

Morais, WMS, Valério, CLL & Santos, LJ. (2020). The Portuguese language assessment in national tests for brazilian high school: a critical analysis of the instruments of (dis) insertion of the subject in the process of construction of teaching / learning. *Research, Society and Development*, 9(7): 1-24, e326974102.

A avaliação de língua portuguesa nas provas nacionais do ensino médio brasileiro: uma análise crítica sobre os instrumentos de (des)inserção do sujeito no processo de construção do ensino/aprendizagem

The Portuguese language assessment in national tests for brazilian high school: a critical analysis of the instruments of (dis) insertion of the subject in the process of construction of teaching / learning

La evaluación del idioma portugués en las pruebas nacionales de la escuela secundaria en Brasil: nn análisis crítico de los instrumentos de (des) inserción de la asignatura en el proceso de construcción de enseñanza / aprendizaje

Recebido: 30/04/2020 | Revisado: 03/05/2020 | Aceito: 07/05/2020 | Publicado: 14/05/2020

Wagner Mônantha Sousa Moraes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8075-6814>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil

E-mail: wagnermonantha22@gmail.com

Claúdia Lúcia Landgraf Valério

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8222-1293>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil

E-mail: claudia.valerio@cba.ifmt.edu.br

Leidiane Jesus dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9316-532X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Brasil

E-mail: leidhy_ane@hotmail.com

Resumo

É manifesto em nossa sociedade que as práticas de avaliação da aprendizagem que vêm sendo desenvolvidas em nossas instituições de ensino nem sempre têm sido utilizadas como subsídios que auxiliam, aperfeiçoam e exponenciam os processos de ensino e aprendizagem, pois intentam, preponderantemente, mensurar e quantificar os saberes, menosprezando a identificação e o estímulo de determinados potenciais individuais e coletivos. O objetivo deste

trabalho é pontuar relações intrínsecas e problematizações acerca do processo de avaliação no Ensino Médio. O estudo também aborda questões pertinentes as mudanças ocorridas ao longo dos anos nos mecanismos de avaliação do Enem, para melhor entendimento, realizamos uma pesquisa descritiva e qualitativa, ancorados nos estudos de pesquisadores da área, além de outros autores, que também advertem acerca das questões avaliativas voltadas ao ensino de Língua Portuguesa. Ademais, para melhor compreensão das entrelinhas deste estudo, analisamos três questões da prova de Língua Portuguesa do Enem - 2017 pautados nas competências 01 e 09 da Matriz de Referência do Enem no intuito de explicitar essa associação entre o conceito de avaliação e o modo pelo qual depreendemos suas aplicações nas práticas de ensino da língua portuguesa.

Palavras-chave: Concepções avaliativas; Língua Portuguesa; Matriz de referência do enem.

Abstract

It is evident in our society that the learning assessment practices that have been developed in our educational institutions have not always been used as subsidies that help, improve and exponentiate the teaching and learning processes, as they primarily intend to measure and quantify the knowledge, neglecting the identification and stimulation of certain individual and collective potentials. The aim of that research intends to point out intrinsic relationships and problematizations about the evaluation process in High School. The study also addresses issues pertinent to the changes that occurred over the years in the Enem assessment mechanisms, for better understanding, we conducted a descriptive and qualitative research, anchored in the studies of specialists in this field, in addition to other authors, who also warn about evaluative issues related to the teaching of Portuguese. In addition, for a better understanding of the lines of this study, we analyzed three questions from the Portuguese language exam of Enem - 2017 based on skills 01 and 09 of the Enem Reference Matrix in order to explain this association between the concept of evaluation and the way in which we understand its applications in Portuguese language teaching practices.

Keywords: Evaluative conceptions; Portuguese language; Enem reference matrix.

Resumen

Es evidente en nuestra sociedad que las prácticas de evaluación del aprendizaje que se han desarrollado en nuestras instituciones educativas no siempre se han utilizado como subsidios que ayudan, mejoran y exponen los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que principalmente tienen la intención de medir y cuantificar conocimiento, descuidando la

identificación y estimulación de ciertos potenciales individuales y colectivos. El objetivo en este trabajo es señalar relaciones intrínsecas y problematizaciones sobre el proceso de evaluación en la escuela secundaria. El estudio también aborda cuestiones pertinentes a los cambios que ocurrieron a lo largo de los años en los mecanismos de evaluación de Enem, para una mejor comprensión, realizamos una investigación descriptiva y cualitativa, anclada en los estudios de expertos en esta área para saber, además de otros autores, que también advierten sobre cuestiones evaluativas relacionadas con la enseñanza del portugués. Además, para una mejor comprensión de las líneas de este estudio, analizamos tres preguntas del examen de lengua portuguesa de Enem - 2017 basado en las habilidades 01 y 09 de la matriz de referencia de Enem para explicar esta asociación entre el concepto de evaluación y la forma en que Entendemos sus aplicaciones en las prácticas de enseñanza del idioma portugués.

Palabras clave: Concepciones evaluativas; Lengua portuguesa; Enem reference matrix.

1. Introdução

Apesar dos elementos avaliação, aprendizagem e ensino serem indissociáveis no processo educacional, é recorrente a concepção de avaliação como finalidade de fornecer dados meramente burocráticos para o sistema educacional, para os professores e para a família, ao invés de oferecer suporte para o professor aperfeiçoar sua prática, e auxiliar o aluno na superação dificuldades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) orientam a prática docente em nível nacional, além de apresentar dimensões da avaliação que ocorrem no ambiente educacional: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa, avaliação de redes de Educação Básica. As diretrizes, anteriormente mencionadas, afirmam que:

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação escolar, sendo organizada de acordo com regras comuns a essas duas etapas (Brasil, 2013, p. 76).

