

PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA EJA ENSINO
MÉDIO DO ESTADO DE PERNAMBUCO E A REDAÇÃO DO ENEM:
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS¹

EWERTON LOURENÇO DE SANTANA²

RESUMO: Partindo do número de matrículas realizadas na Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio no estado de Pernambuco nos últimos anos, da participação dos alunos egressos dessa modalidade no ENEM e da existência de documentos curriculares oficiais que orientam as propostas de trabalho escolar no componente curricular de Língua Portuguesa, este trabalho expõe, sob as perspectivas das concepções sobre linguagem (*concepção de língua como representação do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação*), as divergências e convergências encontradas entre as propostas de trabalho com o Eixo da Escrita constante nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa EJA Ensino Médio e nos Parâmetros na Sala de Aula, ambos documentos curriculares oficiais da Secretaria de Educação de Pernambuco, e os critérios de avaliação das cinco competências da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, conforme apresentados na Cartilha do participante – Redação ENEM 2017. Acredita-se que o resultado dessa análise vem contribuir com as práticas pedagógicas bem fundamentadas dos docentes dessa modalidade de ensino, principalmente para atendimento dos anseios dos alunos egressos que objetivam ingressar em uma instituição pública de ensino superior por meio do ENEM.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual; Exame Nacional do Ensino Médio; Parâmetros Curriculares; Concepções de linguagem.

RESUMEN: Desde el número de matrículas realizadas en la Educación de Jovens e Adultos Ensino Médio en el estado de Pernambuco en los últimos años, de la participación de los alumnos que terminan el curso en el ENEM y de la existencia de documentos curriculares oficiales que orientan las propuestas de trabajo escolar en el componente curricular de lengua portuguesa, este trabajo expone, desde las perspectivas de las concepciones del lenguaje (*concepción lenguaje como una representación del pensamiento, como una herramienta de comunicación y como forma de interacción*), las divergencias y convergencias entre el trabajo propuesto al Eixo de Escrita constante en el Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa EJA Ensino Médio y los Parâmetros na Sala de Aula, todos documentos curriculares oficiales de la Secretaria de Educação de Pernambuco, y los criterios de evaluación de la prueba de redacción del Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como se presenta en la Cartilha do participante – Redação ENEM 2017. Se cree que el resultado de este análisis viene a contribuir con las prácticas pedagógicas bien fundamentadas de los docentes de esa modalidad de enseñanza, principalmente para atender los objetivos de los alumnos que terminan el curso y que objetivan ingresar en una institución pública de enseñanza superior por medio del ENEM.

PALABRAS-CLAVE: Producción Textual; Exame Nacional do Ensino Médio; Parâmetros Curriculares; Concepciones de language.

¹ Artigo solicitado pelo Professor Doutor Inaldo Firmino Soares como atividade avaliativa da Disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ministrado no Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da UFRPE, sob orientação do professor Ewerton Ávila dos Anjos Luna.

² Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da UFRPE. E-mail: Santana.el@outlook.com.br

INTRODUÇÃO

Os índices quantitativos do número de matrículas realizadas anualmente no Brasil na Educação de Jovens e Adultos apontam que anualmente aproximadamente um milhão de estudantes adultos retorna às bancas escolares para cursar o Ensino Médio nessa modalidade e que esse número no estado de Pernambuco alcança a ordem das dezenas de milhares.

Esse caminho de retorno à escola possui diversas peculiaridades, tornando essa modalidade diferenciada em relação à modalidade regular, em face da composição de seu público, formado por homens e mulheres adultos. Essas características se evidenciam principalmente no que se refere às orientações do processo de ensino e aprendizagem e nas orientações das práticas pedagógicas na sala de aula.

Tais aspectos podem ser objetos de reflexão quando em contraste com os números de participantes que são egressos dessa modalidade de ensino e que se submetem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por isso, este trabalho procura analisar a existência de divergências e/ou convergências entre os documentos curriculares oficiais, Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos e Parâmetros Curriculares na Sala de Aula, pertencentes à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, e as competências avaliadas no ENEM 2017, especificamente na prova de redação, com os critérios de avaliação da prova de redação apresentados pelo documento oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação responsável pela aplicação do Exame, intitulado Cartilha do Participante – Redação Enem 2017.

A escolha pela análise dos documentos oficiais da Secretaria de Educação de Pernambuco se justifica porque são os documentos curriculares orientadores do processo de ensino e aprendizagem e das práticas pedagógicas em sala de aula no Estado de Pernambuco, bem como contemplam propostas de atividades didáticas e, por isso, fazem parte da proposta de formação do aluno dessa modalidade.

O referido estudo se dá sob a perspectiva das concepções de linguagem (*concepção de linguagem como representação do pensamento, concepção de linguagem como*

instrumento de comunicação e concepção de linguagem como forma de interação) com relação ao tratamento dado aos eixos de leitura e produção de textos nesses documentos.

A importância de um trabalho nesse sentido se acentua na medida em que se conclui que são escassas as produções científicas que tratam da relação das aulas de língua portuguesa da modalidade de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio com o Exame, mesmo com as pesquisas apontando que o desejo dos alunos no prosseguimento dos estudos no âmbito da educação superior figura entre as principais motivações para as matrículas nessa modalidade.

