



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS
E LÍNGUAS CLÁSSICAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUÍSTICA

**SCRIBO, ERGO SUMUS
SEMOGÊNESE E TEORIA DA ESCRITA
EM REDAÇÕES DO ENEM**

ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

Profa. Dra. EDNA CRISTINA MUNIZ DA SILVA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

***SCRIBO, ERGO SUMUS:
SEMOGÊNESE E TEORIA DA ESCRITA EM REDAÇÕES DO ENEM***

ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

BRASÍLIA
2019

ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

***SCRIBO, ERGO SUMUS:
SEMOGÊNESE E TEORIA DA ESCRITA EM REDAÇÕES DO ENEM***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva

Brasília
2019

ALESSANDRO BORGES TATAGIBA

SCRIBO, ERGO SUMUS:
SEMOGÊNESE E TEORIA DA ESCRITA EM REDAÇÕES DO ENEM

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área: Linguagem e Sociedade.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (UnB/ PPGL) – Orientadora

Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral (UFSM) – Membro efetivo

Profa. Dra. Mara Lúcia Castilho (IFB/ Campus Riacho Fundo) – Membro efetivo

Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro (UnB/ PPGL) – Membro efetivo

Viviane Cristina Vieira (UnB/ PPGL) – Membro suplente

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bs

BORGES TATAGIBA, ALESSANDRO

SCRIBO, ERGO SUMUS: SEMOGÊNESE E TEORIA DA ESCRITA EM
REDAÇÕES DO ENEM / ALESSANDRO BORGES TATAGIBA; orientador
Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva Muniz da Silva. --
Brasília, .
344 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --
Universidade de Brasília, .

1. Escrita. 2. Gênero argumentativo. 3. Avaliação
Educativa. 4. Linguística Sistêmico-Funcional. I. Muniz da
Silva, Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva, orient.
II. Título.

Aos estudantes que precisam do poder semiótico da escrita para verdadeira e equitativa inclusão e participação na construção de uma sociedade altruísta, fraterna, colaborativa, voltada para a solução pacífica dos problemas e para o bem-estar integral de todas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Por trazer tudo à existência, agradeço ao “Eu Sou”.

Agradeço à professora que sempre caminhou junto e tem sido uma fonte de inspiração, de conhecimentos e de sabedoria: minha orientadora Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva. Aos sempre presentes professores e funcionários do PPGL/UnB. Às professoras da banca de qualificação pelas correções e sugestões apresentadas. Às professoras da banca de doutorado – Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva, Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral, Profa. Dra. Mara Lúcia Castilho, Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, Viviane Cristina Vieira – por terem aceitado o convite e pelo precioso tempo dedicado. Aos estudantes que foram inspiração deste trabalho, pois acredito que o retorno desta tese pode servir ao contínuo aprimoramento da escrita.

À filha Aimê e ao filho Alan, à Saori, aos irmãos, familiares e aos amigos do coração, agradeço a compreensão por tudo de que nos privamos para chegar até aqui. Em especial, em memória de minha mãe e meu pai – Elisa Dalva Borges Tatagiba e Sérvulo Domingo Valporto Tatagiba – por terem acreditado, instruído e amado.

Aos amigos e profissionais que deram suporte para levar adiante o trabalho, serei sempre grato a todos que de forma desprendida ajudaram. Aos colegas e amigos dos grupos de pesquisa – Emmanuel, Kelly, Fabiana, Rosana, Fabiana, Beth e, em memória, à professora de literatura e colega de pesquisa Danúzia Gabriela. Aos Professores Guenter, Sara Cabral e Matthiessen por se disporem a entender a proposta deste trabalho e a dialogar. Com carinho, registro com saudade o carisma inigualável do querido Professor “Jeff” Thompson. A todos os colegas de escola que ajudaram e apoiaram, meu abraço de gratidão e reconhecimento de que vocês são parte deste trabalho. À Sandra Campêlo pela dedicação na revisão de forma e à Rebeca Lisita pela revisão do corpus. Ao artista e *designer* Marquinhos, pela criação da arte da capa e dos capítulos, no seu tempo livre e de descanso nos finais de semana. Aos profissionais do INEP, pelas contribuições recebidas.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEF), que, por meio do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), sempre acreditou na importância da pesquisa para a qualidade educacional e forneceu o apoio, os meios e as condições para realização desta investigação.

*Porque, agora, vemos como em espelho, obscuramente; então, veremos face a face. Agora, **conheço** em parte; então, **conhecerei** como também sou **conhecido**. βλέπομεν γὰρ ἄρτι δι' ἐσόπτρου ἐν αἰνίγματι, τότε δὲ πρόσωπον πρὸς πρόσωπον· ἄρτι γινώσκω ἐκ μέρους, τότε δὲ ἐπιγνώσομαι καθὼς καὶ ἐπεγνώσθην. 1 Coríntios 13:12 (grifos nossos)*

BORGES TATAGIBA, Alessandro. *Scribo, ergo sumus*: semogênese e teoria da escrita em redações do ENEM. 2019. 344 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RESUMO

Esta tese apresenta pesquisa conduzida sobre produção escrita dos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O exame é administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, instituição do governo federal vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. O aspecto sob investigação é a redação do ENEM, a qual deve apresentar estrutura de gênero textual argumentativo. O objetivo é compreender a estrutura textual argumentativa das redações, em amostras empíricas conforme a posição na escala de proficiência, a fim de apresentar subsídios à análise de sua validade consequencial. Como metodologia, do total 6.193.565 produções de escrita do ENEM 2014, o estudo estratifica uma amostra empírica de textos integrais produzidos por concluintes do ensino médio, todos de escolas públicas e nascidos em 1997, utilizando o software *Statistical Analysis System* (SAS). As análises são fundamentadas na Teoria de Gênero e Registro proposta por pesquisadores da chamada “Escola de Sidney”, nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e na docimologia. Essa triangulação mostrou-se eficiente para a análise das redações que constituem o *corpus*, oferecendo subsídios para apoiar a validade consequencial para o desenvolvimento do gênero solicitado na prova de redação do ENEM. No ano de coleta dos dados (2014), 54% dos textos da amostra não alcançaram a nota média, ou seja, 500 pontos, sendo que apenas 1% desse universo pontuou acima de 900 pontos, na escala de proficiência de zero a mil. Esses resultados por si só defendem uma abordagem robusta e bem informada ao ensino da estrutura dos gêneros argumentativos na escola. As análises demonstram que, do ponto de vista do edital do certame e das produções escritas, o texto argumentativo exigido na prova de redação do ENEM não se configura nem como exposição (gênero que apresenta as etapas Tese ^ Argumentos ^ Reiteração nem como discussão (gênero que apresenta as etapas Questão ^ Lados ^ Posição), conforme a classificação da estrutura de gêneros da “Escola de Sidney”. Os resultados mostram que a redação do ENEM se caracteriza como um gênero com características específicas, que pode ser denominado “Proposição”, com as etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de intervenção, sendo facultativa a ocorrência da etapa Reiteração. Esta pesquisa conduziu-nos à descoberta do gênero Proposta para a redação do ENEM como uma particularidade da prova de redação desse exame, e também apresenta igualmente como contribuição a criação de uma interpretação da escala de proficiência em escrita com esse gênero específico. A reflexão sobre as análises e a discussão dos resultados levam o autor da tese a destacar a necessidade de estudos que possam revisar a metodologia utilizada para medir os resultados obtidos na prova escrita no ENEM, para que se considere na nota final da redação a faixa de proficiência, não a média numérica entre diferentes corretores. A adoção dessa nova metodologia pode, por um lado, atenuar os erros de medida inerentes ao sistema atual que oferece os resultados por meio de testes com um total de participantes muito grande e, por outro lado, pode promover mais isonomia entre os participantes dessa e de outras avaliações educacionais de larga escala.

Palavras-chave: Escrita. Gênero Argumentativo. Avaliação Educacional. Linguística Sistêmico-Funcional.

BORGES TATAGIBA, Alessandro. *Scribo, ergo sumus*: semogênese e teoria da escrita em redações do ENEM. 2019. 344 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ABSTRACT

This thesis presents a research focused on writing tests done as part of the National High School Exam (ENEM), organized and administered by the National Institute for Educational Studies and Research (INEP), a government institution of the Brazilian Ministry of Education. The aspect of the ENEM under investigation is the writing task set, which asks from the exam's participants students to produce argumentative texts. The main goal of the thesis is to understand the structure of the argumentative writing produced by the students in ENEM, in empirical samples according to the position on the proficiency scale, in order to present subsidies to the analysis of its consequential validity. The methodology *corpus* was built from stratified sample of full texts written by high school graduates from public schools, born in 1997, of 6.193.565 written texts produced in the 2014's edition of ENEM. The sample was organized using the Statistical Analysis System (SAS) software. Theoretical mobilization triangulates the theory of standards-based assessment with the field research and the theoretical formulations of genre by the Sydney School, role played by Systemic-Functional Linguistics (SFL) in order to offer support to the consequential validity for this genre development. This triangulation proved to be efficient to analyze the essays that constitute the *corpus*, offering subsidies to support its consequential validity. The year of data collection (2014) was chosen due to its results, when 54% of the sample texts had not reach the average grade, that is, 500 points, and only 1% of this universe scored above 900 points, on the proficiency scale from 0 to 1000. This result alone argues for a robust and well-informed approach in the teaching of genres in school. The analysis suggests that the writing task proposed in the exam and written by the participant's students cannot be identified as exposition genre (genre that in Sydney School system presents the stages Thesis ^ Arguments ^ Reiteration), nor the discussion genre (genre that presents the stages Question ^ Sides ^ Position) according to Sydney School classification for genres. The results demonstrate that ENEM's writing task is a genre with specific features that could be called "Proposition", in which the stages can be defined as Thesis ^ Arguments ^ (Reiteration) ^ Intervention proposal (Reiteration is an optional stage). This research led to the finding of ENEM's Proposition genre as a particularity of this Brazilian exam writing task; and an interpretation of its writing proficiency scale for this singular genre. The reflection on the analysis and the discussion of the results lead the author of the thesis to highlight the need for studies that can review the methodology used to measure the results obtained in the written task at ENEM, so that the range of proficiency can be considered, not the numerical average between different brokers. The adoption of this new methodology can, on the one hand, mitigate the measurement errors inherent to the current system that offers the results through tests with a very large number of participants and, on the other hand, can promote more isonomy among the participants of this and other large-scale educational assessment.

Keywords: Writing. Argumentative Genre. Educational Assessment. Systemic Functional Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desempenho na redação x universo de participantes 2014	29
Figura 2 – Desempenho na redação x universo de participantes 2015	32
Figura 3 – BNCC X competências gerais	37
Figura 4 – Visão factual do processo de avaliação	56
Figura 5 – Contexto, conteúdo e expressão.....	68
Figura 6 – Síntese da arquitetura linguística hallidayana.....	69
Figura 7 – Metafunções ideacional, textual e interpessoal.....	71
Figura 8 – Os sistemas do complexo oracional	74
Figura 9 – Definição da lista de participantes do ENEM por escola 2014	107
Figura 10 – Protocolo de criação da variável grupo	108
Figura 11 – Protocolo de criação da variável faixa etária	108
Figura 12 – Protocolo estatístico de criação do grupo 1, proficiência 500	109
Figura 13 – Protocolo estatístico de criação do Grupo 2, proficiência 600	109
Figura 14 – Protocolo estatístico de criação do Grupo 3, proficiência 700	109
Figura 15 – Protocolo estatístico de criação do Grupo 4, proficiência 800	110
Figura 16 – Protocolo estatístico de sorteio da amostra.....	110
Figura 17 – Protocolo estatístico de Geração da Amostra de Todos Grupos.....	111
Figura 18 – Proposta de redação do ENEM 2014	121
Figura 19 – Etapas dos gêneros na perspectiva da Escola de Sidney	158
Figura 20 – Etapas da estrutura argumentativa da redação do ENEM	160
Figura 21 – Interpretação dos padrões de proficiência	164
Figura 22 – Manual do Participante do ENEM.....	166
Figura 23 – Modelo matemático da Teoria da Experienciação Humana	186
Figura 24 – Teoria da Experienciação Humana	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – BNCC x competências específicas para o ensino médio	37
Quadro 2 – Validade consequencial das avaliações em larga escala.....	55
Quadro 3 – Relações lógico-semânticas de expansão e projeção	73
Quadro 4 – Intersecção entre os sistemas de relação entre orações	74
Quadro 5 – Categorias de expansão e principais marcadores	76
Quadro 6 – Família dos gêneros argumentativos na perspectiva da Escola de Sidney	89
Quadro 7 – Panorama dos procedimentos analíticos ocorridos.....	114
Quadro 8 – Procedimentos para interpretação da escala de proficiência de escrita	115
Quadro 9 – Parâmetro de interpretação da escala de cinco níveis de escrita	115
Quadro 10 – Média estatística da amostra 500#.....	124
Quadro 11 – Análise das redações da proficiência 500	124
Quadro 12 – Panorama empírico das Etapas da proficiência 500#	127
Quadro 13 – Média estatística da amostra 600#.....	129
Quadro 14 – Análise das redações da Proficiência 600	129
Quadro 15 – Panorama empírico das Etapas da proficiência 600#	135
Quadro 16 – Média estatística da amostra 700#.....	137
Quadro 17 – Empírico da Proficiência 700	138
Quadro 18 – Panorama empírico das Etapas da proficiência 700#	145
Quadro 19 – Média estatística da amostra 800#.....	146
Quadro 20 – Empírico da Proficiência 800	147
Quadro 21 – Panorama empírico das Etapas do gênero da proficiência 800#	155
Quadro 22 – Interpretação propositiva da escala de proficiência de escrita do ENEM.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Daeb	Diretoria de Avaliação de Educação Básica
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Saeb	Sistema Avaliação da Educação Básica
SAL	Sistêmica, Ambientes e Linguagens
SAS	<i>Statistical Analysis System</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SQL	<i>Structured Query Language</i>
TAC	Testes Adaptativos Computadorizados
TAI	Teste Adaptativo Informatizado
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TEH	Teoria da Experienciação Humana
TRI	Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: A TEXTURA DA TESE	15
2	O TEAR E O TECELÃO: CONTEXTOS	25
2.1	Panorama do problema de pesquisa	25
2.1.1	<i>A argumentação na Base Nacional Curricular Comum – BNCC</i>	<i>36</i>
2.1.2	<i>A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM</i>	<i>39</i>
2.1.3	<i>A argumentação na Matriz de Avaliação do ENEM.....</i>	<i>40</i>
2.1.4	<i>A argumentação e a Escala de Proficiência no ENEM</i>	<i>44</i>
2.2	Delimitação do problema de pesquisa	46
2.3	O tecelão	61
3	LINHAS TEÓRICAS	65
3.1	Linguística Sistêmico-Funcional.....	65
3.2	Teoria de Gênero e Registro	77
3.3	Docimologia.....	92
4	CAIXA DE COSTURA: INSTRUMENTAL METODOLÓGICO.....	99
4.1	O desenho da pesquisa	100
4.2	Do problema de pesquisa	101
4.3	Questões e objetivos	103
4.4	Procedimentos de amostragem e análise	105
4.5	Procedimentos de análise.....	112
4.6	Qualidade e ética.....	117
5	ANÁLISES – NAS ENTRELINHAS DA TRAMA E DA TEIA DA ESCRITA.....	120
5.1	Análise empírica_amostra 500	123
5.2	Análise empírica_amostra600	128
5.3	Análise empírica _amostra700	137
5.4	Análise empírica_amostra800	146
6	O ARREIMATE DOS PONTOS: DISCUSSÃO E RESULTADOS	157
7	CONSIDERAÇÕES: DA TEXTURA PARA ALÉM DAS IDEIAS	177
	REFERÊNCIAS.....	193
	ANEXO A – BNCC	204
	ANEXO B – MATRIZES DE AVALIAÇÃO DO ENEM	222
	ANEXO C – PROVA DE REDAÇÃO ENEM 2014	245
	ANEXO D – <i>CORPUS</i>.....	246

The background features a complex, abstract design. It consists of numerous vertical and horizontal bands of varying widths and colors. The colors include shades of teal, orange, purple, green, and red. Each band is filled with a repeating, wavy, zigzag pattern, giving the overall composition a textured, woven appearance. The bands are set against a solid black background, which makes the vibrant colors and patterns stand out.

1 INTRODUÇÃO: A TEXTURA DA TESE

1 INTRODUÇÃO: A TEXTURA DA TESE

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB), apresenta pesquisa conduzida sobre a escrita, parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame de seleção para ingresso em universidades no Brasil bem como em Portugal, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. O ENEM é administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição do governo federal vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC). O aspecto delimitado para investigação é a produção escrita dos participantes do ENEM, quando solicitados a produzirem textos argumentativos, ou seja, textos com uma estrutura genérica em particular.

Esse aspecto possui um significado para as práticas sociais nas escolas em todos estados e municípios brasileiros. Essas escolas há anos enfrentam avaliações externas de redação como a do ENEM, sem receber bases e subsídios teoricamente fundamentados a partir de pesquisas empíricas sobre o conjunto de tarefas desse gênero de escrita. A esse respeito, destaco que não existem, destinados às escolas públicas e aos seus respectivos profissionais, subsídios contendo apreciações robustas, contínuas e sistemáticas sobre os resultados alcançados por milhões de candidatos que realizam a redação no ENEM todos os anos.

Do total de 6.193.565 redações corrigidas em 2014, ano de coleta da amostra da pesquisa, apenas 250 textos receberam nota máxima (0,004%) ao passo que 529.374 redações obtiveram nota zero (8,5%). Além disso, 54% dos textos sequer ultrapassam a média de 500 pontos na escrita argumentativa no ENEM. Esses dados sugerem o desconhecimento de muitos participantes do ENEM a respeito dos aspectos discursivos e propósito social do gênero solicitado no exame. Do total de participantes do exame em 2014, “57,17% deles comprovaram hipossuficiência econômica para arcar com o valor da inscrição e foram considerados pelo INEP como participantes com carência comprovada” (VITORIANO; BORGES TATAGIBA; MATA, 2016, p. 370). Esse cenário é marcado pelo desconhecimento das redes públicas acerca dos insumos advindos dos resultados obtidos no ENEM e, ao mesmo tempo, influenciado por empresas privadas especializadas em análise de dados e na produção e comercialização de informações com base nos dados oriundos das avaliações educacionais externas, igualmente mencionadas na literatura como avaliações externas ou avaliações em larga escala.

Esse panorama, retomado no capítulo 2 logo em seguida, permitiu delimitar como problema de pesquisa a validade consequential (VIANNA, 2003, p. 54) da escrita desse gênero em particular. Em outras palavras, os insumos e resultados da escrita no ENEM apresentam uma validade consequential altamente questionável para milhares de escolas públicas, dezenas

de milhares de professores e milhões de estudantes que, sobretudo, ainda não conseguiram acesso ao ensino superior. Com base nesse autor, explícito o referido problema em outras palavras: sem os devidos subsídios que os órgãos públicos que organizam as avaliações devem oferecer a respeito das avaliações em larga escala, como as escolas podem evidenciar uma “validade consequencial alta”, ou seja, como “evidenciar novas reflexões e ações” (VIANNA, 2003, p. 54) sem esses subsídios?

O meu interesse em pesquisar e discutir esse problema de pesquisa possui basicamente duas motivações: uma profissional e outra acadêmica. Por um lado, leciono na educação básica da rede pública do Distrito Federal desde 1991. Por outro lado, estou vinculado a grupos de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que investiga, na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem, especialmente a língua portuguesa. Sobre esses dois aspectos discorro brevemente a seguir, antes de retomar nesta introdução uma breve explicitação da metodologia, da fundamentação teórica e de algumas reflexões sobre os resultados alcançados.

Sobre a primeira motivação, o meu interesse profissional surgiu logo ao ingressar na carreira de magistério da rede pública do Distrito Federal, quando trabalhei em classes de anos iniciais com o ensino da leitura e escrita. Acompanhei, com especial interesse, muito de perto os primeiros passos do desenvolvimento da escrita dos meus estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebi que os estudantes alimentavam um especial fascínio pela escrita de cartas e bilhetes, como forma de interação. Por exemplo, sob minha orientação e com a colaboração da direção e equipe da escola, os estudantes chegaram a publicar no final do ano letivo de 2004 um livro com histórias.

Nesse livro, estavam as histórias pensadas e criadas pelos meus estudantes da primeira série, turma B, do ano de 2004. Trabalhamos durante o ano várias formas de interação, inclusive por meio do teatro. Com esse livro, os estudantes e eu registramos a culminância de um trabalho sobre a semiose da escrita. Ao retomar um pequeno trecho da apresentação desse livro, à época disse e registrei no lançamento dessa obra com as criações dos estudantes: “Um dia vocês escreverão as leis deste país. Quando esse dia chegar, releiam tudo o que vocês escreveram quando tinham sete anos. Vocês lembrarão que no traçado de cada letra existe em vocês uma verdade que não se apagará jamais.”.

Essas palavras marcaram o meu interesse profissional pela escrita com os anos iniciais da educação básica. Posteriormente, convivi com as dificuldades de aprimoramento da escrita enfrentadas pelos estudantes nos anos finais do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio. Por exemplo, com turmas do ensino médio, preparamos a publicação de livro, sob o

título provisório “A Extraordinária Vida da Geração Z”. Nesse trabalho, os estudantes incorporaram para si a identidade de escritores do tempo presente, correspondendo-se com escritores do tempo futuro. Motivados por um filme, os estudantes do ensino médio escreveram cartas discorrendo sobre os dramas e os desafios de sua geração, a geração que à época estava para completar 18 anos, conhecida como geração Z, ou seja, nascida em meados da década de 90 até 2010. Na trama do livro, ainda sem patrocínio e editora, essas cartas foram parar no tempo futuro, após uma intervenção inesperada do professor de física da escola. As cartas de forma fictícia chegaram às mãos de especialistas visionários e altruístas do futuro. Esses especialistas, que eram, na verdade, os próprios estudantes do ensino médio da escola num segundo momento de produção textual, escreveram como forma de resposta aos escritores da geração anterior algumas propostas de intervenção aos problemas relatados. Na produção do livro, cada estudante-escritor teve, assim, a oportunidade de, num primeiro momento, discorrer sobre os problemas de sua geração, para, em um segundo momento, ler a carta de um dos colegas e apresentar propostas de solução para esses problemas. Esses momentos foram uma paráfrase ao que ocorre na proposta de redação do ENEM, em última análise, uma paráfrase da existência. Portanto, o que busco dizer com essas duas ilustrações da minha experiência profissional é que a escrita conta como uma forma de interação e comunicação da existência, própria e coletiva, o que, sob outra perspectiva, abordo na apresentação e discussão da Teoria da Experienciação Humana, em capítulo desta tese.

Por outro lado, o meu interesse acadêmico no tema surgiu diante das possibilidades de contribuição concreta e relevante, na área da LSF, para a educação e a avaliação educacional em sentido amplo bem como para a educação e a avaliação educacional externa, ou ainda chamada igualmente de avaliação em larga escala ou avaliação padronizada. Alcançar esse intento não foi fácil, pois havia pouca literatura em língua portuguesa sobre a teoria hallidayana da linguagem voltada para avaliação de provas nacionais. Contudo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas em relação a esse recorte de tema que eu desejava investigar, apoiei-me em trabalhos pioneiros, alguns conduzidos no Brasil na Universidade de Brasília, pela Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva; na Universidade Federal de Santa Maria, pela Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral e pela Profa. Dra. Cristiane Fuzer; e, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) São Paulo, pela Profa. Dra. Leila Barbara.

Inspirado por esses trabalhos pioneiros, faço parte de grupos de pesquisa registrados no CNPq cujo escopo se relaciona diretamente ao tema e ao problema de pesquisa desta tese: i) do Grupo A Linguística Sistêmico-Funcional como Metodologia para Análise do Discurso e Ensino-Aprendizagem de Gêneros Textuais; do Grupo Leitura e Produção de Gêneros nas

Práticas Sociais, Escolares e Profissionais; e do Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL). Por exemplo, o objetivo principal dos trabalhos acadêmicos vinculados ao Grupo SAL é entender o papel das linguagens em ambientes semióticos variados, sempre com um olhar atento ao sistema potencializador das escolhas presentes nos textos.

Destaco que a validade consequential da redação no ENEM vai ao encontro dos resultados esperados por esses três grupos de pesquisa, ou seja, basicamente, apresentar contribuições a serem dadas aos programas de ensino de linguagens, a outros pesquisadores, a professores em formação e em serviço. As pesquisas originadas por esses grupos de pesquisas foram fundamentais para minha formação e compreensão das possibilidades da LSF para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro aspecto acadêmico que julgo importante ressaltar é a experiência vivenciada na graduação em Letras com as Oficinas de Produção Escrita, conduzidas pela Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro. Nessas oficinas de escrita, constatei o interesse de estudantes do ensino médio, de diversas cidades, em adquirir conhecimentos sobre a organização da argumentação. As oficinas, realizadas na Universidade de Brasília, foram oferecidas gratuitamente aos estudantes das escolas públicas do Distrito Federal.

Feitas essas considerações sobre a minha relação profissional e acadêmica com a discussão do problema de pesquisa, retomo a seguir com uma breve introdução à metodologia, ao aporte teórico, a algumas reflexões sobre os resultados alcançados. Apresento ao final desta introdução o panorama de cada capítulo para explicitar a organização da tese. Antes, a respeito da metodologia, apresento brevemente os procedimentos de amostragem e de análise.

Como procedimento metodológico, estratificamos este estudo com textos integrais produzidos por concluintes do ensino médio, todos de escolas públicas, de ambos os sexos e nascidos em 1997. Para selecionar a amostra dentre as 6.193.565 produções de escrita do ENEM 2014 consideramos apenas estudantes de escolas públicas nascidos em 1997. Justifico essa escolha para se evitar o viés de pesquisa. Considerei que, sem essa estratificação específica da amostra, as análises poderiam sofrer o viés, por exemplo, da participação dos chamados “treineiros” ou de participantes com uma ou várias graduações. Essa amostra estratificada pela determinação do grupo de interesse foi possível pela aplicação de métodos estatísticos, levando em consideração informações sobre as proficiências obtidas na redação do ENEM, o que possibilitou a análise de evidências linguísticas estatisticamente parametrizadas, utilizando o Software *Statistical Analysis System* (SAS).

Definidos os procedimentos de amostragem, conforme detalho na seção 5.4 adiante neste trabalho, os procedimentos analíticos adotados passaram por alguns ajustes entre o que se

imaginava exequível e o que efetivamente ocorreu. Organizei a apresentação dos procedimentos analíticos em três momentos, cada qual contendo respectivas etapas, com a descrição do que ocorreu. Por exemplo, o primeiro procedimento analítico se constitui de fato: a) na leitura e conferência da primeira amostra recebida com o protocolo estatístico de amostragem; b) na repetição da solicitação de acesso à amostra; c) na leitura e conferência da segunda amostra recebida com o protocolo estatístico de amostragem.

Já o segundo procedimento analítico se constituiu das três etapas, a saber: a) separar as redações conforme os pontos de corte definidos na escala de proficiência; b) digitar as redações e conferir com o original; c) organizá-las na sequência das proficiências, conforme a metodologia que adaptei do Método Bookmark (BORGES TATAGIBA, 2014a; CIZEK; BUNCH, 2007; UBRIACO, 2012). Neste segundo procedimento de análise, tive que voltar algumas vezes ao manuscrito original para certificar que o texto digitado encontrava-se fiel à produção realizada. Em outros momentos, para tirar dúvidas se a frase ou período continha mesmo determinada palavra que não parecia fazer sentido no texto. A terceira etapa do segundo procedimento analítico foi possível por meio do método “bookmark”, também chamado na literatura em português como método do marcador. Utilizei esse método na criação da interpretação da escala de escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização no INEP, com o aporte e participação de grandes especialistas. Essa experiência forneceu uma base sólida para o desenvolvimento destes procedimentos metodológicos com as produções de escrita do ENEM.

O terceiro procedimento analítico tratou de identificar as características distintivas do gênero da amostra empírica estatisticamente situada em diferentes pontos da escala de proficiência – apresentada no capítulo 5 – e criar uma interpretação para a escala de proficiência de escrita no ENEM – conforme disposto no capítulo 6. No terceiro procedimento analítico, para identificar as características distintivas do gênero da amostra empírica, utilizei como aporte teórico-metodológico a sistematização da Teoria de Gênero e Registro e da Linguística Sistêmico Funcional. Justifico essa escolha devido aos robustos estudos de campo já consolidados pela Teoria de Gênero e Registro, a respeito dos gêneros da família do argumentar, dentre outros gêneros. Esses estudos de campo para nós profissionais da educação mostram-se como relevantes por estabelecerem pontes entre a teorização e a prática docente. Ou seja, essa teorização vai ao encontro da natureza empírica desta tese, realizada com base em textos integrais produzidos em um determinado contexto social, o do certame do ENEM. Portanto, todos esses três procedimentos de análise contendo suas respectivas etapas buscam, em síntese,

discutir o problema delimitado na pesquisa, responder às questões propostas bem como alcançar os objetivos delineados para o trabalho, conforme destaque na seção 4.3 deste trabalho.

As respostas às questões bem como a consecução dos objetivos propostos para pesquisa levaram à compreensão das características distintivas da proposta de escrita no ENEM e à criação de uma interpretação da escala de proficiência em escrita com esse gênero específico. As análises sugerem que textos com pontuação até o padrão de proficiência 600 – em 1.000 possíveis na prova de redação do ENEM – provavelmente ainda não consolidaram os conhecimentos demandados para escrever o texto argumentativo solicitado no ENEM. No ano de coleta dos dados, 54% do total de participantes não alcançaram a nota média, ou seja, 500 pontos. Além disso, apenas 1% desse universo pontuou acima de 900 pontos. Esses resultados por si só evidenciam a necessidade urgente de rever, discutir e apontar os caminhos para a formação continuada docente, a aprendizagem de gêneros na escola e para apoiar a validade consequential, nas escolas, da avaliação do gênero de escrita solicitado no ENEM.

Tendo em vista a discussão apresentada e os resultados alcançados, destaco desde já nesta introdução a necessidade de aprofundar estudos sobre a validade consequential das avaliações externas. Na prática, isso pode significar a real democratização do conhecimento por meio do oferecimento contínuo de subsídios com base na análise dos resultados das avaliações externas, para as escolas públicas brasileiras. Em suma, é preciso reverter o quadro em que o conhecimento a respeito dos insumos oriundos dos resultados alcançados das avaliações em larga escala encontra-se quase que exclusivamente restrito aos formuladores e gestores de políticas ou a empresas privadas especializadas em tratamento e comércio oriundo da análise de dados e informações em avaliação educacional. Não promovem justiça e equidade social apenas a criação e a disseminação da cultura da avaliação externa, é preciso considerar a realidade na qual ela interfere provendo, no mínimo, insumos e subsídios sobre seus resultados, ou seja, validade consequential dessas avaliações. Essas e outras considerações bem como o panorama da tese apresentado neste primeiro capítulo encontram-se organizados da seguinte forma.

- ❖ Capítulo 1 Introdução: A Textura da Tese
- ❖ Capítulo 2 O Tear e o Tecelão: Contextos
- ❖ Capítulo 3 Linhas Teóricas
- ❖ Capítulo 4 Caixa de Costura: Instrumental Metodológico
- ❖ Capítulo 5 Análises – Nas Entrelinhas da Trama e da Teia da Escrita
- ❖ Capítulo 6 O Arremate dos Pontos: Discussão e Resultados

❖ Capítulo 7 Considerações: Da Textura para Além das Ideias

Este capítulo introdutório, **capítulo 1**, apresenta a relação do pesquisador com o objetivo de estudo e traça um panorama de todos capítulos. Neste capítulo, utilizo no título do capítulo o termo “textura” (EGGINS, 2004, p. 31) para sugerir, com base nessa autora, que a textura do texto envolve o contexto externo e sua organização interna. O **capítulo 2**, do qual delimito o problema de pesquisa, destacam alguns documentos que contextualizam o trabalho. As linhas teóricas que aportaram as análises se encontram no **capítulo 3**. Esse capítulo teórico destaca alguns tópicos da perspectiva teórica adotada pelo pesquisador para empreender as análises. De acordo com o entendimento de que o estudo deve se valer daquelas teorias que podem levar ao enfrentamento desse problema, o capítulo 3 coloca em diálogo a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); a Teoria de Gênero e Registro e a Docimologia. O **capítulo 4** apresenta o traçado metodológico que ensejou a “seleção intencional” (CRESWELL, 2010, p. 212) das amostras de escrita argumentativa, para a consecução da questão central de pesquisa a saber e seus respectivos objetivos.

Questão Geral

Como se apresenta a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à análise de sua validade consequencial para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame?

Questões específicas

Qual é a estrutura dos textos escritos na amostra empírica do ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, conforme posição na escala de proficiência?

Quais amostras empíricas poderíamos categorizar, na perspectiva da Escola de Sidney, como exposição ou discussão, ou outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo?

Objetivo Geral

Analisar como a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à sua validade consequencial para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame.

Objetivos específicos

Identificar as etapas do gênero nas amostras empíricas de escrita do ENEM, conforme posição na escala de proficiência.

Identificar nas amostras empíricas do ENEM quais textos podem ser categorizados como exposição ou discussão, conforme proposta da Escola de Sidney, ou se podem ser caracterizados como outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo.

Qual interpretação pode receber a estrutura da escrita no ENEM de acordo com as amostras empíricas situadas na escala de proficiência, tendo em vista apresentar subsídios à validade consequential dessa escrita para as escolas?

Criar uma interpretação baseada em evidências empíricas da escala de proficiência da escrita solicitada no ENEM, com vistas à discussão de subsídios à validade consequential dessa escrita para as escolas.

Para a busca de resposta à questão central ou geral da pesquisa, busquei evitar o viés indesejado que pudesse contaminar a validade e interpretação dos resultados, utilizamos o software Sistema de Análises Estatísticas (SAS) e selecionei dentre as 6.193.565 produções de escrita do ENEM 2014 as amostras da população de estudantes de escolas públicas, de ambos os sexos, todos nascidos em 1997. A amostra contempla os pontos da escala de proficiência que apresentam os maiores desafios para superação das dificuldades dos estudantes em evidenciar o domínio da estrutura genérica e dos sistemas de significados lexicogramaticais. O **capítulo 5**, na trama e na teia da escrita, concatena por padrão de proficiência o *corpus* selecionado para desenvolver as análises, considerando a trilha metodológica traçada no capítulo anterior. Em seguida, o **capítulo 6**, com o arremate dos pontos, busca com a discussão dos resultados alinhavar a questão e os objetivos desenhados. As análises e a discussão dos resultados levam o autor da tese a propor a necessidade de estudos que possam revisar a metodologia utilizada para medir os resultados obtidos na prova escrita no ENEM, tendo em vista, principalmente, a necessidade de considerar na nota final a faixa de proficiência. A resposta à essa necessidade poderia, por um lado, atenuar os erros de medida inerentes à metodologia de correção adotado pelo INEP desde 2009; já, por outro lado, poderia promover mais equidade e justiça entre os participantes do teste. Ao final, o **capítulo 7** reúne as principais reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, tendo em vista que mais estudos, pesquisas e discussões sobre o tema devem ser realizados. Realizada esta introdução, como o panorama de toda a tese, sem demora, passemos ao **capítulo 2** a seguir.

The image features a black background with several overlapping, vertical and horizontal bands of various colors and patterns. The colors include teal, orange, purple, green, and red. Each band is filled with a repeating, stylized zigzag or chevron pattern. The bands are of varying widths and are positioned to create a sense of depth and movement, as if they are layered or woven together. The overall effect is a vibrant, abstract composition that suggests the texture and structure of woven fabric.