Nesse sentido, a avaliação deve superar o aspecto quantitativo, buscando-se, por meio de inovações metodológicas, a garantia de favorecimento da qualidade no processo de formação escolar do indivíduo e, portanto, a serviço da aprendizagem, ampliando suas possibilidades, assumindo para tanto uma perspectiva formativa.

A intencionalidade da ação avaliativa corrobora com a visão de educação, língua e avaliação como dotadas de um caráter sistemático e tomado de direcionamento que, em uma perspectiva classificatória, restringe tanto o ensino da língua, ao ensino das normas, direcionando à avaliação as possibilidades de certo ou errado, segundo as quais o que foi construído ao longo do processo de avaliação é completamente desprezado e sobreposto pelo resultado final que passa a ser tomado como foco da avaliação.

As discussões sobre as concepções de avaliação e de linguagem no processo educacional nos permite examinar, crítica e minuciosamente, o insucesso dos alunos nas séries do Ensino Fundamental, em âmbito nacional, em se tratando das práticas de leitura e escrita, da oralidade e da análise linguística. Esses argumentos estão respaldados nas avaliações periódicas do Ministério da Educação e demais órgãos governamentais. Mister mencionar que “A avaliação no plano da educação, é apenas o ator coadjuvante. A avaliação é apenas a decorrência de um processo normal de aprendizagem” (Antunes, 2003, p. 15).

Avaliar a aprendizagem nas aulas de LP como um processo dialógico, realizado sob as concepções que o professor apresenta traz consigo implicações que convergem diretamente para o sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Nesse viés, ressaltamos que o propósito deste estudo ao tratar das concepções de avaliação e de linguagem não é criticar a prática ou sugerir um modelo correto que deva ser adotado nas escolas, mas desvelar e analisar, a partir do nosso arcabouço teórico, as concepções de avaliação e ensino da Língua Portuguesa de docentes e discentes, pois acreditamos que contribuiremos para outros estudos na área de ensino e aprendizagem da língua materna.

A proposta de ampliação das discussões sobre a temática da avaliação e do ensino em âmbito escolar contida neste estudo também se apoia nas premissas de Esteban (2004, p. 07): “[...] é importante continuar discutindo avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar [...].”

A avaliação nas aulas de Língua Portuguesa, como processo amplo que é, não deve ser restrita à avaliação das produções textuais dos alunos, mas deve considerar todos os elementos no desenvolvimento do aluno (psicossocial, aprendizagem de conteúdo, emocional, comportamental, expressividade, receptividade, participação, oralidade).

Este trabalho também discorre sobre análises qualitativas de dados coletados e suas relações para as concepções de linguagem e de avaliação de língua materna. Foram selecionadas as questões 07, 09 e 35 aplicadas no Enem - 2017, em que se realiza um estudo pautado nas competências de nº01 e 09 descritas na MR, permeando as habilidades previstas

nos descritores e correlacionando com as dimensões avaliativas que lhes são apontadas como critério de sondagem do rendimento de estudos do Ensino Médio.

2. Concepções de Avaliação da Aprendizagem e os Desafios na Elaboração dos Exames

A avaliação do rendimento do aluno, isto é, do processo ensino/aprendizagem, tem sido uma preocupação constante dos professores até os dias atuais porque faz parte do trabalho docente aferir o rendimento dos alunos e, também, avaliar os resultados dos processos de ensino. Outrossim, é precípua o (re)conhecimento da multiplicidade de estilos de aprendizagem dos alunos, para que o docente possa auxiliá-los quanto à superação de dificuldades na aprendizagem.

Luckesi (2003) aborda que existe uma grande importância na elaboração de exames para medir o desempenho de candidatos a uma vaga de emprego, certificações como ocorre em exames da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e numa sociedade médica. Porém, é totalmente contrário a essa prática avaliativa dentro da sala de aula. Visto que, em sua concepção este espaço deveria ser usado para construção sistematizada da aprendizagem e não para metrificação do conhecimento.

Para o autor, “[...] a sala de aula é o lugar onde, em termos de avaliação, deveria prevalecer o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem do educando, ao invés de predominarem os exames como recursos classificatórios” (*Ibid*, 2003, p.47).

Avaliar é um termo que se faz presente no cotidiano da escola, e embora consideremos o pensamento de Luckesi como âncora destes estudos, entendemos também que parte do direcionamento dado aos critérios avaliativos são regidos pelas escolas, desde a elaboração das diretrizes próprias da instituição, ligadas as práticas peculiares que cada professor adota no âmbito de seus critérios avaliativos.

Se pararmos para compreender a forma como a avaliação era condicionada pelos burgueses entenderemos que essa catalogação dotada de critérios que promove ou desqualifica o indivíduo acaba partindo de um pensamento capitalista classificatório, sem absolutamente nenhum cunho pedagógico de formação do sujeito como agente social de transformação, o que vem de encontro com a afirmativa de Afonso (2005) quando considera a avaliação como paradigma hierarquizador que lista e mede uma determinada qualificação.

Esse pensamento capitalista do qual falamos anteriormente destacava também que os testes de inteligência e aptidões que racionalizava o sistema de classes sociais, o qual criava

uma falsa ilusão que o sucesso ou insucesso era consequência intrínseca da ordem natural dos fatos e era isso que teoricamente mensuraria as qualificações do indivíduo tanto na escola quanto na sociedade.