Na primeira parte desse trabalho são apresentados o cenário da EJA Ensino Médio no Brasil e no estado de Pernambuco por meio das estatísticas oficiais do MEC e da Secretaria de Educação de Pernambuco e os números do ENEM que se relacionam com esse público. Em seguida, são exploradas as bases conceituais sobre as concepções sobre a língua e o reflexo de cada uma delas no processo de ensino. Na segunda parte, os critérios de avaliação da prova de redação do ENEM são analisados sob a perspectiva das concepções sobre língua, anteriormente apresentadas, assim como os documentos curriculares oficiais. Para, finalmente, serem correlacionados em busca de divergências e convergências que porventura possam existir.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENEM

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui um exercício de cidadania, garantida pela Constituição Federal de 1988, que se refere ao direito à educação e, por extensão, a essa modalidade educacional, como direito de todos e dever do Estado juntamente com a família; daí se entende que é necessário o estabelecimento de políticas públicas que garantam esse direito e que tais políticas sejam devidamente embasadas em aportes teóricos e metodológicos que apontem para boas práticas de ensino/aprendizagem, como deixa claro a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 37:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996, p.17)

O público-alvo da EJA se constitui de jovens e adultos que, por diversos motivos, não puderam frequentar e concluir os anos da educação básica no período considerado como idade regular, assim se caracteriza como público diferenciado, dado que seu retorno às bancas escolares é marcado por uma vivência nos diversos âmbitos sociais, por uma significativa ampliação e diversificação de interesses, agravado pela existência de vários perfis de condições econômicas e sociais e pelas circunstâncias das questões de trabalho, ou seja, trata-se de um público com a perspectiva de uma pessoa adulta, que, em muitos, casos é o próprio responsável por sua subsistência e a de seus familiares e, em outros, é coparticipante ou está em busca disso.

Um grande desafio dessa modalidade, portanto, é tornar possível e estimular o acesso, por isso que, no geral, o horário de funcionamento das aulas dessa modalidade é o noturno, contrapondo-se ao horário de trabalho formal ou informal e aos afazeres domésticos. Outro grande desafio é viabilizar a permanência desse público na escola, dado que a evasão escolar do EJA já é alta se considerar os índices da modalidade regular, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, como apontam os números apresentados pela Unicef no Cenário de Exclusão Escolar do Brasil, publicado em 2017:

No Brasil, 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015. A exclusão escolar afeta principalmente meninos e meninas vindos das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos constitucionais. Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo. (UNICEF, 2017, p. 3)

Tais números só levam a concluir que, se em idade regular existe um quadro desafiador gigantesco para combater, a realidade dos alunos da EJA se intensifica com os elementos adicionados no seu retorno após o afastamento por anos da escola e todas

as demandas da vida economicamente ativa, como mostra a pesquisa suplementar realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, por meio da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio PNAD, em 2007, intitulada Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional:

Dentre os motivos para a não conclusão do curso de educação de jovens e adultos apontados por aquelas pessoas que frequentaram anteriormente, os principais eram: o horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%); o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); tinha dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); não havia curso próximo à residência (5,5%); não havia curso próximo ao local de trabalho (1,1%); não teve interesse em fazer o curso (15,6%); não conseguiu vaga (0,7%); e outro motivo (22,0%). (BRASIL, 2007, p.35)

Ainda conforme essa mesma pesquisa, contrapondo-se a esse quadro desafiador, encontram-se os motivos pelos quais o público da EJA decide retornar à sala de aula:

No contingente de pessoas que frequentavam ou frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos, dos motivos apontados para frequentá-lo e não o ensino regular, predominou o objetivo de retomar os estudos (43,7%), seguido por conseguir melhores oportunidades de trabalho (19,4%), adiantar os estudos (17,5%), e conseguir diploma (13,7%). Os demais motivos somaram percentual em torno de 6%. Embora retomar os estudos tenha sido o principal motivo em todas as Grandes Regiões (acima de 40%), os demais motivos que mais se destacaram variaram de acordo com as mesmas. No caso do Sudeste, por exemplo, conseguir diploma atingiu percentual de 16,3%, enquanto no Norte e no Nordeste esse indicador foi de 9,2% e 10,1%, respectivamente. Conseguir melhores oportunidades de trabalho alcançou percentual de 24,1% no Sudeste e no Sul, sendo de 10,5% no Norte. (BRASIL, 2007, p.34)

Como se pode observar e facilmente concluir, vários motivos explicitados acima se relacionam direta ou indiretamente com o ingresso no ensino superior, seja em uma instituição de ensino superior pública, seja privada. Como apresentado na Sinopse Estatística do Ensino Superior 2017, publicada pelo INEP/MEC, referente às Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e à Distância por Faixa Etária, observa-se que do total de 2.045.356 matrículas realizadas nas universidades públicas do país em 2017, 804.265 matrículas foram realizadas por alunos que possuem 25 anos ou mais, e que por isso estão em uma faixa etária equivalente ao público da EJA.

Cabe afirmar que a falta de dados oficiais impede precisar quantos ingressantes nas universidades públicas do país em 2017 são oriundos dessa modalidade de ensino,

mesmo assim se pode deduzir que um percentual, ainda que mínimo desse número, tenha frequentado a referida modalidade. Pela mesma causa, não se pode precisar quantos alunos tentam o ingresso nas universidades públicas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) oriundos dessa modalidade, cujo critério é o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), proposto pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC). Porém é possível estabelecer uma relação plausível a partir dos dados apresentados na Sinopse Estatística do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2017, publicado pelo INEP/MEC, que diz que do total de 6.731.341 inscritos, 1.830.462 estão na faixa etária de 25 anos ou mais. E que só no estado de Pernambuco foram 103.563 candidatos inscritos no ENEM 2017 com 25 anos ou mais.

Se tais dados forem cruzados com os Resultados Finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais), publicado pelo INEP/MEC, que apresentam os números de matriculados na EJA Presencial Médio nos anos de 2015 a 2017, conforme tabela abaixo:

ANO DE REFERÊNCIA	BRASIL	PERNAMBUCO
2015	1.046.357	55.286
2016	1.004.155	53.397
2017	932.332	51.904

Fonte: Resultados Finais do Censo Escolar 2015 -2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>.