2 O TEAR E O TECELÃO: CONTEXTOS

2 O TEAR E O TECELÃO: CONTEXTOS

Este capítulo apresenta o contexto do problema de pesquisa com a discussão de alguns documentos que encontram relação com o tema de estudo. Apresento alguns dados relativos ao expressivo número de participantes do ENEM tendo em vista documentos do gênero de escrita solicitado no ENEM. O capítulo possui a seguinte organização:

- ❖ A argumentação na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)
- ❖ A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
- ❖ A argumentação na Matriz de Avaliação do ENEM
- ❖ A argumentação e a escala de proficiência do ENEM
- ❖ Delimitação do problema de pesquisa
- ❖ O tecelão

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ser um documento posterior à criação do ENEM, justifico o destaque dado por esta tese à BNCC por se tratar de um documento atual e ainda pouco estudado, se comparado aos estudos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Além disso, a BNCC e o ENEM colocam em discussão questões atuais como: em que medida se relacionam entre si e com as práticas escolares. O capítulo anterior, o da introdução, já trazia uma reflexão sobre a minha relação profissional e acadêmica com o objeto deste estudo. Ao final deste capítulo, retomo essa relação por meio da metáfora sujeito-pesquisador/ tecelão. Essa metáfora se deve ao sentido de que esta tese se caracteriza como texto cuja “textura” (EGGINS, 2004, p. 31) envolve contextos externos bem como a sua organização interna.

2.1 Panorama do problema de pesquisa

A teoria da escrita distingue a escrita em duas grandes vertentes: a sacralizada e a secular, esta última igualmente aludida por alguns teóricos como escrita profana numa oposição àquela. Com base em Mandel (2011), podemos afirmar que, desde época marcada pela predominância da sacralização da escrita ao período durante o qual se destacaram as formas de publicidade encontradas pelo império romano, a escrita atualiza-se constantemente. A escrita argumentativa nos textos selecionados para este estudo sugere, dentre outros aspectos, características distintas dos demais gêneros argumentativos.

A argumentação ganhou e abre espaços em todas as frentes da educação básica ao ensino superior. De acordo com nossas análises das bases documentais (ANEXO A), na atualidade, a

argumentação destaca-se como uma das dez competências inseridas nas quatro áreas do conhecimento propostas pela Base Nacional Comum Curricular (ANEXO A), em todos níveis, etapas e modalidades educacionais da educação básica. Os documentos contemporâneos norteadores da educação brasileira apresentam evidências de escrever em gêneros da família do argumentar se mostra como uma das faces dos desafios educacionais do país.

A escrita de gêneros da família dos argumentos (ROSE; MARTIN, 2012) ganhou ainda mais proeminência com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação – MEC. Nesse documento, a argumentação é apresentada como uma das 10 competências gerais indispensáveis à participação social. Foco da proposta do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado em 1998 e alterado em 2009, a escrita argumentativa tende a reforçar o predomínio dos gêneros da família da “argumentação” (BNCC, 2018, p. 9).

Por outro lado, essa especificidade e, no meu entender, a demasiada ênfase dada apenas à argumentação na BNCC não encontraram guarida nos Parâmetros Curriculares Nacionais–PCNs (BRASIL, 1998). A respeito dos gêneros, Marcuschi (2008) realiza um diagnóstico claro sobre a perspectiva dos gêneros para a educação. Esse autor analisa que os gêneros são apresentados de forma vaga e randômica ao longo do Parâmetros Curriculares Nacionais. Por exemplo, da análise de Marcuschi (2008) sobre esse tópico, o autor destaca que no máximo os PCNs apresentam que a escola de trabalhar os diversos gêneros; mas ora o documento explicita uns em detrimento de outros.

Por sua vez, Koch (2003) afirma que os PCNs orientavam que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Nesse documento, encontra-se ainda que “a noção de gêneros se refere a famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas” (KOCH, 2003, p. 6), conforme apresentou a profa. Ingedore Koch, no II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, ocorrido de 08 a 10 de setembro de 2003, na Universidade Federal da Paraíba.

Essa compreensão nos PCNs que abarca, com mesmo peso, todas as famílias de texto me parecem mais realista e importante para o ensino e aprendizagem em sala de aula e, por conseguinte, para as práticas sociais. Sem demérito algum à importância da argumentação, ao comparar a ênfase dada por um lado pela BNCC à argumentação e ao revisitar por outro lado a abertura dada às diversas famílias de gêneros pelos PCNs, entendo que a BNCC poderia, de forma mais coerente com a diversidade das práticas sociais nas quais os diversos gêneros se apresentam, orientar explicitamente sobre relevância de se trabalhar com os diversos gêneros

que permeiam as diferentes disciplinas. Em outras palavras, podemos afirmar que, embora inquestionavelmente relevante, a escrita, foco deste trabalho, deve contemplar as diversas formas de ação social possibilitadas pelas diferentes famílias de gêneros.

A respeito da escrita, as autoras Brisk e De Rosa (2014, p. 8) afirmam que “Escrever por meio de gêneros é um conhecimento crucial no cenário de estudo e de trabalho do século 21 que, de forma crescente, requer flexibilidade e aprimoramento linguístico”. Autores como Brisk e De Rosa (2014); Muniz da Silva (2014); Martin e Rose (2008); e Rose e Martin (2012) destacam a relevância do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita abrangerem os propósitos sociais relacionados aos diferentes propósitos sociais apresentados pelas diferentes famílias de gênero (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 315-316). No caso do Brasil, segundo Viteri (2015), em estudo conduzido pela Unesco, a produção escrita nas escolas brasileiras, em relação aos países da América do Sul, está aquém de países como Argentina, Chile, Costa Rica, México, Peru e Uruguai.

Viteri (2015), pesquisadora da Unesco, na reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) realizada em 2015, destacou desse estudo que é preciso fortalecer na escola a aprendizagem dos aspectos que compõem a dimensão discursiva do texto, em outras palavras, aos conhecimentos necessários para produzir textos escritos que sejam adequados linguisticamente ao propósito comunicativo e ao gênero. Os gêneros argumentativos apresentam-se de uma forma ou de outra contemplados nos livros didáticos. Ao encontro do que se encontra provisionado para toda a educação básica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2019-2021 prevê a escolha de livros didáticos, por profissionais da educação, em todos 5.543 municípios brasileiros. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), se por um lado já contém reflexos da BNCC recentemente homologada em dezembro de 2018, ao longo de décadas no Brasil, os editais do PNLD sugeriram concepções teóricas a respeito da leitura e da escrita, nem sempre abordadas de forma significativa para o ensino e a aprendizagem da escrita em sala de aula.

O livro didático pode estar desconectado da realidade e das necessidades do público que realiza o ENEM. Há unidades didáticas sobre a argumentação, para a modalidade de educação de jovens e adultos, disponíveis todos os anos nos livros didáticos, sem qualquer orientação sobre exposição e discussão, tampouco sobre o ENEM. Esse público não encontrará nesse livro didático qualquer referência à argumentação conforme demanda a proposta de produção escrita do ENEM.

O Brasil possui um dos maiores programas do mundo de aquisição e distribuição de livros didáticos pelo poder público. Contudo, os livros didáticos apresentam de forma

significativa para estudantes os objetos do conhecimento necessário ao exercício da cidadania? Nós, professores de escolas públicas brasileiras, de modo geral, enfrentei dificuldades básicas, como a reprodução e fotocópias de materiais criados. Se depender de um livro didático, docentes e discentes não encontram o básico: uma folha de papel que ilustre minimamente a estrutura genérica da argumentação no ENEM e os recursos linguísticos necessários à construção da argumentação.

Associado a esse problema do contexto escolar, ao encontro de Muniz da Silva (2010, 2013, 2014), os gêneros, nas escolas, são tratados como objetos desvinculados das práticas sociais e distanciam-se dos propósitos relacionados a essas práticas. A respeito das possíveis correlações advindas das condições socioeconômicas que podem influenciar o desempenho em um certame público, Vitoriano, Borges Tatagiba e Mata (2016, p. 383-384) destacam a necessidade de não negar aos mais pobres o acesso aos conhecimentos especializados, ao observar que:

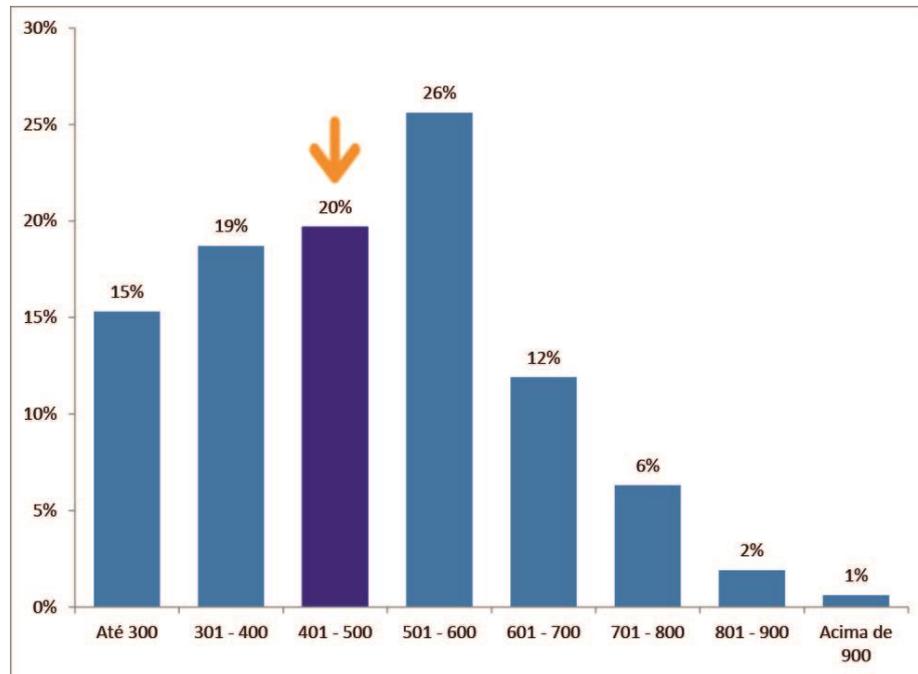
alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população. (BRASIL, 2015b, p. 149).

Tendo em vista a mencionada apropriação de conhecimentos, como os estudantes das escolas públicas podem enfrentar, em igualdade de condições, a proposta de produção de escrita argumentativa no certame público do ENEM? Alguns dados sobre os resultados do ENEM são preocupantes e ligam o alarme que conclama a sociedade e instituições a tomarem medidas urgentes. Por exemplo, desde 2009, milhões de pessoas realizam anualmente o certame; porém, cerca de 50% do percentual de estudantes não ultrapassa a média na proposta de produção escrita argumentativa.

A Figura 1 ilustra esse preocupante cenário em que 54% dos mais de seis milhões de inscritos ficaram abaixo da média na escala de proficiência em redação no ano de 2014, ano de coleta da amostra selecionada estatisticamente para o estudo desta tese. De acordo com essa Figura 1, observa-se que, na faixa de proficiência 401-500, o percentual de 20% dos participantes é quase o mesmo percentual de participantes situados na faixa anterior 301-400. A faixa de proficiência na escala que vai de 0 a 300 reteve 15% de participantes. Portanto, 54%,

mais da metade dos participantes do teste sequer ultrapassam a média 500 na escrita argumentativa no ENEM.

Figura 1 - Desempenho na redação x universo de participantes 2014



Fonte: Brasil/INEP (2015)

Reflico sobre esses dados e entendo que estamos diante de um contexto educacional preocupante, mesmo após cinco anos de disseminação do ENEM como forma de ingresso no ensino superior. Por exemplo, do total de 6.193.565 redações corrigidas em 2014, apenas 250 alcançaram nota máxima (0,004%), e o quantitativo 529.374 participantes tiveram nota zero na redação do ENEM (8,5%). Esses indicadores sugerem o desconhecimento de muitos estudantes a respeito dos aspectos discursivos e propósitos do gênero solicitado no ENEM.

Os dados percentuais a respeito do enorme contingente de participantes do ENEM que não atingem os objetivos propostos para a escrita argumentativa no certame servem para afirmar o óbvio: a relevância social da aprendizagem da escrita argumentativa precisa sair do papel, transpor os documentos oficiais, pois diz respeito ao domínio discursivo de gêneros que circulam em sociedade e servem ao exercício da cidadania. Além disso, a aprendizagem dos gêneros argumentativos, sobretudo para um universo populacional marcado por tanta desigualdade e desequilíbrio socioeconômico e pelo acesso precário aos diversos bens culturais, deve ser vista como um direito de aprendizagem. Aprofundar-se, por conseguinte, sobre um tema como as produções escrita da família do argumentar significa que:

Falamos aqui de “necessidades” tendo em vista que a realidade local no Brasil pode apontar demandas diferentes. “Direitos”, por sua vez, devido à previsão legal que se estabelece em diferentes documentos com vistas a garantir padrões necessários de qualidade de formação escolar formal. (BORGES TATAGIBA; CATALANI, 2015, p. 6).

A afirmação acerca dos direitos da aprendizagem, contemplada no próprio documento da BNCC (2018), remete à preocupação com as realidades locais, onde se evidenciam riquezas culturais *pari passu* às necessidades e precariedades socioeconômicas. Isto posto, buscar compreender o problema relacionado à escrita argumentativa com base nas produções escritas do ENEM não deve ser vista como se o fim fosse alcançar apenas notas de proficiências maiores no referido certame. Vai além disso. Temos em consideração que:

os fundamentos de construção do instrumento de medida chamado ENEM, não se pode imaginar que ali é o locus adequado para a redenção de qualquer área do saber [...] Neste sentido, há que se rever este percurso histórico de ensino médio/secundário meramente propedêutico, subserviente apenas ao ingresso na faculdade, (VITORIANO; BORGES TATAGIBA; MATA, 2016, p. 384).

Do ponto de vista científico, a pesquisa sobre a produção escrita na educação básica precisa aprofundar-se com base na formulação de uma nova proposta investigativa empírica. Para alcançar essas contribuições com profundidade e sistematicidade, o trabalho de investigação precisou se desenvolver no plano do esclarecimento de um tema inédito e específico. Dentre os possíveis caminhos para abordar a escrita argumentativa, considerei a riqueza de informações promovidas pelas escalas de proficiência de escrita como a que existe para Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2013c).

Destaco que, tomados de forma isolada, os resultados numéricos das proficiências em redação no ENEM suscitam dúvidas entre os profissionais da educação e da avaliação educacional em larga escala. Isso é fato. A escala de proficiência da redação do ENEM, variando de zero a mil, oferece os resultados da produção escrita nesse exame e, mostram, conforme gráfico anterior, que os percentuais de estudantes nas faixas mais baixas de proficiência da escala de escrita no Brasil são alarmantes. Constatada a necessidade de mobilização pelos estudantes de conhecimentos a respeito da estrutura genérica, bem como sobre a articulação dos recursos linguísticos argumentativos necessários à construção do gênero requerido no ENEM, como os parâmetros estatísticos que o próprio ENEM fornece poderiam contribuir para subsidiar a pesquisa desta tese?

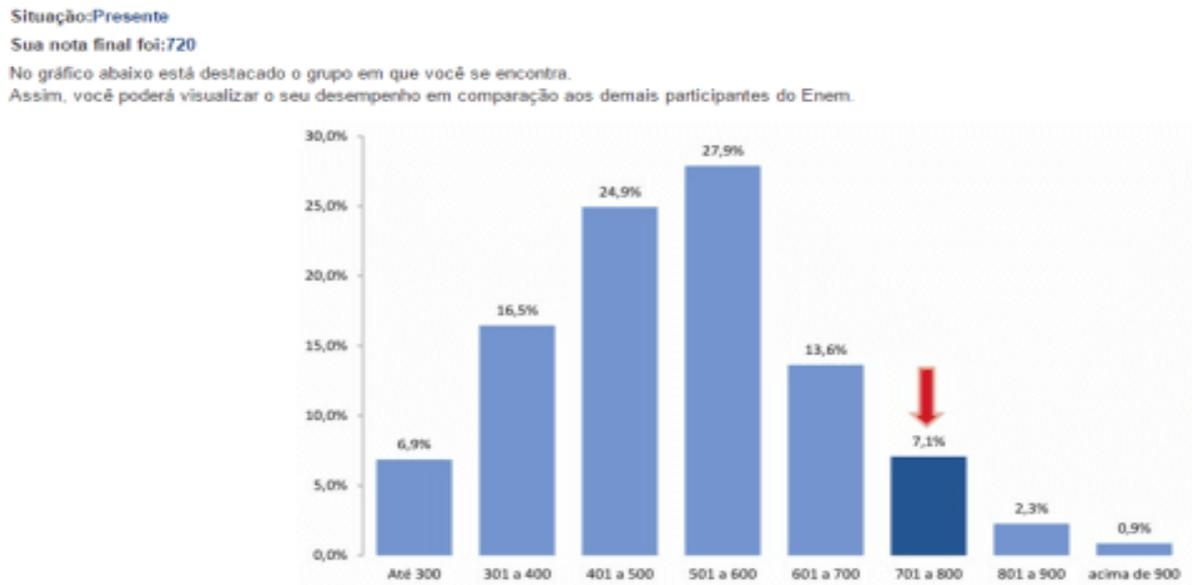
A revisão sobre o tema analisou que não existem ainda estudos que revelem, com base na amostra empírica, uma interpretação das produções escritas argumentativas do ENEM, consoante padrões e níveis de desempenho situados na escala de proficiência, como já propicia

a interpretação da escala de proficiência em escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização. Conforme afirmado anteriormente, dentre os participantes que realizam o ENEM, os percentuais de 2014, ano de coleta da amostra desta pesquisa, revelam que apenas cerca de 3% se encontra nos níveis mais altos de proficiência. Os percentuais de 2014, quando comparados com os dos anos seguintes, variam pouco (Figura 1).

De acordo com a Figura 1, o participante e as escolas podem por exemplo saber o resultado numérico levando-se em conta a escala de proficiência que na redação do ENEM varia de zero a mil pontos. Não há, contudo, nenhuma interpretação empírica sobre essas faixas de desempenho de acordo com a escala de proficiência, em relação, sobretudo, à fundamentação teórica do gênero solicitado no ENEM. Obviamente, são muitos os conhecimentos necessários a trabalhar durante a educação básica, sendo que a produção escrita argumentativa não deve ser vista como um objetivo isolado do conhecimento.

Para os participantes do certame do ENEM, quando acessam os resultados da prova de redação, a escala de proficiência de escrita no ENEM aparece de forma numérica, conforme mostra a Figura 2 a seguir. Os participantes do ENEM obtêm uma visão sobre o próprio desempenho em relação ao universo de participantes. Contudo, para os estudantes, os profissionais da educação e os gestores, qual é o significado de encontra-se situado na faixa entre 700 a 800 pontos? A respeito do ENEM, em grandes meios de comunicação, os resultados da redação do ENEM evidenciam o problema do abismo que há entre os estudantes de ensino médio no Brasil. A Figura 2 pode representar o que Viteri (2015) identifica como frágil domínio da estrutura da proposta discursiva, tem-se o problema da precária mobilização dos mecanismos linguísticos necessários à construção de significados da linguagem no gênero do argumentar.

Figura 2 – Desempenho na redação x universo de participantes 2015



Fonte: Brasil/INEP (2015)

A afirmação anterior de Viteri (2015) e esta Figura 2 podem significar que, no caso do ENEM, os textos empíricos não demonstram “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, conforme Competência IV da Matriz de Redação do ENEM (ANEXO B). Os conhecimentos avaliados no ENEM sugerem o desconhecimento de muitos estudantes a respeito dos aspectos da estrutura genérica e dos propósitos do gênero argumentativo. Em outras palavras, desconhecem os mecanismos linguísticos necessários para estruturação lógica e formal da argumentação (BRASIL, 2012). Por sua vez, esse desconhecimento pode estar relacionado a diversos fatores, dentre os quais Bunzen (2006) destaca:

as práticas de letramento escolar que priorizamos em nossas escolas, as situações de produção e circulação de textos que criamos em sala de aula (e nos LD), os objetos de ensino escolhidos, assim como os critérios de avaliação que utilizamos e o grau de interferência (o efeito retroativo) dos concursos vestibulares e das avaliações em rede como o ENEM. Sem esquecer que cada uma de nossas escolhas estará vinculada a determinadas concepções de língua e de ensino aprendizagem e construirá objetos de ensino diferenciados. (BUNZEN, 2006, p. 159-160).

Se para Bunzen (2006) existem diversos fatores que podem interferir na seleção dos objetos de ensino aprendizagem, como os cursos particulares preparatórios voltados para a redação no ENEM, que ilustram que o efeito retroativo das avaliações em larga escala não espera as escolas públicas e particulares se apropriarem de uma nova proposta de redação. Sob diferentes compassos de tempo e importâncias nas escolas brasileiras, as avaliações externas certamente influenciam em alguma medida os currículos escolares. Nesse sentido, Beth

Marcuschi (2006), por exemplo, ao pesquisar sobre a qualidade do ensino médio, por meio do ENEM, conclui que:

As mencionadas avaliações em larga escala acabam por influenciar na definição do perfil pretendido para o aluno dessa etapa de ensino, sobretudo quando uma delas se apresenta como alternativa ao vestibular. Ao mesmo tempo, ao admitirem que determinados saberes e 218 objetos de ensino são mais relevantes do que outros e, por isso mesmo, merecem ser avaliados, os exames sinalizam para a proposta curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares. (MARCUSCHI, 2006, p. 59)

Ao encontro dessa autora, penso que, desde a disseminação do ENEM em 2009, como forma de participação no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e como critério para concessão de bolsas pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), é possível afirmar que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) induziu um novo modelo de proposta de produção escrita. Na prática, essa nova proposta de produção de escrita argumentativa foi rapidamente absorvida pelos estudantes. Instituições públicas, particulares e cursinhos preparatórios, muito antes que se percebesse que esse modelo não abarcava integralmente as características nem do gênero discussão, nem do gênero exposição, como mostram as análises desta tese, naturalizaram na prática de ensino aprendizagem um novo gênero argumentativo.

É possível perguntar se esses resultados poderiam interferir de alguma forma na maneira como docentes encaram a produção escrita no ENEM. Segundo Vicentini (2015, 2016, 2019), exames como o ENEM não interferem da mesma maneira entre os professores. O que não impede, entretanto, a rápida apropriação e disseminação de um novo modelo de proposta de texto argumentativo, como se esse modo de argumentar já fosse um objeto natural e corrente das práticas escolares. Corroborar para a conclusão de Vicentini o fato de que o efeito retroativo de um certame nacional como o ENEM sobre a prática docente depende, antes de tudo, da visão desse profissional sobre a língua. Entendimento esse destacado por Pellisson (2007), ao afirmar que:

um professor que tem uma visão de linguagem estruturalista terá uma abordagem estruturalista de ensino. Em outras palavras, sua prática pedagógica será calcada em aulas expositivas sobre as estruturas gramaticais da língua; as tarefas por ele propostas serão fundamentadas em exercícios estruturais e de repetição. Já o professor que vê a linguagem como um instrumento funcional, não se restringirá a somente focar as estruturas da língua, mas também o sentido das palavras como forma de comunicação entre os indivíduos. Por último, o professor que tem uma visão de linguagem como interação social, vai além das estruturas e das funções que a linguagem lhe proporciona. Ele ensina seus alunos a, além de se comunicarem, interagirem nos vários contextos sociais em que a língua for usada (PELLISSON, 2007, p. 16).

Com o apoio os trabalhos dos autores anteriormente citados, busquei destacar, em relação aos alcances práticos deste trabalho, a expectativa de que as análises aqui empreendidas

sobre a escrita argumentativa no ENEM possam servir para produzir diferentes subsídios aos diversos contextos de atuação profissional docente. Sobre o papel que a escrita deve ocupar na educação escolar e nos currículos, o relatório da comissão nacional de escrita dos anos 2003 e 2005, nos Estados Unidos, enfatizam a proeminência que o conhecimento de escrita devem ocupar no século XXI (BRISK; DE ROSA, 2014).

De acordo com o papel que desempenho como professor em sala de aula, essa experiência profissional mostra que a escrita e a leitura ocupam lugares e prioridades bem claro nos currículos escolares; mas, poderiam ser apoiadas na descrição e compreensão da estrutura genérica e dos sistemas de significados léxico-gramaticais. Essa clareza a respeito da importância dos diversos gêneros apresenta-se como conhecimentos a serem mobilizados em todas áreas do currículo. Acredito que falta de algum modo clareza e firmeza para realizar o óbvio: realizar uma análise descritiva dos gêneros escolares, em todas disciplinas, com suas respectivas categorizações. Já existem experiências nesse sentido. Por exemplo, a abordagem da chamada Escola de Sidney, apresentada à seção 3.2 desta tese, desenvolveu ao longo dos anos o que eu identifico como uma abordagem explícita útil para criação de projetos educacionais bem-sucedidos nas escolas em todas áreas do conhecimento.

As evidências linguísticas para apoiar profissionais da educação na mediação da passagem da teoria para a prática em sala de aula tornaram-se possível com os resultados obtidos nas fases dos projetos da Escola de Sidney. Acerca da relevância dessa abordagem, Muniz da Silva (2018, p. 312) destaca que “os gêneros passaram a ser descritos em termos de sua estrutura esquemática e características léxico-gramaticais e caracterizados como processos sociais orientados por um propósito e estruturados em etapas.” Essa abordagem explícita oferecida para todas áreas do currículo educacional no país australiano, já é oferecida em outros países europeus (GOUVEIA, 2013, 2016).

Em primeiro lugar, vislumbrou-se, conforme já dito, a aplicação desses subsídios à área de atuação profissional e de interesse do próprio pesquisador que, nesta pesquisa, encontra-se focalizada em cursos específicos de produção e de avaliação de textos, com base na Teoria de Gêneros da Escola de Sidney. A respeito dessa perspectiva profissional, esta foi resgatada da própria experiência profissional docente, de uma dificuldade com a qual meus colegas e eu nos deparamos: os estudantes, ao produzir textos do gênero argumentativo, possuem diferentes níveis de dificuldades para escrever de forma argumentativa, ao longo das etapas dos textos da família desse gênero.

Corroborar com esse meu entendimento a afirmação de Muniz da Silva (2016) de que, na educação básica, nós docentes vivenciamos desafios para atender às diferentes necessidades

dos estudantes com diferentes níveis de conhecimentos sobre a elaboração de textos da família do argumentar. Rose e Martin (2012, p. 56) inscrevem dois gêneros nessa família: exposição – argumentar por um ponto de vista – e discussão – discutir dois ou mais pontos de vista. Com base nesse estudo, evidências empíricas sobre os gêneros argumentativos coletados na amostra de 2014, conforme proposta de Martin e Rose (2008) e Rose e Martin (2012), sugerem a necessidade de categorização específica para as redações do ENEM, tendo em vista a ausência dessa categoria na citada literatura de gênero e registro.

Com base nos estudos apresentados e em relação aos respectivos contextos, destaco que esta tese aporta suas análises no arcabouço teórico promovido pela Escola de Sidney, conforme será melhor discutido no capítulo teórico mais à frente. Essa perspectiva teórica tem vista a necessidade de ligar teorias à prática, ao encontro de Gil (1991), apresentar respostas à questão formulada para a condução da investigação: “Como se apresenta a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à análise de sua validade consequencial para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame?”. Essa questão se apoiou na necessidade de investigar textos escritos empíricos com o posicionamento de vencer as dificuldades linguísticas evidenciadas em diferentes faixas de proficiência de escrita argumentativa no ENEM.

A contextualização sobre as possíveis contribuições práticas e teóricas não podem ser exauridas no âmbito deste trabalho. As seções a seguir deste capítulo apresentam contextos com os quais a escrita solicitada no ENEM se encontra relacionada, sem que isso signifique detrimento de outros. Justifico a escolha por esses documentos a seguir devido à correlação teórica deste trabalho com a prática. A discussão contextual a seguir com base nesses documentos educacionais pode apoiar novas perspectivas para se pensar o frágil domínio dos gêneros argumentativos, seja em testes de escrita padronizados, conforme indicam estudos as bases de dados do INEP, seja na própria produção da redação na escola.

Em vista do exposto e com base no sucinto panorama aqui apresentado, a delimitação do tema e o respectivo problema de pesquisa buscam apresentar uma contribuição acadêmica, profissional e social. Tendo em vista essa possível contribuição, fundamento o trabalho na perspectiva teórica das pesquisas sobre avaliações externas estabelecendo um diálogo dessa teoria com a Teoria de Gênero e Registro de base sistêmico-funcional (HALLIDAY, 1985,1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014).

2.1.1 A argumentação na Base Nacional Curricular Comum – BNCC

A argumentação na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (ANEXO A) apresenta-se como umas 10 competências gerais, a serem trabalhadas ao longo de toda educação básica, em todos os campos de atuação social. A BNCC (2018) afirma que todos os conhecimentos escolares, considerados nas competências gerais, específicas e habilidades, devem considerar e se situar nos campos de atuação social, a saber:

- ❖ Anos iniciais da educação básica: campo da atuação social; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo da vida pública;
- ❖ Anos finais da educação básica: campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; e,
- ❖ Ensino médio: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública.

A indicação desses campos de atuação social, conforme exposto, significa necessariamente o desenvolvimento de projetos linguístico-educacionais com abordagens explícitas para os gêneros argumentativos. Para o ensino médio, a BNCC prevê competências específicas alinhadas com o conjunto das aprendizagens de formação geral básica e do itinerário formativo de forma a:

atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os “argumentos” que apoiam as diferentes posições. (BRASIL, 2018, p. 479).

Os referidos campos de atuação social devem estar compreendidos para todas áreas do currículo e buscam igualmente servir de referência das práticas sociais que serão requeridas aos e trabalhadas por meio de competências (Figura 3). Embora seja um documento posterior ao ENEM, esses campos de atuação social, suas competências e habilidades dialogam com a Matriz de Referência do ENEM (ANEXO B).

Figura 3 – BNCC X competências gerais



Fonte: Brasil/BNCC (2018, p. 16)

Destaco da análise dessa matriz e da reflexão sobre a BNCC (ANEXO A) que a organização desses documentos, apesar do espaçamento temporal entre ambos, são semelhantes, com alguns descritores de habilidades e competências semelhantes entre si. Conforme ilustra a Figura 3, sendo a argumentação uma competência geral a ser trabalhada em toda a educação básica, as seguintes competências e habilidades (ANEXO A) devem contemplar, nas quatro áreas do conhecimento, essa competência geral. A perspectiva teórica sistêmica e ao mesmo tempo funcional da linguagem coaduna-se com os diversos campos de atuação social para os quais prevê descrição de competências gerais e específicas para o ensino e aprendizagem. As competências específicas no Quadro 1 alinham-se às competências gerais (Figura 3) e aos cinco campos de atuação social, mencionados anteriormente.

Quadro 1 – BNCC x competências específicas para o ensino médio

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS ENSINO MÉDIO
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Brasil/BNCC (2018, p. 237)

As competências específicas de acordo com a Figura 3, em todas áreas do conhecimento, devem contemplar as dez competências previstas para a educação básica. Tendo em vista a necessidade de situar essas competências e habilidades em campos de atuação social, podemos sugerir a concepção da linguagem em uso, não como um sistema meramente formal de categorias linguísticas. Ao encontro dessa necessidade, a perspectiva teórica sistêmico-funcional da linguagem apresenta uma abordagem para o ensino e aprendizagem considerando o funcionamento desses textos em seus respectivos campos de atuação social, ou contextos de situação e de cultura (HALLIDAY; HASSAN, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, MUNIZ DA SILVA, 2018).

Compreendo que essa integração entre competências gerais, competências e habilidades específicas situadas em campos de atuação social possui a finalidade de orientar uma abordagem integrada de leitura e de expressão oral e escrita para todas disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Essas competências específicas devem concatenar-se às habilidades específicas (ANEXO A) das disciplinas da área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Essa concatenação, conforme nossa leitura da BNCC, parte do pressuposto dos estudantes vivenciarem práticas de linguagem de leitura e de escrita tendo em vista o “contexto de cultura e de situação” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27-29; MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 318).

As evidências da BNCC, comparadas às competência e habilidades no Anexo A, trazem à tona a necessidade de uma concepção teórica de linguagem que contemple uma abordagem

explícita de gêneros tendo em vista os sistemas de significados e os propósitos sociais delineados pelos campos de atuação social. Sem esquecer, não obstante, campos de atuação os quais devem contemplar o rol de competências e habilidades mínimas pelo PNLD.

Do ponto de vista conceitual, conforme define a BNCC, a concepção teórica de gênero subjacente à BNCC diz respeito ao gênero argumentativo como sistema de significados para atingir objetivos socialmente. De acordo com o exposto, a Linguística Sistêmico-Funcional, por meio do seu arcabouço teórico e aportada pelas pesquisas de campo – como as realizadas pela Escola de Sidney –, oferece consistente sistematização de conhecimentos a respeito da estrutura genérica dos sistemas de significados da léxico-gramática para referenciar projetos de intervenção educacional de leitura e escrita situados nos respectivos campos de atuação social (ROSE; MARTIN, 2012; MUNIZ DA SILVA, 2018).

2.1.2 A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

A argumentação encontra-se presente nos itens de resposta fechada e na proposta de escrita do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Esse exame mobiliza hoje – além de instituições como universidades e as próprias escolas de ensino médio – estudantes, pais, professores, editores, pesquisadores. Criado em 1998, conforme anteriormente mencionado, o ENEM ampliou-se a partir de 2009 para se associar a políticas públicas de relevância social e educacional. Dentre essas políticas pode-se destacar o Sistema de Seleção Unificada – Sisu e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Segundo Vitoriano, Borges Tatagiba e Mata (2016, 2017), o ENEM se orienta teórica e metodologicamente pelos seguintes documentos:

- ❖ ENEM Documento Base (BRASIL, 1999);
- ❖ Fundamentação Teórico-Metodológica (BRASIL, 2005, 2009);
- ❖ Matriz de Referência (BRASIL, 2009) – Anexo B; e
- ❖ Guia de Elaboração e Revisão de Itens (BRASIL, 2009).

Participei ativamente como pesquisador na elaboração dos documentos mencionados em iii e iv. Esses dois documentos dialogam entre si. O primeiro serve de referência para o participante do certame do ENEM bem como orienta a elaboração e revisão dos itens de prova. Para uma avaliação externa ser válida, um dos princípios é seguir parâmetros previamente definidos sobre o que se pretende aferir. De acordo com seu edital de regulamentação (BRASIL, 2015), o ENEM tem como finalidade precípua a Avaliação do

Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio. De acordo com essa avaliação, segundo o referido edital, as informações obtidas a partir dos resultados podem ser utilizadas para:

- 1.8.1. Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.
- 1.8.2. Subsidiar a implementação de políticas públicas.
- 1.8.3. Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
- 1.8.4. Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
- 1.8.5. Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.
- 1.8.6. Constituir parâmetros para a auto avaliação do PARTICIPANTE, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.
- 1.9. Facultar-se-á a utilização dos resultados individuais do ENEM para:
 - 1.9.1. A certificação, pelas Instituições Certificadoras listadas no Anexo 1 deste Edital, no nível de conclusão do Ensino Médio, desde que observados os termos da Portaria/INEP nº 179, de 28 de abril de 2014, e o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no inciso II do parágrafo 1º do art. 38.
 - 1.9.2. A utilização como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho. (BRASIL, 2015).

Essas finalidades se encontram, conforme o Edital nº 6 de 15 de maio de 2015, nos seguintes documentos legais: inciso VII do art. 206 c/c o inciso II do art. 209, ambos da Constituição Federal; ao inciso VI do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; aos incisos II, IV, V, VII e VIII do art. 1º da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997; e à Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010.

Pelo exposto, é possível constatar que o ENEM cumpre muitos papéis na atualidade, o que aumenta ainda mais a atenção com a qual devemos discutir a produção escrita solicitada nesse exame. A prova de redação exige a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política (BRASIL, 2012). Na produção textual do ENEM deve-se defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, com base em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Preservada a variante padrão da língua portuguesa, exige-se de o participante do teste igualmente elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos, conforme será retomado na seção teórica sobre gênero e registro.