Esse modelo de avaliação caracterizado de “Normativa” na visão de autores como Afonso (2005) e Hadji (2001) não apresenta sentido algum. Isso justifica-se ao fato de que o aluno não deve ser comparado a outros colegas para então emitir um diagnóstico sobre o desempenho no que tange aos avanços, retrocessos e/ou estagnações só podem ser percebidos quando comparado a ele mesmo, observando como era e como está seu desempenho frente as observações anteriores. Ainda na visão desses autores, os testes apresentados nessa perspectiva tendem a fundamentar o tal “mercado da educação” condicionado por um domínio cognitivo e também institucionalizado.

Nessa perspectiva, passaremos a compreender que considerando a avaliação da aprendizagem como elemento processual e cabido de reparos e, entenderemos sobre a proposta de (avaliação criterial) que julga como subsídio de análise o desempenho dos alunos partindo dessa comparação do sujeito, frente ao seu próprio desempenho, tornando-se facilitadora de diagnóstico.

Essa avaliação ainda é a que mais dá garantias de que aconteça a realização das chamadas competências necessárias para o controle do Estado em nível macro, meso e micro de sistema que envolva a educação.

Podemos inclusive comparar esta forma de avaliação com o objeto deste estudo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), visto que o referido exame se propõe a avaliar nos candidatos as competências e habilidades preestabelecidas nas matrizes referenciais.

No nível Macro, considera-se esta avaliação com intuito de sondar, por exemplo, o desempenho das escolas, classificando-as por região/estados e municípios.

No nível Meso, consideramos a organicidade da gestão pedagógica que é mais autônoma e descentralizada, característica presente nos aspectos que regem a gestão democrática, tendo como base de interesse as comunidades educacionais locais e seus projetos educativos.

Já o nível Micro, ocorre dentro da sala de aula, onde por vezes se confunde com o modelo de avaliação formativa, pelo fato da exigência de que os alunos tenham conhecimentos prévios a respeito dos objetivos educacionais que deverão atingir, levando em conta a pluralidade de métodos.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por inúmeras discussões em prol da renovação dos paradigmas educacionais, trazendo em seus princípios a necessidade de escolas

mais justas e inclusivas que tivessem a avaliação como meio não um fim dentro do processo de aquisição do conhecimento. Autores como (Hoffmann, 1994; Luckesi, 2003 e Esteban, 2003), defenderam fortemente a ideia de rompimento dos principais politizadores da avaliação, para um sentido mais amplo da prática investigativa entre os processos de ensino/aprendizagem numa dinâmica mediadora.

Outros autores, como Junior, Pedrochi, & Rossetto, (2019), apontam que a avaliação pode ser estimada como uma relação de comparação entre o que foi apresentado e o que se esperava, no caso, a aprendizagem do aluno. Deste modo, a avaliação fica definida como uma comparação entre o real e as expectativas que se tinha sobre.

Esse preceito que postula a avaliação como instrumento investigativo cria subsídios para entender que todo processo condiciona a um conhecimento, que é direcionado por um método afim de motivar a reação dos discentes frente a atuação do professor, que assume um papel de parceiro e colaborador do desenvolvimento e aprimoramento da consciência crítica dos alunos.

Hoffmann (1994, p.69) afirma que: “Para analisarmos a perspectiva da avaliação como ação mediadora, de fato, é preciso partir da negação da prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade, de obstrução, de constatação de acertos e erros.” A autora define que a postura do professor também precisa ser um importante objeto de estudo, visto que, não adianta modificar métodos ou critérios, se o professor estiver preso a práticas pouco eficazes para o contexto atual de ensino.

A partir do exposto neste tópico, podemos observar que a avaliação nos moldes tradicionalista, assim como todo o ensino baseado nessa vertente, já se mostrou infrutífera. Avaliar deve (re)significar os processos de ensino e aprendizagem, buscando-se a valorização dos diversos, múltiplos e plurais estilos de aprendizagem, bem como o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e docentes.

Ademais, avaliar significa além de simples testes sobre aquisição de conteúdos programáticos, é também desvelar as amplitudes dos processos de ensino e aprendizagem. Sob este ângulo, o aluno é visto como ser social, cultural, afetivo, cognitivo, transcendental, ou seja, um ser de complexidades revestidas e entrelaçadas sobre si, que somente um olhar mais acurado e desprendido da hierarquia e do tradicionalismo exacerbado poderá perceber.

3. Avaliação em Larga Escala: os (des)encontros das Concepções Avaliativas

A avaliação formativa, embora seja mais trabalhosa para o professor, por estar ligada ao constante desempenho dos alunos, do posicionamento deles frente às questões sociais, culturais e políticas, ainda deve ser entendida como modelo avaliativo mais adequado como forma de combate à exclusão, e um importante caminho para a emancipação do saber, o qual ultrapassa os limites da técnica e reveste-se de uma dimensão mais ética.

O Estado também utiliza critérios diversos para mensurar o desenvolvimento potencial de escolas e a abrangência de projetos num determinado espaço/tempo. O principal complicador é que para mensurar a avaliação cognitiva de um grande número de pessoas, antes precisa-se levar em consideração fatores importantes, tais como as condições de ensino, a formação dos professores, além dos contextos socioculturais que particulariza cada sujeito, e bem sabemos que todos estes fatores “não menos importantes” são deixados de lado, visto que, os órgãos responsáveis por essas avaliações externas usam técnicas de raqueamento e de classificação com critérios próprios, tornando esse modelo avaliativo em larga escala palco para resultados generalizáveis do sistema.

Especialmente a partir dos anos 90 a avaliação educacional, passou a ser usada, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como tentativa de encontrar um caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, esperando, possivelmente, que os processos avaliativos determinariam, entre outros resultados, a elevação dos padrões de desempenho, caso fossem conduzidos com o uso de tecnologias testadas na sua eficiência em outras experiências semelhantes, realizadas em diversos países, ainda que com culturas diferentes. Essa expectativa não se restringe unicamente ao âmbito nacional, sendo ocorrência bastante generalizada em quase todo o mundo ocidental, que concentra suas melhores esperanças nos resultados dessas avaliações. As avaliações apontam problemas, mas não os solucionam; outros caminhos deverão ser perseguidos.