Pode-se admitir, devido aos motivos para o retorno aos estudos apresentados anteriormente, que milhares de alunos oriundos da EJA da rede estadual e municipal de ensino do estado de Pernambuco se submetem anualmente ao ENEM, buscando o ingresso às instituições de ensino superior pelo SISU.

O referido ENEM tem como objetivo a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao final do Ensino Médio. Os resultados podem, além de outros fins, ser usados como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à Educação Superior, especialmente, o ofertado pelas instituições federais de educação superior; e permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento ou

apoio ao estudante da Educação Superior. O Enem conta com uma redação e quatro provas objetivas, sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. As Matrizes de Referência do ENEM indicam quais habilidades são avaliadas no Exame. É a partir delas que são elaborados os itens (questões) das provas.

Para os alunos egressos da EJA, não há distinção na forma de avaliação. Portanto, são submetidos ao Exame de modo equivalente aos alunos da modalidade regular de ensino e com eles convergem para os mesmos fins, ou seja, disputam o acesso a universidades públicas e a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da Educação Superior de igual para igual.

Tal situação embasa o questionamento sobre como se dá a formação e o preparo do aluno da EJA para enfrentamento dessa etapa de seu percurso estudantil que se antepõe ao atendimento de seus anseios de prosseguir nos estudos, conquistar um diploma ou se inserir no mercado de trabalho em uma profissão cujo requisito seja o ensino superior, por exemplo.

1.2 CONCEPÇÕES SOBRE LÍNGUA E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO

Sobre o processo de ensino de língua portuguesa, um amplo leque de autores tem colocado em notoriedade os reflexos das concepções de linguagem com relação ao tratamento dado aos eixos leitura e escrita. Ponto crucial para se entender os aspectos metodológicos nos quais se baseiam propostas aparentemente isentas de aparatos concepcionais e de reflexões amplas sobre a língua como a do ENEM.

Baseada neste princípio, Soares (1998) afirma que, no decorrer do processo de escolarização brasileiro, em três momentos diferenciados, o processo do ensino de língua materna esteve assentado em concepções de linguagem (*concepção de linguagem como representação do pensamento, concepção de linguagem como instrumento de comunicação e concepção de linguagem como forma de interação*) e, por conseguinte, em paradigmas específicos.

Isso quer dizer que cada uma dessas concepções (vinculadas a teorias específicas) ensejou a potencialização de distintos tratamentos ao ensino de língua nas unidades de

ensino brasileiras e nos processos de avaliação, inclusive de exames vestibulares e de avaliações como o ENEM.

A concepção de *linguagem como representação do pensamento* é incontestavelmente marcada pelos paradigmas da Gramática Tradicional Grega. Sob essa ótica, a efetivação da exteriorização do pensamento está condicionada ao emprego da lógica e, também, da gramática normativa. Isto é, exteriorizar o pensamento é uma atividade que requer a utilização da lógica e do padrão linguístico sacralizado pela tradição (norma padrão), como pontuam Perfeito (2007) e Soares (1998).

De acordo com Gedoz & Costa-Hübes (2012), até meados dos anos de 1960, o processo do ensino de língua materna esteve ancorado na concepção de linguagem como representação do pensamento. Na visão dessa concepção, a língua está intrinsecamente atrelada ao psiquismo individual, constituindo-se, portanto, como uma atividade irrefutavelmente mentalista. Em outras palavras, a efetivação de uma fala organizada é algo resultante de um pensamento organizado. Sob a ótica dessa concepção de linguagem, o ensino de língua materna tinha a fala como cerne e, conseqüentemente, como objeto de estudo.

Na aceção da língua atrelada ao psiquismo individual, o processo centralizava-se na fala. Com isso, o ensino de língua concedeu prioridade à produção oral, em detrimento à produção escrita. Esta ocupou uma posição secundária nas rotinas educativas (GEDOZ & COSTA-HÜBES, 2012). Contudo, mesmo que a escrita tenha ficado em um patamar secundário, o viés normativo era algo sacralizado nas aulas de língua. Costa-hübes (2009) pontua que, no âmbito da concepção de linguagem como representação do pensamento, o ensino de língua focava na abordagem da fala, isto é, o falar “bem” e “corretamente”. Nessa proposta de ensino, o tratamento dado à fala estava ancorado em uma perspectiva de repetição e memorização. A aquisição da fala considerada correta germinava da escuta de termos eloquentes/rebuscados e do acesso a frases em sintonia com os compêndios normativos da “norma culta”. A exploração de aspectos lexicais rebuscados e frases normativamente corretas aconteciam inúmeras vezes, ensejando a promoção da memorização das construções frasais e, conseqüentemente, seu uso nos comportamentos verbais.

A leitura e a escrita detinham uma importância secundária. A abordagem do eixo leitura acontecia por intermédio de atividades de cópia e reescrita de informações, isto é, a decodificação de conteúdos informacionais, o que ocasionava subsídios para a escrita. No entanto, a primazia dessa proposta de ensino de língua estava centrada na metalinguagem. Incontestavelmente concentrado nos itens gramaticais, o ensino de língua solicitava – obrigatoriamente – dos alunos exaustivas e repetitivas análises e classificações. O aluno tinha por meta analisar um amplo leque de frases, reconhecer e classificar termos. A partir da memorização desse processo, o aluno tinha por incumbência aplicar as construções frasais normativas à escrita e, sobretudo, à fala (COSTA-HÜBES, 2009).

Em se tratando especificamente do ensino da escrita e/ou produção escrita, Silva & Luna (2015) postulam que o processo do ensino da escrita esteve calcado em categorias e elementos gramaticais. Para que um dado texto fosse tido como "bom", deveria materializar um amplo leque de componentes gramaticais, mais especificamente, as regras da gramática normativa. Diante desse quadro, o processo do ensino dessa habilidade linguística concedeu primazia à imitação e à reprodução de modelos de "boa" escrita.