2.1.3 A argumentação na Matriz de Avaliação do ENEM

A argumentação encontra-se, ainda que de forma tácita, na matriz de avaliação de conhecimentos de leitura, nas 4 áreas do conhecimento (ANEXO B), e na explicitamente na

matriz de avaliação de escrita organizada em 5 competências. Conforme apresentação da matriz de avaliação da escrita do ENEM, cada descrição dessas cinco competências explicita, além do propósito social do texto escrito, os elementos que se constituirão nos critérios de correção das redações dos participantes. Logo, igualmente, cada uma dessas cinco competências, de acordo com os editais públicos do ENEM publicados anualmente, apresenta um norte para o participante e para escolas acerca dos critérios que deverão ser atendidos na elaboração de um texto argumentativo.

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

Competência se trata de um termo bastante defendido por alguns estudiosos como Perrenoud (1993, 1999, 2000, 2003). A descrição de competências e habilidades se materializam nos documentos que orientam a concepção de matrizes das avaliações externas. Alguns dos verbos utilizados na descrição dessas competências podem suscitar dúvidas se é realmente possível construir itens que possam aferir aquele determinado traço latente descrito. Existe uma linha de percepção tênue quando lemos essas competências e descritores, até porque não existe na literatura sobre avaliação externa uma distinção clara nesse momento se o que se pretende aferir está se referindo a um determinado constructo simbólico ou a outro. Por exemplo, observo que surgem dúvidas por exemplo a processos como “aplicar” (ANDERSON *et al.*, 2001; BLOOM *et al.*, 1956), pois a que constructo “aplicar” estaria se referindo? Essa noção não é óbvia e retomo essa questão no capítulo 8 com a Teoria da Experiencição Humana como uma forma de situar essa distinção entre ecossistemas materiais e constructos simbólicos como podem ser referidos e apresentados na descrição de competências e habilidades de uma matriz de avaliação.

De acordo com os anais do evento da Conferência Mundial de Educação em Icheon, Coreia, percebi que se utilizou algumas vezes o termo conhecimento em lugar de competência, não sei se foi intencional. Isso não explicitado. Penso que talvez numa tentativa de superar impasses nos debates acerca do caráter ideológico do termo competência. Em relação à primeira competência, afirma que esse critério de correção se refere ao domínio da modalidade escrita “formal da língua” em contraste com a fala, como uma modalidade distinta (BRASIL, 2012).

Segundo esse documento do INEP, uma diferença entre as duas modalidades diz respeito à constituição das frases, pois, no registro informal, elas são muitas vezes fragmentadas, já que os interlocutores podem complementar as informações com o contexto em

que a interação ocorre. Por outro lado, no registro escrito formal, em que esse contexto não está presente, as informações precisam estar completas nas frases. O documento ainda afirma que a entoação, recurso expressivo importante da oralidade, e as pausas, que conferem coerência ao texto, são muitas vezes marcadas, na escrita, por meio dos sinais de pontuação. Por isso, as regras de pontuação assumem também essa função de organização do texto. Além disso, o texto dissertativo-argumentativo escrito exige que alguns requisitos básicos sejam atendidos: coesão, coerência, sequenciamento, dentre outros.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.

O segundo aspecto a ser avaliado no seu texto é a compreensão da proposta de redação – esta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é o tipo de texto que demonstra a verdade de uma ideia ou tese. É mais do que uma simples exposição de ideias. Nessa redação o participante deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo. É preciso apresentar um texto que expõe um aspecto relacionado ao tema, defendendo uma posição, uma tese. É dessa forma que se atende às exigências expressas pela Competência 2 da Matriz de Avaliação do ENEM.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

O terceiro aspecto a ser avaliado no seu texto é a forma como selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista defendido como tese. É preciso elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida pelos participantes em relação à temática exigida pela proposta de redação, como por exemplo a do Anexo C. Esta Competência trata da inteligibilidade do texto, da sua coerência, da plausibilidade entre as ideias apresentadas.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, por determinadas palavras, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

O quinto aspecto a ser avaliado no seu texto é a apresentação de uma proposta de intervenção para o problema abordado. Por isso, a redação, além de apresentar uma tese sobre o tema, apoiada em argumentos consistentes, deve oferecer uma proposta de intervenção na vida social. Essa proposta deve considerar os pontos abordados na argumentação, deve manter vínculo direto com a tese desenvolvida no texto e coerência com os argumentos utilizados, já que expressa a sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão apresentada na proposta de redação do ENEM (ANEXO C).

Para cada uma dessas competências, atribui-se uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos. A soma desses valores comporá a nota final do participante numa escala de proficiência, conforme apresentado a seguir. A palavra competência é um termo, por um lado, bastante defendido e debatido por alguns estudiosos como Perrenoud (2003). Antes da última Conferência Mundial de Educação em Incheon, Coréia, em 2015, o termo competência encontrava-se frequentemente empregado em vários documentos educacionais de nível internacional e nacional. Para cada uma dessas competências, atribui-se uma nota entre 0 (zero) e 200 (duzentos) pontos. A soma desses valores comporá a nota final do participante numa escala de proficiência.

Essas **5 (cinco)** competências norteadoras da redação do ENEM são trabalhadas de alguma forma nas salas de aula do ensino médio? Cremos que sim. Nos anos de experiência docente, tenho observado inclusive uma ênfase às competências 1 e 3. Já, por sua vez, a competência 5 representou para mim um desafio no meu papel docente uma vez que durante

toda minha formação inicial e continuada não havia recebido referências e conhecimentos sobre a referida “proposta de intervenção social” citada nessa competência 5.

Acerca da competência 2, tenho vívida em minha memória de estudante aulas que reiteradamente apresentavam o mantra dos três passos: introdução, desenvolvimento, conclusão. Obviamente, as nuances sobre os limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa vão além desses três passos. Considerando toda a redação dessa competência 2, podemos observar que se pede também atenção à compreensão da proposta e à aplicação de conceitos relacionados ao tema.

Por fim, a competência 4, dentre a demais, apresenta-se como a que avalia aspectos que dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação (BRASIL, 2013b, 2014a, 2014b, 2019). A esse respeito, encontrei durante minha experiência profissional o subsídio em alguns estudos gramaticais, quase sempre na forma de orações e análises sintáticas isoladas. Frequentemente, estudantes deparam-se com exercícios e provas sobre análise sintática cujo objetivo de categorizar orações possui diretamente pouca ou nenhuma aplicação à produção textual.

Após estudar melhor a literatura relacionada a essas competências e ao refletir com base nesses documentos que contextualizam este capítulo, surgiram seguintes questões: como compreender essas relações lógicas na própria produção textual dos estudantes do ensino médio? Ou ainda, na produção textual do ENEM de estudantes com diferentes níveis de proficiência? Será que encontraremos componentes semânticos à luz da LSF que possam lançar luzes e novas informações sobre essa produção textual para o ensino médio? Essas questões representam o resultado das minhas inquietações vividas no contexto profissional e que me levaram a me debruçar sobre o tema e a buscar no banco de dados do ENEM a constituição de um *corpus* que pudesse subsidiar novos conhecimentos que se inserem especificamente nessa competência 4.

2.1.4 A argumentação e a Escala de Proficiência no ENEM

Não existe ainda, conforme mostrou a pesquisa, uma interpretação para a escala de proficiência da escrita da família do argumentar no ENEM. Existem muitas questões relacionadas à criação da escala. A primeira delas diz respeito ao cálculo da nota final. A nota final do participante na escrita argumentativa no ENEM se calcula com base na média aritmética das notas totais atribuídas por dois avaliadores. Caso haja discrepância acima de 100 pontos entre as notas atribuídas por cada um daqueles dois avaliadores, entra em ação o voto

de minerva de um terceiro avaliador. O resultado alcançado na redação do ENEM possui o mesmo peso de cada uma das outras quatro áreas avaliadas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Em outras palavras, a redação no ENEM significa um quinto do total da nota do participante no referido exame e revela a importância da produção escrita. Devido a esse peso no cômputo geral dos resultados, o conhecimento dos participantes a respeito dos recursos linguísticos a serem mobilizados em forma de argumentação e discussão na redação do ENEM pode representar um diferencial relevante para seleção e ingresso nos cursos de graduação no país e recentemente no exterior, inclusive.

Em comparação com a escala da ANA (QUADRO 9 E BRASIL, 2015b), destaco que a disposição dos resultados na escala de escrita no ENEM é apenas numérica. Não há uma descrição de acordo com níveis de proficiência, cuja informação poderia informar aos participantes e sistemas de ensino quais conhecimentos em escrita o participante evidencia. A ausência de descrição da escala de escrita do ENEM evidencia um problema grave para os sistemas de ensino, principalmente porque, sem essa descrição da escala, encontram limites para atingir construir informações que permitam: “1.8.1 Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País. 1.8.2. Subsidiar a implementação de políticas públicas. 1.8.3 Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio” (BRASIL, 2015).

As escalas de proficiência sobre as produções escritas na ANA e no ENEM fornecem quadros sobre os diferentes níveis de proficiência em escrita dos estudantes da educação básica, mas com algumas limitações. Enquanto na ANA a escala de proficiência possui uma descrição dos níveis de proficiência, na escala do ENEM há apenas uma escala numérica, sem uma interpretação dos níveis. Por outro lado, no ENEM, há uma apresentação explícita e detalhada sobre as cinco competências da matriz de escrita cujos parâmetros orientam a produção e a correção da produção escrita. Contudo, na ANA, essa apresentação não é explícita com o mesmo nível de detalhamento.

Quanto aos testes de leitura, por meio da Teoria da Resposta ao Item – TRI (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000), é possível ao participante do teste do ENEM obter parâmetros de sua avaliação na escala de zero a mil. Esses parâmetros indicam o comportamento empírico do item independente dos participantes do teste. Essa abordagem difere da chamada Teoria Clássica dos Testes – TCT (PASQUALI, 2009).

2.2 Delimitação do problema de pesquisa

Ao encontro da contextualização apresentada nas seções anteriores e pela justificativa que apresento ao longo desta seção 2.2, a tese define como problema de pesquisa a “validade consequencial” Vianna (2003, p. 54) do gênero de escrita no ENEM para as escolas e principalmente para os milhões de estudantes que são demandados todos os anos a apresentar a escrita desse gênero em particular no certame.

Entendo que, enquanto autor desta tese, os meus anos de experiência profissional em sala de aula e com avaliação externa colaboraram para uma compreensão sobre esses diversos documentos que subsidiam a avaliação educacional. Essa minha experiência profissional na área da avaliação educacional ou com a Docimologia permitiu por exemplo constatar que embora exista um mapa de questões de leitura contendo um texto-base+ comando+ 5 alternativas; não existe, todavia, ainda uma interpretação desses níveis de proficiência para as questões de leitura, muito menos para o teste de escrita no ENEM.

Ao contrário da ANA (Quadro 9), o ENEM não ofereceu ainda uma interpretação da escala de proficiência de escrita. Os resultados da escrita não apresentam ainda uma interpretação que venha a oferecer significados das notas de diferentes proficiências na escala que varia de zero a mil. Logo, o que afirmo é a necessidade de subsidiar a validade consequencial da avaliação da escrita no gênero requerido no ENEM. Corroborando com esse entendimento a revisão sobre o tema realizado por Toffoli *et al.* (2016), no qual os pesquisadores lembram que em relação à redação do ENEM há uma escassez de estudos:

Entretanto, são poucas as pesquisas relatando resultados de avaliações em larga escala brasileiras, especialmente sobre as avaliações com itens abertos. Em se tratando das redações dos principais exames vestibulares e do ENEM, essa escassez é ainda maior. A maioria dos trabalhos ocorre na área da linguística aplicada. Entretanto, são raras as pesquisas sobre a validade e a confiabilidade das avaliações, principalmente as proporcionadas pelas instituições promotoras das avaliações. Sobre **a redação do ENEM**, as divulgações mais frequentes são as notícias da ocorrência de problemas relatados pela imprensa. As exigências por avaliações desenvolvidas segundo padrões atuais de qualidade são primordiais. É necessário que as empresas provedoras de tais exames tenham conhecimento, atendam a esses padrões e comprovem a qualidade de seus exames com monitoramentos constantes e pesquisas publicadas. (TOFFOLI *et al.*, 2016, p. 354-355, grifos nossos)

Ao encontro desses autores, o tema avaliações em larga escala ou ainda as avaliações externas integram um debate ainda mais amplo que é o da avaliação educacional, em outras palavras Docimologia (PIÉRON, 1931). Esse debate, por mais amplo que seja, insere-se no debate ainda maior que é o da educação. Infelizmente, existem problemas na ciência dos testes

que são aplicados em larga escala que refletem uma realidade indesejável: a inocência em testes de larga escala convive com a dos em educação (VIANNA, 2003, p. 54).

Cientes dessa complexa multifacetada realidade, situei posicionamento filosófico-epistemológico desta tese sobre avaliações com base no entendimento de que a avaliação educacional, quer seja concebida de forma externa, quer seja concebida dentro da escola pelos docentes, dever ser fundamentada em critérios teóricos e metodológicos previamente validados, testados e continuamente aprimorados. Em relação às práticas sociais relacionadas à avaliação, concordei com Moretto (2008) para quem a avaliação ou prova deve ser vista como uma oportunidade de aprendizado, não um acerto de contas. Aliás, oportunidade essa de aprendizado para profissionais da carreira docente que, como “professores-pesquisadores” (BORGES TATAGIBA, 2004), criam uma cultura de pesquisa e inovação no seio da própria sala aula, para a sala de aula.

Coadunamos, não obstante, com a afirmação de Vianna (2003) de que instrumentos como o ENEM “deve apoiar-se em uma teoria devidamente comprovada do ponto de vista empírico” (VIANNA, 2003, p. 53). O significado disso é que escolas de todo o Brasil estão enfrentando avaliações externas de redação como o do ENEM, sem uma discussão teoricamente informada sobre o conjunto de tarefas desse gênero e, tampouco, sem uma consideração robusta dos resultados alcançados por milhões de candidatos que realizam a redação no ENEM todos os anos.

Atualmente, o conhecimento dos insumos acerca dos resultados alcançados no ENEM é restrito aos formuladores e gestores de políticas ou a empresas privadas especializadas em tratamento e análise de dados e informações em avaliação educacional. Esse cenário permitiu delimitar a validade consequencial da escrita desse gênero em particular como problema de pesquisa, isto é, os insumos e resultados da escrita no ENEM apresentam uma validade consequencial altamente questionável para milhares de escolas, dezenas de milhares de professores e milhões de estudantes que, sobretudo, ainda não conseguiram acesso ao ensino superior.

Para galgar o degrau do ensino superior é preciso hoje no Brasil submeter-se a avaliação da escrita em testes de larga escala, ou seja, aqueles aplicados a um grande número de participantes, como o da ANA e do ENEM. Essas avaliações realizam-se por meio de itens de resposta construída, denominados amplamente como questões de produção escrita ou ainda prova de redação. Em avaliações de escrita em larga escala, a realização dessa avaliação significa a participação de profissionais afinados com os critérios de correção previstos.

Esses critérios prévios à avaliação e amplamente compartilhados na sociedade devem ser estabelecidos como condição de validade da proposta e dos objetivos a atingir por meio da avaliação. Além disso, a formulação clara desses critérios busca garantir isonomia para a elaboração dos juízos de valor, por todos os atores educacionais. Os juízos de valor devem levar em conta variáveis contextuais da avaliação e educação. Os testes para aplicação em larga escala podem ser definidos como instrumentos psicométricos concebidos dentro de determinados padrões para, no caso brasileiro, aferir conhecimentos e habilidades. A educação conduzida nas escolas pelos profissionais da educação e por toda comunidade estudantil e suas respectivas famílias vale-se de instrumentos avaliativos próprios, provas e testes escolares, conceitualmente, avaliações internas ou avaliações escolares, amplamente chamadas de provas e testes. Nesse universo complexo e multifacetado, o fato é que avaliações externas e internas “são indissociáveis uma vez que podem concomitantemente confluir para as necessidades e os direitos de aprendizagem dos estudantes” (BORGES TATAGIBA; CATALANI, 2015, p. 5).

Apesar de indissociáveis, não se pode tomar uma pela outra. Nesse sentido, de acordo com Borges Tatagiba e Catalani (2015), a avaliação em larga escala, avaliação de sistemas ou avaliação externa, possui alcance e objetivos distintos das avaliações internas. Enquanto estas são realizadas ao longo do processo formativo em sala de aula, por sua vez, as avaliações externas são conduzidas por órgãos externos às escolas. Qualquer que seja o ângulo de análise, seja o da avaliação interna ou externa, seja o da educação escolar ou não escolar, o ponto de vista e a postura epistemológico-filosófica de pesquisa enseja o surgimento de variados e multifacetados objetos de estudo, sob diversas disciplinas e, fundamentalmente. Dadas as múltiplas perspectivas nessas disciplinas, torna-se necessário, primeiramente, discutir um pouco mais os entendimentos envolvendo os termos aludidos. Em primeiro lugar, os termos avaliações de larga escala surgem, na literatura sobre avaliação educacional, ao lado de “avaliações externas” (BROOKE; CUNHA, 2011), “avaliações de sistemas” (GATTI, 2009) ou “avaliações padronizadas” (PERRENOUD, 2003). Para esta pesquisa, adoto os termos “avaliação em larga escala”, basicamente, em consonância com Vianna (2001, 2013) e com a série de simpósios que ensejaram publicação sob mesmo título “Avaliações da Educação Básica em Debate: Ensino e Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala” (BRASIL, 2013a).

Há um amplo debate sobre o tema, com grandes especialistas, dentre os quais, com as pesquisas revelam que há muito para nos apropriarmos para uma discussão qualificada sobre o tema. Entre pesquisas recentes de Catalani (2019); Capocchi (2017) sobre o tema da avaliação e com contribuições para as novas fronteiras do conhecimento neste âmbito, Capocchi (2017,

p. 44), além de discutir os efeitos positivos delas, vai além ao trazer à tona os “efeitos negativos indesejados e não intencionais [...]”. A paráfrase é clara: a avaliação influencia diretamente a realidade que visa aferir.”. Coadunado com a perspectiva desses autores no sentido de que se requer cuidado para não se ensinar para o teste. Por exemplo, Capocchi (2017, p. 168) apresenta o desafio das avaliações externas serem apropriadas pelas escolas para adquirem um caráter mais formativo que somativo.

Historicamente, no Brasil, em relação às avaliações externas concebidas por órgãos externos às escolas, no contexto da época de criação do INEP na década de 30, que o Professor Lourenço Filho idealizou os Testes ABC, para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, entre outros objetivos (LOURENÇO FILHO, 2008). Os testes ABC se propunham a verificar a prontidão para a aprendizagem e a formar turmas de aprendizagem de leitura e de escrita mais ou menos homogêneas. No cenário internacional, a cultura de disseminação de avaliações externas difundiu-se mais fortemente nos EUA, Inglaterra e em outros países europeus, a partir da década de 30. Agências de fomento e empréstimo financeiro a países e órgãos internacionais de representação das diversas nações começaram a incentivar, nas décadas de 70 e 80, a constituição de uma cultura de avaliação externa. No Brasil, a expertise acumulada do INEP ofereceu subsídios para a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil (Saeb) (CORREIA, 2015), na década de 90, bem como o de avaliações estaduais, a partir do:

programa de avaliação educacional em larga escala por testes de desempenho na década de 1990, com o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), avaliando a 1ª, a 3ª, a 5ª e a 7ª séries do ensino fundamental, organizado em oito anos. Ao longo dos anos, os instrumentos que compunham o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb passaram a ter como foco os últimos anos/séries da educação básica (4ª série/5º ano do ensino fundamental; 8ª série/9º ano do ensino fundamental; e 3ª série do ensino médio). (BRASIL, 2015b, p. 12)

Posteriormente, a Provinha Brasil tornou-se a avaliação externa “queridinha” dos professores das escolas bem como de críticos do meio acadêmico. Isso se devia em grande parte ao fato de que se tratava, até 2016, de uma avaliação diagnóstica com vistas a apoiar o trabalho docente ao propor mecanismos para investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Infelizmente, justa a avaliação, que possuía uma ampla aceitação e proporcionava suporte aos trabalhos de alfabetização e letramentos nas escolas, foi interrompida pelo INEP.

Durante o ano de 2014 e 2015, a Provinha Brasil conviveu harmonicamente com a criação e primeira aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Aquela destinada

aos segundos anos de escolaridade foi interrompida em 2016 e esta, aplicada para os terceiros anos de escolaridade em 2013, 2014 e 2016, teve sua última aplicação nesse último ano. Em 2019, houve cogitações a respeito de postergar a aplicação da ANA para mais adiante e, no momento, de fato, os anos que se encontram no alicerce da educação básica se encontram sem perspectiva de continuidade da Provinha Brasil, o que significa uma grande perda para o elenco de reforços da educação brasileira nos anos iniciais.

Por sua vez, a ANA pareceu ter uma regularidade de aplicação somente nos dois primeiros anos, 2013 e 2014, anos de difícil convencimento dos profissionais da educação e de pesquisadores das universidades brasileiras. A matriz da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), além da escrita, possui por objetivo realizar um diagnóstico dos níveis de letramento e alfabetização, em leitura e matemática. Para a realização de tal diagnóstico, é preciso ter em consideração que a prática pedagógica da alfabetização, como conceito, se modificou radicalmente, necessitando ser desconstruído e reconstruído, reinventado, para poder dar espaço a um novo conceito e prática denominado letramento. Letramento e alfabetização são dois conceitos diferentes, mas inseparáveis e que ambos têm o seu espaço nas práticas de ensino.

O letramento é uma ideia surgida na França e propagada por terras portuguesa e norte-americana ainda no século XIX. Ganhou maior relevância na década de 1980 nos Estados Unidos, foco das atenções de estudiosos voltado para as necessidades de avaliação do nível de competência da população em leitura e escrita. Vale ressaltar que o letramento trata da capacidade do indivíduo de ler e escrever, mas não do seu nível de competência. Os norte-americanos tendem a preocuparem-se mais com a competência da população nas questões de leitura e escrita, porque nestes países a educação parece ser tratada como uma política de Estado, não de governo.

Os esforços se concentram mais nas populações que imigram para estes países, uma vez que eles não dominam o idioma corretamente, ficando muito abaixo dos padrões oficiais estabelecidos. Eles estão conscientes de que sua população tem o conhecimento da língua, são capazes de ler e a escrever, porém não dominam as competências a elas relacionadas. Outro fato que não pode ser deixado de lado está na forma de como o letramento e a alfabetização são ali percebidas. Para os educadores locais existe um reconhecimento das especificidades de cada um dos conceitos, porém não existe uma relação de causa entre letramento e alfabetização, e por consequência, uma desatenção de seus véis sociais e maior dificuldade na aquisição das competências de leitura e escrita.

Com relação ao Brasil, percebe-se que no país os estudiosos valorizam a questão social do processo de aquisição da leitura e da escrita e que tanto o letramento como a alfabetização

estão relacionados com a capacidade de dominar as habilidades de uso da leitura e da escrita, um diferencial em relação aos norte-americanos. No Brasil estes dois conceitos se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem. Os censos feitos no país procuram atestar a relação entre escolaridade e alfabetização, da capacidade do indivíduo ler e escrever, porém deixa de lado o controle de suas habilidades de fazer uso destas capacidades. Por isso é comum o uso de termos como “analfabetos funcionais”, “semianalfabetos” e “iletrados”, expressões que servem de aviso quanto a necessidade de melhorias no processo de alfabetização.

Sob o ponto de vista paradigmático, no Brasil, houve uma mudança a favor das teorias cognitivistas de ramificação construtivista / sócio construtivista. O mesmo ocorreu em países como os Estados Unidos, porém lá esta mudança paradigmática parece ter sido proposta para todo e qualquer conhecimento escolar, criando assim uma nova concepção das relações entre aprendizagem e linguagem. No Brasil, contudo, as teorias sobre como aprendemos, ou seja, a cognição, predominaram no seio dos cursos de formação de professores para os anos iniciais: alfabetização e letramentos.

Entendo que a ideia principal é a de não desassociar os processos de letramento e de alfabetização, mas é isso que aparentemente ocorre na educação em que o letramento está em posição privilegiada em relação à alfabetização ou vice-versa. Aparentemente a alfabetização está sendo percebida como um processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele e por isso, deveria ser repensada e reinventada, porque a realidade do momento aponta para um retrocesso à paradigmas anteriores, desperdiçando-se os avanços e conquistas feitos.

Sendo assim, parece ser um erro dissociar alfabetização e letramento, uma vez que os indivíduos analfabetos entram no mundo da leitura e da escrita ao mesmo tempo, pela aquisição do sistema convencional da escrita, ou alfabetização, e do desenvolvimento desta habilidade em atividades de leitura e escrita, o letramento. Os dois processos são interdependentes e indissociáveis. A necessidade de reinvenção da alfabetização é consequência da compreensão incompleta dos conceitos de alfabetização e letramento por parte de todos envolvidos no processo de aprendizagem da língua e da escrita, uma falta de compreensão que pode tornar-se perigosa para as futuras gerações. Os maus resultados em sala de aula são um reflexo da necessidade de uma revisão dos quadros referenciais e processos de educação no ensino fundamental. Possivelmente será necessário distinguir no futuro, de forma mais completa, os dois conceitos em questão.

Retornando à Avaliação Nacional da Alfabetização, diferentemente da Provinha Brasil, a forma de aplicação, correção e divulgação de resultados ainda não favorece na escola o protagonismo docente frente aos saberes relacionados a esta avaliação em larga escala. Dentre

esses saberes, a ANA produz resultados sobre um conhecimento de fundamental relevância para as práticas sociais: o conhecimento sobre a escrita. Nos anos iniciais, a avaliação em larga escala da produção escrita nos moldes da ANA se trata de uma novidade no cenário educacional do Brasil. Nesse sentido, sobre a escrita dos participantes da ANA, os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, há muitos aspectos novos que podem se constituir em objeto de pesquisas, sobretudo docente.

Historicamente, em 1988, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP concebeu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau que, na década seguinte, subsidiou a criação do Saeb (CORREIA, 2015) tendo em vista a produção de resultados que possam ser úteis às escolas. Para tal, as escalas de proficiência representam um gênero textual com o objetivo de promover a comunicação e a interação com as escolas a respeito das competências e habilidades alcançadas e alcançar conforme descritas nas matrizes de avaliação e aferidas pelos testes psicométricos, ou as chamadas avaliações externas. Essa reflexão a respeito dos resultados, conforme Brasil (2015, p.36), trata-se de uma etapa descritiva necessária, pois

organizar os dados em escalas é um meio de traduzir a complexidade dos resultados de avaliações em algo que possa ser visualizado, e a métrica escolhida vai variar entre as avaliações, para diferenciar exames e minimizar equívocos. Quando a avaliação é referenciada por uma escala de proficiência, a descrição do desempenho dos participantes pode ser alocada numa régua, em que se agrupam, por níveis, as habilidades dos estudantes aferidas nos testes, e onde se distribuem os itens. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas ou a proficiência do participante até aquele ponto. Cada item posicionado em um ponto da escala traduz o domínio de um comportamento ou uma habilidade verificada nesse ponto, e os respondentes cuja proficiência esteja nesse ponto provavelmente acertaram esse item e a maioria dos itens anteriores, o que demonstra grande probabilidade de domínio das habilidades descritas até ali. (BRASIL, 2015b, p. 36)

Situei até aqui as avaliações externas criadas para os anos iniciais da educação básica devido à sua relevância e aos insumos produzidos por essas avaliações. Caso houvesse uma regularidade na aplicação da ANA, por exemplo, poder-se-ia propor inclusive estudos longitudinais em que se pudesse comparar a produção escrita de gêneros narrativos da ANA, de um determinado ano, com os resultados das produções escritas argumentativas, anos depois. Esse estudo longitudinal seria possível pois, na base de dados do Censo Escolar da Educação Básica, cada estudante possui uma forma de identificação que possibilita acompanhar sua trajetória durante toda a formação da educação básica, sem que se saiba ou forneça, obviamente, qualquer informação como nome do estudante. Estudos podem ser feitos apenas por meio da

comparação entre resultados, produções escritas, desde que estejam sem as respectivas identificações.

Em todo caso, apropriamo-nos aqui dos relevantes insumos produzidos pelas equipes técnicas do INEP e de professores especialistas das escolas e universidades brasileiras, sobre a escala de proficiência da ANA. Esses insumos teóricos e técnicos visam subsidiar e referenciar uma interpretação da escala de proficiência da produção escrita do gênero argumentativo no ENEM. Todavia, é necessário retomar e aprofundar um pouco a reflexão sobre as avaliações de larga escala, antes de avançarmos sobre esses insumos bem como sobre as especificidades do nosso objetivo de estudo: “as evidências linguísticas da estrutura genérica e do sistema de significado léxico-gramatical de textos argumentativos, consoante faixa de padrão de desempenho na escala de proficiência da escrita argumentativa empírica em avaliação de larga escala”.

Retomando a discussão em um plano mais abrangente, é necessário reforçar que o uso nesta tese de termos como avaliação em larga escala, avaliação externa, avaliação de sistemas foi feito com base nos autores citados anteriormente nesta seção. Obviamente, nenhuma definição de avaliação é desprovida de uma postura filosófica e, por esse motivo, é preciso explicitar a seguir qual é a postura do pesquisador frente à avaliação, o objeto de estudo. Ao assumir que as avaliações em larga escala devem envolver de forma ativa os atores que atuam nas escolas e as equipes de especialistas, baseio-me, conforme Vianna (2001, p. 97), no entendimento de que “um programa de avaliação, mesmo não sendo de larga escala, exige o envolvimento de diferentes grupos num trabalho de inter-relações”. Sobre esse envolvimento, penso que deve se basear no pressuposto de que a avaliação deve servir à educação, não o contrário.

Ao contrário desse pressuposto, hoje ocorre em alguns países a supervalorização da avaliação em detrimento do processo formativo. A supervalorização de um em detrimento de outro não ocorre de forma gratuita. Nesse sentido, há que se considerar, por exemplo, que a mencionada visão de Vianna (2001) não passa ao largo de questões de poder, passíveis de compreensão sobre duas perspectivas. O envolvimento dos diferentes grupos citados por Vianna (2001) pode ocorrer no sentido de legitimar ou romper visões da avaliação como um aparelhamento ideológico estatal. Essa visão parece-me um tanto quanto reducionista e não expressa necessariamente a complexa dinâmica dos diversos grupos e seus respectivos interesses de poder em torno da educação e avaliação.

Há, contudo, uma segunda perspectiva. Esta não se limita ao dualismo provocado pelo que é ou deixa de ser aparelho ideológico estatal. Uma vez que este dualismo sempre existiu

em torno da educação e da avaliação, não há como fechar os olhos a inerente dinâmica social e educacional. Logo, a visão de Foucault (1979, p. 142) daria um contorno mais preciso à perspectiva, no sentido de que em torno da educação e da avaliação “é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em microrrelações de poder”.

Por exemplo, grandes estratégias de poder se incrustam nos discursos de escolas, de categorias de profissionais em educação, de diversas instituições, de meios de comunicação com maior ou menor consciência sobre as microrrelações de poder que ali se instalam. Há, assim, pequenos elos de poder associados em torno da avaliação que favorecem em diferentes níveis e instituições a cultura de educar para a avaliação. Nesse sentido, diferentes grupos aliam-se às estratégias de poder que tendem a favorecer e supervalorizar a avaliação em detrimento das aprendizagens; em última análise, da própria educação como um todo. Há, por conseguinte, uma inversão de lógica e de papéis entre a avaliação e a educação na medida em que se legitima a cultura da educação com vistas à consecução de determinados resultados só legitimados por determinadas avaliações. Essa inversão não é utópica, pois, como consequência, algumas escolas já chegam ao ponto de destinar grande parte dos tempos escolares à função de treinar estudantes para prestar exames e provas.

Essa lógica, invertida infelizmente, constitui-se hoje numa moldura que delimita discursos e práticas em educação e avaliação cuja equação formada pela soma das microrrelações de poder coloca em risco gerações inteiras, pois ela não dá conta dos desafios cotidianamente impostos à sociedade, aos ecossistemas, às nossas relações com mundo e com o outro. Há a outra lógica, contudo, a qual aponta para a necessidade de reflexões e estudos sobre os resultados das avaliações em larga escala e das avaliações produzidas pela escola para subsidiar e orientar as aprendizagens. Nesse sentido, destacarei nas seções a seguir a importância do estudo ao propor investigar a produção escrita nas avaliações em larga escala.

Por ora, acerca da definição proposta e suas bases epistemológicas, ainda é preciso salientar que, sem essa reflexão sobre as avaliações em larga escala e seus resultados, as discussões sobre propostas educacionais formativas e mais amplas podem perder o requisito de validade e relevância para a própria educação. A esse respeito, por exemplo, Vianna (2003, p. 54) afirma que um dos problemas do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb é a sua pouca validade consequential, do pequeno “impacto da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações”. Contribui de forma muito objetiva e direta Vianna (2003)

para quem, com base em Kellaghan (2001), o recurso da avaliação nas escolas deve observar as seguintes finalidades:

(1) elevar os padrões de ensino muitas vezes bastante comprometidos em algumas instituições; (2) ajustar os processos de ensino à aprendizagem com o uso de metodologias adequadas e que devem ser de domínio dos professores, o que nem sempre ocorre; (3) contribuir para a formação de cidadãos que possam desafiar a complexidade de uma sociedade tecnológica; e, [...]. (VIANNA, 2003, p. 74).

Para elevar padrões de ensino e aprendizagem, obviamente não basta apresentar a comparação entre os padrões para as escolas. É preciso sobretudo que as escolas e os docentes possam entender os significados subjacentes a essas comparações. Nesse sentido, esta seção e as próximas deste capítulo consideram como ponto central as seguintes preocupações: a ausência de insumos voltados para a validade consequencial nas escolas acerca da família do argumentar conforme se verifica nas produções de escrita do ENEM; ausência de análise sistemática de todos níveis de proficiência das redações da família do argumentar no ENEM, logo, uma dificuldade à validade consequencial desse tema nas escolas; identificação e análise das faixas de proficiência dessas redações. Esse procedimento, levado a cabo, constitui-se a metodologia que já desenvolvemos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e que, portanto, revela-se como caminho metodológico já testado para a produção dos insumos que apótem a validade consequencial nas escolas.

Quadro 2 – Validade consequencial das avaliações em larga escala

Validade consequencial alta	A escola evidencia novas reflexões e ações
Validade consequencial baixa	A escola não evidencia novas reflexões e ações

Fonte: Elaboração do autor com base em Vianna (2003, p. 54)

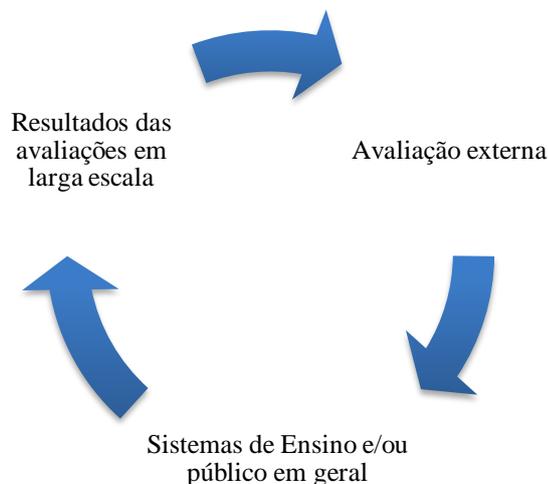
Com baixa validade consequencial, ocorre um processo de avaliação pela avaliação em larga escala nos sistemas de ensino e em determinados grupos de escolas; porém os resultados não são apropriados pelos sistemas de forma a promover e a incentivar novas reflexões e ações. Antes, todavia, fornecem dados e informações para alimentar os sistemas de avaliação educacional bem como a rede qualificada da comunidade científica que pesquisa sobre o tema com contribuições de ponta. Destarte, o ponto central do problema diz respeito à ausência de subsídios sobre a escrita dos gêneros da família do argumentar, para ajustar os processos de

ensino às necessidades de maior equidade e justiça social no acesso e na produção de conhecimentos por estudantes de escolas públicas no Brasil. Diante desse cenário, coaduno com Ribeiro (2005) diante da necessidade de

implementar modificações estruturais nos centros de formação docentes em todos os níveis: cursos de magistério, licenciatura em Letras e sobretudo efetivar a formação permanente através de seminários de atualização e aprofundamento das questões que envolvem o ensino de língua materna visando a reflexão e a busca de uma melhor formação teórica (RIBEIRO, 2005, p. 223)

Acredito que evidências proporcionadas pelas avaliações podem mais do que proporcionar comparações, com base nos resultados validados cientificamente, uma vez que a avaliação pode oferecer alguns sinais de alerta e “proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões educacionais o feedback necessário para que prevaleça o bom senso que, na prática, conduz ao acerto das ações” (VIANNA, 2003, p. 74), prática essa sobre a qual interfere a avaliação, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 4 – Visão factual do processo de avaliação



Fonte: Elaboração do autor

Um contraponto a essa realidade destaca pela Figura 4 é apresentada no capítulo 6, com uma reflexão ao ciclo de políticas públicas conforme Secchi (2013). Corroborando com o nosso entendimento sobre essa realidade a afirmação de Alavarse (2009, p. 75) para quem “os sistemas de avaliação externa existentes apenas parecem limitados a conferir o estado de conhecimento dos estudantes, praticamente sem favorecer que se incida sobre esse quadro e, amiúde, sequer esboçando explicações para tal quadro”. Vistas conjuntamente, as formulações

de Vianna e Alavarse levam à constatação de semelhantes problemas inclusive na avaliação realizada pela escola.