Essa mesma avaliação externa, popularmente conhecida como “avaliação em larga escala” é considerada um dos principais instrumentos para elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e, por conseguinte, o redirecionamento das metas das unidades escolares. O principal objetivo é identificar elementos que permitam indicar um retrato do desempenho dos alunos, frente as metas anteriormente estabelecidas pelo Estado. Assim sendo, o desempenho do alunado proporcionará uma referência para definição de novos planejamentos e práticas aplicadas à melhoria da qualidade da educação. Oliveira (2016), esclarece que: “[...] o que se pretende ressaltar é que o ENEM é um real coadjuvante no

processo de reestruturação da prática educativa, fornecendo ao professor informações sobre a necessidade discente muito além da sala de aula.”

É necessário que façamos uma reflexão sobre as avaliações, ora operacionalizadas nos vários níveis do nosso sistema educacional, especialmente tratando-se destes modelos avaliativos em larga escala, ora abrangendo a diversidade da nossa geografia multicultural. Estas avaliações, são de natureza amostral e, supostamente, consideradas representativas em termos estatísticos. Conforme explicita Santos (2017), como potencialidade e possibilidade, a avaliação em larga escala é um instrumento empregado para mapear, diagnosticar, analisar e levantar/produzir informações relativas ao sistema educacional brasileiro e seus sujeitos.

É inegável que realizar a avaliação externa em larga escala sobre os resultados obtidos pela escola constitui um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir os problemas do fluxo escolar e reorientar as decisões e medidas legais. No entanto, esses mecanismos podem limitar sobremaneira as possibilidades para ampliação do exercício de autonomia da escola, caso continuem desconsiderando o incentivo à autoavaliação, bem como a possibilidade de gestão e seus recursos (Martins, 2002, p.163).

Partindo deste princípio, temos por base que a primeira avaliação em larga escala se deu pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, sendo que sua aplicação ocorreu inicialmente, somente em 1995. Atualmente, podemos classificar como sendo três as principais avaliações em larga escala para avaliar o nível de desempenho dos estudantes brasileiros. O exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual foi estabelecido em substituição ao antigo Exame de Curso (Provão) direcionado aos cursos de nível superior, e a Prova Brasil que é aplicada aos alunos da Educação Básica. Outro instrumento avaliador de grande importância, o qual segue como artifício base deste estudo é o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, como finalidade de avaliar o desempenho dos alunos ao término do ensino médio e, hoje, acrescido ao objetivo de ingressar o aluno no Ensino Superior gratuito ou financiado.

Segundo o MEC, por intermédio destas avaliações em larga escala pode-se concluir a intervenção para melhoria na qualidade do ensino, diminuição dos aspectos que englobam a desigualdade, além de abrir espaço para a democratização da gestão das instituições de ensino público.

Alguns pesquisadores afirmam que seria o caso de o Ministério da Educação (MEC) promover uma avaliação aos alunos de igual teor, sendo que as condições de ensino e aprendizagem são divergentes, pois as condições culturais, econômicas, geográficas e sociais

se diferem exorbitantemente em algumas situações. Por este viés, percebemos que tão logo os resultados também soarão diferentes.

O Estado como avaliador sofre muitas restrições, mas não restam dúvidas de que uma avaliação, para fins de atestar a competência ao término de um curso, é algo que se impõe, inclusive com o apoio generalizado da sociedade. Acreditamos que existam soluções satisfatórias, vivenciadas em outros países e, em algumas situações, no próprio Brasil: – a avaliação por órgãos de classe, que podem exigir a comprovação da eficiência de uma pessoa para o exercício de determinada profissão, credenciando-a, após resultados satisfatórios, para a atuação em determinada área de conhecimento profissional selecionada para atuação na sociedade. Vasconcellos & Bortoluzzi, (2019) elucidam que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) apresentam uma proposta de estrutura curricular multidisciplinar, a qual se desenvolve por temas transversais. Assim, disciplinas de diferentes áreas do conhecimento contribuem entre si para discutir determinado tema. Os PCNEM têm por proposta organizar a aprendizagem em áreas do conhecimento, realizando interdisciplinaridade e contextualização, de modo a desenvolver o letramento, bem como conscientizar a comunidade escolar para a realização de um projeto pedagógico que articule disciplinas não somente de uma área, mas de todas as áreas, tendo por objetivo principal a qualificação e formação do aluno.

Segundo consta do site eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP¹, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC:

O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. O conteúdo das provas do Enem é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física, e Tecnologias da Informação e Comunicação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

¹ <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/matrizes-de-referencia>

Em se tratando das competências 1 e 9, que servirão como balizas para as questões analisadas no capítulo posterior, destacam-se os seguintes aspectos estabelecidos pela Matriz de Referência do ENEM (INEP, 2017):

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Segundo o Relatório Pedagógico do Enem (BRASIL, 2014, p. 20-21), a competência 01 e a competência 09, respectivamente:

(...) concentra-se no reconhecimento e na caracterização dos gêneros discursivos, bem como nas relações estabelecidas a respeito dos usos desses gêneros. Os itens dessa Competência primam pela diversidade de gêneros discursivos para análise, levando em conta seus suportes, suas funcionalidades e seus recursos expressivos.

(...) abrange os conhecimentos tecnológicos, científicos e os impactos sociais relacionados às tecnologias de comunicação e informação. Explora-se a percepção de que o domínio dessas tecnologias tem relação direta com a produção do conhecimento, principalmente no que se refere às realizações das linguagens.