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, por outro lado, é inquestionavelmente marcada pelos paradigmas da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, como pontuam Perfeito (2007) e Soares (1998). Tal concepção emerge em meados dos anos de 1960.

Na ótica de Gedoz & Costa-Hübes (2012), até final dos anos 70, o processo do ensino de língua materna começa a se calcar na concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nesta concepção de linguagem, a língua era tomada sob dois aspectos: forma e estrutura. Sob o prisma dos postulados estruturalistas, a língua estava diretamente vinculada à forma e à estrutura, constituindo-se, portanto, como um sistema irrefutavelmente composto por elementos e regras de articulação. Sob o prisma da Teoria da Comunicação, a língua detinha o posto de código que facultava a efetivação da transmissão de informações.

Diante dessa aceção de língua como estrutura, o ensino de língua concedeu primazia pela análise interna do código com fins a viabilizar a produção escrita. Esta

detinha o *status* de cerne do processo do ensino de língua e, por conseguinte, de objeto de estudo. Para isso, as sequências tipológicas foram extremamente exploradas nas rotinas educativas, tendo como foco a imitação de aspectos frasais, gramaticais e lexicais (COSTA-HÜBES, 2009; GEDOZ & COSTA-HÜBES, 2012).

Em se tratando propriamente do processo de ensino de escrita, o cerne estava na imitação dos componentes característicos e dos elementos das sequências tipológicas (Descrição, Dissertação e Narração). O processo do ensino da escrita foi, portanto, calcado na imitação/ repetição de padrões de escritura, bem como na reprodução de elementos da construção composicional das tipologias textuais, conforme mencionam Silva & Luna (2015).

Em posição de destaque, o processo do ensino de língua materna focou nas análises textuais com vistas a abordar os elementos da comunicação, remetendo, para tal, a textos verbais escritos e não-verbais. Em posição secundária, o processo primou por uma abordagem prescritiva da morfossintaxe, porém superficial. Mais uma vez, a abordagem dos conteúdos desse componente curricular foi efetivada recorrendo à imitação de modelos. A exploração gramatical era viabilizada, a partir de questões “*Siga o modelo*”, “*Articulação entre colunas*” e “*Questões do tipo marque o X*”, conforme apontam Cardoso (2003), Perfeito (2007) e Silva & Luna (2013).

A concepção de linguagem como forma de interação é inquestionavelmente marcada pelos postulados das Teorias Enunciativa e das Teorias do texto e do Discurso. Em se tratando desses postulados, é marcante a noção de língua como atividade irrefutavelmente social. Ou seja, tais postulados não focam na noção de língua como estrutura ou sistema marcado por componentes internos, mas, sim, em uma perspectiva de língua como ação social. Tal concepção emerge nos anos de 1980, derivando da propagação dos postulados linguísticos sociais e históricos.

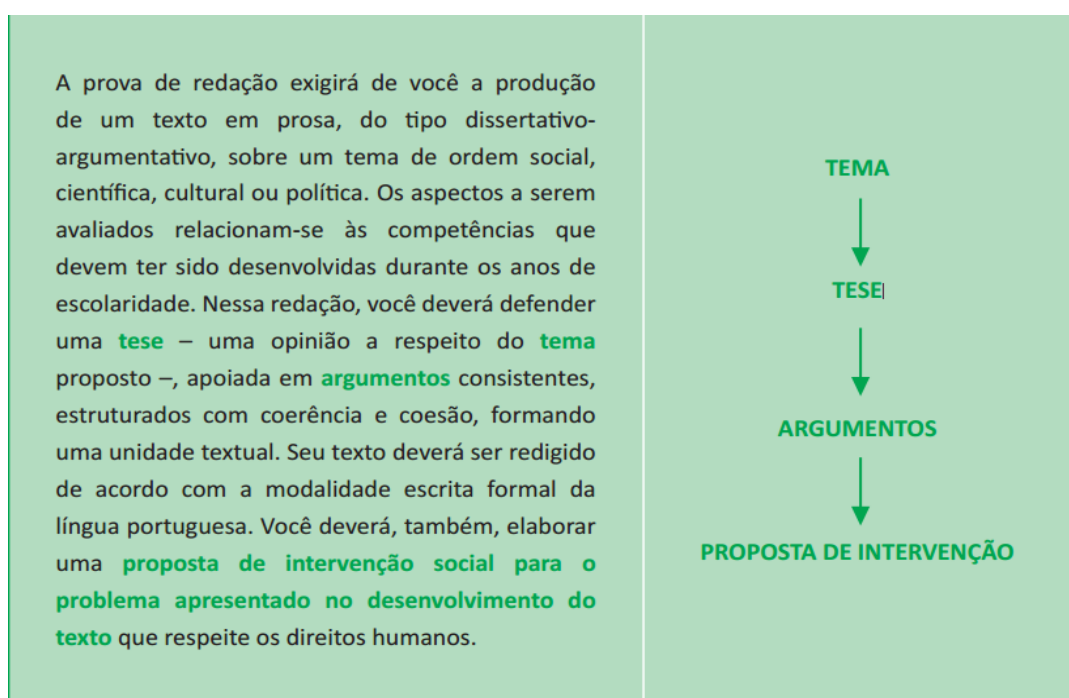
2 ANÁLISE DOS DADOS

2.1 AS COMPETÊNCIAS E OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM 2017

De acordo com Freitas & Luna (2015), nos últimos anos, a produção de texto vem, continuamente, obtendo uma valoração considerável no âmbito do Ensino Médio. Tal

valorização é derivada da exigência da redação nas provas de vestibular e, em especial, no ENEM.