Na atualidade, as avaliações em larga escala e as avaliações produzidas pela escola estão cientes da existência uma da outra. Ambas se influenciam mutuamente, possuem suas contradições, e, por outro lado, contribuições relevantes para a educação. Dentre essas influências e contradições, Alavarse (2009) afirma que a avaliação realizada pela escola, utilizada como disciplinadora de percursos individuais, propiciou iniciativas de políticas educacionais como a da promoção automática. Nesse sentido, de acordo o autor:

Aquilo que à primeira vista seriam apenas meios de avaliação foi convertido em rituais/ritos de passagem. Literalmente, o arcabouço da avaliação para decidir quem “passa de ano” foi, rápida e progressivamente, revestindo-se desse caráter utilitário; útil para definir as trajetórias escolares de todos aqueles que são submetidos ao processo avaliativo; algo prático para decidir quem merecia – ou não – a chancela de garantia de domínio do conhecimento escolar considerado como derivado do esforço e dedicação às tarefas escolares, portanto, dispositivo de reconhecimento do mérito. Não à toa, avaliação e meritocracia se converteram ao longo do tempo num par indissolúvel. (ALAVARSE, 2009, p. 137).

A afirmação do autor evidencia uma das contradições das avaliações realizadas pelas escolas, embora as avaliações em larga escala acabem se valendo do mesmo expediente com base nas lógicas de seleção. A esse respeito, há considerável literatura crítica sobre educação e avaliação (FREITAS, 2010, 2013, 2014). Na condução dos raciocínios sobre as contradições escolares, destaco ainda a do paradoxo docente sobre avaliação, pois, conforme define Alavarse (2013, p. 137-138):

É possível estabelecer um desafio primitivo, considerando que os principais sujeitos dessa avaliação sejam os professores. Trata-se do que tenho denominado, no terreno da avaliação educacional, como paradoxo docente, nos seguintes termos: qualquer professor é um avaliador profissional que, usualmente, não tem preparação para tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada. (ALAVARSE, 2013, p. 137-138).

As reflexões sobre o paradoxo docente no terreno da avaliação educacional podem levar, por exemplo, a questões como: quais são as bases fundamentais e métodos que subsidiam os docentes para construir, na escola, um teste psicométrico ou prova criteriosamente parametrizada – pelo menos em termos de formulação e correção? Nos cursos de formação docente, há referenciais teóricos sobre o caráter ideológico da avaliação. Contudo, parecem quase inexistentes na formação inicial docente, leituras e estudos sobre os aspectos científicos e metodológicos relacionados às avaliações educacionais, isto é, à Docimologia. Há diversas formas de legitimação dos discursos relacionadas à avaliação educacional, para que determinados grupos de poder possam exercer suas forças para colocar os próprios interesses

como os da sociedade. Para manter esse exercício de poder, há pouca discussão sobre o que as avaliações aplicadas nacionalmente realmente avaliam. Por exemplo, com o aporte da perspectiva teórica oferecida pela gramática da experiência à seção 3.1.3, podemos identificar quão abrangente são as possibilidades de abordar as competências do conhecimento humano; contudo, a maior parte das avaliações aplicadas nacionalmente se restringem ao mundo da consciência, especificamente ao “pensar”.

Os esparsos e poucos debates sobre o amplo espectro que é a experiência humana, conforme se pode deduzir da figura anterior inclusive, levam-nos a acreditar que o discurso sobre determinados recortes realizados pela avaliação educacional se evidencia na atualidade, ao encontro de Foucault (1971, 1979), como uma estratégia de poder, aliás, o poder pelo qual se luta. Nesse sentido, a postura filosófico-epistemológica que norteia o pesquisador, conforme já defendia Borges Tatagiba (2004), parte do princípio do docente como protagonista da produção e construção dos conhecimentos sobre avaliação educacional, no sentido de que esta deve servir às aprendizagens e à educação, não o contrário.

Ao encontro do que foi afirmado anteriormente, a Provinha Brasil foi um dos instrumentos avaliativos que, conforme Borges Tatagiba (2004), favorecia o protagonismo do papel docente. Catalani e Borges Tatagiba (2014) destacam a relevância do docente como protagonista da produção e construção dos conhecimentos sobre avaliação educacional para as aprendizagens. Nesse sentido, corrobora a pesquisa de Borges Tatagiba (2004) para entendermos que instrumentos psicométricos validados cientificamente como a Provinha Brasil representava, no Brasil, um exemplo de uma avaliação em larga escala que favorecia a própria mentalidade de pesquisa e reflexão sobre a prática docente.

Em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP aplicou em todo o Brasil uma avaliação em larga escala baseada nesse referido princípio. A Provinha Brasil busca aferir conhecimentos em leitura e matemática de crianças no 2º ano de escolaridade nos anos iniciais e é aplicada duas vezes ao ano. Corrigida pelos próprios docentes, a Provinha Brasil vem acompanhada de um kit com referenciais sobre avaliação em larga escala. Com essas características, reúne vários elementos que podem favorecer a ação docente a respeito da avaliação, sobretudo, para a aprendizagem dos estudantes. A avaliação da produção de textos escritos não integrava o rol de conhecimentos a que se propõe aferir a Provinha Brasil. A escrita de algumas palavras, sim.

Aferir esse ou aquele conhecimento em avaliações de larga escala, por meio de testes padronizados, depende da construção dos instrumentos psicométricos com o objetivo de oferecer medidas com base na descrição de determinadas competências e habilidades previstas

nas matrizes de referência. Essas matrizes de referência orientam desde a construção de itens dos testes padronizados até a validação final antes de compor o rol de itens de um determinado teste. Todo esse trabalho e a concepção das matrizes das avaliações da educação básica se encontra sob a coordenação técnico-pedagógica da Diretoria de Avaliação de Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para subsidiar avaliações na educação básica, os testes psicométricos se valem da teoria de medidas da psicologia, para aferir traços latentes a respeito de alguns conhecimentos esperados ou desenvolvidos pelos estudantes ou participantes do teste.

Qualquer que seja o teste por meio de papel e caneta, seus objetivos compreendem a aferição basicamente de um recorte de conhecimentos em leitura e escrita a respeito de objetos de conhecimentos de terminadas áreas e disciplinas dos diversos saberes humanos. A eleição desse recorte, por grupos de especialistas ou por agências nacionais ou internacionais, apresenta-se por meio um gênero textual conhecido como matrizes de referência (ANEXO B).

O gênero matriz de referência, ao encontro do que acabo de afirmar, contempla descritores de conhecimentos gerais (competências) e conhecimentos específicos (habilidades). De acordo com a análise que fizemos desse gênero matriz de referência, o anexo B evidencia a seguinte estrutura ou se assim podemos afirmar etapas: descrição de processos mentais ^ objetos do conhecimento. A respeito da eleição desses descritores para uma matriz, em Brasil/INEP (2013a, p. 13), encontra-se o seguinte entendimento:

As matrizes elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado. Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele. (BRASIL, INEP, 2013a, p. 13)

Por se tratar obviamente de testes de papel e caneta, a limitação desse suporte propicia um questionamento de avaliar-se apenas determinados traços latentes dos processos mentais que possam ser descritos e aferidos por meio de questões bem elaboradas do ponto de vista técnico. Das nossas análises do Anexo A, inferimos que a atual BNCC, discutida anteriormente no item 2.2.1, assemelha-se à uma matriz de avaliação em larga escala, sobretudo pelas etapas desse gênero que explicito a seguir. Nessas matrizes, os descritores de conhecimentos, que sob determinados critérios venham a ser eleitos para compor uma matriz de avaliação ou matriz de referência, surgem na literatura em avaliação igualmente denominados como descritores de habilidades.

Esses descritores de conhecimentos, sobretudo avaliados em provas de leitura, formam-se basicamente pela junção de até três elementos: **processo (verbo) + objeto do conhecimento + contexto**. A concatenação dessas etapas do gênero matriz de avaliação educacional (ANEXO B) propicia a configuração de diferentes matrizes de avaliação (BORGES TATAGIBA, RIOS E ASSUNÇÃO, 2013). Por exemplo, na BNCC, o contexto é sugerido pelo o que ela denomina de campo de atuação social. Para a elaboração de testes padronizados, o contexto é apresentado na matriz de referência com referências, mais ou menos sistematizadas, sobre igualmente campos de forma ampla como na BNCC bem como sobre situações mais específicas das práticas sociais.

Castilho (2010) apresenta o item de prova, igualmente conhecido como questão de prova, como um gênero textual. Para aferir conhecimentos em leitura, há uma matriz e seus respectivos itens. Para os conhecimentos em escrita, há outra matriz específica para orientar a construção e a validação dos itens de resposta aberta ou propostas de redação. Por exemplo, no caso da avaliação da produção escrita, a matriz de avaliação da ANA orienta a construção das propostas textuais. Em tese, toda matriz de referência deve subsidiar e orientar a correção da produção escrita dos participantes e, por conseguinte, a divulgação dos resultados. Contudo, a ausência da necessária explicitação sobre determinada matriz se constitui em um problema que pode afetar a validade consequencial de um programa de avaliação e, inclusive, prejudicar a divulgação de resultados.

Uma das formas mais utilizadas para essa divulgação é por meio das respectivas escalas de proficiência, explicitadas e definidas na próxima seção. Em suma, a matriz de avaliação da produção escrita, conceito de origem cartesiana, serve basicamente para orientar a elaboração, correção e validação científica das propostas de produção textual. Por exemplo, a matriz de referência de Língua Portuguesa da ANA está organizada em dois eixos estruturantes: o da Leitura e o da Escrita. Essa matriz subsidia a construção dos instrumentos psicométricos da ANA. Na aplicação desse instrumento, cada estudante recebe um teste de língua portuguesa – com 17 itens objetivos de leitura e três itens de produção escrita – e um teste de matemática com 20 itens objetivos. No caso de escolas multisseriadas, existe a previsão de aplicar os instrumentos por amostragem da população.

De acordo com Brasil (2013a), considera-se que, para esses conhecimentos da matriz de escrita, o peso maior do instrumento não está nos conhecimentos relativos ao uso das correspondências som-grafia na leitura e escrita de palavras isoladas. A produção textual como um todo possui maior relevância. Após a aplicação dos instrumentos de medida e coleta das informações contextuais por meio de instrumentos específicos de coleta eletrônica, os

resultados da ANA, à época em que este registro foi escrito, em 2015, apresentavam-se em boletins para as escolas, e, no caso dos estados e municípios, em formato de painéis eletrônicos, todos disponíveis no portal eletrônico do INEP. Constava desses boletins uma escala de proficiência com uma descrição pedagógica sobre cada um dos níveis que a compõem.

Por hora, torna-se relevante destacar os subsídios auferidos nesses resultados se apresentam integrados em três níveis: 1) Trajetória, que apresenta dados do Censo da Educação Básica coletados pelo INEP; 2) Contexto, que apresenta indicadores educacionais produzidos pelo INEP; 3) Aprendizagem, que apresenta resultados de Avaliações aplicadas pelo INEP. Para auxiliar na interpretação do Boletim Escolar e na interpretação pedagógica da escala da ANA, o portal do INEP disponibilizava dois vídeos: Vídeo 1: Interpretação do Boletim; Vídeo 2: Interpretação Pedagógica da Escala. Para exemplificar nosso ponto de vista, é importante salientar que esses vídeos somados aos insumos apresentados pelos resultados da ANA de alguma forma poderiam contribuir para a **validação consequencial**.

Os exemplos levantados servem de âncora e referência para o aspecto sob investigação desta tese: a produção escrita dos participantes do ENEM, quando requeridos a produzir textos argumentativos, ou seja, textos de uma estrutura genérica em particular. O significado disso é que escolas em todos estados e municípios brasileiros estão enfrentando avaliações externas de redação como a do ENEM, sem uma discussão teoricamente informada sobre o conjunto de tarefas desse gênero e, tampouco, sem uma consideração robusta dos resultados alcançados por milhões de candidatos que realizam a redação no ENEM todos os anos. Atualmente, o conhecimento dos insumos acerca dos resultados alcançados no ENEM é restrito aos formuladores e gestores de políticas ou a empresas privadas especializadas em tratamento e análise de dados e informações em avaliação educacional. Esse cenário permitiu delimitar a validade consequencial da escrita desse gênero em particular como problema de pesquisa tendo em vista a minha relação como sujeito-pesquisador explicitada na introdução e retomada a reflexão a seguir em que me sirvo da metáfora do tecelão para refletir, além do que já foi dito na introdução, sobre meu lugar de fala.

2.3 O tecelão

O tecelão questiona.

Eu sujeito-pesquisador, ao delimitar o referido problema, escrevo com afirmações e pontos de interrogação, com base em reflexões ontológicas, filosóficas e epistemológicas. Essas bases influenciaram e influenciam as escolhas nos sistemas de significados linguísticos desta

investigação, antes e durante o momento de ativá-las no mundo das relações concretas, por meio deste canal/modo gráficos, ou seja, estes registros da tese.

Eu o sujeito-pesquisador não possuo uma relação biunívoca, uniforme e imutável com o conhecimento científico. Ao questionar minha relação com a produção do conhecimento científico, trago à tona evidências da postura filosófica nesta investigação. A esse respeito, considero inclusive que as reflexões acerca da própria epistemologia são marcadas por posturas filosóficas mais ou menos explícitas do próprio sujeito de pesquisa. Nesse sentido, com base em Creswell (2010), a relação do sujeito-pesquisador com o conhecimento pode se revestir de diferentes posturas filosóficas: pragmática, positivista, reivindicatória, emancipatória. Se por um lado, cada uma dessas posturas encontra-se subjacente no alicerce passível de inferência em toda e qualquer obra científica; por outro ponto de vista, não há evidências de que haja uma relação causal entre a explicitação de uma postura filosófica em um trabalho científico com as práticas da vida em sociedade.

O tecelão recorda.

Eu, o sujeito-pesquisador olha a própria produção escrita, sob a percepção de suas possibilidades de inclusão social dos estudantes, sem olvidar, todavia, dos diversos desafios inerentes ao nosso cotidiano como docentes e de estudantes que necessitam de adquirir poder semiótico. Estudantes, por exemplo, necessitam se familiarizar de práticas sociais relacionadas à escrita, para garantir autonomia e o exercício pleno da cidadania. Nós docentes, dentre inúmeros desafios, precisamos buscar constantemente se apropriar de novas práticas e conhecimentos sobre a produção escrita para aprimorar as práticas em sala de aula.

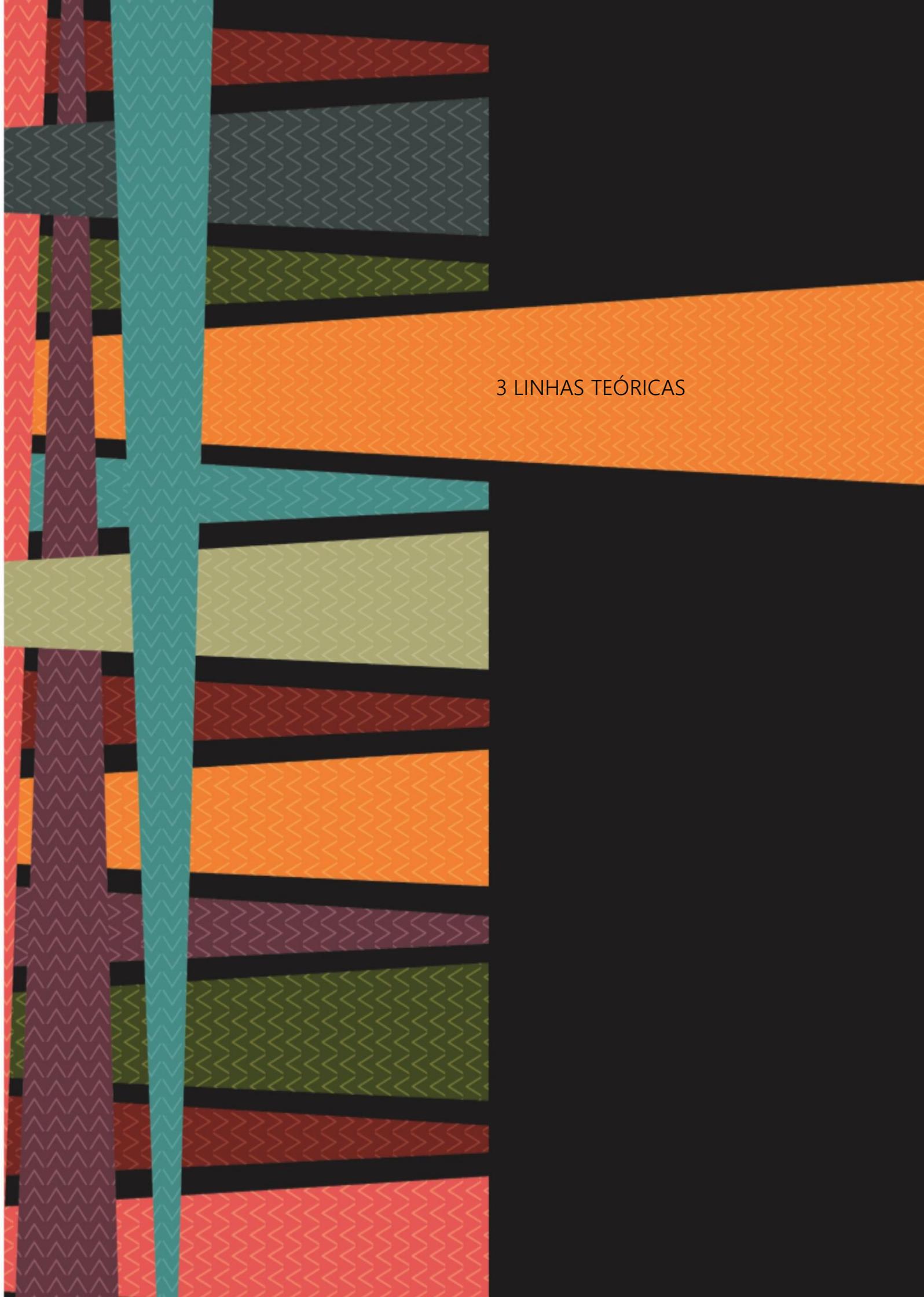
Não esqueço que persiste o desafio de superar práticas docentes influenciadas por aulas de reconhecimento de funções sintáticas. Analisar e classificar orações coordenadas e subordinadas fazem parte do cotidiano escolar sem que esse conhecimento estabeleça um relacionamento direto com as práticas sociais de produção escrita, nos diversos gêneros possíveis e requeridos para vivermos em sociedade. Em cada época, constructos pedagógicos, sobretudo aqueles denominados como os de pedagogia implícita influenciados por nomes como Piaget e Vygotsky influenciam o olhar docente sobre a produção escrita. Em termos de disseminação de teorias implícitas em nossa sociedade brasileira, observei ao longo da minha experiência docente que, nem sempre posicionada a necessidades prementes de estudantes com baixo poder semiótico, ocorreu, por exemplo, nos anos 90, a ampla aceitação da teoria implícita construtivista como um importante referencial para nós docentes compreendermos as singularidades mentais nos processos de compreensão e expressão dos letramentos. Não obstante, na rede pública e particular do Distrito Federal, ocorreu uma apressada transposição

dessa teoria implícita como se forma uma abordagem metodológica para ensinar a ler e a escrever. Sem dúvida, percebi que dentre as grandes contribuições dessa teoria implícita para o trabalho docente foi o de inquirir estudantes sobre os processos particulares de aquisição e desenvolvimento da escrita, por meio do levantamento de hipóteses e de análises das produções com os meus estudantes.

O tecelão acredita.

Acredito que o *feedback* de testes aplicados pelo ENEM deve servir ao aprimoramento das aprendizagens bem como dos meios de ensino. Testar para apenas classificar em nome de uma seleção para ingresso nas instituições de ensino superior é limitar o alcance dos resultados. Acredito nisso com base na minha área de atuação docente e de pesquisa acadêmica. Por essas razões, compreendo o a natureza deste trabalho investigativo como uma possibilidade epistemológica e prática para a emancipação dos meus estudantes da rede pública. Sei que terei, como todo docente, estudantes com diferentes necessidades e desafios. Por essa razão, defendo a postura filosófica desta tese (CRESWELL, 2010) e acredito na promoção de maior equidade semiótica e, necessariamente, social. Aqui fica um pouco do tecelão da tese e do seu contexto que, de alguma forma ou de outra, se revelam ao longo de toda escrita.

Portanto, é preciso destacar novamente que os insumos e resultados da escrita no ENEM apresentam uma validade consequencial altamente questionável para milhares de escolas, dezenas de milhares de professores e milhões de estudantes que, sobretudo, ainda não conseguiram acesso ao ensino superior, sobre o qual delimito o problema de pesquisa e os respectivos objetivos de pesquisa, conforme apresentado no capítulo 4. Antes de abordar nesse quarto capítulo aspectos metodológicos da tese, explico no **capítulo 3** a seguir as linhas teóricas que subsidiam a investigação e serviram de aporte para a tese.

The image features a black background with several horizontal bands of varying colors and widths. Each band is filled with a repeating zigzag or chevron pattern. The colors include shades of teal, orange, purple, green, and red. The bands are arranged in a way that they appear to be layered or overlapping, creating a sense of depth and movement. The text '3 LINHAS TEÓRICAS' is positioned in the upper right quadrant of the image.

3 LINHAS TEÓRICAS

3 LINHAS TEÓRICAS

Justifico a seleção das linhas teóricas a seguir tendo em vista a necessidade de abordar o problema delimitado. De acordo com o entendimento de que o estudo deve se valer daquelas teorias que podem levar ao enfrentamento desse problema, este capítulo coloca em diálogo a teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); a Teoria de Gênero e Registro e a Docimologia. Acredito que é relevante apresentar linhas de diálogo entre as áreas do conhecimento. Por essa razão, no capítulo anterior e nos seguintes, busco alinhar esse diálogo que, sem dúvida, pode ser acrescido de novas discussões, trabalhos e pesquisas.

3.1 Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) destaca-se por ser uma teoria aplicável para a resolução de problemas sociais. Concebida pelo linguista Michael Halliday, entendo a LSF com esse potencial tendo em vista o exercício da minha profissão docente e a afirmação de que essa teoria

é projetada para ter o potencial de ser aplicado para resolver problemas que surgem nas comunidades ao redor do mundo, envolvendo ambos reflexão e ação (veja Halliday, 1985, 2002a); representa uma maneira de relacionar teoria e aplicação como atividades complementares, não como o par tese e antítese destinada para estar em constante oposição (e frequentemente abrigada em diferentes departamentos universitários), ou seja, é linguística aplicável, pois constitui a síntese posição trazendo teoria e aplicação juntas em diálogo. (MATTHIESSEN, 2012, p. 1),

Coaduno com a concepção desse autor igualmente quando ele afirma que uma “abordagem linguística deve ser poderosa ao conferir poder aos seus usuários” (MATTHIESSEN, 2012, p. 2). Penso que conceber a LSF de acordo com essa abordagem faz sentido uma vez que, na perspectiva sistêmico-funcional, “a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais.” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 21).

Entendo a linguagem nessa perspectiva e reconheço seu papel fundamental para as interações sociais, ou seja, desempenharmos nossos papéis sociais. Por exemplo, Eggins (2004, p. 1) afirma que “na nossa vida cotidiana, todos os dias estamos constantemente usando a linguagem”. Fato. Nesse sentido, “quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto; e texto é o que ouvintes e leitores se envolvem com e interpretam.” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3).

Essas afirmações revelam a cosmovisão sociosemiótica sobre a linguagem defendida pela LSF. Ao encontro de Muniz da Silva (2018), isso quer dizer que a LSF estabelece relações entre as pessoas e a semiótica da experiência humana. A LSF se caracteriza pela “perspectiva sociosemiótica a respeito da linguagem” (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 3). Por essa razão, texto e contexto se encontram inter-relacionados na LSF. Nesse sentido, sigo o pensamento de Thompson (2014) ao firmar que, para identificar significado das escolhas linguísticas, temos que olhar em direção ao contexto e fazer perguntas como sugere esse autor: “o que queremos ou necessitamos dizer considerando o tipo de sociedade onde moramos? Quais são os fatores contextuais que tornam um conjunto de significados mais apropriado ou mais provável de ser expresso do que outro?” (THOMPSON, 2014, p. 9).

Fuzer e Cabral (2014), ao encontro de Halliday e Matthiessen (2004, 2014) e Gouveia (2013), situam o conceito de texto como aquilo que produzimos – de forma oral e escrita – quando comunicamos e interagimos. Nesse sentido, Fuzer e Cabral (2014) lembram da importância dos diversos lugares sociais, por exemplo, quando autores escrevem cartas no papel social de empresário, de vendedor, de leitor de jornal, de pesquisadores entre si. Esses lugares sociais remetem, portanto, a diferentes contextos. Hoje pode parecer consensual essa noção de contexto; porém, análise da citação a seguir que a história a respeito do desenvolvimento da linguística mostra uma perspectiva teórica em que essas noções de contexto, texto e linguagem eram considerados de forma isolada:

na história da linguística ocidental, desde seus primórdios na Grécia antiga, esta era a direção adotada: primeiramente as formas das palavras eram estudadas (morfologia); em seguida, a fim de explicar a forma das palavras, os gramáticos exploravam as formas das sentenças (sintaxe). Uma vez que as formas tivessem sido estabelecidas, a pergunta era então colocada: o que essas formas significam? De acordo com a gramática sistêmico-funcional, a língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhada por formas por meio das quais os significados podem ser realizados. Logo, a pergunta é: como são esses significados expressos? Isso coloca as formas de uma língua na perspectiva de meios para se atingir um determinado fim ao invés da língua como um fim em si mesma. (HALLIDAY, 1994, p. XIV)

A menção à história da linguística ocidental serve para enfatizar como as noções da LSF são fundamentais são importantes para embasar trabalhos de base sociosemiótica. Por essa razão, entendo que é válido afirmar que o desenvolvimento científico da LSF, no século XX, proporcionou o rompimento com as concepções herméticas da linguagem.

Logo, de acordo com Halliday (1985,1994), Eggins (2004, p. 8) afirma que “Nossa capacidade de deduzir o contexto do texto é uma das maneiras pelas quais a linguagem e o contexto estão inter-relacionados.” Nesse sentido, a “Nossa capacidade igualmente altamente desenvolvida de prever a linguagem a partir do contexto fornece um efeito adicional da relação

linguagem / contexto.” (EGGINS, 2004, p. 8). Essa previsão a respeito da linguagem, conforme afirmou Eggins (2004), permite entender que os textos funcionam situados em contextos, tendo vista práticas discursivas e sociais.

Segundo Halliday e Hasan (1985), existem em um *continuum* de práticas discursivas e textuais. Essas práticas se realizam, empiricamente, por meio aos gêneros para alcançar propósitos sociais. Essa afirmação vai ao encontro de Thompson (2014, p. 7), quando o autor lembra que a “função primária da linguagem é a de comunicar significados em contextos particulares”. Por essa razão, realizamos escolhas linguísticas a depender do contexto. Essas escolhas e as realizações ocorrem em relação ao extrato contextual, como ilustra a figura a seguir. De acordo com Eggins (2004), as escolhas linguísticas que realizamos ocorrem em função de contextos específicos. Nesse sentido, Eggins (2004) afirma

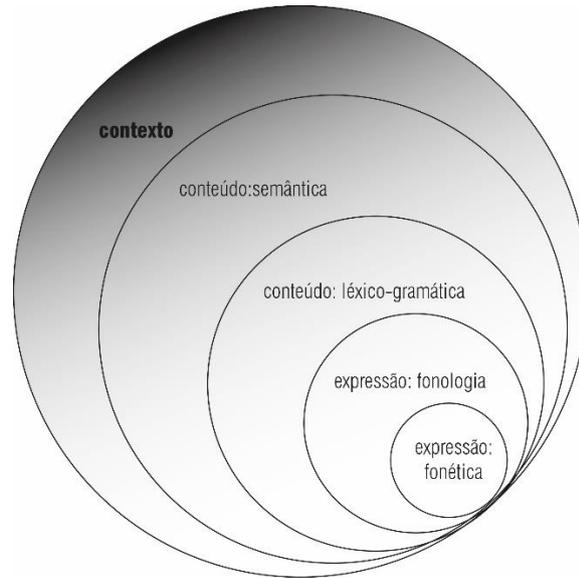
Em uma abordagem semântica e funcional, estamos preocupados em descrever duas dimensões do uso da linguagem. Em primeiro lugar, quais são as possíveis escolhas que as pessoas podem fazer? Ao fazer isso, descrevemos o sistema linguístico. Em segundo lugar, qual é a função da escolha que eles fizeram? Ao fazer isso, descrevemos como a linguagem é usada em diferentes contextos sociais, para atingir vários objetivos culturais. Ele nos permite falar sobre escolhas linguísticas não como "certas" ou "erradas", como na abordagem prescritiva tradicional da linguagem. Em vez disso, falamos sobre escolhas como 'apropriadas' ou 'inadequadas' para um contexto específico (EGGINS, 2004, p. 20)

O extrato contextual evidencia a perspectiva social em relação ao contexto de cultura e ao contexto de situação; já o aspecto semiótico é concebido como “um sistema de codificação convencionado e organizado como um conjunto de escolhas” (EGGINS, 2004, p. 3). Essa visão na afirmação de Halliday e Hasan apresenta que

o termo 'social', emprego para significar simultaneamente duas coisas. Uma coisa é 'social' no sentido de sistema social, ao que considero como sinônimo de cultura, de maneira que, quando digo 'semiótica social' refiro-me, em primeiro lugar, por exemplo, define o sistema social ou de uma cultura, como um sistema de significados. Mas também, quero lhe dar ao término uma interpretação mais específica para indicar que nos ocupamos particularmente das relações entre a linguagem e a estrutura social, considerando a esta última como um aspecto do sistema social." (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 4)

O contexto de cultura, conforme Halliday e Hasan (1985), à inteireza da linguagem concebida e estuda como sistema potencial, já o contexto de situação se apresenta como forma de instanciação do próprio texto. Nesse sentido, Muniz da Silva (2014, p. 1) afirma que “o contexto de cultura abrange os modos de vida, os costumes, os valores e as crenças pessoais.” Esse contexto na teoria da LSF prevê dois planos o de conteúdo e o de expressão, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 5 – Contexto, conteúdo e expressão



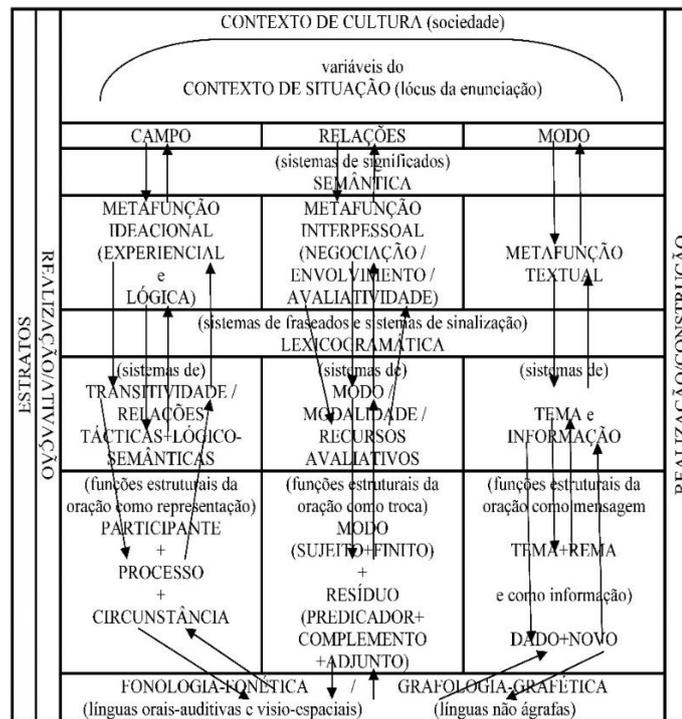
Fonte: Halliday e Matthiessen (2014)

O contexto de situação “descreve a variação linguística como Campo (tópico ou foco da atividade), Relações (papel das relações de poder e solidariedade na interação) e Modo (papel da língua: oral, escrita, multimodal) do discurso.” (MUNIZ DA SILVA, 2014, p. 1). Coadunado com o pensamento da autora para quem a combinação dos contextos de cultura e de situação resultam nas semelhanças e diferenças entre os textos, ou seja, entre os gêneros e registros (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 302) que conforme apresenta a pesquisadora a teoria de registro sistêmico-funcional

se origina com Halliday, McIntosh e Stevens (1964), os quais propuseram uma teoria de língua na qual o registro e a variação de registro tinham um papel fundamental. Identificaram as variáveis contextuais campo, relações e modo, baseados no trabalho de Firth, Ure, Ellis, Berg e outros, nos anos de 1950. Halliday, que nesse tempo estava realizando a descrição sistêmica do inglês, estabeleceu as três metafunções da teoria sistêmico-funcional – ideacional, interpessoal e textual (Halliday 1967/8, 1978, 1985), e a correlação entre as variáveis do contexto de situação e as metafunções da linguagem: campo e metafunção ideacional, relações e metafunção interpessoal, modo e metafunção textual (Halliday 1978). (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 302)

A concepção de linguagem sistêmico-funcional tirou o foco da língua como um objeto em si mesma para enfatizar os propósitos sociais relacionados ao contexto de cultura e ao contexto de situação, conforme mostra o panorama da arquitetura da linguagem.

Figura 6 – Síntese da arquitetura linguística hallidayana



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014) *apud* Borges Tatagiba (2014).