Neste sentido, entendemos que este conceito de avaliação busca pela objetivação do julgamento sobre determinada realidade e como dado relevante nos processos decisórios. Assim, a finalidade da política de avaliação é traduzida pelos objetivos gerais, expressos na Matriz de Referência do Enem, que seria contribuir para melhorar a qualidade da educação. Essa perspectiva traz um elemento significativo para que possamos discutir sobre o uso das avaliações e de seus resultados, como artifício para definir a qualidade da avaliação e relacionar o uso instrumental com desígnio política, que é de aprimorar a qualidade do ensino público no Brasil.

A partir das premissas expostas anteriormente, e considerando como preconiza Pereira et al. (2018) que uma pesquisa visa trazer um novo ou novos saberes, analisaremos a seguir, qualitativamente as questões de Língua Portuguesa do ENEM – 2017 e apresentaremos algumas considerações no tópico a seguir.

4. As Tecnologias da Comunicação e Informação: Análise Descritiva e Qualitativa das Questões de LP do Enem 2017 - competências 01 e 09 da MR

Neste tópico entenderemos sobre a importante contribuição social do Enem na vida de milhares de estudantes e, sobretudo, buscaremos estabelecer relações entre as competências e habilidades destacadas para a progressão de saberes exigidos como critério de avaliação do desempenho (Figura 1).

Figura 1 – Enem (2017) Folha de apresentação do Caderno de questões AMARELO.



Fonte: INEP, 2017.

Criado em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem como referências norteadoras, segundo documento oficial (BRASIL, 2002a, p. 11), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e a Reforma do Ensino Médio. Para estruturar as competências e habilidades, o Documento Básico (BRASIL, 2002a), além dos documentos acima, cita como referência a Matriz do Saeb.

Para estruturar o Exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb (Brasil, 2002a, p. 5-6).

Partindo do pensamento de (Gomes, 2013, apud Bueno, 2009 p.33), nas questões que compõem os cadernos de provas do Enem há a presença de uma contextualização sociocultural e de uma situação-problema em cada item. Uma vez que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, documento orientador do Enem, a língua portuguesa é considerada “[...] fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e [...] representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.”, entendemos, juntamente com Gomes (2013), que essa contextualização só pode ocorrer via gêneros do discurso, conforme proposto pelo círculo de Bakhtin (1997 [1952/53]), já que essa é a referência principal dos PCNEM, como veremos neste tópico de análise.

O Enem após ser reformulado, segundo o Inep (2015), teve como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Compreende-se então que, juntamente com a reformulação, o Ministério da Educação apresentou a Matriz de Referência para o Novo Enem (BRASIL, 2009). No antigo exame, não havia uma Matriz de Referência, apenas uma Matriz de Competências, com 5 competências e 21 habilidades gerais, sem divisão por áreas. No “novo exame”, cada área possui sua matriz com as competências e habilidades, há ainda os objetos relacionados a cada matriz contribuindo para uma melhor avaliação do aluno e o rápido diagnóstico das principais habilidades que o mesmo possui.

Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (Brasil, 2009, p. 4).

Universidades de todo Brasil já fazem uso do resultado do exame como critério de pontuação para ingresso em suas instituições de Ensino Superior. Estas universidades têm autonomia e podem optar entre quatro possibilidades de utilização do exame como processo seletivo: a) como fase única, com o Sistema de Seleção Unificada (SiSU); b) como primeira fase; c) combinado com o vestibular da instituição e d) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. É possível ainda fazer o Enem para obter o diploma de Ensino Médio e também para conseguir financiamento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FiEs) e possibilidade de bolsa integral ou parcial pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

É necessário ainda, entender como funciona o direcionamento das questões propostas para o exame, a saber, que na montagem da prova, são selecionadas 180 questões – 45 de cada área de conhecimento –, sendo 25% fáceis, 50% médias e 25% difíceis. Além das perguntas objetivas, o exame é composto de uma redação, sobre assuntos nacionais em discussão na mídia. A nota é calculada de acordo com a Teoria da Resposta ao Item (TRI) 4, que por sua vez, considera o número de acertos e a dificuldade das questões. Assim, dois alunos que acertaram a mesma quantidade de perguntas não ganham a mesma nota (INEP, 2011).

De acordo com Gomes (2013), todas as questões do Enem, nas quatro grandes áreas que compõem os cadernos de provas, são Itens de Afirmação Incompleta, isto é, são questões (itens) cujo suporte (enunciado) “(...) é uma afirmação incompleta, e não uma pergunta” (Vianna, 1982, p. 57, apud Gomes 2013). Isso significa que o suporte da questão não traz uma interrogação direta, mas uma afirmativa incompleta que deve encontrar sua completude em uma das alternativas apresentadas após o enunciado.

Frente ao exposto fazemos o seguinte questionamento - As escolas de Ensino Médio têm direcionado suas perspectivas de ensino para um modelo que priorize tais referências exigidas pelo Enem em suas matrizes orientativas?

Campanhas de incentivos são divulgadas ao longo de todo o ano alertando os estudantes para a importância do ingresso numa instituição de Ensino Superior, para um conseqüente favorecimento no escasso mercado de trabalho. As tecnologias da comunicação

estão diariamente presentes na rotina de trabalho e estudos, e caracteriza-se conforme as diretrizes que fundamentam o exame anual como uma competência a ser medida.