Em se tratando do âmbito do Ensino Médio, nas últimas décadas, tem sido bastante recorrente a primazia dada à produção da tipologia dissertativa argumentativa, isto é, a redação, o que dissipa o espaço canalizado a efetivar um trabalho didático calcado na variedade textual. Para Freitas & Luna (2015), o trabalho com o texto dissertativo argumentativo no âmbito do Ensino Médio requer dos discentes a produção de uma redação acerca de uma determinada temática, tal como é possível observar na Cartilha do Participante – Redação Enem 2017, pág. 7, no seguinte quadro definidor:



Quadro 01 – Esquema da prova de redação. Fonte: Cartilha do Participante – Redação Enem 2017, pág. 7.

No quadro acima, não se esclarece o porquê da escolha para tal como “texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo”, porém explicita que o candidato deve fazer um percurso redacional que deve passar por três elementos básicos: defesa da tese, apoio em argumentos e elaboração de uma proposta de intervenção.

Além disso, é preciso considerar ainda que, na pág. 10, a Cartilha responde à pergunta “**Como a redação será avaliada?**”, apresentando a tabela com os critérios pelos quais os candidatos serão avaliados da seguinte forma:

Os dois professores avaliarão seu desempenho de acordo com os seguintes critérios:

1. Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
2. Compreender a Proposta de Redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (INEP, 2017, p 10)

Logo, estabelecendo a definição do que se pede e o que é esperado do candidato. Deixando claro como tal expectativa de aprendizagem será materializada, como vemos, na pág. 08, na resposta para pergunta “**Como será atribuída a nota à redação?**”:

Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos comporá a nota total de cada avaliador, que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores. (INEP, 2017, p 10)


Os critérios de avaliação para cada uma das cinco competências para a situação de produção de texto atribuem valores às produções da seguinte forma:

1. Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.	O avaliador corrigirá sua redação, nessa competência, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular). (p. 16)
2. Compreender a Proposta de Redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.	A sua redação atenderá às exigências de elaboração de um texto dissertativo-argumentativo se combinar os dois princípios de estruturação, explicitados abaixo: I. Apresentar uma tese, desenvolver justificativas para comprovar essa tese e uma conclusão que dê fecho à discussão elaborada no texto, compondo o processo argumentativo (ou seja, apresentar proposição, desenvolvimento e conclusão). II. Utilizar estratégias argumentativas para expor o problema discutido no texto e detalhar os argumentos utilizados. (p.18)
3. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	O terceiro aspecto a ser avaliado é a forma como você, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido como tese. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação. A Competência 3 trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, de sua coerência e da plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que é garantido pelo planejamento prévio à escrita, pela elaboração de um projeto de texto . (p.19)
4. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da	Na avaliação da Competência 4, será considerado, portanto, o modo como se dá o encadeamento textual... Assim, você deve, na construção de seu texto, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os mecanismos que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles . (p. 22)

argumentação.	
5. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	A proposta de intervenção deve refletir os conhecimentos de mundo de quem a redige e, quando muito bem elaborada, deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, a proposta de intervenção deve conter o meio de execução da ação e seu possível efeito, bem como o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la. (p. 24)

Fonte: Redação no ENEM 2017 Cartilha do Participante.

Tais critérios de avaliação para as cinco competências demonstram, conforme Zironi (2006), que “*essas especificações parecem ter como preocupação maior o teor normativo e a análise dos aspectos da textualidade, elementos centrados no texto como coesão e coerência.*” O que só vem a se confirmar quando, por amostra, toma-se a proposta de redação do ENEM 2017, conforme a imagem abaixo:



INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos.
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

**CAPÍTULO IV
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

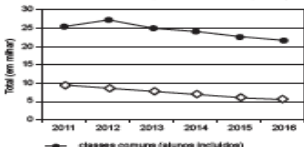
Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

TEXTO II

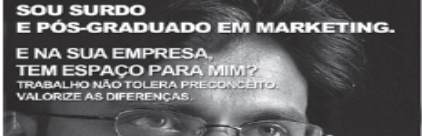
Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Ano	Classes comuns (alunos incluídos)	Classes especiais/escolas exclusivas
2011	~25	~10
2012	~28	~10
2013	~25	~10
2014	~25	~10
2015	~25	~10
2016	~25	~10

Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.pr4.rnp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

LC - 1ª dia | Caderno 1 - AZUL - Página 19

Imagem: Caderno de Prova AZUL, ENEM 2017, pág. 19.

Na qual se percebe nos comandos expostos nas “INSTRUÇÕES PARA REDAÇÃO” e na “PROPOSTA DE REDAÇÃO” que sempre se enfatiza os elementos que se conectam à normatividade e à estrutura textual “*Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que... tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerado ‘texto insuficiente’*”, “*modalidade escrita formal da língua portuguesa*”, “*Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa*”. Enfatizando assim as questões estruturais do texto e as que são baseadas nos quesitos de textualidade como suficientes para avaliar as competências escritoras dos alunos egressos do ensino médio.

2.2 LÍNGUA COMO INTERAÇÃO E DOCUMENTOS CURRICULARES

Na ótica de Pietri (2007), os anos de 1980 são marcados estoicamente pela propagação de documentos tocantes ao fazer pedagógico do ensino de língua materna. Esses documentos – diretrizes curriculares, parâmetros e propostas curriculares – são potencializados por setores governamentais (secretarias de educação brasileiras), bem como por pesquisadores derivados de distintas universidades brasileiras. O objeto desses documentos era, justamente, fomentar a potencialização de mudanças no ensino desse componente curricular.

O autor supracitado aponta o fato de esses documentos curriculares estarem alicerçados na *concepção sociointeracionista da linguagem e/ou concepção de linguagem como forma de interação*. Esta, por sua vez, vai ensejar a contextualização do ensino de língua materna, atrelando a língua ao campo social, que tem como marcas constitutivas a cultura e a história. A língua é, então, tida como uma atividade marcada indelevelmente pelo plano social. Diante dessa acepção, a língua adquire a categoria de forma de ação e/ou interlocução. Dessa feita, nesses documentos, as marcas da *concepção de linguagem como expressão do pensamento* (foco nas atividades mentais e nos componentes gramaticais normativos) e da *concepção de linguagem como instrumento de comunicação* (foco no código e nos elementos comunicacionais) são dissipadas.