Conforme esse panorama e com o que já foi afirmado sobre a realização entre os extratos linguísticos, o contexto de cultura e de situação são conceitos primordiais para a LSF. O contexto de situação, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), apresenta as variáveis campo, relações e modo. A autoras destacam que o campo remete à manifestação de experiência, a relação é estabelecida entre participantes e o modo refere-se à parte constitutiva da linguagem se é utilizado, por exemplo, um canal fônico, oral ou escrito que, conforme Fuzer e Cabral (2014, p. 30), são conceituados da seguinte forma:

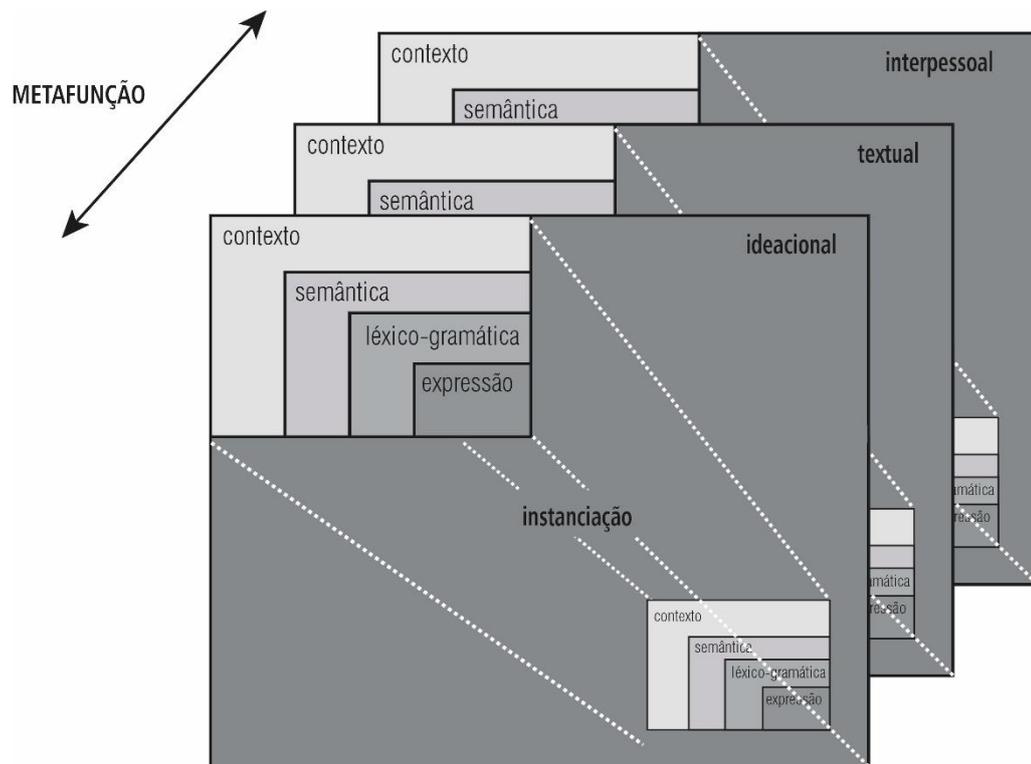
- ❖ O **campo** remete à atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social que está ocorrendo, com objetivo específico; (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30)
- ❖ As **relações** envolvem os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou grau de formalidade (mínima, média, máxima, dependendo da frequência com que interagem; (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30) e
- ❖ O **modo** refere à função que a linguagem exercer e ao veículo utilizado naquela situação ou, ainda, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30)

Sobre o contexto de cultura, as autoras afirmam que essa noção se refere “não só a práticas mais amplas associadas a diferentes países ou grupos étnicos, mas também a práticas institucionalizadas em grupos sociais, como a escola, a família, a igreja, a justiça etc.” De acordo com essas noções, o princípio é o da linguagem em uso, ou seja, do ponto de vista interacional em que a linguagem é situada conforme os diferentes propósitos sociais. De acordo com esses propósitos sociais, interagimos por meio de gêneros e realizamos conjuntos de escolhas sistêmicas, conforme o panorama da arquitetura da linguagem e a gramática da experiência mostram.

Halliday e Hassan (1989) afirmam que a linguagem é “caracterizada por extratos e pela diversidade funcional”. Esses extratos são concebidos em extrato contextual, semântico, léxico-gramatical e fonológico. Fuzer e Cabral (2014, p. 21) destacam a dinâmica como esses extratos realizam de forma concomitante: a semântica, sistema de significados, é realizado pela lexicogramática e esta pela fonologia e grafologia, sendo que todos esses extratos se situam no contexto. Para as autoras, “o texto não é uma realidade semântica composta de oração; o texto realiza-se em orações” (FUZER; CABRAL 2014, p. 24).

A metafunção ideacional – experiencial e lógica – se baseia na análise linguística a respeito das escolhas feitas pelo enunciador e revela a organização e a concepção do mundo exterior (acontecimentos) e interior (crenças, sentimentos) (BORGES TATAGIBA, 2014b, p. 90). A respeito da metafunção lógica, Thompson (2014, p. 38) a entende como a quarta metafunção. Essa visão não parece contrária à arquitetura da linguagem mostrada na figura anterior na qual se percebe na metafunção ideacional as metafunções experiencial e lógica. Nas palavras de Eggins (2004, p. 12), “ao mesmo tempo em que expressa o significado ideacional e interpessoal, um texto também faz o que descrevemos como significado textual. O significado textual refere-se à maneira como o texto é organizado como um pedaço de escrita ou discurso.”

Figura 7 – Metafunções ideacional, textual e interpessoal



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014)

A metafunção ideacional exprime os significados da experiência; a metafunção interpessoal exprime os significados das interações; e a metafunção textual organiza o discurso como mensagem coesa e coerente (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 319). De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 32), “metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua”. Um diferencial da perspectiva teórica da LSF refere-se às metafunções concebidas por abranger todas as áreas da linguagem e por refletir

os propósitos fundamentais pelos quais a linguagem evoluiu. A linguagem tem uma **metafunção experiencial** (que se refere à natureza da representação da experiência na linguagem, que se relaciona ao campo da atividade), uma **metafunção interpessoal** (natureza das relações interpessoais na linguagem, que se relaciona às relações entre as pessoas que participam da atividade) e uma **metafunção textual** (as escolhas feitas na língua para organizar um texto como mensagem, que se relaciona ao modo de comunicação do texto). (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 307).

De acordo com a arquitetura da linguagem em Halliday e Matthiessen (2014), os sistemas de significados – compreendidos pela metafunção ideacional (experiencial e lógica), metafunção interpessoal e metafunção textual – assentam-se sobre o sistema de fraseados, ou a lexicogramática que, por sua vez, engloba o sistema de transitividade, o sistema de modo e o sistema de tema e informação.

Ao cumprir essa função, a linguagem estrutura a experiência e contribui para determinar nossa visão do mundo. Analisa, portanto, por meio do SISTEMA DA TRANSITIVIDADE, a linguagem como representação e os constituintes analíticos são categorizados no Sistema da Transitividade em participantes, processos e circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; MUNIZ DA SILVA, 2007, 2018; BORGES TATAGIBA, 2014b, p. 78).

A metafunção interpessoal serve para estabelecermos as trocas comunicativas com os nossos interlocutores, para aceitar e atribuir papéis bem como para dar e solicitar bens, serviços ou informações, realizando a oração como troca. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 33), na perspectiva da metafunção interpessoal, o sistema a ser analisado é o de “MODO, que é o recurso gramatical para expressar a interação entre os participantes de um evento sociocomunicativo.” As análises explicitam informações relativas ao tempo em que ocorre o evento, à modalidade, e à polaridade.

A metafunção textual apresenta os significados na forma de informação organizada em textos em contexto e analisa a linguagem como mensagens por meio do SISTEMA DE TEMA E INFORMAÇÃO (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MUNIZ DA SILVA, 2007, 2018). Em síntese, “o texto é um constructo metafuncional, constituído de modo simultâneo e complexo de elementos das metafunções ideacional, interpessoal e textual.” (MUNIZ DA SILVA, 2007, p. 25). A metafunção textual, conforme Fuzer e Cabral (2014), apresenta a mensagem contendo um “Tema acompanhado de um Rema, sempre nessa ordem” dado que o

Tema é o elemento que serve de ponto de partida na mensagem; é o que localiza e orienta a oração dentro do contexto. Assim, a variável contextual modo tende a determinar as formas de coesão (elipse, referência, substituição), os padrões de voz e tema (voz ativa e passiva), as forma dêiticas (exofóricas, referenciais) e continuidade léxico-lógica (FUZER; CABRAL, 2014, p. 34).

As metafunções citadas anteriormente se desenvolvem no texto sob dois sistemas básicos: por parataxes e hipotaxes. Na parataxe, há uma oração iniciadora e outra continuadora. Na hipotaxe, existe a oração dominante e a dependente. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 438), há dois sistemas básicos para se determinar como uma oração está relacionada à outra: o tático, que define o grau de interdependência, e o lógico-semântico. Do ponto de vista teórico, Halliday e Matthiessen (2014, p. 441) apresentam que as relações lógico-semânticas são usadas para ligar pares de orações, os complexos oracionais, em redes ou conexões. Nesse sentido, afirmam que o complexo de parataxes e hipotaxes

é formado a partir de uma sequência linear de nexos de cláusulas; cada nexos consiste em um par de cláusulas relacionadas. Muitos complexos de cláusulas são sequências lineares desse tipo. Mas também as encontramos grupos internos ou aninhamento. É

aqui que se vincula uma relação lógico-semântica não por uma cláusula única, mas por um "subcomplexo" – um nexos oracional por direito. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 441).

Essa visão da linguagem permite interpretar a experiência humana sob duas ordens de realidade: expansão e projeção. Para as orações do subcomplexo de Expansão, Muniz da Silva (2015a) afirma que, nesse caso, uma oração expande outra quando a elabora no todo ou em parte, ao especificar detalhes, comentar ou exemplificar.

Quadro 3 – Relações lógico-semânticas de expansão e projeção

SUBCOMPLEXO	DEFINIÇÃO
Elaboração (=)	Uma oração expande outra quando a elabora no todo ou parte dela, dizendo em outras palavras, especificando detalhes, comentando ou exemplificando.
Extensão (+)	Uma oração expande outra por estendê-la, acrescentando um novo elemento, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa.
Intensificação (x)	Uma oração expande outra ao incrementá-la, qualificando-a com alguma circunstância de tempo, lugar, causa ou condição.
Locução (“)	Uma oração é projetada por outra, a qual apresenta uma locução, uma construção em palavras.
Ideia (*	Uma oração é projetada por outra, que apresenta uma ideia, uma construção de sentido.

Fonte: Elaborado com base em Halliday e Matthiessen 2014, p. 444)

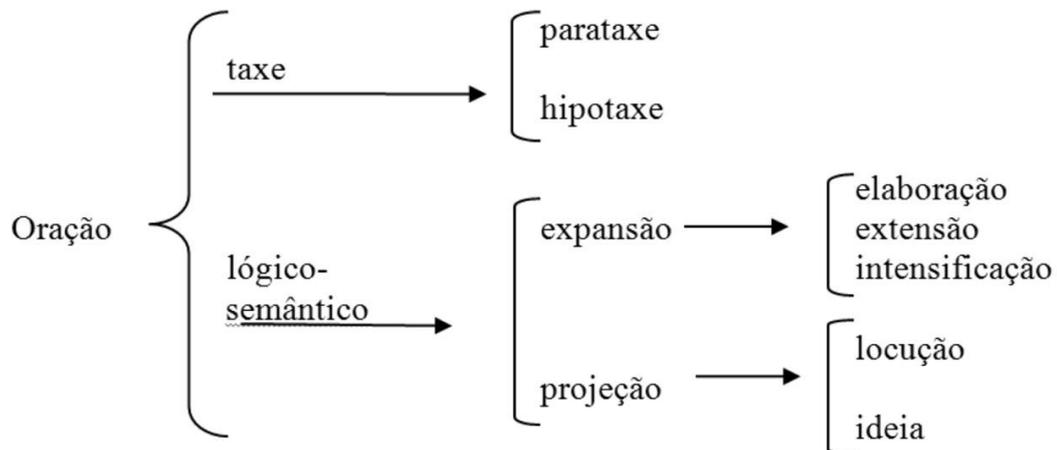
Essas explicações clarificam a perspectiva teórica hallidayana a respeito da linguagem como expansão e projeção, pois respectivamente ocorrem como representação da experiência e representação da representação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 508). Nessas noções de expansão e projeção, encontramos a relações que se formam em parataxes e hipotaxes que, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 440) afirmam, determinam o grau de interdependência:

Conhecido tecnicamente como táxis; e os dois graus diferentes da interdependência como parataxes (estatuto de igualdade) e hipotaxe (estatuto de desigualdade). A hipotaxe é a relação entre um elemento e dependente da sua posição, o elemento sobre o qual ele é dependente. Contrastando com isto, tem-se a parataxe, que é a relação entre dois elementos de igual estatuto, e, que há uma oração iniciadora e outra de continuidade. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 440).

De acordo com Thompson (2014), “Na expansão, uma cláusula expande o significado de outra de várias maneiras - por exemplo, a primeira cláusula abaixo adiciona especificamente

referente à localização no tempo do processo na segunda cláusula dominante.” (THOMPSON, 2014, p. 193)

Figura 8 – Os sistemas do complexo oracional



Fonte: Cabral (2018, p. 109) conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 444)

Conforme ilustra a figura, Halliday e Matthiessen (2014) afirma que a escolha entre parataxe e hipotaxe caracteriza as relações entre as orações. Os sistemas de táxis e de relação lógico-semântica se cruzam para definir o conjunto básico do nexos oracional na intersecção da relação entre as orações:

Quadro 4 – Intersecção entre os sistemas de relação entre orações

		Parataxe	Hipotaxe
Expansão	Elaboração	Ana não esperou; ele foi embora.	Ana foi embora, o que surpreendeu a todos.
	Extensão	Ana foi embora, e Paulo ficou.	Ana foi embora, enquanto Paulo ficou
	Intensificação	Ana estava assustada, por isso foi embora.	Ana foi embora, porque estava assustada.
Projeção	Locução	Ana disse: “estou indo embora”	Ana disse que estava indo embora.
	Ideia	Ana pensou: “vou embora”.	Ana pensou que poderia ir embora.

Fonte: Elaborado com base em Muniz da Silva (2015b), Cabral (2015).

Esse Quadro 04, conforme Halliday e Matthiessen (2014), exemplifica a expansão se refere a fenômenos como sendo da mesma ordem da experiência. Por sua vez, “a projeção refere-se a fenômenos de uma ordem de experiência (os processos de dizer e pensar) para fenômenos de ordem superior (fenômeno semiótico - o que as pessoas dizem e pensam)”. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 443). Eiggins (2004, p. 47) aborda na seguinte perspectiva:

A coesão conjuntiva aumenta a textura do texto, ajudando a criar uma unidade tática que caracteriza o texto sem problemas. Com base em Halliday e Matthiessen (2004, p. 538-549), reconheceremos três tipos principais de relações conjuntivas: extensão, elaboração e intensificação. [...]. Vemos que existem significados de elaboração, extensão e intensificação que nos permitem criar vínculos estruturais semânticos significativos entre cláusulas, à medida que encadeamos cláusulas para formar complexos oracionais. (EGGINS, 2004, p. 47)

Essa conclusão dos autores a respeito da linguagem como representação da experiência e como representação da representação me parece fundamental para compreender a natureza da experiência humana. A respeito da representação da representação, por exemplo, Cabral (2015) afirma que “em nossa mensagem a fala ou o significado do evento de língua original, não estamos representando diretamente uma experiência (não linguística), mas dando uma representação de uma representação (linguística)” (CABRAL, 2015, p. 37). Penso que é comum fazemos inferências acreditando que estamos tratando de fenômenos no mundo material quando, na verdade, estamos inferindo sobre dados coletados de fenômenos das representações mentais e verbais. Já os nexos de expansão, como mostra o quadro a seguir, juntam-se ao longo do texto e realizam a construção do sentido lógico entre as orações principalmente de textos prototípicos de exames vestibulares e do ENEM. Sobre esse sentido lógico entre as orações, de acordo com Cabral (2018, p. 107),

As orações podem se apresentar como orações simples ou encadear-se, constituindo o que Halliday e Matthiessen (2004, 2014) denominam complexo oracional. Para os autores, o complexo oracional é desenvolvido ou construído como uma cadeia, um par de orações de cada vez. Esse par de orações relacionadas por interdependência é chamado de nexo oracional. (CABRAL, 2018, p. 107).

Além dessas sequências “juntas” ao longo do texto, “podemos encontrar sequências não juntas que parecem estar funcionando como complexos oracionais” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 489; NUNES, 2018, p. 106). A compreensão desses nexos ao longo do texto depende, ao encontro do que já foi afirmado, do contexto.

A elaboração, conforme observa Thompson (2014, p. 193), não adiciona nenhum elemento essencialmente novo à mensagem, ou seja, a elaboração fornece mais informações

sobre o que já está lá. Outra observação interessante de Thompson (2014) sobre a elaboração hipotática: essas orações são aquelas “tradicionalmente chamadas de orações relativas não definida, que adicionam informações extras sobre um elemento da mensagem.” (THOMPSON, 2014, p. 193). Sobre a extensão, esse autor afirma que essas orações podem se caracterizar por aquilo que ela chama em inglês de “*and relation*” e em outras ocorrências “*or relations*”, quer dizer, conforme Thompson (2014, p. 196), “Se uma cláusula se estende a outra, ela é adicionada por simples adição (a relação 'e') ou por substituição (a relação "ou")”. Por fim, sobre a intensificação o autor destaca que se trata da mais profícua forma de expansão e são “as orações tradicionalmente chamadas cláusulas adverbiais: elas correspondem muito de perto função para adjuntos”. (THOMPSON, 2014, p. 198).

Quadro 5 – Categorias de expansão e principais marcadores

	S	Tipo	Parataxe 1, 2, 3 ...	Hipotaxe $\alpha, \beta, \gamma, \dots$
elaboração	=	Exposição	em outras palavras, isto é, quer dizer	que, o(a)(s) qual/quais
		exemplificação	por exemplo, em particular, a saber, como	
		clarificação	de fato, pelo menos, na verdade	
Extensão	+	adição	e, nem, nem só, mas também, (nem...) nem	enquanto, em lugar de, em vez de, além de, à parte
		variação	mas, porém, contudo, todavia, entretanto, mas não; não... mas	exceto que, em lugar de, em vez de, exceto por, de outra forma
		alternância	ou, (ou...) ou (então), ora... ora	se... não ... (então)
Intensificação	x	tempo	e então, e nesse tempo, e depois	quando, enquanto, logo que, assim que ...
		modo	e assim, e dessa forma, e dessa maneira	desse modo, assim, como, como se
		causa:condição	pois, porque, portanto, e assim, e nesse caso,	porque, já que, se, caso, caso se, para que, a fim de que, embora, ainda que

Fonte: Extraído de Cabral (2018, p. 114).

De acordo com a proposta de redação do ENEM (ANEXO B) e dentro as hipóteses iniciais de pesquisa, conjecturei inicialmente que não haveria casos de projeção nos textos

produzidos. Seja pela expansão ou projeção, é preciso lembrar que o complexo oracional pode envolver mais de um par de orações: “uma vez que um orador tenha feito um conjunto de escolhas, ele pode entrar novamente na rede e construir outra relação conjuntiva.” (THOMPSON, 2014, p. 209). Segundo o exemplo trazido por Thompson (2014), podemos ver essa recursividade em ‘Ela perguntou a ele / por que ele se matou, // e ele disse / era um “caso do coração”’. Thompson (2014, p. 209) destaca que nesse exemplo a projeção "externa" envolve uma citação que consiste em duas orações em uma relação paratática ('ela perguntou ... e ele disse'). Ainda observa o autor que

Como em todos os sistemas de opções explorados até agora, as opções de como implantar o recursos dos complexos oracionais são sensíveis ao registro. É possível (como fizemos com transitividade em 5.4.2) para comparar dois textos que parecem representativos de seus registros com o objetivo de relacionar quaisquer diferenças nos padrões complexos de cláusulas às contexto. (THOMPSON, 2014, p. 210)

Thompson (2014) lembra que Halliday e Matthiessen identificam três grandes agrupamentos semânticos: elaboração, extensão e intensificação, sendo que este último poderia ser traduzido para a língua portuguesa como aprimoramento. Concordo com o autor cujo entendimento é de que

Os exemplos centrais de cada um são bastante fáceis de identificar, mas – como sempre - há casos limítrofes mais difíceis de definir, pelo menos porque a mesma conjunção pode ser usada para sinalizar relações semânticas diferentes, ou pode não haver sinal explícito. (THOMPSON, 2014, p. 194)

Nesses casos, Thompson (2014) sugere algo que acredito ser uma estratégia à disposição para nós professores em sala de aula na educação básica: parafrasear esses exemplos difíceis de definir, ou os casos que o autor lembra que uma mesma conjunção pode ser usada para estabelecer relações semânticas diferentes. Isso me faz recordar por exemplo a conjunção “e” que pode apresentar dois significados distintos, conforme Quadro 5 apresentado anteriormente: “Extensão adição ou “extensão variação” (CABRAL, 2018, p. 114).

3.2 Teoria de Gênero e Registro

Adoto nesta tese a abordagem de da Teoria de Gênero e Registro desenvolvida com base na Linguística Sistêmico-Funcional e difundida pelos estudos e pesquisas de campo da chamada Escola de Sidney. A Escola de Sidney produziu, conforme afirmado na seção, 2.1, o que identifiquei como uma abordagem teórico-metodológica explícita para nós docentes. A Escola de Sidney, conforme Muniz da Silva (2018),

‘Escola de Sidney’ é uma expressão que está sendo usada para referir-se a programas de letramento baseados em uma concepção linguística e educacional sobre os gêneros textuais. Trata-se de uma pedagogia de gêneros que tem sido desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Universidade de Sidney (Austrália) ao longo de três décadas, os quais vêm realizando estudos sobre registros e gêneros (em consonância com a linguística sistêmico-funcional de Halliday e a teoria sociológica de Bernstein). Esses programas se internacionalizaram e atualmente estão sendo utilizados em Singapura, Hong Kong, Reino Unido, Portugal, Suécia, China, Indonésia, África do Sul, América do Norte e América do Sul. (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 312-313).

A Teoria de Gênero e Registro apresenta características distintivas para nós docentes em sala de aula. A característica distintiva apontada por Martin (2009) importa e produz contribuições para nossa atuação em sala de aula. Antes de estudar e pesquisar sobre a Teoria de Gênero e Registro, o meu trabalho com gêneros textuais encontrava-se focado para as aulas de língua portuguesa. Conforme Martin (2009), podemos entender que

As características distintivas desse modelo, que o tornaram uma base indispensável para programas de alfabetização por gênero, são: (i) seu foco na gramática como recurso de criação de significado e (ii) seu foco no texto como escolha semântica no contexto social (MARTIN, 2009, p. 11)

Entendi posteriormente que as possibilidades de trabalho com gêneros perpassam todas disciplinas, como mostram a perspectiva teórica e abordagem prática da Escola de Sidney (CHRISTIE, 2004, 2010; CHRISTIE; MARTIN, 1997; EGGINS 2004; EGGINS; MARTIN 1999; MARTIN, 1985, 1997b; MARTIN; CHRISTIE; ROTHERY, 1987; MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012). O desenvolvimento dessa perspectiva teórica, conforme afirma Muniz da Silva (2018), ou seja,

da Teoria de Gênero e Registro postulada por Martin (1992), fundamentada na teoria da linguística sistêmico-funcional guiada por Halliday e estimulada pela pesquisa educacional em que estavam envolvidos os pesquisadores da chamada ‘Escola de Sidney’, forneceu as bases para a rica tradição descritiva dos gêneros desde os anos de 1980. (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 307).

Entendo esses conceitos na perspectiva da pesquisa educacional. a Teoria de Gênero e Registro, conforme Martin (2009) afirma e Muniz da Silva (2018) enfatiza, trouxe contribuições importantes para o estudo funcional dos textos escolares exigidos pelo currículo do ensino básico. Essa experiência ao longo de décadas e toda revisão de literatura propiciada pela Escola de Sidney não pode ser negligenciada. Entendo que, nas escolas, o ato de ensinar sofre influência da concepção teórica sobre gêneros textuais, conforme mostra o panorama no quadro a seguir. Ao olhar para meu próprio histórico docente, entendo que nós, profissionais em sala de aula nas escolas, podemos restringir ou ampliar o foco das possibilidades de aprendizagem a uma determinada perspectiva ou até mesmo a uma só área do conhecimento. Por outro lado,

Eggins (2004, p. 55) lembra que gênero é um termo que encontramos em muitas disciplinas, mas abordada pela autora de uma maneira funcional especificamente sistêmica. A autora retoma duas definições de gênero uma mais técnica e outra menos, a saber:

Primeiro, "gênero é uma atividade estruturada em etapas e orientada para objetivos com os falantes se envolvem como membros de nossa cultura" (Martin, 1984, p. 25). Menos tecnicamente, 'são como as coisas ficam prontas, quando a linguagem é usada para realizá-las' (Martin, 1985b, p. 248) (EGGINS, 2004, p. 55)

Essa afirmação de Eggins (2004) é relevante uma vez que culturalmente agimos por meio de gêneros, para comunicar e produzir cultura e conhecimentos. O estudo sobre gêneros não é novo. Há muitas abordagens teóricas sobre o gênero da família do argumentar. De acordo com Marcuschi (2008), há pelo menos vinte e cinco séculos que o estudo dos gêneros já existe, na tradição ocidental, "especialmente ligada aos gêneros literários cuja análise inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade até os primórdios do século XX". (MARCUSCHI, 2008, p. 147). De acordo com esse panorama, o foco na visão linguística se destaca sob duas perspectivas: estrutural e funcional. O primeiro enfatiza o código e a estrutura linguística e o segundo o uso e sua análise. Outra observação muito interessante desse autor diz respeito ao desenvolvimento dos estudos de gênero no século XX. Segundo o autor, "um dos contrastes mais marcantes entre as teorias de modo geral será o fato de umas serem mais explicativas e outras mais descritivas; uma requerem mais aplicabilidade e outras apenas explicitude" (MARCUSCHI, 2008, p. 42). Logo, acredito haver bom nível de sistematização teórica sobre gêneros na literatura acadêmica. A ponte entre essa sistematização e a nossa prática docente possui alicerces sólidos na Escola de Sidney, por meio da Teoria de Gênero e Registro sobre a qual Martin (2009) afirma

Talvez o ponto mais importante a ser destacado sobre a Escola de Sidney seja que seu conceito de gênero faz parte de um modelo geral de linguagem e contexto social informado pela linguística funcional sistêmica (incluindo sua aplicação a modalidades de comunicação não-verbais, revisadas em Martinec, 2005) (MARTIN, 2009, p. 13)

A Teoria de Gênero e Registro, conforme afirma Christie (2004, p. 22), "partiu em alguns aspectos da formulação oferecida por Halliday e Hasan". Devido ao trabalho de Martin e outros pesquisadores, desenvolveu-se uma teoria de educação e linguagem com ampla repercussão desde o final da década de 1980 (CHRISTIE, 2004). Ao encontro dessa base sistêmico-funcional, a autora lembra que para a Teoria de Gênero e Registro:

A formulação de textos como "tipos de texto 'ou' gêneros 'em termos de uma interpretação tanto do contexto da situação e contexto da cultura levou ao surgimento de uma grande quantidade de publicações de carácter educacional, alguns dedicados às descrições de gêneros de escolaridade (por exemplo, Christie, 1985; Christie et al, 1990a, 1990b, 1992; Feez & Joyce, 1998; de Joyce Silva & Feez, 2000), e outros para uma conta de uma pedagogia baseada em gêneros (por exemplo, Feez, 1998"; Martin, 1999) (CHRISTIE, 2004, p. 23).

Além dos trabalhos citados por Christie (2004), para destacar as diferentes contribuições da Teoria de Gênero e Registro, Martin e Rose (2003) apresentaram a Teoria de Gênero e Registro como uma abordagem para a interpretação discursiva. Cabe lembrar que a Teoria de Gênero e Registro se origina

com Halliday, McIntosh e Stevens (1964), os quais propuseram uma teoria de língua na qual o registro e a variação de registro tinham um papel fundamental. Identificaram as variáveis contextuais campo, relações e modo, baseados no trabalho de Firth, Ure, Ellis, Berg e outros, nos anos de 1950. Halliday, que nesse tempo estava realizando a descrição sistêmica do inglês, estabeleceu as três metafunções da teoria sistêmico-funcional – ideacional, interpessoal e textual (Halliday 1967/8, 1978, 1985), e a correlação entre as variáveis do contexto de situação e as metafunções da linguagem: campo e metafunção ideacional, relações e metafunção interpessoal, modo e metafunção textual (Halliday 1978). (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 307).

Na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem, gênero é referenciado como processo social organizado e orientado para propósitos em contexto social específico. Atualmente, no Brasil, a Teoria de Gênero e Registro integra as bases teóricas de grupos de pesquisa preocupados em investigar a apropriação da leitura e da escrita na educação básica e superior, por meio dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Compreendo que a Teoria de Gênero e Registro na perspectiva da Escola de Sidney reúne aplicabilidade e explicitude. Em relação aos termos, gênero e registro, empregados nessa teoria, Muniz da Silva (2014) apresenta as seguintes definições:

Registro é uma configuração de significados que se associam tipicamente às variáveis do contexto de situação – campo (tópico ou foco da atividade), relação (papel das relações de poder e solidariedade na interação) e modo (papel da língua: oral, escrita, multimodal) do discurso. Gênero descreve o impacto do contexto de cultura nos textos por meio das etapas e fases da estrutura dos textos para as pessoas agirem no mundo usando a linguagem. Texto é qualquer uso de língua oral, escrita e multimodal, de qualquer extensão, que tem unidade de sentido (coerência) e propriedades de textura (coesão), que ligam suas partes. (MUNIZ DA SILVA, 2014, p. 233-234).

Thompson (2014, p. 40) afirma que registro representam as variáveis de acordo com o uso. Nas palavras do autor, a ideia de registro pode ser colocada com o entendimento de que: “nós tipicamente use certas configurações reconhecíveis de recursos linguísticos em certos contextos.” Eggins (2004, p. 58) variáveis que podem ser preditas em relação a alguns

constituintes. Em seguida, a autora estabelece uma distinção relevante entre a análise formal e a funcional:

- ❖ Critério formal: como cada constituinte se relaciona formalmente com o todo? Por exemplo, que classe de item é esse? (EGGINS, 2004, p. 61)
- ❖ Critério funcional: como cada constituinte funciona em relação ao todo? Por exemplo, qual é o papel funcional no qual esse constituinte está atuando? (EGGINS, 2004, p. 61)

Esse funcionamento da linguagem ocorre de acordo com os propósitos que queremos em sociedade. Daí o conceito de gênero, conforme Rose e Martin (2012, p. 1), ser situado como “*staged, goal-oriented social process*”. Fuzer (2014) apresentou em português como um processo social organizado por etapas e orientado para propósitos em contextos específicos. Em relação a esse conceito, Martin e Rose (2008, p. 8) explicitam que utilizam o termo social porque nós participamos das práticas sociais por meio de gêneros. Trata-se de um processo orientado para propósitos porque usamos os gêneros para alcançar objetivos por meio de alguns passos. Esse entendimento dos autores dialoga com a perspectiva teórica de gêneros como uma forma de ação social (MILLER, 1984). Muniz Da Silva (2014) destaca o duplo aspecto da Teoria de Gênero e Registro ao situar gênero na noção de como ele funciona em relação ao contexto de cultura nos textos por meio de etapas e fases da estrutura para as pessoas agirem no mundo.

No Brasil, o aporte de abordagens implícitas para o trabalho com a escrita nas escolas possui relevância para a reflexão docente. A disseminação isolada contendo abordagens e teorias implícitas para subsidiar o trabalho docente com a produção escrita, para nós profissionais em sala de aula, pode significar o duplo esforço de compreender a abordagem e buscar transpô-la para a aplicação. Esse é um exercício possível ao qual já estamos habituados. O desafio no cenário educacional brasileiro continua sendo a reflexão sobre propostas explícitas para abordar o ensino da leitura e da escrita nas escolas. O que se pontua, com base na BNCC aqui destacada, é a ausência de abordagens explícitas, como o da Escola de Sidney, para o trabalho de ensino aprendizagem de leitura e escrita. Coaduno com a afirmação de Muniz da Silva (2018) para quem

de acordo com a abordagem sistêmico-funcional, o texto é uma unidade semântica com estrutura linguística para a construção de significados a partir dos contextos de cultura e de situação. O contexto de cultura abrange os modos de vida, os costumes, os valores e as crenças pessoais. A combinação dos contextos de cultura e de situação resultam nas semelhanças e diferenças entre os textos. Contexto e texto se associam na construção dos sentidos do que é dito e escrito nas práticas. O conceito de gênero relaciona-se ao contexto da cultura, e o conceito de registro é a dimensão do contexto

de situação, que descreve a variação linguística como Campo (tópico ou foco da atividade), Relações (papel das relações de poder e solidariedade na interação) e Modo (papel da língua: oral, escrita, multimodal) do discurso. (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 306).

A pesquisa que hoje fundamenta a Teoria de Gênero e Registro remonta a 1980, de acordo com as pesquisas teóricas e de campo do que hoje conhecemos na LSF como Escola de Sidney. Os pesquisadores dessa escola buscaram fornecer aos professores ferramentas para ensinar explicitamente os alunos a escrever textos avaliados como bem-sucedidos. Este trabalho identificou inicialmente um pequeno conjunto de gêneros escritos que foram altamente valorizados nos anos iniciais do ensino fundamental I (PAINTER; MARTIN, 1986). Ainda hoje, esse trabalho tem fornecido aporte teórico-metodológico para, em cada novo contexto, subsidiar propostas de materiais pedagógicos o uso social bem como a compreensão sobre os aspectos que caracterizam cada gênero textual.

Os aspectos definidores dos gêneros são apresentados com base nas observações de campo. Nos diversos gêneros, Rose (2006) destaca que cada etapa genérica consiste em uma ou mais fases que, por sua vez, se constituem de uma ou mais mensagens. Gênero pode ser definida como a unidade mínima do texto, e etapa como aquelas partes muito previsíveis em cada gênero. Essa relação não é apenas composicional, pois depende de como o gênero se realiza em cada contexto de cultura e de situação. Em suma, cada gênero é realizado por suas etapas mais previsíveis e opcionais nas quais as respectivas mensagens são construídas por meio das escolhas para atingir objetivos e propósitos sociais. Nessa perspectiva teórica, Muniz da Silva (2018) afirma

Os gêneros expressam significados de acordo com seus amplos propósitos sociais – engajar e entreter, informar e avaliar textos ou pontos de vista. Em geral, a escolha dos gêneros que utilizamos quando lemos e escrevemos em nossas práticas sociais e discursivas se dá entre estórias, textos factuais e textos avaliativos. (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 313).

Está de acordo com essa perspectiva interacional do gênero a afirmação de Muniz da Silva (2007, p. 50), para quem “os letramentos são múltiplos e situados em contextos sociais e culturais específicos, como o contexto educacional, que exige convenções, propósitos, tipos e modos de escrita originados em grupos sociais poderosos”. Igualmente, concatenam-se abordagens com essa perspectiva social de gênero os trabalhos conhecidos como novos estudos de letramentos, em que, por exemplo, Street e Street (1984) e Street (1993) apresentam dois conceitos de letramento: o de modelo autônomo e de modelo ideológico. O conceito de letramento autônomo centra-se na aquisição ‘automática’ do sistema alfabético de leitura e

escrita enquanto este o conceito de letramento ideológico parte do pressuposto da leitura e da escrita como indissociáveis das práticas sociais (BORGES TATAGIBA, 2017).

Para o nosso campo de atuação educacional, sobretudo para a linha de frente nas escolas, a perspectiva teórica dos novos estudos de letramentos trouxe subsídios que podem ser compreendidos dentro de uma pedagogia implícita, ou ainda, uma teoria explicativa, conforme Marcuschi (2008, p. 42). Por outro lado, a necessária explicação promovida pelos novos estudos de letramentos não supriu a necessidade de uma abordagem explícita para as práticas de educação escolar com leitura e escrita. Tendo em vista essa necessidade, a abordagem de gênero e registro, fruto de pesquisas teóricas e de campo promovida pela chamada Escola de Sidney, de forma explícita, trata a leitura e a escrita, de forma explicativa e descritiva, o que favorece aproximação entre a teoria e a prática.

Nesta tese, a preocupação com a leitura e a escrita considera a noção teórica sobre letramento com base, por exemplo, nos estudos de Barton (1994); Barton e Hamilton (1998); Barton e Hamilton (2000); Borges Tatagiba (2017); Christie (2004, 2010); Muniz da Silva (2007); Street e Street (1984); Street (1993). Dado que as contribuições dos estudos de letramentos já encontram bastante difundidas, este trabalho se aprofunda na Teoria de Gênero e Registro, na seção a seguir, sobretudo por suas contribuições explícitas para a leitura e a produção textual em sala de aula.