As competências de nº 01 e 09, instrumentos basilares para o desenvolvimento deste tópico, abrange os conhecimentos tecnológicos e científicos assim como, os impactos sociais relacionados a essas tecnologias de comunicação e informação. “Explora-se a percepção de que o domínio dessas tecnologias tem relação direta com a produção do conhecimento, principalmente no que se refere às realizações das linguagens.” (BRASIL, 2014, p. 22).

Vale lembrar que a menção às tecnologias aparece já no texto da LDB de 1996, conforme o artigo 36 da referida lei: “O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] II - **conhecimento das formas contemporâneas de linguagem** [...]” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Estas formas contemporâneas são trazidas no Enem, que toma como base também a LDB (com texto incorporado aos PCNEM), a partir dos usos cotidianos das tecnologias, das novas formas de comunicações e de ligação entre as pessoas em um mundo que está cada vez mais “conectado”. Partindo para a análise destes instrumentos, perceberemos a ligação destes meios midiáticos e a necessidade de implantação de novas estratégias de ensino, ou pelo menos o aprimoramento das que estão em vigência.

Observe a questão a seguir (Figura 2), na qual analisaremos o uso da linguagem como instrumento de convencimento, apontando a mídia como principal responsável pela disseminação de “verdades” fundamentadas por uma minoria, e para o favorecimento destas.

Figura 2 – Questão 07 – Língua Portuguesa - (Enem, 2017)

QUESTÃO 07

PROPAGANDA — O exame dos textos e mensagens de Propaganda revela que ela apresenta posições parciais, que refletem apenas o pensamento de uma minoria, como se exprimissem, em vez disso, a convicção de uma população; trata-se, no fundo, de convencer o ouvinte ou o leitor de que, em termos de opinião, está fora do caminho certo, e de induzi-lo a aderir às teses que lhes são apresentadas, por um mecanismo bem conhecido da psicologia social, o do conformismo induzido por pressões do grupo sobre o indivíduo isolado.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política. Brasília: UnB, 1998 (adaptado).

De acordo com o texto, as estratégias argumentativas e o uso da linguagem na produção da propaganda favorecem a

- A** reflexão da sociedade sobre os produtos anunciados.
- B** difusão do pensamento e das preferências das grandes massas.
- C** imposição das ideias e posições de grupos específicos.
- D** decisão consciente do consumidor a respeito de sua compra.
- E** identificação dos interesses do responsável pelo produto divulgado.

Fonte: INEP, 2017.

Inferimos aqui o uso da competência 09 e de sua habilidade 29: “Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.” (BRASIL, 2009, p. 4), já que o item convida o aluno a refletir acerca das estratégias argumentativas e o uso da linguagem dentro desse contexto.

Diante de tal finalidade perceber-se o uso da linguagem como instrumento coesivo, com intuito de promover a um condicionamento de ideologias, estes elementos linguísticos estão fundamentados numa configuração comunicativa que costumeiramente perpassa a ideia já estereotipada de uma dada cultura ou grupo social, ideia esta que ganha veracidade a medida que passa a ser adotada e firmada pelos recursos midiáticos. Na questão em específico defrontamo-nos com a propaganda sendo exposta em suas diferentes vertentes, porém trazendo como verdade a alternativa C que segundo os organizadores demonstra que este gênero tende a ser manipulado por grupos específicos que fincam seus argumentos na imposição de ideias. Observe que o enunciado da questão menciona o gênero: PROPAGANDA em letras destacadas, o que ajuda o aluno no reconhecimento imediato do gênero a ser analisado, e conseqüentemente na resolução da questão. É necessário ainda, que o estudante

perceba de modo crítico as inferências positivas e negativas expressas em cada propaganda, tendo como principal ponto de partida a veracidade de tal informação e sendo criterioso no julgamento destas “verdades” produzidas por fontes sem procedência. Desenvolver esta habilidade de pensar e agir criticamente é um dos fundamentos também pregados por (FREIRE, 1993, p. 62) “O direito à crítica de quem critica é deixar claro aos seus leitores que sua crítica abarca um texto apenas ou sua obra toda, seu pensamento.” Temos nessa condição o direito de formar o senso de criticidade como competência necessária para decodificar a intencionalidade de cada propaganda dentro de um dado contexto. Fragmentos da questão específica que a psicologia social é um forte elemento que condiciona a vertente do conformismo e das pressões psicológicas, que estas exercem sobre os determinados grupos sociais. Esta afirmação direciona o estudante a compreender com maior facilidade o interesse do autor da questão, que é identificar a real representatividade da propaganda nos dias atuais e respectivamente desenvolver no aluno o discernimento sobre tais posições e imposições da mídia.

Prosseguindo nossa análise, temos a questão 09 a seguir que também ilustra o grupo de questões com foco na competência nº 09.

Entendemos que a competência envolvida é a habilidade 30, da qual propõe relacionarmos as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem. Sendo ela a terceira competência da área 09, na Matriz de referência do ENEM, compreende os princípios da tecnologia de informação, que vão desde os impactos causados na vida dos estudantes, como os conhecimentos científicos que a tecnologia proporciona. Na H30, tal competência pode ser percebida quando diz que as tecnologias de informação e comunicação são relacionadas ao desenvolvimento da sociedade.

Percebemos então, essas características na Questão 9 (Figura 3), que informa aos alunos que as redes sociais vêm sendo utilizadas há mais de 2 mil anos e após fazer uma relação entre tecnologias de comunicação antigas e atuais faz uma pergunta sobre o gênero mensagem. A banca organizadora procura saber uma característica desse gênero que permaneceu ao longo dos anos, e entenderá a alternativa B “compartilhamento de informações”, como a correta.

Figura 3 – Questão 09 – Língua Portuguesa - (Enem, 2017).