No Brasil dos anos de 1997 e 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) foi a materialização disso, pois alavancou a efervescência de um amplo leque de transmutações no processo do ensino

de língua materna e, por conseguinte, no ensino da produção de texto. Essa guinada angariou mudanças não apenas no processo, como também nos materiais didáticos (gramáticas e livros). E, seguindo a mesma linha, aproximadamente vinte anos depois, materializou-se nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos cuja concepção se propõe a trazer:

uma proposta de trabalho escolar com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como interação. Com base nessa concepção, acreditamos que o aprendizado da língua vai muito além do domínio de estruturas gramaticais e textuais. Ele envolve o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar, ouvir, além da capacidade de analisar a língua. Ademais, por sua natureza social, o aprendizado da língua envolve um saber agir no mundo, via linguagem. Nesse sentido, a apropriação da modalidade culta da língua é compreendida como condição para o exercício de uma cidadania ativa. Isso significa que o fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor, bem como a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente. Usar a língua, na modalidade oral ou escrita, requer considerar o contexto discursivo, que envolve os interlocutores, seus objetivos, um local e momento determinados. (PCLP EJA, 2012, p. 13)

Tais instruções estão em consonância com o que se pode observar em Gedoz & Costa-Hübes (2012), que defendem que a concepção de linguagem como forma de interação é calcada em uma perspectiva dialética, no que tange à construção do conhecimento. A linguagem é, aqui, tida como um elemento social que marca a constituição dos sujeitos. Diante dessa acepção, a língua é tida como atividade social derivada de construções coletivas e da interlocução traçada entre os sujeitos. A língua é, pois, algo coletivo e histórico, bem como dialógico e interativo.

No tocante ao processo, a concepção de linguagem como forma de interação alavanca uma verdadeira guinada na concepção de ensino de língua materna, reduzindo a considerável sacralização gramatical nas rotinas educacionais. No dizer de Gedoz & Costa-Hübes (2012), o docente passa a ter como incumbência a formulação de situações didáticas calcadas na adequação da língua aos contextos e às situações de uso. Em outras palavras, o processo não estará mais assentado na normatização, mas, sim, nos contextos de uso da língua e na sua adequação diante das situações formais e informais. Isso tanto para as situações de uso que requerem a modalidade escrita da linguagem, quanto a oral.

Cabe ao professor elaborar estratégias de trabalho que consideram diversos textos/contextos em que a linguagem se faz necessária, para que o aluno aprenda a adequá-la às diversas situações que encontra em seu dia-a-dia, sejam elas formais e informais, orais e escritas. Sendo assim, cabe à escola tratar a língua como social, materializada nos diferentes enunciados produzidos socialmente, os quais, por sua vez, concretizam-se nos gêneros do discurso (COSTA-HÜBES & GEDOZ, 2012, p. 130).

Para alavancar essa faceta, os gêneros discursivos são tidos como objetos de ensino. Para Costa-hübes (2011), a concepção interativa da linguagem viabiliza a efetivação de uma nova roupagem de ensino contraposta à exploração exaustiva de estruturas. Em vez de focar na exploração de orações isoladas, o processo do ensino de língua deverá primar pela organização dos conteúdos curriculares em *eixos didáticos de ensino*, a saber, *leitura, produção textual (escrita e oral) e análise linguística*, tal como se pode observar na organização dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos, pág. 14 e 15:

o documento está dividido em seis eixos, cada um deles acompanhado de textos introdutórios que apresentam uma síntese dos pressupostos teórico-metodológicos – alinhados às orientações nacionais – que devem sustentar a prática pedagógica. Em seguida, apresentam-se quadros que listam expectativas de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos (Ensino fundamental e Ensino Médio), que dizem respeito à formação do leitor e do escritor e à educação linguística dos estudantes. São eixos estruturadores destes parâmetros:

EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	EIXO 2 VERTICAL ANÁLISE LINGUÍSTICA
EIXO 3 – ORALIDADE	
EIXO 4 – LEITURA	
EIXO 5 – LITERATURA, ESTÉTICAS LITERÁRIAS E SEUS CONTEXTOS SOCIOHISTÓRICOS	
EIXO 6 – ESCRITA	

As orações e as frases, sob essa nova perspectiva de ensino, passam a ser consideradas como componentes dos enunciados proferidos nas situações comunicativas de uso. Tais enunciados são resultantes das necessidades comunicativas dos sujeitos, isto é, suas necessidades de produzir textos escritos e orais. Com isso, sua abordagem e estudo devem acontecer, a partir de situações didáticas que remetem aos eixos supracitados anteriormente, como suscita Costa-Hübes (2011).