Embora seja útil do ponto de vista acadêmico bem como para reflexão docente, os conceitos relacionados aos letramentos balizam estudos, pesquisas sem alcançar diretamente propostas interventivas relacionadas aos textos trabalhados em sala de aula. Do ponto de vista interacional, a proposta da abordagem da Escola de Sidney, constituída nos princípios da LSF, apresenta além dos aspectos sociais e interacionais parâmetros sobre a constituição relativamente estável dos gêneros bem como sobre sua constituição do ponto de vista léxico-gramatical.

De acordo com o breve exposto, uma diferença entre a perspectiva da LSF e de outras abordagens sobre gêneros reside no entendimento de que para estas os gêneros podem ser muito variados de forma que cada gênero significará a categorização por meio de um diferente nome. Por outro lado, para a perspectiva da LSF, a Escola de Sidney, com base nas pesquisas de campo realizadas nesse país, promoveu a compreensão dos gêneros em termos de famílias de gêneros e os gêneros correspondentes a cada família. Na perspectiva da linguística adotada por Marcuschi (2002, 2010), tipologia textual representaria o que a LSF denomina de família de gêneros com a distinção de que a para a LSF, pode-se trabalhar com os gêneros tem em vista sua estrutura potencial e os recursos da léxico-gramática correspondentes.

A LSF vai mais além em termos de explicitação teórica e apresenta, o que é útil para criação e ocorrência de projetos de intervenção pedagógica, categorias para situar os gêneros em etapas. Essa explicitação teórica é muito relevante para compreendermos sobre, afinal, as etapas requeridas por determinado gênero e não outro.

Ao promover a relação entre teoria e prática, a Linguística Sistêmico Funcional compreende a linguagem como construção interacional de significados. Essa postura evidencia-se na afirmação de Muniz da Silva (2018, p. 313), para quem “Os gêneros expressam significados de acordo com seus amplos propósitos sociais – engajar e entreter, informar e avaliar textos ou pontos de vista”. Acredito que essa perspectiva de gênero encontra diálogo teórico com a precursora visão de gêneros formulada por Bakhtin. Embora em seu trabalho *Estética da Criação Verbal*, o autor trate, grosso modo, do enunciado e dos gêneros do discurso, a premissa sobre a qual Bakhtin (2000, p. 279) desenvolve suas ideias é que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.

Há uma diferença fundamental entre os postulados de Bakhtin e de Saussure. Enquanto este não considera o uso da língua como objeto de estudo, aquele evidencia que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2000, p. 279). Daí, Bakhtin formular a noção de enunciado, influenciando muitos estudos posteriores. Para este autor, o conteúdo temático, estilo e construção composicional fundem-se indissolivelmente na totalidade do enunciado, sempre marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Por conseguinte, na visão de Bakhtin (1997, 2000), cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, hoje compreendido por algumas escolas linguísticas como gêneros do discurso. Penso que o docente de língua portuguesa, esfera profissional na qual me inscrevo, necessita de clareza acerca desses conceitos bem como de suas possibilidades. Conforme apresentado, os novos estudos de letramentos produziram uma reflexão relevante, mas não abordagens concretas de leitura e escrita requeridas por docentes e discentes nas escolas. Outrossim, dada a correção entre as práticas pedagógicas de sala de aula no Brasil e o livro didático, destaco a preocupação com o predomínio de certos gêneros no livro didático em detrimento de outros. Ao encontro de Christie (2004), a resposta a essa preocupação passa pela pergunta: os livros didáticos do PNLD apresentam qual abordagem explícita de gênero, consoante a perspectiva de letramento ideológico, conforme defende a renomada autora dos estudos sistêmico-funcionais da linguagem?

Considerando as relevantes contribuições teóricas, sob diversas perspectivas linguísticas, na atualidade, a teoria de gênero possui real e impactante alcance educacional, em países como “Singapura, Hong Kong, Reino Unido, Portugal, Suécia, China, Indonésia, África do Sul, América do Norte e América do Sul.” (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 313). Essa inserção e contribuição da Teoria de Gênero e Registro é voltada inclusive para subsidiar a mediação da construção de textos e de conhecimentos em todas as disciplinas educacionais, numa interligação e dialogia teoria e prática educacional.

Penso que essa abordagem dialógica entre a teoria e a prática advém do entendimento de que a “linguagem é ao mesmo tempo parte da realidade, um modificador da realidade e uma metáfora da realidade” (HALLIDAY, 1990, p. 180). Numa linha de diálogo com essa teoria, a respeito da metáfora, Ferrari (2011) afirma que sua essência é “experienciar uma coisa em termos de outra. Em suma, a linguagem usada para falar de conceitos abstratos como o TEMPO não é poética, retórica ou rebuscada. Afirmando dessa forma porque concebemos os eventos temporais como projeções de áreas relativamente concretas de nossa experiência física, de base sensorio-motora” (FERRARI, 2011, p. 94). Por conseguinte, baseado em tal premissa, enfatizo a relevância do referido alcance educacional da teoria de gênero devido às abordagens explícitas e concretas propiciadas a docentes e discentes. Logo, na perspectiva hallidayana da linguagem, a Teoria de Gênero e Registro constitui seus fundamentos nas bases sistêmico-funcionais da linguagem. Em síntese, essa fundamentação se constitui na relação da linguagem com as práticas sociais, pois as preocupações de Halliday e Hasan (1985) se voltam para relacionar:

a linguagem primeiramente a um aspecto particular da experiência humana, ou seja, da estrutura social. Por que este ângulo em particular? Isto não quer dizer que estejamos excluindo outras direções como irrelevantes; contudo, isto se deve às questões nas quais estamos interessados, especialmente questões educacionais, dado que a dimensão social parece particularmente significativa e esta é a que tem sido mais negligenciada nas discussões sobre linguagem em educação. (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 4-5; tradução nossa).

Contribuí, portanto, para os estudos sobre a linguagem em educação a Teoria de Gênero e Registro. Essa teoria já se encontra difundida em diferentes países e oferece, por exemplo, as premissas teóricas do projeto internacional *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE)*, coordenado por Gouveia (2013), como discutiremos na seção a seguir. Como um dos diferenciais em relação a outras teorias de gênero, Rose e Martin (2012) apresentam um aporte teórico-metodológico, a do ciclo de ensino e aprendizagem com gêneros, preocupados com a construção dos conhecimentos na escola. Assim, essa perspectiva oferece lúmen teórico

para a todas as disciplinas escolares, não só para as do ensino de língua materna. Essa perspectiva revela um dinamismo sobre o qual Gouveia afirma que:

enquanto as motivações de registro ajudam a tornar os textos diferentes entre si, as motivações de gênero ajudam a torná-lo semelhantes, em função de uma certa estabilidade nas práticas e convenções associadas à sua produção. (...) dois textos podem ser do mesmo gênero e serem, portanto, muito semelhantes a esse nível, mas mostrarem uma grande variação em termos de registro, sendo, portanto, também muito diferentes” (GOUVEIA, 2014, p. 115).

De acordo com esse autor, as motivações relacionadas ao registro e ao gênero tornam, respectivamente, os textos diferentes e semelhantes entre si (GOUVEIA, 2013, 2014, 2016). Essas diferenças e semelhanças foram amplamente estudadas por pesquisadores australianos da chamada escola de Sidney que conceberam a Teoria de Gênero e Registro para subsidiar inclusive programas de letramentos para o ensino e a aprendizagem em diversas disciplinas, não somente para as aulas de língua. Esses estudiosos se basearam em estudos empíricos, inclusive com comunidades em situação de vulnerabilidade social na Austrália: os povos autóctones, os imigrantes e as pessoas de campo com pouco acesso à educação formal.

Denominada como escola de Sidney, Rose e Martin (2012) destacam que o objetivo inicial do projeto foi o de oferecer um arcabouço linguístico educacional com vistas a possibilitar a todo estudante, independente da origem étnica e econômica, lograr sucesso com a escrita na escola. Nesse sentido, penso que a Teoria de Gênero e Registro se mostra intimamente ligada à sala de aula ao mesmo tempo em que evidencia conclusões de pesquisas de campo fundamentadas cientificamente.

Basicamente, essa teoria construiu suas bases teóricas com um estudo detalhado sobre os tipos de escrita na escola, a definição de gênero e as estratégias de ensino para orientar os alunos a escreverem com os gêneros solicitados pela escola. Para a escola de Sidney, a ideia central da Teoria de Gênero e Registro consiste no princípio de que o ensino eficaz envolve a mediação da construção do conhecimento explícito sobre a língua em que o currículo é escrito e negociado na sala de aula. A necessidade dessa escola por um ensino eficaz para camadas tão diversificadas da população surgiu da constatação de um problema em comum com o Brasil: a dificuldade de ensinar crianças a escrever na escola, conforme sugerem os resultados dos testes de escrita do ENEM, nas duas pontas da educação básica brasileira. Diante desse problema, grupos de pesquisa em linguística educacional da Austrália tiveram a iniciativa de criar o programa *Learning to write, Reading to learn* (ROSE; MARTIN, 2012). Nessa perspectiva, penso que a Europa e o Brasil (FUZER, 2014; GOUVEIA, 2013, 2014, 2016) já trouxeram à tona perspectivas promissoras e concretas para desenvolver conhecimentos nas mais diversas

disciplinas, nas redes públicas municipais, estaduais e federal. As dificuldades evidenciadas com a aprendizagem e as necessidades apontadas em curso de formação docente no Brasil requerem esse aparato teórico e metodológico que, para nós em sala de aula, possa estabelecer a ponte entre a teorização e a aplicação.

Se por um lado devemos apresentar alternativas concretas e adequadas ao amplo contexto brasileiro, não podemos por outro lado ignorar o que já foi produzido cientificamente no mundo. Com base nessa afirmação, defendo claro não a cópia de programas estrangeiros; mas o próprio fazer científico em que se considera o conhecimento já acumulado sobre determinado problema ou tema. Por essa razão, programas que levam em conta os conhecimentos teóricos e de campo da chamada Escola de Sidney partem de uma experiência construída na compreensão dos gêneros como uma abordagem original para crianças em geral bem como para aquelas em situação de vulnerabilidade social e econômica. Nascida de um projeto ambicioso de democratizar a escrita para todos os públicos, a escola de Sidney igualmente pesquisou os tipos de leitura e escrita que as escolas esperam dos alunos bem como as escolas franqueiam e restringem as oportunidades dos diferentes grupos de alunos.

Ainda na área educacional, os trabalhos na perspectiva da Teoria de Gênero e Registro têm influenciado inclusive reflexões e construções de bases curriculares nacionais. Por exemplo, além da própria Austrália, há o caso recente da Holanda. Nesse país, os trabalhos de Leeuw e Meestringa (2015) à frente do *Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*, Instituto Holandês dedicado exclusivamente ao desenvolvimento curricular, já apresentam contribuições sobre a abordagem dos diversos gêneros nas diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino médio (LEEuw; MEESTRINGA, 2015). A esse respeito, Leeuw e Meestringa (2015, p. 1) enfatizam que “oferecer igualdade de oportunidades é uma das principais forças motrizes em atenção à linguagem no currículo”. A igualdade de oportunidades escolares igualmente se encontra no epicentro das preocupações da escola de Sidney, conforme Martin e Rose (2008). Nesse sentido, no Brasil, Libâneo (2012) reflete sobre o tema ao discutir sobre o dualismo perverso da escola pública brasileira em que, por um lado, há uma “escola do conhecimento para os ricos” e outra escola do “acolhimento social para os pobres”. Infelizmente, escolas com validade consequential baixa tendem a reproduzir a lógica do acolhimento apenas.

A qualidade da educação parece ocupar o centro das atenções do projeto multilateral da União Europeia, o *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE). O objetivo principal desse projeto, segundo Gouveia (2014), é a formação de professores para o desenvolvimento dos letramentos ou da literacia. Esse projeto possui por base teórica o

entendimento da perspectiva de gênero e registro com uma visão sobre algumas famílias de gêneros em que determinados gêneros podem se situar tendo em vista seus objetivos sociocomunicativos e suas etapas definidoras, conforme a LSF e a Teoria de Gênero e Registro.

Conforme Muniz da Silva (2018, p. 314), “Gêneros argumentativos avaliam questões e pontos de vista. Exposições defendem um ponto de vista, e discussões debatem dois ou mais pontos de vista sobre uma questão”. Para as análises nesta tese, a LSF e a Teoria de Gênero e Registro oferecem instrumentais teórico-metodológico consistentes para compreender os dados coletados. Para o propósito desta tese bem como tendo em vista a adequação dos termos da teoria estrangeira à nossa cultura, a formulação do quadro a seguir e as análises se orientam igualmente nos estudos formulados Martin e Rose (2008), Rose e Martin (2012), Muniz da Silva (2018). Esse aspecto cultural, por exemplo, na língua inglesa, evidencia-se por meio de uma distinção no plano de expressão para dois significados distintos: *story* e *history*.

Essa distinção entre *story* e *history* ainda não se tornou corrente em língua portuguesa, embora alguns meios acadêmicos já apresentem os termos *estória* e *história*. Os gêneros da família “*story*” em língua portuguesa significa os gêneros criados dentro da perspectiva da *história* ficcional enquanto os gêneros inseridos na família de “*history*” parecem ter um caráter mais factual. De todo modo, a denominação gêneros de histórias em língua portuguesa parecem possuir maior difusão. Penso que a ausência de distinção em língua portuguesa pode estar correlacionada ao fato de ainda não termos incorporado às aulas e aos cursos de formação docente a distinção entre o ficcional e o factual. Por exemplo, de acordo com a literatura em língua inglesa sobre a Teoria de Gênero e Registro, pertencem ao gênero das histórias não ficcionais: autobiografia; biografia; relato histórico; explicação histórica, ou seja, a proposta de escrever sobre o ocorrido não do ponto de vista ficcional. Já em relação aos gêneros da família do argumentar, embora possa existir em língua portuguesa e inglesa um amplo debate e estudo sobre os gêneros exposição e discussão, adotei a perspectiva teórica conforme quadro a seguir.

De acordo com Martin (2009, p. 14), a estrutura básica do gênero (Tese seguida de Argumentos, seguida de Reiteração de Tese) requer dos estudantes que eles visualizem seus Argumentos de acordo com a Tese. Na perspectiva dos trabalhos da Escola de Sidney, conforme Martin (2009), o professor continua trabalhando com os estudantes no início de cada Argumento com uma frase de tópico que remonta à Tese, antes de desenvolver o argumento em um parágrafo. Além da menção a esse exemplo advindo do campo de pesquisa, justifico a referência a esse enquadre teórico por sua clareza e pela distinção entre os gêneros discussão e exposição.

No Quadro 6, a notação léxica do sinal circunflexo serve para indicar a passagem de uma etapa para outra. Os gêneros da família da argumentação não possuem etapas opcionais, como ocorrem nos gêneros de narrativas, segundo a Teoria de Gênero e Registro. Penso que isso se deve ao fato de que os gêneros da argumentação veiculam preponderantemente os discursos acadêmicos com alta previsibilidade da estrutura genérica. De todo modo, a existência ou não dessa etapa opcional na amostra empírica do estudo mostrou-se com um interessante aspecto a ser verificado.

Quadro 6 – Família dos gêneros argumentativos na perspectiva da Escola de Sidney

Gêneros da família do argumentar	Discussão	Investigar um tema sob diferentes perspectivas	Tema ^ Lados ^ Posição
	Exposição	Argumentar sobre uma declaração	Tese ^ Argumentos ^ Reiteração

Fonte: Com base em Rose e Martin (2012)

Os estudos de Leeuw e Meestringa (2015), na investigação sobre o ensino médio da Holanda, registram que o gênero discussão já se constitui um tema de ensino explícito tanto para as aulas de linguagem bem como para as de literatura holandesa. Contudo, não só para essas disciplinas. O gênero discussão, segundo os autores, surge também com frequência em Biologia, Física e Química. Leeuw e Meestringa (2015) creditam o crescimento da frequência desse gênero nessas disciplinas à necessidade de investigar temas em diferentes perspectivas, sobretudo, quando ligadas a questões sociais e éticas. Na pesquisa sobre o ensino secundário, esses autores observaram ainda que o gênero do argumentar ou da exposição ocorre em todas as disciplinas escolares, sobre todos os assuntos possíveis em que os estudantes devem explicitar a própria opinião, com base em argumentos. Leeuw e Meestringa (2015, p. 8) citam, por exemplo, que os estudantes “devem ser capazes de formular opiniões informadas sobre a migração de trabalhadores do Leste para a Europa Ocidental (geografia), ou sobre o processamento de resíduos químicos (química)”.

Leeuw e Meestringa (2015) registram do trabalho de pesquisa um terceiro gênero para essa família, cuja tradução provisória em português entendo como gênero de resposta de

apreciação estética. O gênero resposta de apreciação estética, segundo esses autores, surge no contexto de observações empíricas das disciplinas escolares em que os estudantes reagem, por meio de textos, a uma determinada expressão cultural, como um livro, uma dança, um filme, um monumento, um concerto ou uma pintura. Os autores observaram que a mobilização desse gênero se evidencia principalmente nas disciplinas culturais em que se deve explicitar alguma reação estética às manifestações artística e/ou linguísticas.

A respeito dos gêneros narrativos, Leeuw e Meestringa (2015) destacam esses gêneros não servem exclusivamente ao ensino de línguas, pois outras disciplinas podem se valer desse gênero para aproximar os estudantes sobre determinada temática de estudo. Martin e Rose (2008) denominam essa mobilização de um gênero para um propósito diferente da sua proposta canônica como o emprego de uma metáfora contextual. De acordo com o exposto, analisar as produções escritas do ENEM sob o lúmen teórico da Teoria de Gênero e Registro pode levar a uma compreensão desses textos de forma clara e fundamentada. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) evidencia-se como uma teoria que ultrapassa as fronteiras da pesquisa linguística. Muito mais do que isso, a LSF se caracteriza por um consistente aporte teórico para medirmos as relações entre o nosso mundo conceitual e o mundo das demais experiências numa alusão à gramática da experiência de Michael Halliday.

Ao longo de todo processo de formação acadêmica e atuação profissional, compreendi a necessidade de uma teoria que auxiliasse nessa mediação, em sala de aula, de forma consistente e significativa para meus estudantes. Nos anos dedicados à licenciatura e à docência na educação básica, tenho refletido sobre a necessidade de uma postura crítica em relação às avaliações. Contudo, em Borges Tatagiba (2014), destaco que:

os docentes necessitam de teorias e caminhos explícitos que os auxiliem a enfrentar os desafios e a complexidade atual das relações assimétricas de poder em sociedades mediadas por uma multiplicidade de letramentos, gêneros textuais e textos multissemióticos que nos fazem refletir: como ensinar a agir no mundo com os gêneros textuais? Um caminho para a educação escolar tratar o ensino de língua de forma mais concreta e ao mesmo tempo possibilitar o exercício da cidadania e da liberdade encontra respaldo na LSF, em específico, na Teoria de Gênero e Registro. (BORGES TATAGIBA, 2014, p. 59).

Os gêneros como formas de agir no mundo explicitam a visão da linguagem como interação. Ao estudar os complexos oracionais, isto é, como as orações se encontram ligadas umas às outras, Halliday e Matthiessen (2014, p. 428) afirmam que esse estudo propicia a investigação de como “relações lógico-semânticas formam sequências que representam como os significados se encontram textualmente relacionados”. Em outras palavras, existem estudos teóricos na perspectiva sistêmico-funcional da linguagem que destacam que os complexos

oracionais se realizam em textos por meio de relações lógico-semânticas. Nesse sentido, Muniz da Silva (2015b) afirma que como o texto é a instanciamento do sistema linguístico, a interpretação de um texto é, em parte, a interpretação das escolhas sistêmicas. Os textos se distinguem porque pertencem a diferentes gêneros, cuja estrutura e léxico-gramática evidenciam seus propósitos sociais (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 2).

Halliday e Matthiessen (2014) afirmam que os complexos oracionais se formam por meio de relações lógico-semânticas de projeção e expansão, normalmente um par por vez. Segundo os autores, quando as orações se encontram ligadas gramaticalmente, então estamos a nos referir sobre complexos oracionais, por sua vez, cada ligação recebe o nome de nexo oracional. Cabral (2015) apresenta o poder logogenético do complexo oracional uma vez que, por meio da mobilização desse recurso no texto, há possibilidade para estabelecer estratégias favoráveis para expandir um texto. Nessa perspectiva, Halliday (1993) apresenta a Logogênese como os significados se desdobram no próprio texto. Cabral (2015) lembra que, na perspectiva hallidayana da linguagem, o complexo oracional é o domínio mais extenso da organização relacional. Ao encontro dessa afirmação, coaduno com o entendimento de Halliday e Matthiessen (2014) acerca dos elementos de circunstância e os complexos oracionais:

enquanto os elementos de circunstância são parte da estrutura da oração, os complexos oracionais são parte de uma cadeia. Na elaboração de um texto, nós escolhemos entre argumentar uma oração internamente por meio de um elemento de circunstância ou externamente por meio de um outro complexo oracional. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 434).

Essa afirmação traz à tona a compreensão como o texto se desdobra. Essa visão teórica a respeito da linguagem interessa principalmente à proposição da questão investigativa apresentada anteriormente. De acordo com essa afirmação de Halliday e Matthiessen (2014), os estudantes que realizam a proposta de produção escrita no ENEM podem escolher entre argumentar uma ideia em uma oração internamente, por meio de um elemento de circunstância, ou apresentar o argumento externamente, ou seja, em outro complexo oracional.

Entendo que, independentemente da disciplina trabalhada por nós docentes, a escola requer e pressupõe o uso de gêneros textuais para interação, para a construção de conhecimentos bem como para pesquisar diante de novo problema. Constato em minha prática profissional e de vida pessoal cotidiana que existe uma profusão de gêneros aos quais recorremos em geral e há outros sendo criados em novos contextos de atividades de interação social. Há determinadas disciplinas e áreas do conhecimento que se valem mais de um determinado gênero do que outro.

Para a concepção e a construção de uma avaliação externa, a escolha por incluir na matriz de avaliação ou no caderno de teste um determinado gênero e não outro significa um peso que se dá a um ou a outro. Com base nesse meu entendimento, coadunado com a afirmação de Moraes, Leal e Pessoa (2013) cujo trabalho afirma que a escolha dos gêneros textuais que deveriam servir de base para os itens de uma avaliação externa devem ser discutida, para se chegar a um entendimento sobre quais gêneros textuais parecem mais adequados a uma avaliação padronizada. Essa discussão e entendimento podem por meio de compartilhamento de estudos e pesquisas e pode ocorrer nas reuniões preparatórias que ocorrem antes da construção das avaliações externas.

3.3 Docimologia

Nas seções teóricas anteriores, apresentamos os pressupostos teóricos da LSF e da Teoria de Gênero e Registro proposta pela Escola de Sidney, apresentada na seção anterior, a seção 3.2. Considerando que nosso objeto de estudo se trata de um dos testes que integra o ENEM, ou seja, o teste da escrita solicitada no ENEM, destaco nesta seção a Docimologia, a ciência dos testes.

Docimologia, conforme Depresbiteris (1998, p. 162), pode ser conceituada como “o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos examinadores e examinados”. De acordo com Vianna (1990), a respeito da Docimologia,

O interesse por diferentes conjuntos de atributos, na área da Docimologia educacional, exige um número variado de procedimentos. Algumas medidas podem ser realizadas direta mente; outras, entretanto, somente são obtidas indiretamente, por seus efeitos, como é o caso das medidas educacionais. (VIANNA, 1990, p. 120).

Penso que esses procedimentos docimológicos aos quais se refere Vianna (1990) possuem um amplo leque: numa ponta pode conter fundamentos científicos que embasam desde a concepção e criação de um teste para uma finalidade definida de antemão; já, na outra ponta do leque, pode haver igualmente fundamentos científicos que embasem a construção dos resultados.

Destaco que nesse amplo espectro científico existem referenciais que orientam a elaboração e a revisão dos itens que poderão integrar um determinado teste. Digo poderão, pois após a elaboração e revisão esse item do teste pode não vir a ser rejeitado para compor o chamado mapa de itens de um teste. Tecnicamente, item ou questão são ambos termos em uso nas comunicações científicas. O mapa de itens se refere aos documentos que registra e identifica

no banco de itens aqueles que irão compor o teste. Se o teste for de caráter público esses itens deixam de compor o banco de itens. Caso contrário, poderão ser utilizados novamente. Existem vários modelos de elaboração de itens para testes cognitivos realizados com papel/caneta ou por meio de computador, utilizando, por exemplo, os fundamentos de Testes Adaptativos Computadorizados (TAC). Conforme Catalani (2019), “Teste Adaptativo Computadorizado (TAC) ou Teste Adaptativo Informatizado (TAI), no qual não apenas o meio de administração muda (do papel para o digital), mas também o algoritmo de entrega de testes” (CATALANI, 2019, p. 53). Na atualidade, a Docimologia é um componente da teoria da avaliação externa, por se debruçar sobre as medidas educacionais. Sobre as atribuições de notas, vale lembrar a afirmação de Depresbiteris (1998) a respeito da ênfase dada

à atribuição de notas (medida) na avaliação tem provocado alguns desvios significativos, dentre os quais o de lhe dar um caráter meramente comercial, contabilístico, desconsiderando seu aspecto educacional de orientação do aluno. Conforme diz Luckesi (1984), as notas são comumente usadas para fundamentar necessidades de classificação de alunos, dentro de um continuum de posições, onde a maior ênfase é dada à comparação de desempenhos e não aos objetivos instrucionais que se deseja atingir. (DEPRESBITERIS, 1998, p. 162)

Penso que é importante estabelecer essa relação entre as teorias, pois quando tratamos de matrizes, itens e testes de avaliações educacionais (BORGES TATAGIBA, RIOS e ASSUNÇÃO, 2013), é preciso ter clareza sobre aquilo que se busca medir e produzir juízos de valor na avaliação externa. Atribuir notas para os gêneros na produção escrita no ENEM baseia-se em competências, da faculdade de mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (PERRENOUD 2000, 2003). A questão “Como se apresenta a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à análise de sua validade consequential para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame?” refere-se a uma avaliação externa com relevante impacto na sociedade brasileira. Em avaliações externas, entre os conhecimentos aferidos nas produções escritas de gêneros argumentativos, encontram-se a articulação dos recursos linguísticos na estrutura do gênero com alto grau de previsibilidade conforme o propósito social.

O diálogo entre a Docimologia e os estudos de linguagem pode ser observado pela contribuição de pesquisadores como Castilho (2010). A autora analisou e identificou o item de prova ou a questão de prova como um gênero textual sobre o qual se pode e, igualmente acredito, se deve refletir em termos de correlação entre o prescrito e o avaliado, conforme propõe a autora. Desde a seção 1.2, opto por apresentar a teoria da avaliação externa com o

objetivo de colocá-la em diálogo com o contexto do problema bem com as teorias linguísticas que possibilitam as análises. Por exemplo, a delimitação do problema emprega um dos conceitos de Heraldo Merelim Vianna, um dos pilares científicos em avaliação educacional no país. O conceito de validade consequencial (VIANNA, 2003) decorre dos estudos e pesquisas do professor Heraldo Vianna. Essa questão representa um aspecto importante dos estudos docimológicos.

A validade consequencial diz respeito à apropriação dos resultados das avaliações externas nas quais se utilizam determinados testes. Logo, acredito que a genuína preocupação com a aprendizagem leva a pensar nas formas de divulgação e entrega dos resultados. Há países em que a avaliação externa fornece para os estudantes resultados avaliativos sobre o desempenho individual em testes aplicados naquele mesmo ano letivo.

Penso que a avaliação externa, ou de larga escala ou ainda avaliação de testes padronizados não se confunde com a avaliação realizada pela escola, embora muitas vezes a avaliação externa acabe por produzir efeitos indutores do currículo, das aulas e até do estilo de uma escola. Cada avaliação possui propósitos e alcances sociais que variam muito entre si.

A avaliação realizada pela escola não leva em consideração apenas os resultados de testes cognitivos, pois existem outros instrumentos mobilizados pela escola que se somam a esses testes, tais como trabalhos, apresentações orais, concepção e realização de projetos, dentre outros. A escola, sobretudo, não trabalha apenas com cognitivo e, é bom lembrar, existem testes que buscam inferir sobre outros aspectos do ser humano: o social, o emocional. Logo, penso que é possível situar o teste como um dos componentes de algo muito maior que é a avaliação que por sua vez é um dos componentes da educação. Os testes possibilitam inferências sobre algo realizado e não determinam ou predizem o futuro. Além destas reflexões, as seções do capítulo 2 apresentam uma reflexão com base na teoria das avaliações externas.

Apresento os termos avaliações em larga escala ou avaliações externas já como sinônimos tendo em vista o emprego das duas terminologias nessa teoria. No desenho da pesquisa, para o desenvolvimento dos processos de seleção da amostra, utilizo igualmente o aparato da teoria da avaliação em larga escala para determinar o conjunto da amostra. Para o fulcro do objetivo desta tese, triangulo essas teorias com as contribuições das pesquisas em avaliação externa, pois de acordo com Vianna (1990)

É preciso lembrar que, considerando a destinação do instrumento usado no ENEM, criado para medir competências e habilidades, deve o mesmo apoiar-se em uma teoria devidamente comprovada do ponto de vista empírico. A verificação do seu funcionamento em relação a diferentes grupos é impositiva, sobretudo no caso

nacional, que apresenta imensa diversidade social, econômica, cultural e educacional, oferecendo quadros bastante contrastantes. (VIANNA, 1990, p. 218-219).

Para a interpretação da escala de proficiência da avaliação nacional da alfabetização, adaptei em 2014 alguns elementos da teoria de avaliação em larga escala para criar uma interpretação de produções escritas (BORGES TATAGIBA, 2014a; CIZEK; BUNCH, 2007; UBRIACO, 2012) provenientes de avaliações externas no INEP voltada à educação básica. Para os estudos de medida, especificamente medidas, e de avaliação educacional externa, o método “bookmark” ou método do marcador, o trabalho consistiu, conforme Zieky, Perie e Livingston (2006), em “Colocar um ‘marcador’ entre o item mais difícil que, naquele nível, o participante do teste poderia responder corretamente e a questão mais fácil, do próximo nível, que o participante não poderia responder corretamente.” Com esse procedimento pode-se excluir da amostra de interesse aqueles itens ou redações que não representam ou na realidade fogem completamente às características predominantes de determinada faixa de proficiência. É possível também ao especialista apresentar argumentos para contrariar determinado resultado estatístico, para então posicionar o item ou a redação em um ponto inferior ou superior ao indicado pelos parâmetros estatísticos. Entendo que para nós profissionais da educação, professores de sala de aula e pesquisadores em avaliação educacional, esse método combina parâmetros estatísticos e juízos de valor estabelecer e validar pontos de corte em uma escala de proficiência e, sobretudo, permite a compreensão sobre padrões de desempenho de um determinado constructo avaliado.

É importante salientar que para a teoria em avaliação em larga escala, a nomenclatura para testes de escrita bastante utilizada é testes de resposta aberta. O que de forma ampla é chamado de testes de múltipla escolha é reconhecido na teoria como teste de resposta fechada. Os testes de resposta fechada baseiam-se na teoria clássica dos testes (TCT) (PRIMI, 2012) e/ou na teoria de resposta ao item (TRI) (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000). A teoria da avaliação em larga escala denomina itens aquilo que a escola conhece por questões de prova; portanto, para a teoria da avaliação em larga escala, grosso modo, podemos nos referir a itens de resposta fechada ou itens de resposta aberta.

Borges Tatagiba e Catalani (2015), com base em Vianna (2003) e Alavarse (2009), reiteram a necessidade de análise e investigação dos resultados das avaliações em larga escala sobretudo para prover explicações sobre os resultados as produções escritas e, assim, possibilitar que tenham melhor validação consequencial (VIANNA, 2003). De acordo com esses autores, inserimos a teoria da avaliação em larga escala ao longo de todos os capítulos para promover as reflexões sobre as análises e os resultados das análises. Pareceu-nos mais

dialógico essa triangulação teórica ao longo de toda a tese do que apenas destacar aqui alguns elementos de vasta teoria.