QUESTÃO 09

Romanos usavam redes sociais há dois mil anos, diz livro

Ao tuitar ou comentar embaixo do *post* de um de seus vários amigos no Facebook, você provavelmente se sente privilegiado por viver em um tempo na história em que é possível alcançar de forma imediata uma vasta rede de contatos por meio de um simples clique no botão "enviar". Você talvez também reflita sobre como as gerações passadas puderam viver sem mídias sociais, desprovidas da capacidade de serem vistas, de receber, gerar e interagir com uma imensa carga de informações. Mas o que você talvez não saiba é que os seres humanos usam ferramentas de interação social há mais de dois mil anos. É o que afirma Tom Standage, autor do livro *Writing on the Wall — Social Media, The first 2 000 Years* (Escrevendo no mural — mídias sociais, os primeiros 2 mil anos, em tradução livre).

Segundo Standage, Marco Túlio Cícero, filósofo e político romano, teria sido, junto com outros membros da elite romana, precursor do uso de redes sociais. O autor relata como Cícero usava um escravo, que posteriormente tornou-se seu escriba, para redigir mensagens em rolos de papiro que eram enviados a uma espécie de rede de contatos. Estas pessoas, por sua vez, copiavam seu texto, acrescentavam seus próprios comentários e repassavam adiante. "Hoje temos computadores e banda larga, mas os romanos tinham escravos e escribas que transmitiam suas mensagens", disse Standage à BBC Brasil. "Membros da elite romana escreviam entre si constantemente, comentando sobre as últimas movimentações políticas e expressando opiniões."

Além do papiro, outra plataforma comumente utilizada pelos romanos era uma tábua de cera do tamanho e da forma de um *tablet* moderno, em que escreviam recados, perguntas ou transmitiam os principais pontos da *acta diurna*, um "jornal" exposto diariamente no Fórum de Roma. Essa tábua, o "iPad da Roma Antiga", era levada por um mensageiro até o destinatário, que respondia embaixo da mensagem.

NIDECKER, F. Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 7 nov. 2013 (adaptado).

Na reportagem, há uma comparação entre tecnologias de comunicação antigas e atuais. Quanto ao gênero mensagem, identifica-se como característica que perdura ao longo dos tempos o(a)

- A** imediatismo das respostas.
- B** compartilhamento de informações.
- C** interferência direta de outros no texto original.
- D** recorrência de seu uso entre membros da elite.
- E** perfil social dos envolvidos na troca comunicativa.

Fonte: INEP, 2017.

Na questão, compreendemos que o autor rememora o passado, a fim de proporcionar ao estudante uma reflexão acerca dos processos comunicativos em larga escala, entendendo que estes apenas se modernizaram, e que, o compartilhamento de informações ganhou espaço no mundo atual, deixando de ser algo tipicamente elítico e passando a assumir um campo de necessidade usual dos tempos modernos. Essa tecnologia, por sua vez, traz consigo uma série de benefícios que contribuem para o desenvolvimento dos processos comunicativos e de disseminação rápida de informações para as mais diversas camadas sociais, ao mesmo tempo

em que compromete a aproximação das pessoas que tendem utilizar-se dessas tecnologias como meio restritamente único de suas interações sociais.

Outro ponto, não menos importante, e do qual merece destaque, é que a questão aborda o desenvolvimento das sociedades como algo promissor, mas que anterior a todo este desenvolvimento, as civilizações menos informatizadas já tinham a percepção da necessidade de ampliar suas redes comunicativas, ou seja, fator que corrobora eminentemente para a compreensão da necessidade do aluno estar atualizado não somente aos elementos comunicativos atuais, mas também os anteriores a esta modernidade.

Na análise seguinte, temos a questão 35 que ilustra o grupo de questões com foco na competência nº 01.

Os organizadores da Questão 35 pedem que o aluno encontre a alternativa que define a finalidade do gênero cartaz, denominando a letra B “conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica” como a correta. A competência de área 01, relacionam-se com a aplicação das tecnologias de informação e comunicação na escola e em outros contextos relevantes para a vida do indivíduo. Logo, encontramos marcas das habilidades 2 no enunciado destacado. “Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.” e 3 “Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.” Tendo em vista que o cartaz em questão é de forte impacto social e político, pudemos constatar que a Questão 35 (Figura 4) atende às exigências contidas tanto da H2, quanto da H3, salientando uma situação percebida num determinado contexto social. Além de ser um alerta contra a violência doméstica, incentiva a denúncia por parte de famílias que já sofrem com esse problema, uma vez que no próprio informe, há um contato telefônico na parte inferior.

Figura 4 – Questão 35 – Língua Portuguesa - (Enem, 2017).

QUESTÃO 35



Quem bate na mulher machuca a família inteira.

Ligue 180.
Não se cale diante da violência doméstica.

Disponível em: www.agenciapatriciagalvao.org.br. Acesso em: 15 maio 2017 (adaptado).

Campanhas publicitárias podem evidenciar problemas sociais. O cartaz tem como finalidade

- A** alertar os homens agressores sobre as consequências de seus atos.
- B** conscientizar a população sobre a necessidade de denunciar a violência doméstica.
- C** instruir as mulheres sobre o que fazer em casos de agressão.
- D** despertar nas crianças a capacidade de reconhecer atos de violência doméstica.
- E** exigir das autoridades ações preventivas contra a violência doméstica.

Fonte: INEP, 2017.

Cabe ainda, ressaltar que embora o elemento base deste estudo seja a competência 09, é nítida a relação com a competência 01, visto que ambas possuem como referência à aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos como instrumentos relevantes para a vida. Utilizar-se das peças publicitárias como elemento de conscientização faz parte dessa proposta adotada por estas duas competências,

nessa perspectiva, os organizadores propõem aos estudantes não somente a compreensão necessária para análise do gênero, mas também a capacidade de discernimento crítico.