Hoje, a escrita é tida como uma atividade calcada na junção de um vasto contingente de elementos, tais como: saberes linguageiros (atinentes às normas/ regras sintáticas e ortográficas), saberes enciclopédicos (atinentes às práticas corriqueiras do dia a dia) e textuais (atinentes aos elementos constitutivos dos gêneros discursivos e às sequências tipológicas), bem como práticas cognitivas (KOCH & ELIAS, 2009). Tal ampliação é destacada na definição de como deve ser trabalhado o Eixo Escrita a partir dos gêneros textuais nos Parâmetros Curriculares PCLP-EJA:

Abordar a escrita, na perspectiva dos gêneros textuais, requer a criação, no espaço de sala de aula, de situações comunicativas reais, nas quais a linguagem escrita se constitua numa forma de interação entre os sujeitos. Assim, o que se espera não é meramente uma reflexão sobre a estrutura dos gêneros, mas uma apropriação dos mesmos pelos estudantes, tendo como referência o seu funcionamento em situações reais de comunicação. Tal apropriação ocorre pelo reconhecimento da especificidade da situação comunicativa que dá origem ao gênero. Os interlocutores que participam da situação, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado, o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores determinantes da forma de organização do gênero. (PCLP EJA, p.58)

Nascimento e Zironi (2014) evidenciam que o processo atinente à produção de texto deve estar alicerçado em atividades didáticas que potencializem a apropriação das especificidades e propriedades dos gêneros, em paralelo com o que diz os PCNLP-EJA:

A apropriação dos gêneros textuais e a possibilidade de produção dos mesmos se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre a especificidade dessas situações e a correspondente especificidade da estrutura dos textos nelas produzidos. Tais especificidades determinam as escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas e estão condicionadas ao domínio de um repertório de gêneros pelos estudantes, sendo tarefa da escola a progressiva ampliação desse repertório. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a produção escrita deve estar vinculada àquelas situações ligadas às esferas da

vida social mais próximas ao estudante, nas quais o grau de formalidade é pequeno. Progressivamente, esse repertório deve ir se ampliando àquelas esferas mais distantes das situações cotidianas e nas quais há, também, maior nível de formalidade. (PCLP EJA, p.59)

Para angariar essa faceta, as referidas autoras postulam a necessidade da efetivação de atividades planejadas, sequenciais e progressivas. Estas devem estar diretamente vinculadas àquilo que o alunado necessita construir, no tocante à aprendizagem.

Nos últimos anos, a organização do processo tem passado por um amplo processo de transmutação. Tal processo é derivado do amplo leque de atividades que podem constituir as rotinas educacionais. Na tipologia de atividades traçadas por Leal (2007), destacam-se as atividades permanentes/espóradas, os projetos didáticos e, sobretudo, as sequências didáticas.

Nesse contexto, emerge o papel que as sequências didáticas têm na materialização de tal processo sob a concepção língua como interação durante o ensino, visto que assim serão planejadas e executadas em prol do processo de apropriação do funcionamento dos gêneros discursivos, com foco na compreensão das características constitutivas dos gêneros do discurso, sejam eles escritos ou orais (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY 2004 *apud* DE PAULA, MARIOTO & LOPES-ROSSI, 2015).

Inclusive como proposto nos Parâmetros Curriculares na Sala de Aula, que traz em modelos de sequências didáticas com foco na produção de texto (escrita e oral), recorrendo aos subsídios de cada gênero, caracterizando um processo de ensino cuja efetivação não acontece por acaso, mas é ancorado na sequenciação e não apenas na sistematização:

O conjunto de práticas aqui descritas reafirma também a centralidade do texto como unidade de trabalho e a centralidade da leitura, por seu potencial de integrar os demais eixos e pela relevância que a formação de leitores assume na sociedade contemporânea... Conforme se poderá observar, desde o início, os estudantes devem estar envolvidos em práticas centradas nos textos, ouvindo histórias, sendo estimulados a construir sentido para elas e, portanto, “lendo-as”. [...] Todo esse aprendizado organiza-se, como indicam os PCLP (2012), a partir de tipologias textuais que se concretizam em textos de diferentes gêneros. Várias das atividades descritas aqui demonstram como trabalhar com gêneros específicos considerando sua estrutura tipológica, seus contextos de produção, objetivos comunicativos e os recursos de linguagem mobilizados em sua tessitura. (PARÂMETROS NA SALA, p. 16)

Assim, a sala de aula se conecta com o mundo além de suas paredes por meio dos textos, fazendo com que os alunos interajam com os interlocutores reais e com as situações reais de comunicação, considerando a complexidade de cada escolha nas questões de produção e permitindo a construção e desconstrução das produções na medida que elas se mostram adequadas ou não.

2.3 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENCONTRADAS

Apesar dos documentos curriculares oficiais analisados esclarecerem, em conformidade com os documentos nacionais com adequada apropriação teórica, que o trabalho de produção de texto precisa assegurar a manutenção da relação entre os usos sociais dos textos e o aprendizado da linguagem escrita, estabelecendo como ponto de partida que o texto se constitui a cerne interacional e que os gêneros discursivos não são construções artificiais, percebe-se que não há contemplação dessa visão metodológica na atual proposta de avaliação da prova de redação do ENEM.

Principalmente quando se considera que as produções exitosas dos candidatos ao Exame devem cumprir apenas as exigências relativas à norma padrão, tais como: acentuação gráfica, colocação pronominal, concordância, ortografia, regência etc. e basicamente exigências relativas à organização interna do texto. Dessa maneira, extinguindo não apenas a produção de sentido, mas também outras questões relativas às suas características constitutivas, suas condições de produção e circulação. Conforme Bornatto (2013), assinala:

A estrutura, portanto, assim como o respeito aos direitos humanos, é essencial para que o aluno não tenha sua prova anulada. Se os alunos discorrem sobre o tema, recorrendo à “estratégia de preenchimento” e concluem pela necessidade de conscientização sobre este ou aquele problema social, estão demonstrando grande competência - no gênero “redação escolar”. (BORNATTO, 2013, p.10)

É necessário esclarecer que não se faz aqui uma crítica à perspectiva estruturalista da língua, porém são assinalados os riscos de posturas marcadamente mecanicistas e que podem levar o aluno a crer que o êxito comunicativo advém da utilização de estruturas aprendidas de maneira descontextualizadas, sem uso empírico.