A confiabilidade da prova de redação do ENEM depende da confiabilidade dos avaliadores, conforme critérios definidos em edital do certame público como é o ENEM. A respeito da confiabilidade dos testes em avaliação em larga escala, Cunha, de Almeida Neto e Stackfleth (2016, p. 103) apresentam em suma destacam que

a literatura demonstrou que os principais métodos de avaliação da confiabilidade são os baseados na correlação entre os itens e na consistência interna. Fazem parte do primeiro grupo de métodos: a confiabilidade teste-reteste, confiabilidade a partir de formas equivalentes (ou paralelas) e confiabilidade entre observadores; já para o segundo grupo: o método das duas metades, o coeficiente alfa de correlação (alfa de Cronbach) e método de Kuder-Richardson (CUNHA, DE ALMEIDA NETO; STACKFLETH, 2016, p. 103)

A respeito da confiabilidade, apesar da existência de vários métodos avaliação da confiabilidade de um teste, não podemos esquecer, conforme Vianna (2014, p. 107) “a maioria dos julgamentos sobre o rendimento educacional é subjetiva, ainda que muitos avaliadores acreditem possuir padrões absolutos de julgamento.” Ao que colocar como delimitação do problema de pesquisa, o problema da validade consequencial da escrita solicitada no ENEM, a respeito dessa validade, o professor Vianna (2014) conclui que apesar da existência de diferentes modelos para mensuração educacional, os mesmos não estão sendo utilizados em nenhum dos níveis de escolaridade. No caso do teste de resposta construída do ENEM, ou da prova de redação nesse exame, devemos considerar os impactos desse teste na vida escolar e no futuro profissional de todos participantes do teste tendo em vista que um dos objetivos desse teste é servir como método classificatório para ingresso no ensino superior. A esse respeito, uma das contribuições desta tese diz respeito ao oferecimento da nota final no teste de resposta construída no ENEM, ou seja, da prova de redação. De acordo com pesquisadores como Sônia Ferreira Lopes Toffoli, Dalton Francisco de Andrade, Antonio Cezar Bornia e Gladys Quevedo-Camargo, nas avaliações em larga escala,

são muitos os fatores que podem afetar a medida do desempenho das pessoas ao executar a tarefa determinada no teste. Em primeiro lugar está a habilidade do examinando, mas a pontuação que ele receberá no exame não depende apenas da sua capacidade ou do conhecimento sobre o construto sendo medido. Depende também da severidade do avaliador, da dificuldade das tarefas, do formato da questão, do tema abordado, dos critérios e da escala de pontuação e de outras variáveis que podem interferir em cada evento de avaliação em particular (TOFFOLI *et al.*, 2016, p. 354)

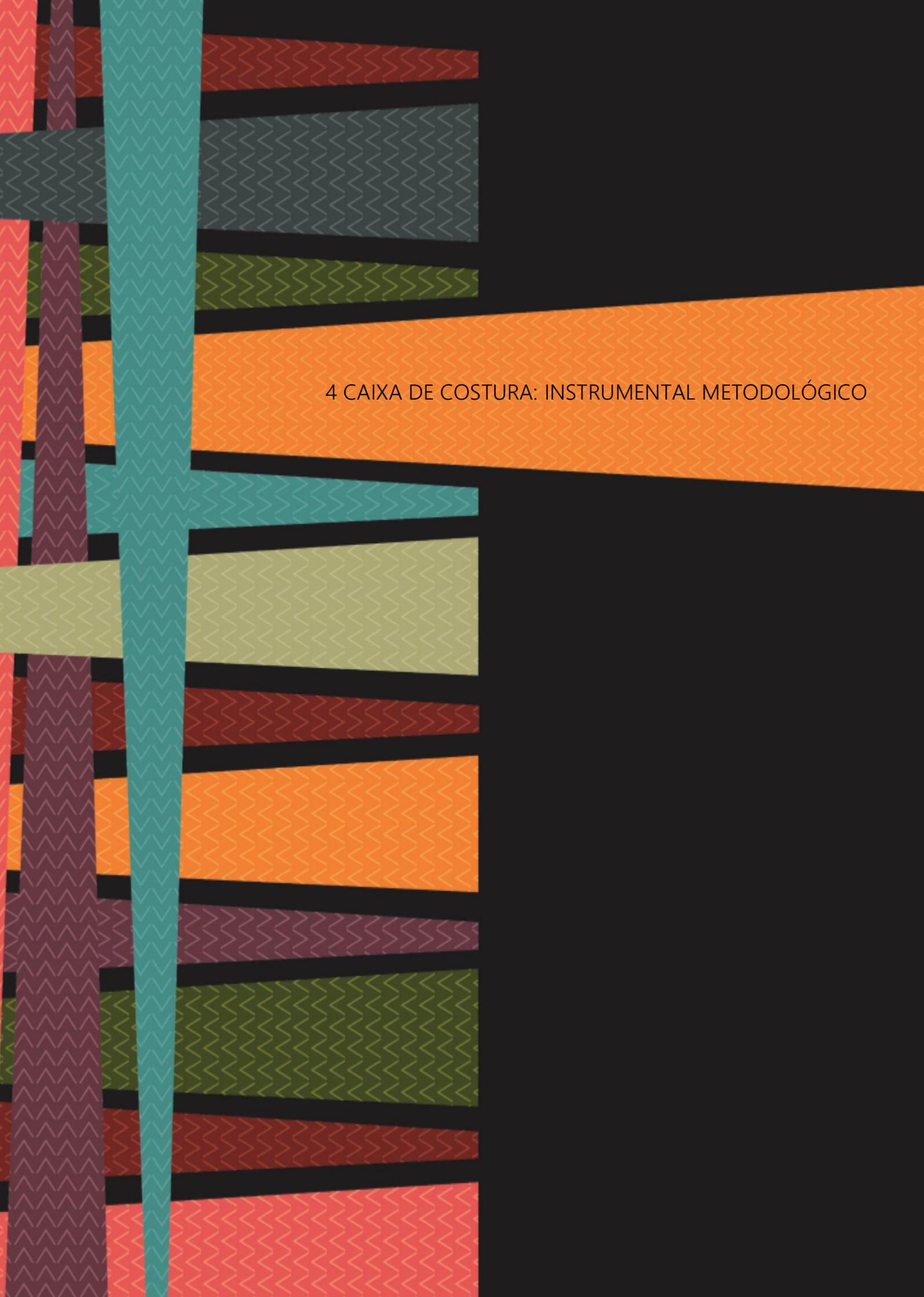
Essa afirmação de Toffoli *et al.* (2016) coaduna com nosso entendimento de que haveria maior justiça e isonomia no ENEM se houvesse uma revisão do método de aferição da nota de

escrita, conforme apresento no capítulo 6. São muitos os pontos que podem ser levantados na teoria da avaliação em larga escala e para os estudos em avaliação educacional em sentido mais amplo, como o que é praticado nas escolas. A esse respeito, filio-me ao pensamento de Depresbiteris (1998), uma vez que

é importante, ao se falar em avaliação da aprendizagem, indicar suas funções, que, segundo GRONLUND (1979), são as de informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Evidentemente, há uma função administrativa formal representada pela nota; porém, a ênfase deveria ser dada ao aspecto educacional. (DEPRESBITERIS, 1998, p. 163)

Essa função administrativa dada à nota do ENEM não deve se constituir o cerne das preocupações de toda uma vida no ensino médio. Nesse sentido, afirma Depresbiteris (1998) que a posição mais moderada seria tanto a de evitar “o endeusamento da nota, envolvendo-a numa aura mágica e confundindo-a com a própria aprendizagem” (DEPRESBITERIS, 1998, p. 168). Por essa razão e tendo em vista minha prática profissional docente, igualmente busco, nesta tese, como já afirmado, triangular e dialogar a pouco explorada teoria da avaliação em larga escala com a nossa base de dados, para, quiçá, buscar apresentar contribuições à validade consequential do instrumento de avaliação de escrita para as escolas bem como para o INEP rever sua metodologia de oferecimento da nota de redação no ENEM.

Ao longo deste terceiro capítulo, as seções apresentam as teorias e a fundamentação teórica que subsidiam toda condução da pesquisa, a concepção filosófico-epistemológica do pesquisador bem como as categorias analíticas que subsidiam as análises das amostras conforme apresenta a metodologia a seguir no capítulo 4. O **capítulo 4** a seguir apresenta a metodologia sob a metáfora de uma caixa de costura, pois entendo que a metodologia fornece os instrumentos para a realização efetiva da pesquisa bem como se mostra como o que dá concretude científica ao estudo.

The background features a series of vertical and horizontal stripes of varying widths and colors, including teal, orange, purple, green, and red. Each stripe is filled with a repeating zigzag or chevron pattern. The stripes are set against a solid black background.

4 CAIXA DE COSTURA: INSTRUMENTAL METODOLÓGICO

4 CAIXA DE COSTURA: INSTRUMENTAL METODOLÓGICO

O aporte ou instrumental metodológico em todas essas seções deste capítulo 4 contém o registro do desenho inicial da pesquisa e do caminho efetivamente trilhado. Este capítulo, dividido em seis seções, apresenta a seguinte organização:

- ❖ o desenho da pesquisa;
- ❖ do problema que retoma a seção 2.2 anterior tendo em vista os conceitos, definições e contextualização do problema de pesquisas apresentado nesse segundo capítulo;
- ❖ as questões e objetivos;
- ❖ os procedimentos de amostragem estatística utilizados para selecionar as redações do ENEM, conforme o nível de proficiência;
- ❖ os procedimentos de análise com base na Teoria de Gênero e Registro considerando as concepções da Linguística Sistêmico-Funcional e da Docimologia, conforme apresentado no capítulo teórico e explicitado na seção 4.5 a seguir;
- ❖ qualidade e ética na pesquisa, com os registros e cuidados éticos tomados antes, durante e após a realização da pesquisa.

Este capítulo destaca as vantagens encontradas na adoção dos procedimentos de pesquisa e discute a validade dos critérios de seleção da amostra do estudo. Em seguida, a explicação do lúmen teórico evidencia as lentes empregadas para desenvolver as análises das amostras das redações. Por último, retomo o olhar sobre a trilha metodológica escolhida para discutir o êxito de alguns dos procedimentos adotados bem como as dificuldades encontradas nas análises das produções escritas dos estudantes da educação básica que participaram do ENEM. Busco nos registros a seguir apresentar a descrição o mais fiel possível dos procedimentos metodológicos considerados na investigação. Nesse sentido, o desenho da pesquisa a seguir explicita o aporte metodológico que, com base em destacados autores de metodologia científica, orientou os procedimentos realizados. Já as seções subsequentes apresentam os procedimentos de amostragem utilizados tendo em vista os meios, cientificamente válidos e confiáveis.

4.1 O desenho da pesquisa

A natureza qualitativa desta pesquisa confirmou-se após a reflexão embasada sobre a tríade que norteia a pesquisa: o tema, a questão investigativa e os objetivos. Essa reflexão, segundo Creswell (2010, p. 18), “deve anteceder os passos a serem considerados pelos pesquisadores antes de desenvolverem suas propostas de pesquisa”. Dentre as bases metodológicas que fundamentaram as reflexões e considerações para a definição da natureza qualitativa desta pesquisa, Flick (2009) afirma que as abordagens dessa natureza

têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas). (FLICK, 2009, p. 8).

De acordo com essa linha de raciocínio sobre as abordagens qualitativas, a busca pela compreensão de “como as pessoas constroem o mundo à sua volta” (FLICK, 2009, p. 8) serviu para, no desenho da pesquisa, combinar as metodologias de pesquisa alinhadas com o aporte teórico na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como destaque na seção 2.2 mais adiante. De todo modo, justifico a abordagem qualitativa dado que as análises buscam explicar como os recursos linguísticos são mobilizados pelos estudantes para a construção dos significados nas avaliações de escrita no ENEM. Nesse sentido, para interpretar os significados dos dados selecionados para análise, o papel do pesquisador se mostra de fundamental importância. A esse respeito, Flick (2009) destaca que os pesquisadores qualitativos:

São uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando. (FLICK, 2009, p. 9).

Ao encontro da leitura de Flick a respeito do papel do pesquisador situam-se as contribuições de Creswell (2010) e de Denzin e Lincoln (2005). Aquele entende que o pesquisador possui acima de tudo um compromisso, na investigação e interpretação sobre os fenômenos sociais, com a qualidade e a ética em pesquisa. Além disso, salienta que o pesquisador deve ter em mente sobre qual postura filosófica se baseia na realização das análises. Por esse motivo, na introdução, especificamente acerca das reflexões iniciais, se faz uma apresentação com relação a minha postura filosófica subjacente às reflexões ontológico-

epistemológicas possibilitadas por meio deste trabalho. Por sua vez, esses autores se referem a um conjunto de práticas interpretantes que torna o mundo visível, dado que:

A pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 3).

Considerando esses fundamentos, o desenho da pesquisa se utilizou de fontes documentais que segundo Creswell (2010) são uma fonte confiável e importante para situar as análises qualitativas. Além disso, esses documentos se encontram relacionados ao objeto de estudo foram importantes para contextualizar o trabalho. As fontes documentais contribuem para situar o entendimento a respeito de alguns termos como por exemplo o da etapa Tese prevista na Cartilha do Participante do ENEM, dentre outros documentos citados nas análises. Logo, este trabalho considera, com base numa reflexão entre a Teoria de Gênero e Registro e nas fontes documentais (BRASIL, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2019), que o “termo tese” significa que nesta etapa o participante do ENEM deve apresentar um posicionamento claro a respeito do problema social levantado pela proposta de redação do ENEM, não apenas uma constatação relacionada ao problema, como afirmar que a publicidade infantil no Brasil está presente na televisão e nas revistas. As amostras empíricas e as fontes documentais citadas inclusive nas análises mostram que o posicionamento e uma constatação a respeito do problema devem ser tratadas como concepções distintas.

Essas reflexões iniciais marcam a entrada da pesquisa na discussão e definição do seu desenho. Nesse sentido, o segundo passo foi o de definir o desenho da pesquisa qualitativa. O esboço do desenho da pesquisa recebeu contribuição dos trabalhos de Creswell (2010), Denzin e Lincoln (2005) e Flick (2009). Apesar de conhecer o trabalho de Creswell há mais tempo e sobre suas bases metodológicas haver publicado uma resenha (BORGES TATAGIBA, 2012), para o desenho da pesquisa, o de Flick, sobretudo, ajudou a definir com mais clareza o formato com base nos procedimentos de definição da amostra das produções escritas do ENEM, como explicitadas na seção a seguir.

4.2 Do problema de pesquisa

O aspecto sob investigação desta tese é a produção escrita dos participantes do ENEM, quando requeridos a produzir textos argumentativos, ou seja, textos de uma estrutura genérica em particular. O significado disso é que escolas em todos estados e municípios brasileiros estão enfrentando avaliações externas de redação como a do ENEM, sem uma discussão teoricamente

informada sobre o conjunto de tarefas desse gênero e, tampouco, sem uma consideração robusta dos resultados alcançados por milhões de candidatos que realizam a redação no ENEM todos os anos.

Do total de 6.193.565 redações corrigidas em 2014, ano de coleta da amostra da pesquisa, apenas 250 textos receberam nota máxima (0,004%) ao passo que 529.374 redações obtiveram nota zero (8,5%). Além disso, 54% dos textos sequer ultrapassam a média de 500 pontos na escrita solicitada no ENEM. Atualmente, o conhecimento dos insumos acerca dos resultados alcançados no ENEM é restrito aos formuladores e gestores de políticas ou a empresas privadas especializadas em tratamento e análise de dados e informações em avaliação educacional. Esse cenário permitiu delimitar a validade consequential da escrita da redação do ENEM como problema de pesquisa.

De acordo com Vianna (2003, p. 54), um dos problemas de um exame como o do ENEM é a sua pouca validade consequential, ou seja, o baixo “impacto da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, gerando novos comportamentos, formando novas atitudes e promovendo novas ações”. Conforme mostra a Figura 2, na seção 2.1, o feedback ou retorno sobre a nota e desempenho no ENEM não oferecem para as escolas subsídios para que possam vir a evidenciar uma alta validade consequential (Quadro 2, seção 2.2). Portanto, conforme seções 2.1 e 2.2 especificamente, a delimitação do problema de pesquisa diz respeito à validade consequential, conceituado no segundo capítulo, do gênero de escrita solicitado no ENEM. As proficiências da escala de escrita aparecem apenas como resultado numérico, sem oferecimento de subsídios para a reflexão sobre esses resultados. Logo, a validade consequential (VIANNA, 2003, p. 54) da escrita dessa escrita solicitada no ENEM apresenta uma validade consequential altamente questionável para milhares de escolas públicas, dezenas de milhares de professores e milhões de estudantes que, sobretudo, ainda não conseguiram acesso ao ensino superior. Com base nesse autor, explícito o referido problema em outras palavras: sem os devidos subsídios que os órgãos públicos que organizam as avaliações devem oferecer a respeito das avaliações em larga escala, como as escolas podem evidenciar uma “validade consequential alta”, ou seja, como “evidenciar novas reflexões e ações” (VIANNA, 2003, p. 54) sem esses subsídios?

O ENEM, conforme Brasil (2014a, 2019), serve como um sistema universal de testes para ingresso ao sistema superior de ensino e oferece uma previsibilidade do ponto de vista da organização da estrutura textual. Essa previsibilidade e sistematicidade possibilita maior isonomia no certame do ENEM. Por outro lado, amostras empíricas com diferentes proficiências na escrita solicitada do ENEM precisam ser analisadas para verificar se as etapas

de gênero previstas para o exame ocorrem e como ocorrem. Além disso, é importante lembrar que argumentar sobre um determinado tema em um certame como o ENEM coloca os participantes do exame em uma proposta de escrita artificial.

4.3 Questões e objetivos

As questões e objetivos a seguir possuem, conforme Gil (1991), dois alcances: um prático e outro teórico. Segundo Gil (1991), o trabalho de pesquisa pode possuir alcance e justificativa prática – para subsidiar ações futuras – ou de cunho intelectual – com vistas a gerar conhecimentos sobre determinado objeto, sobre o qual há necessidade de mais estudos. Vitoriano, Borges Tatagiba e Mata (2016, p. 370) destacam que “A redação no ENEM, que deu novo e revigorante impulso ao ensino da produção de textos nas escolas, destaca-se pela transferência dos critérios de correção”. Por todo exposto, reitero que devemos considerar que a avaliação, conforme Vianna (2003) interfere de alguma forma na realidade sobre a qual ela pretende avaliar. Por essas razões e considerando toda a contextualização e a delimitação já expostas no segundo capítulo e no início deste, o trabalho alçou as seguintes questões e objetivos.

Questão Geral

Como se apresenta a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à análise de sua validade consequencial para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame?

Questões específicas

Qual é a estrutura dos textos escritos na amostra empírica do ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, conforme posição na escala de proficiência?

Quais amostras empíricas poderíamos categorizar, na perspectiva da Escola de Sidney, como exposição ou discussão, ou outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo?

Objetivo Geral

Analisar como a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à sua validade consequencial para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame.

Objetivos específicos

Identificar as etapas do gênero nas amostras empíricas de escrita do ENEM, conforme posição na escala de proficiência.

Identificar nas amostras empíricas do ENEM quais textos podem ser categorizados como exposição ou discussão, conforme proposta da Escola de Sidney, ou se podem ser caracterizados como outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo.

Qual interpretação pode receber a estrutura da escrita no ENEM de acordo com as amostras empíricas situadas na escala de proficiência, tendo em vista apresentar subsídios à validade consequencial dessa escrita para as escolas?

Criar uma interpretação baseada em evidências empíricas da escala de proficiência da escrita solicitada no ENEM, com vistas à discussão de subsídios à validade consequencial dessa escrita para as escolas.

Ao delimitar essas questões e objetivos com base em amostras empíricas de textos integrais de um exame de amplo impacto com o do ENEM, ressalvo que o foco aqui não é o teste em si. O que coloco em destaque são os subsídios que podem ser auferidos para as escolas e para os profissionais da educação advindos do resultado da escrita solicitada no ENEM. Daí falar em validade consequencial. O fato é que a avaliação acaba sendo superdimensionada, como se as práticas pedagógicas se restringissem à realização de avaliações. Este posicionamento é corroborado por Travitzki (2013, p. 261), quando o autor afirma que a supervalorização de testes e avaliações em larga escala “pode distorcer as práticas pedagógicas, empobrecer o currículo e não necessariamente levar aos resultados esperados”. Por outro lado, o autor conclui que não se pode ignorar a necessidade de avaliar e valorizar os resultados produzidos pela escola. Por outro lado, de acordo com Vianna (1990), o desenho desses objetivos leva em conta que antes de tudo é

preciso lembrar que, considerando a destinação do instrumento usado no ENEM, criado para medir competências e habilidades, deve o mesmo apoiar-se em uma teoria devidamente comprovada do ponto de vista empírico. A verificação do seu funcionamento em relação a diferentes grupos é impositiva, sobretudo no caso nacional, que apresenta imensa diversidade social, econômica, cultural e educacional, oferecendo quadros bastante contrastantes. (VIANNA, 1990, p. 218-219).

Longe de ignorar esses resultados produzidos para a escola deles se apropriarem (BORGES TATAGIBA; CATALANI, 2015), retomo as afirmações de Vianna (2003) e Alavarse (2009), destacadas na primeira seção deste capítulo, para reiterar a relevância de alcançar esses objetivos para prover explicações sobre os resultados as produções escritas e, assim, levantar alguns subsídios para a validação consequencial (VIANNA, 2003) da escrita argumentativa aferida pelo ENEM e sobre a qual as escolas buscam se debruçar. Nesse sentido, além da mencionada contribuição social, respostas às questões propostas nesta seção bem como os respectivos alcances de objetivos pode representar uma contribuição de valor educacional e docimológico, conforme conceituado na seção 3.3.

Do ponto de vista social, deve-se lembrar que as análises desses dados são relevantes para que a ampliação do poder semiótico possibilite maior equilíbrio e justiça social. Trata-se,

pois, de investigar e compreender muito mais do que questões de cunho científico com um *corpus* ainda inexplorado, a relevância de aprofundarmos essas questões dizem respeito a sobretudo a pelo menos 50% dos estudantes que realizam o ENEM e precisam galgar degraus do conhecimento de escrita argumentativa, o que significa dar um salto e encontrarem-se abaixo da média na escala de proficiência. Em 2014, do total de inscritos, 57,17% deles comprovaram hipossuficiência econômica para arcar com o valor da inscrição e foram considerados pelo INEP como “participantes com carência comprovada” (VITORIANO; BORGES TATAGIBA; MATA, 2016, p. 370).

Acerca da contribuição educacional e docimológica, obviamente não basta apresentar a comparação entre os padrões para as escolas. É preciso antes de tudo que as escolas e os docentes possam entender os significados subjacentes a essas comparações. Para contribuir com esse entendimento, pode-se perguntar, por exemplo, o que os resultados da produção escrita no ENEM podem oferecer de subsídios para a compreensão dos níveis de escrita nas escalas de proficiência? Como interpretar e compreender os padrões de proficiência mostrados pelos resultados números da escala? Respostas as essas questões e a consecução dos respectivos objetivos poderiam auxiliar no feedback ou ainda apropriação da escrita argumentativa cobrada em exames como o do ENEM. Tendo em vista as questões e objetivos apresentados nesta seção, a próxima seção, a 4.4, apresenta os procedimentos de amostragem e análise das amostras empíricas.

4.4 Procedimentos de amostragem e análise

As amostras empíricas foram selecionadas dentre 6.193.565 produções de escrita do ENEM 2014, por meio do software de análise estatística (SAS), conforme protocolo mostrado e discutido conforme as figuras desta seção 4.4. Para responder às questões e para a consecução dos objetivos apresentados na seção 4.3 anterior, escolhemos o ano de 2014 como o ano de coleta de dados da pesquisa, estratifico este estudo com textos integrais produzidos por concluintes do ensino médio, todos de escolas públicas e nascidos em 1997.

Concordo com Flick (2009), estudioso de metodologia científica que parte do princípio de que os métodos e a teoria devem ser adequados ao objeto de estudo de modo que, nas palavras desse autor, “se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão ou adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos” (FLICK, 2009, p. 9). Para a questão e objetivos propostos, uma abordagem

estatística ou de entrevistas, por exemplo, não dariam conta da proposta de interpretação dos situados em diferentes níveis de proficiência da escala de escrita do ENEM.

Nesse sentido, para a definição das amostras, foi preciso solucionar uma questão fundamental: as análises em diferentes níveis de proficiência buscam a uma generalização estaticamente pré-definida da população? Ou, ainda, buscam uma comparação consistente e válida entre os níveis da escala de proficiência? Abraçar a primeira possibilidade pareceu ser a mais interessante; mas não se mostrou exequível diante dos recursos disponíveis para a realização do trabalho. Por outro lado, ainda que não permita uma generalização estatisticamente pré-definida da amostra, a segunda possibilidade, ou seja, uma comparação consistente e válida entre os níveis aparentou ser mais significativa. Além disso, ainda que a generalização seja o objetivo da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009), as análises de amostras de produções escritas podem permitir compreensões válidas e consistentes sobre o objeto de estudo, conforme critérios definidos *a priori*, das proficiências 500, 600, 700 e 800 da escrita argumentativa no ENEM. A escala de proficiência da redação do ENEM pode variar de zero a mil. Para este estudo, realizamos um recorte em 4 pontos de interesse na escala de proficiência: 500, 600, 700 e 800 pontos. Essa escolha justifica-se em razão de 90% dos estudantes das escolas públicas encontram-se situados até este ponto da escala de proficiência, conforme microdados encontrados. Ultrapassar a barreira dos 500 pontos mostra-se como um grande desafio para mais de 50% dos estudantes das escolas públicas brasileiras, de acordo com o ano selecionado para este estudo. Isto posto, o primeiro corte considera as redações situadas no ponto 500 da escala. Além disso, a escolha pelo primeiro ponto de corte situado em 500 pontos se deve ao fato de que esse ponto da escala serviu como parâmetro necessário à certificação no ensino médio, em redação – política adotada até o ENEM de 2016.

Ao encontro do já afirmado, consideramos o dado de que, no ENEM 2014, o ano da amostra selecionada para estudo, 55,74% do universo de participantes (6.193.565) encontram-se situado até o ponto 500 da escala de proficiência de escrita. Esse ponto, por conseguinte, pode representar um ponto de inflexão importante para na escala de proficiência para parametrizar as produções escritas. Não menos importante, com base nos dados do INEP para o ENEM 2014 divulgado por escola, cerca da metade das instituições que tiveram a nota divulgada pelo instituto ficou com a nota abaixo de 500.

O segundo, terceiro e quarto pontos de corte adotados neste estudo foram respectivamente 600, 700 e 800 pontos, dado que nesses pontos distribuem-se cerca de 40% dos participantes. Esses pontos de corte na escala são igualmente relevantes, pois variações entre 600 e 800 pontos podem significar uma vantagem/desvantagem considerável para acesso

a programas de acesso a Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e públicas, com bolsas e incentivos de acesso e de permanência, inclusive.

É importante ressaltar que não se busca estabelecer neste trabalho um viés voltado para pontos de corte máximos na escala de proficiência, como se todo o processo de escrita dos estudantes estivessem dialeticamente de acordo ou não com esse parâmetro máximo; antes porém, o trabalho se propõe a produzir interpretações sobre determinado ponto da escala que, no nosso entender, pode representar processo de aprimoramento e construção dos conhecimentos sobre a produção escrita de acordo com os percentuais mais significativos de participação do público para a amostra.

Nesse sentido, dado que esses primeiros 4 pontos de corte servem de referência para situar mais de 90% dos participantes que fizeram a redação, considero a possibilidade de trabalhar apenas com esses 4 pontos de corte: 500, 600, 700 e 800, para verificar como os recursos semânticos eram mobilizados para construir os significados da argumentação. Realizadas essas considerações e reflexões, o primeiro procedimento metodológico foi, por meio do SAS, selecionar, entre 5.934.034 redações, produções de estudantes, concluintes do ensino médio, nascidos em 1997, conforme protocolo estatístico adotado:

Figura 9 – Definição da lista de participantes do ENEM por escola 2014

```

/*LISTA DE PARTICIPANTES DO ENEM POR ESCOLA 2014
- APENAS PARTICIPANTES DO ENEM
- ESCOLA PÚBLICA*/
PROC SQL;
CREATE TABLE WORK.INSCRITO_ENEM AS
SELECT t1.FK_COD_ENTIDADE AS CO_ESCOLA,
       t1.NU_CPF,
       t1.ID_INSCRICAO,
       t1.NU_NOTA_REDACAO
FROM   ENEM_ESC.lista_aluno_resp_recurso_final t1
WHERE  t1.PARTICIPANTE = 'SIM' AND
       t1.ID_DEPENDENCIA_ADM_ESCOLA NOT = 4;
QUIT;

```

Fonte: SAS

Com esse procedimento no protocolo estatístico foi possível definir uma primeira lista para extrair do universo total de participantes aqueles que estudam em escolas públicas. Com base nessa seleção, busco separar os estudantes conforme a nota na escala de proficiência, criando a variável ‘grupo de interesse’, que na escala de proficiência aqui varia de 500 a 800, conforme os pontos de corte 500, 600, 700, 800 adotados neste estudo, segundo mostra a figura a seguir.

Figura 10 – Protocolo de criação da variável grupo

```

/*JUNÇÃO COM A TABELA DE INSCRITOS DO ENEM 2014 PARA OBTER DATA DE NASCIMENTO
- CRIAÇÃO DA VARIÁVEL GRUPO, PARA SEPARAR ALUNOS POR NOTA DA REDAÇÃO*/
PROC SQL;
  CREATE TABLE WORK.INSCRITO AS
  SELECT  t1.CO_ESCOLA,
          t1.NU_CPF,
          t1.ID_INSCRICAO,
          t1.NU_NOTA_REDACAO,
          t2.DT_NASCIMENTO,
          (CASE WHEN t2.DT_NASCIMENTO NOT IS MISSING THEN YEAR(datepart
(t2.DT_NASCIMENTO)) ELSE 0 END) AS NR_ANO_NASCIMENTO,
          (CASE t1.NU_NOTA_REDACAO
            WHEN 500 THEN 1
            WHEN 600 THEN 2
            WHEN 700 THEN 3
            WHEN 800 THEN 4
            WHEN 1000 THEN 5
            ELSE 0
          END) AS GRUPO
  FROM    WORK.INSCRITO_ENEM t1
  INNER JOIN ENEM.TS_INSCRITO t2
  ON      t1.ID_INSCRICAO = t2.ID_INSCRICAO
  WHERE   t2.ID_ENEM = 1401;

```

Fonte: SAS

O próximo passo adotado foi o de eliminação do viés de nível de formação. A eliminação desse viés foi muito importante dado que no extrato de estudantes oriundos de escolas públicas pode haver pessoas que já possuem nível superior bem como estudantes que ainda não completaram o fundamental I. Assim, a escolha pelo grupo de estudantes concluintes no ensino médio nascidos em 1997 orientou o protocolo estatístico adotado a seguir, segundo mostra a figura a seguir.

Figura 11 - Protocolo de criação da variável faixa etária

```

/*UNIVERSO PARA EXTRAÇÃO DAS AMOSTRAS
- APENAS INSCRITOS NASCIDOS EM 1997
- APENAS OS ENQUADRADOS EM ALGUMA FAIXA*/
PROC SQL;
  CREATE TABLE WORK.ENEM_UNIVERSO AS
  SELECT  t1.CO_ESCOLA,
          t1.NU_CPF,
          t1.ID_INSCRICAO,
          t1.NU_NOTA_REDACAO,
          t1.DT_NASCIMENTO,
          t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
          t1.GRUPO
  FROM    WORK.INSCRITO t1
  WHERE   t1.NR_ANO_NASCIMENTO = 1997 AND
          t1.GRUPO NOT = 0;
QUIT;

```

Fonte: SAS

Com esse procedimento, a pesquisa visa eliminar o viés relacionado aos participantes com diferentes anos de escolaridade e diferentes níveis de formação acadêmica após esses procedimentos, o protocolo estatístico orientou-se pela criação dos 5 grupos de interesse variando conforme o nível de conhecimento evidenciado na escala de proficiência 500-1000.

Figura 12 – Protocolo estatístico de criação do grupo 1, proficiência 500

```

/*GRUPOS*/
PROC SQL;
    CREATE TABLE WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_1 AS
    SELECT  t1.CO_ESCOLA,
            t1.NU_CPF,
            t1.ID_INSCRICAO,
            t1.NU_NOTA_REDACAO,
            t1.DT_NASCIMENTO,
            t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
            t1.GRUPO
    FROM    WORK.ENEM_UNIVERSO t1
    WHERE   t1.GRUPO = 1;
QUIT;

```

Fonte: SAS

Figura 13 – Protocolo estatístico de criação do Grupo 2, proficiência 600

```

PROC SQL;
    CREATE TABLE WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_2 AS
    SELECT  t1.CO_ESCOLA,
            t1.NU_CPF,
            t1.ID_INSCRICAO,
            t1.NU_NOTA_REDACAO,
            t1.DT_NASCIMENTO,
            t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
            t1.GRUPO
    FROM    WORK.ENEM_UNIVERSO t1
    WHERE   t1.GRUPO = 2;
QUIT;

```

Fonte: SAS

Figura 14 – Protocolo estatístico de criação do Grupo 3, proficiência 700

```

PROC SQL;
    CREATE TABLE WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_3 AS
    SELECT  t1.CO_ESCOLA,
            t1.NU_CPF,
            t1.ID_INSCRICAO,
            t1.NU_NOTA_REDACAO,
            t1.DT_NASCIMENTO,
            t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
            t1.GRUPO
    FROM    WORK.ENEM_UNIVERSO t1
    WHERE   t1.GRUPO = 3;
QUIT;

```

Fonte: SAS

Figura 15 – Protocolo estatístico de criação do Grupo 4, proficiência 800

```

PROC SQL;
  CREATE TABLE WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_4 AS
  SELECT  t1.CO_ESCOLA,
          t1.NU_CPF,
          t1.ID_INSCRICAO,
          t1.NU_NOTA_REDACAO,
          t1.DT_NASCIMENTO,
          t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
          t1.GRUPO
  FROM    WORK.ENEM_UNIVERSO t1
  WHERE   t1.GRUPO = 4;
QUIT;

```

Fonte: SAS

Criados os grupos de interesse, conforme as variáveis anteriores, o próximo passo foi o de sorteio aleatório das amostras das redações para cada um dos grupos. Inicialmente, colocamos como procedimento de sorteio a seleção de nove amostras para cada um dos quatro grupos. O software SAS possibilitou o sorteio da amostra conforme as variáveis anteriormente indicadas. As nove amostras para cada um dos grupos de interesse permitiram trabalhar dentro de um quantitativo número próximo à amostra total possível, oito redações, do ponto mais alto da escala segundo as mesmas variáveis.

O protocolo de sorteio da amostra por meio do SAS encontra-se a seguir e, conforme já afirmado, embora não sirva para predizer generalizações sistematizadas sobre o universo pesquisado, pode permitir o levantamento de evidências científicas sobre os pontos de corte que, para cerca de 90% por cento dos participantes do ENEM, representa de uma ou de outra maneira obstáculos a serem identificados, compreendidos e transpostos.

Figura 16 – Protocolo estatístico de sorteio da amostra

```

/*SORTEIO DAS AMOSTRAS PARA CADA UM DOS GRUPOS
- PARA O GRUPO 5, HAVIA APENAS 8 REGISTROS NO UNIVERSO*/
PROC SURVEYSELECT DATA=WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_1
METHOD=SRS SAMPSIZE=9 OUT=WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_1; RUN;

PROC SURVEYSELECT DATA=WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_2
METHOD=SRS SAMPSIZE=9 OUT=WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_2; RUN;

PROC SURVEYSELECT DATA=WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_3
METHOD=SRS SAMPSIZE=9 OUT=WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_3; RUN;

PROC SURVEYSELECT DATA=WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_4
METHOD=SRS SAMPSIZE=9 OUT=WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_4; RUN;

PROC SURVEYSELECT DATA=WORK.ENEM_UNIVERSO_GRUPO_5
METHOD=SRS SAMPSIZE=8 OUT=WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_5; RUN;

```

Fonte: SAS

Figura 17 – Protocolo estatístico de Geração da Amostra de Todos Grupos

```

/*GERAÇÃO DA TABELA FINAL COM AS AMOSTRAS DE TODOS OS GRUPOS*/
PROC SQL;
CREATE TABLE DEM.ENEM_AMOSTRAS AS
  SELECT t1.CO_ESCOLA,
         t1.NU_CPF,
         t1.ID_INSCRICAO,
         t1.NU_NOTA_REDACAO,
         t1.DT_NASCIMENTO,
         t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
         t1.GRUPO
  FROM   WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_1 t1
 UNION ALL
  SELECT t1.CO_ESCOLA,
         t1.NU_CPF,
         t1.ID_INSCRICAO,
         t1.NU_NOTA_REDACAO,
         t1.DT_NASCIMENTO,
         t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
         t1.GRUPO
  FROM   WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_2 t1
 UNION ALL
  SELECT t1.CO_ESCOLA,
         t1.NU_CPF,
         t1.ID_INSCRICAO,
         t1.NU_NOTA_REDACAO,
         t1.DT_NASCIMENTO,
         t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
         t1.GRUPO
  FROM   WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_3 t1
 UNION ALL
  SELECT t1.CO_ESCOLA,
         t1.NU_CPF,
         t1.ID_INSCRICAO,
         t1.NU_NOTA_REDACAO,
         t1.DT_NASCIMENTO,
         t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
         t1.GRUPO
  FROM   WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_4 t1
 UNION ALL
  SELECT t1.CO_ESCOLA,
         t1.NU_CPF,
         t1.ID_INSCRICAO,
         t1.NU_NOTA_REDACAO,
         t1.DT_NASCIMENTO,
         t1.NR_ANO_NASCIMENTO,
         t1.GRUPO
  FROM   WORK.ENEM_AMOSTRA_GRUPO_5 t1;
QUIT;

```

Fonte: SAS

Por meio desse protocolo estatístico, a amostra inicial se constitui de 45 produções escritas, todas selecionadas com os critérios mencionados. Ao definir esses pontos de corte na escala de proficiência de escrita no ENEM, considero para o estudo as redações dos grupos de proficiência 500, 600, 700 e 800, pontos representativos de faixas de proficiência em que podemos situar as redações com as características sobre as quais discorreremos nesta seção. Conforme mostra a figura a seguir, o grupo de 1 a 4 se constitui na amostra de interesse do estudo obedecendo os seguintes critérios: faixas de proficiência que representam o ponto da média e de início à última faixa de desempenho.

Antes de passar à seção 4.5 a seguir com a apresentação dos procedimentos metodológicos de análise, a figura anterior resume o protocolo estatístico com os procedimentos de amostragem. A figura anterior traz a amostragem de todos os grupos, por meio do procedimento SQL, sigla para “*Structured Query Language*” que, em português, pode ser traduzido como Linguagem de Consulta Estruturada. Trata-se de uma linguagem declarativa em que posso especificar o resultado esperado na busca do banco de dados. Entendo que o uso desse procedimento propicia aos estudos parâmetros claros sobre o que se busca analisar, conforme explícito a seguir.

4.5 Procedimentos de análise

Definidos os procedimentos de amostragem, conforme discorri na seção 4.4 anterior, os procedimentos analíticos adotados passaram por alguns ajustes entre o que se imaginava exequível e o que efetivamente ocorreu. Após a solicitação dos espelhos das redações ao INEP, por extrato de interesse, a **primeira etapa do primeiro procedimento analítico** seria o de separar cada uma das redações conforme os pontos de corte anteriormente definidos por meio do SAS. Contudo, após receber autorização para acesso ao banco de dados do INEP, esse procedimento não pôde ser realizado, pois constatei uma massa enorme de dados não processados ou dados sem relação com os parâmetros estatísticos para constituir a amostra. O que ocorreu de fato foi que o primeiro procedimento analítico consistiu em ler a primeira leva de informações recebidas do banco de dados para constatar que a amostra estava comprometida.