5. Considerações Finais

Entendemos que o presente trabalho de pesquisa possibilitou melhor compreender os métodos de avaliação propostos pela Matriz de Referência (MR) do ENEM, concluindo que tais processos devem ser mediados pela investigação, atenuando os efeitos negativos causados pelos estereótipos que julgam a avaliação num olhar punitivo. Compreendemos por meio da prática o que Cipriano Luckesi, Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, dentre outros teóricos confirmam em seus estudos que o processo avaliativo deve ser contínuo, tendo como meta a progressão do conhecimento sistematizado e uma didática que priorize os conhecimentos cognitivos e culturais de cada educando.

Foi a partir dessas constatações que decidimos analisar questões de Língua Portuguesa do ENEM, com intuito de visualizar as competências exigidas pela banca organizadora, assim como, as habilidades que eles intentam desenvolver no indivíduo por meio da resolução e entendimento das questões. Destacamos ainda, que o Enem exerce importante papel na vida dos brasileiros que pretendem ingressar em alguma faculdade, além de provocar mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem envolvidas.

A cada ano, milhões de indivíduos buscam o Enem como meio de ingresso no ensino superior, e procuram por mudança de vida, já que a nota é requisito para seleção no ProUni, e no Sistema de Seleção Unificada (SiSU), servindo também como certificação de conclusão do ensino médio para pessoas maiores de 18 anos de idade. Ao analisarmos a Matriz e os documentos referentes ao ENEM, observamos que as práticas sociais são distribuídas em diversos gêneros, dentro das questões. É interessante salientar que a MR (2009) e os PCNEM (2000) não destacaram itens trabalhados didaticamente para aprendizagem e organização do gênero, isso gerou uma “confusão” entre os professores. Outro fato a ser repensado é o de as provas serem elaboradas por professores que atuam no ensino superior, sendo que a ideia é avaliar alunos oriundos do Ensino Médio, ou seja, não tem como condizer com a realidade desse período escolar.

O exame gera polêmicas em relação ao modo de elaboração da prova, os moldes de correção, entretanto, as melhorias na acessibilidade aos candidatos vêm contribuindo para que este instrumento avaliativo tenha sucesso. Deste modo, concluímos que a busca do

entendimento de fenômenos relacionados às concepções de linguagem que norteiam a prova de língua portuguesa e a matriz de referência do ENEM, é de suma importância.

Por fim, sabemos que ainda não há pesquisas que avaliem de maneira explícita e pontual os impactos das provas do ENEM na modelagem dos currículos, menos ainda estudos que demonstrem as percepções dos protagonistas escolares diretamente envolvidos com o exame, alunos e professores, frente ao que lhes é cobrado nas Matrizes de Referência do Enem. Sendo assim, os resultados destes estudos são fundamentais para embasar disposições que, em última instância, determinam o futuro de milhares de estudantes, ao lhe abrir/fechar portas de acesso à educação superior.

Referências

Antunes, C. (2012) *A avaliação da aprendizagem escolar*. (Fasc. 11 ed.). Petrópolis: Ed. Vozes.

Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. (8ª ed.). São Paulo: Parábola.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. (2002) Senado Federal. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Brasília.

Brasil. (1996). Decreto-Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília.

Esteban, MT. (2004). *Avaliação no cotidiano escolar*. In ESTEBAN, M.T. (orgs.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. (5ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Esteban, MT (2008). *Escola, currículo e avaliação* (3ª Ed.) São Paulo: Cortez, 2008.

Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Hadji, CA (1994). *Avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Editora.

Hoffmann, JML. (2006). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Medição.

Libânio, JC. (1994). *Didática – São Paulo*: Cortez.

Luckesi, CC (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar*. (13ª ed.). São Paulo: Cortez.

Inep. (2014). *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010*. Recuperado em 19 de abril de 2020. <https://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antteriores/relatorios-pedagogicos>.

Inep. (2020). *Sobre o Enem*. Retirado de www.portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem.

Inep. (2001). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ENEM. *Relatório*. Brasília.

Marcuschi, B, Bunzen, C & Mendonça, M. (2006). *Avaliação de O que nos diz o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio de aprendizagem escolar*. (13.ed.). São Paulo: Parábola Editorial.

Miguel, SB. (2015) *O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma discussão acerca da validade das questões de Língua Portuguesa (Nível de Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina*.

Miguel, SB. (1998). Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. *Institui o Exame Nacional do Ensino Médio*.

Oliveira, TS. (2016). *O Enem: breves considerações sobre importância avaliativa e reforma educacional*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 278-288, jul.-dez. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2016.2.23995>.

Pereira, AS et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Acesso em: 13 maio 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1.

Pedrochi Jr, O, Pedrochi, W & Rossetto, H. (2019). *A avaliação formativa e a Zona de Desenvolvimento Proximal*. Research, Society and Development, 8(10), e288101371. doi:<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i10.1371>

Santos, JB. (2017) *Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: Uma Discussão Sobre o Uso dos Resultados para Melhorar a Educação*. Temas em Educação, João Pessoa, v.26, n. 1, p. 9-27, jan.-jun. file:///C:/Users/wmona/Downloads/25931-Texto%20do%20artigo-97227-1-10-20180619.

Secretaria de Educação Fundamental. (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília.

Vasconcellos, E & Bortoluzzi, V. (2019). *A redação do Exame Nacional do Ensino Médio na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional*. Research, Society and Development, 8(4), e1884916. doi:<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v8i4.916>.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Wagner Mõnantha Sousa Morais – 50%

Claudia Lucia Landgraf Valerio – 30%

Leidiane Jesus dos Santos – 20%