Partindo desse ponto e considerando que uma das funções da língua é materializar/representar as ações humanas e que, portanto, qualquer trabalho com textos deve considerar que eles são os meios pelos quais se concretizam essas ações, pode-se

afirmar que a prova de redação do ENEM não está relacionada à atividade humana de interação real, assim, não estabelece ligação com os espaços sociais e históricos. Dessa forma, constitui-se participante de um modelo de avaliação alheio aos modelos apresentados nos documentos curriculares oficiais e nas propostas metodológicas de ensino dos Eixos Leitura e Escrita contidas neles.

E como afirmam Schwartz e Oliveira (2010), a manutenção desse modelo garante que:

Apesar de os documentos norteadores da política de ensino da língua referendarem o texto de diferentes gêneros como unidade básica de ensino, [...], a avaliação da escrita realizada pelo ENEM, durante os 11 anos, vem se efetivando apenas com base em um mesmo modo de apresentação ou de tipo de sequencialidade: a dissertação. Acreditamos que o fato de a prova de redação do ENEM priorizar a avaliação da escrita apenas a partir desse aspecto favorece para que os alunos sejam submetidos na escola apenas a práticas de escrita dessa tipologia, se distanciando das próprias orientações da política educacional. Assim, o trabalho com textos originados em variadas esferas da vida social deixa de ser levado em consideração. Não há, portanto, na prova de redação, valorização da diversidade textual a não ser se levarmos em conta a antologia de textos que acompanham o enunciado da prova de redação. (SCHWARTZ E OLIVEIRA, 2010, p.12)

Principalmente quando se é lembrado que a grande contribuição para o ensino de Língua Portuguesa de tais documentos é o de contribuir para existência de situações didáticas de produção de texto ancoradas na diversidade textual e sob condições não artificiais de interação social no âmbito da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a proposta dos documentos oficiais traz o trabalho com gêneros discursivos/textuais permitindo que, na sala de aula, haja não apenas a contextualização e a utilização do conhecimento prévio, mas o estabelecimento de uma visão de pertinência social, isso ocorre porque os documentos oficiais ampliam a visão de texto, não os restringem a aspectos estruturais, mas ampliam para visão de que se trata de um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual é participante produtor e receptor, assim deixam claro que essa postura é primordial para o desenvolvimento do estudante como cidadão.

Logo, a divergência encontrada após a condução dessa pesquisa, aponta que a manutenção desse modelo avaliativo da redação do ENEM acarreta efeito retroativo no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de

Jovens e Adultos no Ensino Médio das escolas de Pernambuco, pois toda vez que o docente trazer para sala de aula a metodologia referenciada nos documentos oficiais durante os trabalhos com os Eixos Leitura e Escrita, estará envolvendo o aluno em atividades que estão além de exercícios de preenchimentos mecanicistas, fazendo com que a expectativa do aluno seja a de se deparar com uma atividade avaliativa de produção textual interacional com o espaço social em que vive.

Assim se pode concluir que os critérios de avaliação das competências do ENEM colocam-se diante da proposta pedagógica presente nos documentos curriculares oficiais de modo essencialmente divergente, colocando-se como fator de risco para o alcance das metas que fizeram o adulto retornar à escola tendo como objetivo o posterior ingresso no ensino superior público por meio do Exame Nacional do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BORNATTO, S. P. **A redação do ENEM e a formação docente**. XI Congresso Nacional de Educação 2013. Curitiba: PUCPR, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9981_7059.pdf Acesso em: 11/06/2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. **Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 dezembro 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 16 dezembro 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

COSTA-HÜBES, T. C.. **Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa**. Confluência, v. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Por uma concepção sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da Língua Portuguesa**. Línguas & Letras, v. 1, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5486>. Acesso em: 13 jan. 2019.

DE PAULA, O.; MARIOTO, R. R.; LOPES-ROSSI, M. A. G.. **Desenvolvimento de habilidades de leitura no Ensino Médio: as atividades didáticas do Caderno do Aluno**. Entretextos, Londrina, v.15, n.1, p.124-156, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14681>. Acesso em: 31 dez. 2018.

FREITAS, L. P.; LUNA, T. S.. **Concepções de texto e escrita nas propostas de produção textual do novo Enem**. Encontros de Vista, 15 (1): 81-99, Recife, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/art_06_15.pdf. Acesso em: 01 jan. 2019.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. C. C.. **Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico contribuições para um novo olhar sobre o texto**. Trama, n.º 16, v.º 8, p. 125-138, 2012. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/6953/5148>. Acesso em: 12 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Redação no ENEM 2017 Cartilha do Participante**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http://portal.inep.gov.br> Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. **Sinopse Estatística do Exame Nacional de Ensino Médio 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M.. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LEAL, T. F.. **Organização do trabalho escolar e letramento**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-94.

LOPES-ROSSI, M. G.. **Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos**. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, p. 132-157, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>. Acesso em: 30 dez. 2018.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. (2014). **Gêneros Textuais em Práticas de Alfabetização e Letramento**. In: NASCIMENTO, E. L.. (Org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas (SP): Pontes, v. 1, p. 145-168.

PARÂMETROS CURRICULARES LÍNGUA PORTUGUESA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Secretaria de Educação de Pernambuco. 2012.

PARÂMETROS NA SALA DE AULA LÍNGUA PORTUGUESA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Secretaria de Educação de Pernambuco. 2013.

PERFEITO, A. M.. **Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção**. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas - CLAPFL*, Florianópolis, EDUSC, 2007. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

PIETRI, E.. **Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2018.

SANTOS, C. F.. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

_____. **Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa**. Educação Temática Digital – ETD, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/605/0>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. **Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012)**. Olh@res, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

SILVA, J. P.; LUNA, T. S.. **Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita**. Prolíngua, v. 10, n. 3, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28691/15286>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.. **Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa**. Revista Portuguesa de Educação, v. 24, p. 119-144, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3043>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SOARES, M. B.. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

UNICEF. **Cenário de Exclusão Escolar do Brasil**. Brasília. UNICEF, 2017.