística ampliada proposta por Spolsky, caracterizando a prova de Redação como um *mecanismo* ou *dispositivo* que interfere de forma preponderante na prática pedagógica vigente em estabelecimentos de ensino brasileiros (SOUSA; SILVA, 2015). Nos termos das autoras:

Consideramos a redação do Enem como um mecanismo poderoso, capaz de interferir nas práticas de produção textual nas escolas, podendo redefinir tanto o papel da diversidade de gêneros textuais no ensino da escrita, quanto o status (privilegiado) do texto dissertativo-argumentativo no Ensino Médio. (SOUSA; SILVA, 2015, p.31-32).

De forma sumária, em sua pesquisa, as autoras constataram que professores e alunos consideram a redação do Enem como instrumento motivador por ter um caráter pragmático-social; entretanto,

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 11 n. 2	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

professores e alunos sentem-se aprisionados ao gênero dissertativo-argumentativo imposto como único esquema textual a ser produzido pela referida avaliação; some-se a isso o material didático utilizado pelos professores também ser influenciado pela política linguística de redação do Enem⁸; bem como o currículo da escola, no tocante ao ensino de língua materna, tender a sofrer um redesenho, inclusive na carga horária dedicada às aulas de produção de texto, que, por vezes, vêm a ser desmembradas das aulas de análise linguística e literatura.

Percebemos que, em sua pesquisa, Sousa e Silva constataram influências que podem ser caracterizadas como positivas e/ou negativas, de acordo com o enfoque político-pedagógico que se lance a elas. Para Beth Marcuschi (2006), o fato de o Enem propiciar uma avaliação que se centra na escrita dos alunos é algo positivo, inclusive como forma de desmistificar a dissociação, bastante presente em avaliações internas e externas, entre leitura e escrita.

Outro aspecto do ensino de língua materna que gostaríamos de focar é o ensino de literatura advindo das práticas de letramento propostas pelos documentos oficiais e o Enem. Tais práticas de letramento buscam inserir o aluno no âmbito da leitura crítica do texto literário, não mais sendo suficiente (se é que algum dia já o foi) apenas a memorização de datas e características relacionadas aos estilos de época para que se compreenda o estudo da literatura, também conhecida como historiografia literária. A avaliação do Enem trabalha com textos literários visando a interpretação do que fora lido, mas vai além: busca a identificação de estilos autorais, trabalha o fenômeno de intertextualidade entre obras de diferentes épocas e procede com a análise da linguagem figurada em situações reais e artísticas de uso da língua, conforme Marcuschi (2006).

Alguns autores têm, também, se preocupado com o ensino que é realizado em nossas salas de aula Brasil afora e a sua relação com aquilo que se produz nos bancos da academia. É com essa preocupação que recebemos algumas obras que trabalham o ensino de leitura e produção de texto a partir de várias correntes teóricas, tais como a Linguística Textual.

Em uma de suas obras, Cavalcante (2011) traz vários conceitos sobre o ensino de língua materna à luz da teoria da referenciação. A autora defende que é pertinente, na sala de aula, provocar reflexões, a partir de textos que circulam usualmente na escola (sejam oriundos do livro didático, do meio virtual etc.), sobre os processos linguísticos que estão presentes nos textos provenientes do uso de variados artifícios linguísticos, tais como a recategorização de determinados termos que surgem no texto com base na orientação discursiva do autor. Acreditamos que muito se pode aproveitar dos estudos discutidos nesta obra com a finalidade de reorientar o trabalho com a língua em nossa principal agência formal de letramento: a escola.

Enfim, o que pretendemos, ao abordar as concepções de texto, ensino e leitura, é evidenciar que pesquisas no ramo da Linguística e, sobretudo, da Linguística Aplicada têm se preocupado em auxiliar a se adequar às práticas de letramento que são orientadas pelos documentos oficiais e exigidas pelo Enem. Precisamos, realmente, possibilitar a circulação desses dados no campo da escola, para que as novas

8 Podemos citar, como exemplo local desta constatação das autoras, a entrega de material didático específico para o trabalho pedagógico do tipo de redação avaliado pelo Enem realizado no já mencionado projeto *Enem Chego Junto, Chego Bem* da Secretaria de Educação do Ceará.

concepções de ensino sejam implementadas de maneira frutífera no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nossa excursão teórica, foi-nos possível traçar algumas conjecturas, as quais gostaríamos de nomear por constatações, não conclusões.

No âmbito das políticas educacionais, consideramos o advento dos documentos norteadores da educação brasileira⁹ como essenciais ao desenvolvimento de uma educação pautada, em grande parte, naquilo que se tem preconizado a partir das recentes teorias linguísticas e linguístico-aplicadas em vários subcampos de estudo. Esta constatação pode ser relacionada ao trabalho com a linguagem de uma maneira geral.

Sob um enfoque mais específico, no que tange ao Enem e sua prova de Redação, em nossa perspectiva, concordamos com o ponto de vista de Beth Marcuschi (2006), quando a autora nos diz ser inegável a importância de se realizar uma avaliação também da competência de escrita dos examinandos, uma vez que o Enem tem como pilar, e disso não podemos esquecer, a sondagem acerca do nível de conhecimento acumulado pelos egressos do ensino médio ao longo desta etapa educacional, de modo que a avaliação de Redação cumpre a função de elevar a escrita a seu patamar de importância, algo que poderia ser deixado de lado, caso não fosse levada em conta enquanto competência avaliada pelo Enem. Nesse sentido, vale lembrar que o SAEB, a partir do qual é calculado índice do IDEB, a competência escritora não é avaliada.

Apesar disso, ainda com enfoque na prova de Redação do Enem, percebemos que os pontos negativos evidenciados por Sousa e Silva (2015), tais como engessamento do plano curricular para o ensino de produção de textos, também são fatos que ocorrem na prática do ensino de língua a partir da política linguística instaurada pelo Enem. Acerca disso, acreditamos que o professor deva, portanto, agir de forma reflexiva, uma vez que tal remodelamento curricular e político-pedagógico em torno do ensino de língua materna é efetivado pela própria escola, que pode, inopinadamente, lançar-se em uma armadilha construída por si: a supervalorização de um 'gênero' (SOUSA; SILVA, 2015, p. 37) em detrimento de uma infinidade de outros que também serão cobrados aos alunos tanto pelo Enem quanto pelas demais esferas da sociedade. Tal diversidade de gêneros deveria, portanto, ser amplamente contemplada pela escola em seu currículo.

Tendo em mente ainda o que diz respeito à concepção do Enem enquanto avaliação externa que tem modificado as práticas de letramento escolares no que tange o ensino de língua, gostaríamos, enquanto professores do ensino médio da rede pública, de evidenciar que a quantidade de alunos "ágrafos" que chegam às salas de 1ª série do ensino médio do nosso país confirma o que acabáramos de dizer. Infelizmente, não há espaço para demoradas considerações acerca deste tema no presente texto. No entanto, cabe aqui uma reflexão: será que uma política de avaliação externa do ensino fundamental pautada também na avaliação da competência escritora dos alunos não ensejaria uma adequação do currículo escolar desta esfera de ensino de modo a proporcionar um trabalho mais efetivo em relação à competência da escrita, haja vista que, pelo que podemos constatar, em nosso país, a escola parece só

⁹ Especificamente as seções que tratam da área de Linguagens e Códigos, objeto de nossa análise.

atentar para o que preconizam os documentos orientadores ao receber, de forma vertical e autoritária, políticas de avaliação externa?

Talvez esta não seja uma alternativa desejável, conquanto possível.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. R. A. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. *Democratizar*. Rio de Janeiro, RJ. v. II, n.1, jan ./ abr . 2008.

BECKER, F. da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista iberoamericana de educação*. n.º 53, p. 1-11, 2010.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 15/1998*.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. *PCNEM – Orientações curriculares para o ensino médio: Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Guia de elaboração de itens - Língua Portuguesa*. 2008. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.

CARMO, E.; CHAGAS, J.; FIGUEIREDO FILHO, D.; ROCHA, E. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular artigo Políticas Públicas ENEM. *Estudos RBEP*. Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>> Acesso em: 10 out. 2018.

CASSANY, D.; CASTELÁ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n.2, p. 353-374, jul/dez. 2010.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

DUARTE, A. Argumentação persuasiva na redação do enem e seus efeitos no ensino de produção de textos dissertativo-argumentativos. In: ARAÚJO, A. et al (Orgs.). *Reflexões linguísticas e literárias*. Fortaleza: HMB Digital, 2015. p. 29 a 42. p.43 a 58.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. *Avaliação de qualidade na educação no Brasil*. Fundação Santilana / INEP, São Paulo: Editora Moderna, 2009.

Revista Linguagem em Foco	Fortaleza, CE	v. 11 n. 2	ISSN 2674-8266
---------------------------	---------------	------------	----------------

FRANCO, C.; BONAMINO, A. O ENEM no Contexto das Políticas para o Ensino Médio. *Química Nova na Escola*, (online) São Paulo, nº 10, novembro, 1999. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc10/espaco.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-55.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008 - 10ª reimpressão, p.15-92.

KOCH, Ingedore G. V. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*, v. 4, n.1 – 2002. Disponível em: < http://media.wix.com/ugd/eceaaa_07ee728b3e0d47fe8a01a4eff9d54533.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o Saeb e o Enem sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MARTINS, V. Redações do enem 2014: cinco possíveis causas do baixo desempenho dos participantes. In: ARAÚJO, A. et al (orgs.). *Reflexões linguísticas e literárias*. Fortaleza: HMB Digital, 2015. p, 29 a 42. p.17 a 28.

MEC/INEP. Edital nº6, de 15 de maio de 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Nº 92, segunda-feira, 18 de maio de 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf. Acesso: 10 out. 2018.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

NUHS, A. C.; TOMIO, D. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 259-284, maio/ago. 2011.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.; MACEDO, L.; MACHADO, N.; ALLESANDRINI, C. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed, 2002.

SOUSA, A. L. S.; VÓVIO, C. L. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Â. B; MATENCIO, M. de L. M. (orgs). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p.41-64.

SOUSA, S. M. Z. L. *Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais*. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

SOUSA, S; SILVA, G. A redação do Enem e seus efeitos nas políticas linguísticas em instituições educacionais. In: ARAÚJO, A. et al (Orgs.). *Reflexões linguísticas e literárias*. Fortaleza: HMB

Digital, 2015. p, 29 a 42.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1^a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.