Diante desse fato, novas solicitações e procedimentos tiveram que ser providenciados junto ao órgão para termos acesso às amostras indicadas pelo protocolo estatístico mostrado nas figuras da seção 4.4. Segundo informação recebida, havia um problema com a contratação da empresa para gerenciar o acesso a esses dados para os pesquisadores de todos países. Por esse motivo, nossa solicitação ficou numa fila de espera para ser atendida por mais de três anos. Normalizado ainda que parcialmente. Antes disse, só tínhamos acesso aos dados públicos da escrita no ENEM e na ANA. Após longa espera e inúmeras dificuldades, tivemos acesso ao banco de dados sigiloso, com as redações selecionadas conforme a amostragem estatística descrita na seção anterior. Deste momento em diante, o **segundo procedimento analítico** se constituiu das três etapas, a saber: separar as redações conforme os pontos de corte definidos na escala de proficiência; digitar as redações e conferir com o original; e organizá-las na sequência das proficiências, conforme a metodologia que adaptei do Bookmark (BORGES TATAGIBA, 2014a; CIZEK; BUNCH, 2007; UBRIACO, 2012). Também chamado na literatura em português como método do marcador, utilizei esse método na criação da interpretação da escala de escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização no INEP, com o aporte e participação de grandes especialistas. Essa experiência forneceu uma base sólida para o desenvolvimento destes procedimentos metodológicos com as produções de escrita do ENEM.

Neste **segundo procedimento de análise**, tive que voltar algumas vezes ao manuscrito original para certificar-me de que o texto digitado era fiel à produção realizada. Em outros momentos, para tirar dúvidas se a frase ou período continha mesmo determinada palavra que não parecia fazer sentido no texto. Nesse sentido, uma interpretação de determinado padrão de

proficiência não precisa apresentar todas redações realizadas no ENEM 2014. Alguns dos itens ou algumas das redações podem, conforme o método bookmark, constituir a análise parametrizada. Essa análise parametrizada é validada estatisticamente e de forma interpretativa. Com esse procedimento pode-se determinar uma amostra parametrizada com apenas algumas das redações da amostra, bem como permite excluir da amostra de interesse as redações que não representam ou na realidade fogem completamente às características predominantes de determinada faixa de proficiência. É possível também ao especialista apresentar argumentos para contrariar determinado resultado estatístico, para então posicionar a redação em um ponto inferior ou superior ao indicado pelos parâmetros estatísticos. Entendo que para nós profissionais da educação, professores de sala de aula e pesquisadores em avaliação educacional, esse método combina parâmetros estatísticos e juízos de valor estabelecer e validar pontos de corte em uma escala de proficiência e, sobretudo, permite a compreensão sobre padrões de desempenho de um determinado constructo avaliado.

Para ser aplicado, esse método, em síntese, requer duas equipes, uma de estatísticos e outra de especialistas. A equipe de estatísticos, segundo Borges Tatagiba (2014a), possui a responsabilidade de preparar catálogo (book) no qual se determina a alocação e a ordem das redações; por sua vez, a equipe de especialistas define pontos de corte na escala, segundo critérios de padrões de desempenho, para oferecer uma interpretação sobre cada um desses padrões. Dado que este estudo não recebeu contribuição orçamentária para a constituição de uma equipe de especialistas para a realização da interpretação desses padrões, optamos por ordenar as redações estatisticamente, para em seguida, o próprio sujeito pesquisador realizar uma interpretação dos padrões e conformá-las com colegas pesquisadores para em seguida submetê-las à discussão e contribuição das bancas de qualificação e de defesa.

O **terceiro procedimento analítico** consistiu em: i) Identificar as etapas do gênero solicitado na prova de redação nas amostras empíricas do ENEM, conforme posição na escala de proficiência; ii) Identificar nas amostras empíricas do ENEM quais textos podem ser categorizados como gênero ‘exposição’ ou ‘discussão’, conforme proposta de classificação dos gêneros dos pesquisadores da Escola de Sidney, ou se podem ser caracterizados como outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo. Com base nessas análises, é possível apresentar no capítulo 6 uma interpretação baseada em evidências empíricas da escala de proficiência da escrita solicitada no ENEM, com vistas à discussão de subsídios à validade consequential dessa escrita para as escolas. Nos quadros do capítulo 5, as etapas são identificadas com letra maiúscula, conforme identificadas empiricamente nas amostras.

Quadro 7 – Panorama dos procedimentos analíticos ocorridos

Procedimento Analítico	Descrição da Etapa ocorrida do Procedimento Analítico
1	Leitura e conferência da primeira amostra recebida com o protocolo estatístico de amostragem Repetição da solicitação de acesso à amostra Leitura e conferência da segunda amostra recebida com o protocolo estatístico de amostragem
2	Separar as redações conforme as proficiências Digitar as redações e conferir com o original Análise documental e realização do procedimento bookmark – Docimologia
3	Identificar as características distintivas do gênero da amostra empírica selecionada estatisticamente situada em diferentes pontos da escala de proficiência – disponível no capítulo 6 Criar uma interpretação para a escala de proficiência de escrita no ENEM – disponível no capítulo 7

Fonte: elaboração do autor.

Para atingir os objetivos da pesquisa, o trabalho utilizou como aporte teórico-metodológico a sistematização sobre os gêneros da família dos argumentos da Teoria de Gênero e Registro conforme os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, para identificar as etapas dos gêneros bem como para categorizá-los de acordo com as proficiências, conforme pressupostos da Escola de Sidney e os fundamentos da Docimologia, principalmente para identificar as redações, posicioná-las e interpretá-las de acordo com a proficiência aferida estatisticamente.

Conforme afirmado no capítulo teórico, reitero que a escolha da Teoria de Gênero e Registro se deve ao robusto e comprovado estudo de campo realizado pelos pesquisadores da Escola de Sidney sobre a pedagogia e a estrutura de gêneros escolares. A Linguística Sistêmico-Funcional, além do que já fora citado, fornece o instrumental analítico em termos dos recursos léxico-gramaticais para análise dos significados ideacionais, interpessoais e textuais dos gêneros. A Docimologia foi escolhida por ser uma área de estudo sobre os testes utilizados em avaliações e em exames como o do ENEM, dentre outras avaliações externas, sejam avaliações em larga escala ou avaliações padronizadas.

Considerando, portanto, a fundamentação e categorias teóricas abordadas no capítulo anterior, destaco que comparei, nos diferentes pontos da escala de proficiência, as evidências linguísticas do gênero identificado. Em seguida, com vistas a oferecer subsídios à validade consequential do gênero, essa comparação permitiu a construção de uma interpretação dos padrões de proficiência. Os procedimentos metodológicos adotados para a interpretação da

proficiência em escrita do ENEM se basearam na experiência e na fundamentação para a construção da escala de proficiência de escrita da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Os procedimentos apresentados por essa avaliação nacional da alfabetização servem como referência e parâmetros para a elaboração da interpretação da escala de escrita no ENEM, apresentada no capítulo 7 mais adiante. Dispomos essa interpretação numa escala de cinco níveis como apresento nesta seção. Conforme Borges Tatagiba (2014a), equipe técnica e especialistas propiciaram a interpretação da proficiência em escrita de estudantes em processo de alfabetização e letramento. Esses procedimentos, sintetizados nas dez etapas a seguir e validados internamente pela equipe técnica do INEP, balizaram-se em trabalhos de pesquisadores cujo resultado só foi possível graças ao envolvimento e dedicação de toda equipe de especialistas diante desse trabalho pioneiro.

Quadro 8 – Procedimentos para interpretação da escala de proficiência de escrita

Procedimentos para a interpretação da escala de escrita	
1.	Parametrização estatística dos itens
2.	Constituição do mapa de itens
3.	Constituição do catálogo dos itens
4.	Definição do Painel de Especialistas
5.	Reunião do Painel de Especialistas
6.	Elaboração da sentença descritora do Item (4 grupos)
7.	Retroalimentação (Grupos ímpares/ Grupos pares)
8.	Definição dos pontos de corte na escala (duplas)
9.	Retroalimentação (Painel de Especialistas)
10.	Considerações e Registros finais

Fonte: Borges Tatagiba (2014a)

Com base nesses procedimentos metodológicos, os dados dos testes de escrita de 2.511.132 (dois milhões, quinhentos e onze mil e cento e trinta e dois estudantes de 5.517 (cinco mil quinhentos e dezessete) municípios do Brasil foram quadro, a seguir. Logicamente, os dados são consideráveis e a interpretação da escala, com a devida apropriação e discussão pelas escolas, pode subsidiar a validade consequential dessa avaliação externa.

Quadro 9 – Parâmetro de interpretação da escala de cinco níveis de escrita

INTERPRETAÇÃO ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
NÍVEL 1 (Menor que 350 pontos)	[...] Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

<p>NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)</p>	<p>[...] Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.</p>
<p>NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)</p>	<p>[...] Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.</p>
<p>NÍVEL 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)</p>	<p>[...] Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.</p>
<p>NÍVEL 5 (maior ou igual a 600 pontos)</p>	<p>[...] Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.</p>

Fonte: INEP/Daeb.

Esse quadro apresenta aporte e alguns termos muito relevantes para parametrizar os procedimentos de interpretação proposta no capítulo 7 mais adiante. A partir do nível 3, a interpretação realizada oferece distinção entre os textos produzidos. A distinção que fizemos entre os níveis 1 e 2 basicamente se referem à escrita de palavras. Em todos os cinco níveis, após discussão e consenso entre os especialistas, registro o termo “provavelmente”.

A escolha e inserção em todos níveis de interpretação da escala da ANA é repetida na interpretação da escala do ENEM. Justifico que essa escolha se baseia no entendimento de que a medida e a avaliação são complementares, mas distintas entre si, com maior ou menor grau de erro de medida, o que, por sua vez, não pode se traduzir em um erro no retorno da avaliação externa. Reforça esse entendimento a pesquisa de Catalani (2019) que – com base em uma medida em referência aos trabalhos de Cardinet (1993); Luckesi (2018); Lukas Mujika; Santiago Etxebarria (2009) – afirma: “‘medir não é avaliar’, mas elucidou-se que a avaliação pode estar alicerçada” (CATALANI, 2019, p. 33). Os Quadros 10, 13, 16 e 19 na seção analítica do capítulo 5 apresentam a média em cada uma das cinco proficiências aferidas pelos corretores das redações no ENEM 2014. Essas competências já foram apresentadas na seção 2.2.2 e se

encontram documentados no Anexo B desta tese, para referenciar futuras discussões e mais pesquisas.

As análises empíricas das proficiências 500, 600, 700 e 800 se encontram nos quadros das respectivas proficiências: Quadros 11, 14, 17 e 20, no capítulo 5. No capítulo 5, em cada quadro, a redação é identificada como, por exemplo, Amostra 01_proficiência 500. “Amostra 01” indica e identifica a redação dentro do quadro daquela amostra da proficiência. “Proficiência 500” indica a proficiência daquela amostra. Para cada exemplo da amostra, os parágrafos e os períodos são identificados dentro dos parênteses em que o primeiro número indica o parágrafo e o segundo número o período.

4.6 Qualidade e ética

Em seu trabalho sobre metodologia de pesquisa, Creswell (2010) afirma que a qualidade de uma pesquisa já deve se constituir em um elemento ético a ser considerado. O compromisso do pesquisador com a qualidade da pesquisa reflete de antemão um compromisso ético não só com os participantes envolvidos, bem como com todos aqueles que terão acesso à pesquisa. Sobretudo, coaduna plenamente com o pensamento de Creswell, quando o autor afirma que “a ideia básica da pesquisa de ação/ participativa é que o investigador não marginalize ou incapacite ainda mais os participantes do estudo” (CRESWELL, 2010, p. 117). Com base nesse entendimento, não me pareceu ético que este estudo permitisse a ênfase a pontos extremos situados na escala de proficiência de escrita. Antes, compreendi a necessidade de investigar uma amostra que representasse o conjunto dos desafios mais imediatos para o contexto educacional brasileiro. Por esse motivo, o grupo 5 não integrou o conjunto de dados publicados tendo em vista, sobretudo, a enorme visibilidade dada pelos meios de comunicação às redações nota mil no certame. Além disso, a opção foi por não divulgar as notas individuais obtidas por cada redação. Logo, calculei as médias para cada uma das amostras. Outra reflexão e decisão necessária foi em relação à publicação de anexos relacionados ao estudo e que, durante a realização da pesquisa, apoiaram e contextualizaram o trabalho. Alguns desses anexos, antes publicados para domínio público, na internet não se encontram mais hoje disponíveis nos sítios originais. A opção ética foi por não publicar esses anexos.

A exemplo dessa reflexão e cuidados éticos tomados, refleti sobre a natureza do estudo, sua contribuição para os sujeitos referidos, no caso estudantes da educação básica, para que as análises e conclusões do trabalho não venham a reforçar nenhum estigma social negativo ou até mesmo não condizente com a realidade educacional brasileira em que 54% dos participantes do

ENEM no ano da amostra podem ser considerados hipossuficientes economicamente. Esse cuidado perpassou, conforme Creswell (2010), desde a coleta de dados até as reflexões sobre possíveis implicações na redação e divulgação dos resultados da pesquisa.

Destaco, de acordo com esse autor, que essas questões éticas bem como de outras pesquisas, embora não encontrem amplo ou total consenso, devem considerar que o trabalho científico não deve se furtar à transparência em relação aos procedimentos efetiva e realisticamente seguidos. Independentemente da sua natureza e objetivos, todos os trabalhos possuem implicações entre os seres humanos. Portanto, além de seguir todos os cuidados éticos previstos na literatura consagrada atualmente, este trabalho recebeu, antes das análises das redações, autorização prévia para a realização da pesquisa conforme Portaria nº 467, de 19 de setembro de 2014 do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O apoio e o suporte para a realização desta pesquisa vieram da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, mais conhecida no Distrito Federal pela sigla EAPE em referência ao nome anterior: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. A EAPE, instituição de formação continuada dos profissionais da educação do Distrito Federal, é reconhecido centro comprometido com a excelência e a qualidade educacional.

Ao longo deste capítulo 4, as seções trazem à tona o que se considerou como metodologia para alcançar os objetivos propostos para o trabalho. A compreensão sobre o problema de pesquisa depende da leitura dos capítulos 1 e 2. Já o capítulo 3 anterior a este subsidia as análises do próximo capítulo, o capítulo 5. O **capítulo 5** a seguir apresenta as amostras obtidas de acordo com a metodologia destacada neste quarto capítulo.

The background features a complex, abstract design of overlapping, horizontal and vertical bands. Each band is filled with a repeating, wavy, zigzag pattern. The colors used include shades of teal, orange, purple, green, and red, set against a solid black background. The bands vary in width and orientation, creating a sense of depth and movement.

5 ANÁLISES – NAS ENTRELINHAS DA TRAMA E DA TEIA DA ESCRITA

5 ANÁLISES – NAS ENTRELINHAS DA TRAMA E DA TEIA DA ESCRITA

As análises deste capítulo buscam compreender as escolhas para realizar as etapas nas redações produzidas no ENEM 2014, conforme proposta de redação na Figura 20 e no anexo C. Este capítulo apresenta as análises, de acordo com a amostragem realizada por meio do software de análise estatística (SAS) seção 4.4. As análises empíricas das proficiências 500, 600, 700 e 800 se encontram nos quadros das respectivas proficiências a seguir. Em cada quadro, a redação é identificada de acordo com a ordem a proficiência. Para cada exemplo, os parágrafos e os períodos são identificados dentro dos parênteses em que o primeiro número indica o parágrafo e o segundo número o período. As produções integrais da escrita argumentativa no teste empírico do ENEM a seguir foram selecionadas por meio da metodologia para parametrizar estatisticamente o *corpus* na escala de proficiência, conforme explicitado no capítulo 4. As análises das produções de escrita a seguir se referem às proficiências organizadas nas seções a saber.

- ❖ Seção 5.1 – Análise do empírico das redações produzidas com proficiência 500
- ❖ Seção 5.2 – Análise do empírico das redações produzidas com proficiência 600
- ❖ Seção 5.3 – Análise do empírico das redações produzidas com proficiência 700
- ❖ Seção 5.4 – Análise do empírico das redações produzidas com proficiência 800

Em cada uma dessas quatro seções, depois da apresentação do primeiro quadro com as médias do conjunto de redações daquela seção, apresento uma a uma as redações referentes àquele padrão de proficiência. Cada redação é apresentada com dois identificadores: um externo e outro interno. O identificador externo serve para a comunicação e organização dos dados. O “Código Interno de Validação” serve para a identificação interna da pesquisa e conferência de dados com o original manuscrito e de acesso restrito que, conforme compromisso ético (seção 4.6), não pode ser divulgado ou receber identificação pessoal.

Cada uma dessas quatro seções é iniciada com um quadro referente à média das proficiências em cada uma das competências. Nos Quadros 10, 13, 16 e 19 a seguir nos quais aparecem “COMP1; COMP2; COMP3; COMP4; e COMP5”, esses termos se referem às competências 1, 2, 3, 4 e 5 (Seção 2.2.2). Essas análises visam à consecução dos objetivos propostos bem como subsidiar achados e a discussão de dados que possam subsidiar a validade consequential dessa escrita solicitada no ENEM, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 18 – Proposta de redação do ENEM 2014

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão 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.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

DOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.fbc2014.com.br. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SENA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos efeitos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- 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:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 2

Fonte: INEP/ENEM 2014.

A Figura 20 anterior apresenta a prova de redação à qual os participantes do ENEM 2014 se submeteram. De acordo com essa figura, o participante do ENEM é solicitado a atender à seguinte orientação de prova: **“redija um texto dissertativo-argumentativo em norma**

padrão da língua portuguesa sobre o tema Publicidade infantil em questão no Brasil, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos” (Figura 20).

De fato, nossos compêndios sobre “textos dissertativo-argumentativos” não abrangem a especificidade do gênero textual solicitado no ENEM, conforme Garcia (2010). Há uma verdadeira floresta terminológica e conceitual sobre textos “dissertativos-argumentativos” que, apesar de não coincidir com a proposta do gênero de escrita no ENEM, buscam apresentar a fundamentação teórica como se abraçasse esse gênero. Esse entendimento se baseia nos documentos oficiais que norteiam o certame do ENEM, na Teoria de Gênero e Registro da Escola de Sidney. Coaduno com Martin e Rose (2008, p. 119) para quem na escrita argumentativa o escritor vê que o que se quer defender é contestável e busca persuadir um número maior de leitores. Essa afirmação vai ao encontro de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 16) ao destacarem que “toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual”.

Na redação do ENEM, essa adesão dos espíritos se baseia em um posicionamento sobre um determinado problema social que necessariamente defenda os direitos humanos e apresente uma proposta de intervenção. Daí o entendimento desta tese distinguir na família do argumentar o gênero de escrita solicitado no ENEM como proposição cuja etapas previsíveis são, conforme edital do certame, Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção. Logo, as análises a seguir das amostras das proficiências 500 a 800 trazem à tona textos integrais produzidos pelos candidatos no ENEM 2014 com o objetivo de:

- ❖ Identificar as etapas do gênero nas amostras empíricas de escrita do ENEM, conforme posição na escala de proficiência, e de
- ❖ Identificar nas amostras empíricas do ENEM quais textos podem ser categorizados como exposição ou discussão, conforme proposta da Escola de Sidney, ou se podem ser caracterizados como outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo.

De acordo com a perspectiva teórica da Escola de Sidney, Martin e Rose (2008, p. 119) afirmam que “o gênero exposição é organizado em torno de argumentos para uma única posição, e o gênero discussão apresenta suporte em torno de posições concorrentes.” De acordo com essas características, cada gênero da família dos argumentos possui propósitos sociais e

etapas estruturais distintas. O propósito do gênero argumentativo no ENEM é a apresentação de um posicionamento e uma proposta de intervenção sobre determinado problema da ordem social que necessariamente respeite direitos humanos (Figura 20).

Situo nas análises a seguir a definição de tese, conforme Brasil (2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2019), ou seja, o posicionamento a ser defendido no texto relacionado ao tema da proposta de redação do ENEM 2014, em que a concepção de tese é definida como o posicionamento favorável ou contrário a respeito da “publicidade infantil em questão no Brasil.” Essa delimitação conceitual se deve à característica temática do ENEM, a de abordar problemas da ordem social que necessariamente defenda os direitos humanos (BRASIL, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2019).

5.1 Análise empírica_amostra 500

A análise das redações produzidas com proficiência 500 no ENEM busca trazer à tona as escolhas para realizar as etapas do gênero argumentativo solicitado no ENEM. Gênero pode ser definido como a unidade mínima do texto, e etapa como as partes previsíveis em cada gênero. As redações da amostra de proficiência 500 evidenciam efetivamente como etapas: (a) Tese ^ Argumento ^ Reiteração; e (b) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção. Evidências das escolhas para realizar as etapas nesse padrão de proficiência 500 sugerem que estudantes nessa escala de proficiência ainda não dominam de forma consistente os conhecimentos sobre as etapas do gênero solicitado no ENEM (conforme retomo no capítulo 6).

O Quadro 10 a seguir refere-se à amostra de proficiência 500 em redação no ENEM. As notas em cada uma das cinco proficiências foram dadas pelos corretores das redações no ENEM 2014 (Seção 2.2.2 e Anexo B) e as médias calculadas pelo autor deste trabalho. Esse primeiro quadro com as médias da amostra de proficiência 500 evidencia um dado que se destaca em relação aos outros quadros construídos para as médias das amostras 600, 700 e 800.

No Quadro 10, com as médias da amostra 500, é possível observar que a competência 5 é a que mais se distancia da média. A mesma competência 5 nas amostras 600, 700 e 800 não se distancia tanto quanto da média como no nível 500. Na amostra 500, a competência 5 distancia-se quase 40 pontos da média aferida nas demais competências. Esse dado sugere que, para o padrão de proficiência 500, os textos provavelmente não evidenciam a consolidação de conhecimento sobre a última etapa do gênero solicitado no ENEM que é a elaboração de uma proposta de intervenção.

Quadro 10 – Média estatística da amostra 500#

Nº COMP	COMP1	COMP2	COMP3	COMP4	COMP5
Média por Competência	120,00	111,11	93,33	108,89	66,67
Média Geral	100,00				

Fonte: SAS – médias calculadas pelo autor.

O Quadro 11 a seguir apresenta as análises empíricas das etapas das redações de proficiência 500, ou seja, efetivamente como ocorreram as redações neste nível de proficiência, considerando estudantes de escolas públicas, todos com 17 anos no ano de realização do ENEM 2014, de ambos os sexos. Trata-se de um estudo inédito com produções integrais realizadas em um certame como o do ENEM.

O tema dado para redação, conforme mostra a Figura 20 anterior, é “A publicidade infantil em questão no Brasil”. Tendo em vista o limite estrutural de no máximo 30 linhas, os participantes do ENEM são solicitados a escrever um texto que apresente as seguintes etapas: Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção. Essa é a previsão teórica. De fato, a previsão pela realização dessas etapas não ocorreu de forma consistente, sobretudo, nos padrões de proficiência 500 e 600.

Quadro 11 – Análise das redações da proficiência 500

Amostra A500_02 Código Interno de Validação: R07 Proficiência 500	
(Parágrafo. Período)	Etapa
Consumir por Influencia (1.1) Vivemos em um país onde consumimos muito por influencia das publicidades, ou seja, consumir por que a mídia nos mostra. (1.2) O mesmo acontece nas publicidades infantis, as crianças estão sendo cada vez mais influenciadas por publicidades.	Tese

<p>(2.1) Quando o assunto é publicidade infantil abusiva, devemos prestar muita atenção, por que, temos que comprar por interesse próprio.</p> <p>(2.2) No Brasil crianças pedem para seus pais comprarem produtos divulgados na mídia, muitas vezes por alguns efeitos especiais que a mesma proporciona à quem está assistindo. (2.3) Sendo que o certo seria a criança querer adquirir o produto porque gostou.</p>	Argumento
<p>(4.1) Estamos se tornando consumistas cada vez mais cedo...</p> <p>(4.2) Por isso que devemos cobrar dos órgãos responsáveis mais transparência nas publicidades e menos foco ao publico infantil.</p>	Reiteração
<p>Amostra A500_03</p> <p>Código Interno de Validação: R40</p> <p>Proficiência 500</p>	
(Parágrafo. Período)	Etapa
Problema infantil	(título)
<p>(1.1) Durante muito tempo, crianças perturbam os pais, para o mesmo comprar certos produtos, só por causa dos personagens de desenhos animados favoritos ou devido à algum brinde que certos produtos oferecem.</p>	Tese
<p>(2.1) Muitas crianças estão ficando obesas atualmente, consequências da venda de produtos gordurosos rotulados com desenhos da Disney e em outros casos, como no MC DONALDS que vende hamburger com brindes para persuadir as crianças, fazendo assim ter mais lucros nas vendas. Testes foram feitos colocando produtos com e sem desenhos ou brindes na frente de algumas crianças, que mostrou bem claro que tal publicidade chama e muito a atenção das crianças.</p>	Argumento
<p>(3.1) Essa prática de publicidade infantil é um problema mundial e que todos estamos cientes do risco de vida de nossas crianças, mas esse problema está sendo combatido e pode ser resolvido futuramente.</p>	Reiteração
<p>Amostra A500_05</p> <p>Código Interno de Validação: R18</p> <p>Proficiência 500</p>	
(Parágrafo. Período)	Etapa
Propagandas abusivas	(título)
<p>(1.1) As crianças de hoje em dia estão se tornando vítimas de propagandas.</p> <p>(1.2) Basta apenas ligar a TV para comprovar-se e elas tão inocentes acabam caindo nessa tal isca.</p>	Tese

<p>(2.1) Este assunto vem sendo bem discutido, pois em apenas um único deslize, lá senão outra vez indo em direção ao que tanto lhes-convêm. (2.2) Todas tão pequenas e já passando por isto, eles não enxergam o mal senso de suas intenções para as crianças.</p> <p>(3.1) Tais propagandas não deveriam nem existir, ficam alimentando-as de desejos sem levar em conta que desde cedo estão atraindo-as para o mercado consumidor. (3.2) Tudo isso envolvendo o que elas mais gostam e se espelham, seus ídolos de desenhos animados.</p> <p>(3.3) Esta é uma forma de anúncio bem ativo, entretanto um mal exemplo para todos. (3.4) A mentalidade das crianças são diferentes dos adultos, todavia elas são têm a noção de estarem consumindo um produto, de que por sua vez não se já de sua necessidade e é por este motivo que abusam-as para ter-se certas vantagens.</p>	<p>Argumento</p>
<p>(4.1) Por fim, todos deveriam se conscientizar, fazer de uma forma onde não possa existir esse meio abusivo de atraí-las. (4.2) Assim evitando-as desde já, a se envolverem neste mercado tão repugnante.</p>	<p>Reiteração</p>
<p>Amostra A500_06 Código Interno de Validação: R17 Proficiência 500</p>	
<p>(Parágrafo. Período)</p>	<p>Etapa</p>
<p>(1.1) Atualmente, o uso das mídias para a divulgação de produtos para o público infantil, cresce cada vez mais induzindo as crianças a comprar o desnecessário.</p>	<p>Tese</p>
<p>(2.1) A percepção infantil está sendo constantemente influenciado pelos meios de comunicação que a mesma tem contato. (2.2) O resultado é a persuasão da criança para que tal produto, que é o desejo momentâneo, é banal. (2.3) A partir do momento em que outro objeto é apresentado a ela, sua opinião muda em relação ao primeiro produto, dizendo que o mesmo está “fora de moda” deixando o produto sem utilizar.</p> <p>(3.1) Outro fator é a inclusão, que o produto recém adquirido é levado para um grupo com outras crianças que também já adquiriam este mesmo produto.</p> <p>(3.2) E em casos quando ela não tem, automaticamente os outros participantes do grupo, a excluem por não ter o produto.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>(4.1) Sendo assim, a proibição parcial da propaganda infantil seria mais correta, usando determinados horários para a divulgação destes produtos sem uma forma apelativa, assim, diminuindo a persuasão infantil.</p>	<p>Proposta de Intervenção</p>

Amostra A500_08 Código Interno de Validação: R48 Proficiência 500	
(Parágrafo. Período)	Etapa
(1.1) A publicidade infantil é a responsável, pelas crianças no Brasil consumirem bastante, pois não possuem conhecimento total de que certo produto é ou não importante para elas.	Tese
(2.2) É através dos meios de comunicações que a publicidade influe na vida das crianças brasileiras, e que está cada vez mais forte por meio de desenhos, bonecos e personagens. (2.3) Isto é, o marketing infantil tem o poder de aliciar essa geração, que passa a desejar tudo aquilo que é transmitido pelos comerciais. (2.4) Há uma grande preocupação em relação a influência ocasionada, pois além dos brinquedos que em muitos casos são celulares e tablets, os elementos não saudáveis são mostrados a partir de toda e qualquer maneira que agrada as crianças, tornando-se viciados e acarretando diversos problemas.	Argumento
(3.1) Por isso, as crianças, consideradas o futuro da nação, devem ser orientadas e conscientizadas pelos pais, mostrando-as que nem todos produtos mostrados pela propaganda são essenciais e que o consumismo de forma exagerada torna-se algo negativo.	Proposta de Intervenção

O Quadro 12 apresenta o panorama das análises da amostra de proficiência 500 das redações do ENEM, tendo em vista a questão e os objetivos colocados para a pesquisa. As amostras da proficiência 500 evidenciam a presença das etapas **Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção** ou das etapas **Tese ^ Argumento ^ Reiteração**.

Quadro 12 – Panorama empírico das Etapas da proficiência 500#

Identificação da redação	Etapas empíricas
Amostra A500_02	(título) Tese ^ Argumento ^ Reiteração
Amostra A500_03	(título) Tese ^ Argumento ^ Reiteração
Amostra A500_05	(título) Tese ^ Argumentos ^ Reiteração
Amostra A500_06	Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A500_08	Tese ^ Argumento ^ Proposta de Intervenção

Fonte: elaboração do autor

Metade do conjunto de amostras da proficiência 500 sugere a presença das etapas **Tese** e **Argumento** e **Proposta de Intervenção**. A tese, conforme Brasil (2019), é o posicionamento a ser defendido no texto relacionado ao tema – no caso, publicidade infantil em questão no Brasil – e apoiado em argumentos ao longo da redação. Com base numa reflexão entre a Teoria de Gênero e Registro e nas fontes documentais (BRASIL, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2019), a etapa prevista Tese significa que nesta etapa o participante do ENEM deve apresentar um posicionamento claro, a respeito do problema social levantado pela proposta de redação do ENEM, não apenas uma constatação relacionada ao problema, como afirmar que a publicidade infantil no Brasil está presente na televisão e nas revistas. As amostras empíricas e as fontes documentais citadas inclusive nestas análises sugerem que o posicionamento (Tese) a respeito de um problema e uma constatação sobre esse problema devem ser tratadas como concepções distintas.

As primeiras amostras desse conjunto sugerem a não compreensão da etapa da Tese prevista no edital do certame ou no guia do participante publicados até então (BRASIL, 2012, 2013, 2014a, 2014b, 2015a, 2019). Na **Amostra A500_02**, a primeira etapa não evidencia um posicionamento, contrário ou a favor sobre a publicidade para crianças. Não se pode confundir a constatação pura e simples acerca de algum aspecto da realidade do tema com um posicionamento claro a seu respeito. Nesse sentido, antes de representar uma tese, o primeiro parágrafo sugere a apresentação de uma delimitação do tema (2018, p. 13). A leitura do primeiro parágrafo não permite identificar se o juízo de valor (tese) é apresentado a favor ou contra tal publicidade.

Na **Amostra A500_06** e **Amostra A500_08**, a etapa Proposta de Intervenção Social encontra-se no segundo parágrafo juntamente com os argumentos, porém de acordo com a média estatística essa foi a amostra em que essa etapa ficou mais longe da média. Para o desenvolvimento de projetos de intervenção linguístico-educacional, seria necessário aqui explicitar ao estudante a necessidade de adequação pelo uso de conectivos como “desde que”. Em suma, o “mas” adversativo estaria aqui assumindo valores não prototípicos para buscar estabelecer a relação lógico-semântica condicional.

5.2 Análise empírica_amostra600

O Quadro 13, a seguir, apresenta as médias da amostra 600 selecionada para estudo. Em comparação com as médias da amostra 500, diminui a discrepância da competência 5 em relação à média geral entre as 5 competências. A competência 5 continua sendo a menor em

relação às outras competências 1 a 4. No Quadro 13, com as médias da amostra 600, é possível observar que a competência 5 é a que mais se distancia da média em relação às outras competências. Na amostra 600, a competência 5 distancia-se cerca de 20 pontos da média aferida nas demais competências. Os dados do quadro a seguir sugerem que, para o padrão de proficiência 600, os textos provavelmente não evidenciam a consolidação de conhecimento sobre a última etapa do gênero solicitado no ENEM que é a elaboração de uma proposta de intervenção.

Quadro 13 – Média estatística da amostra 600#

Nº COMP	COMP1	COMP2	COMP3	COMP4	COMP5
Média por Competência	124,44	126,67	122,22	126,67	100,00
Média Geral	120,00				

Fonte: SAS

A seguir o Quadro 14 apresenta as análises empíricas das etapas das redações de proficiência 600, ou seja, efetivamente como ocorreram as escolhas pelas etapas neste nível de proficiência, considerando estudantes de escolas públicas, todos com 17 anos no ano de realização do ENEM 2014, de ambos os sexos. Trata-se de um estudo inédito com produções integrais realizadas em um certame como o do ENEM. Cada redação é apresentada com dois identificadores: um externo e outro interno. O identificador externo serve para a comunicação e organização dos dados. O “Código Interno de Validação” serve para a identificação interna da pesquisa e conferência de dados com o original manuscrito e de acesso restrito que, conforme compromisso ético (Seção 4.6), não pode ser divulgado ou receber identificação pessoal.

Quadro 14 – Análise das redações da Proficiência 600

Amostra G600_01 Código Interno de Validação: R34 Proficiência 600	
(Parágrafo. Período)	Etapa

<p>(1.1) Ordinalmente, discute-se a cerca do uso à publicidade à criança, à exemplo dos veículos midiáticas como forma de persuasão desta, objetivando alguns setores interessados à continuidade dessas propagandas causando confronto com os órgãos de defesa aos direito da criança.</p>	Tese
<p>(2.1) Visto isso, pode-se estabelecer em primeira análise, a visão social de abuso com que veiculam essas propagandas, por meio das vontades incondicionais de crianças, utilizando-as como elo para à adesão de determinado produto por parte de seus responsáveis, tendo em vistas suas fragilidades e impulsos.</p> <p>(2.2) Com efeito, a contemporaneidade traz consigo uma alusão na qual utilizam crianças como mecanismo de persuasão. (2.3) Por um lado pretende-se incorporar a ideia de autonomia a elas por meio midiáticos e a de prepara-las para o obtenção de informações de mundo incentivando-as a dominarem suas necessidades e responsabilidades. (2.3) No entanto é preferível iniciativas que não comprometa a integridade e seus direitos por seus impulsos.</p>	Argumentos
<p>(3.1) Por tudo isso torna-se necessário a ampliação e otimização da autorregulamentação no Brasil, por meio de políticos governamentais de segurança e direito à criança, visto que em alguns países já aderem, à fim de acabar com a persuasão por meio destas através da mídia & propagandas como forma de mecanismos.</p>	Proposta de intervenção
<p>Amostra G600_02 Código Interno de Validação:36 Proficiência 600</p>	
(Parágrafo. Período)	Etapa
<p>Crianças, o produto da era digital</p> <p>(1.1) Com o avanço tecnológico, o homem utiliza o marketing para mostrar ao mundo seus produtos inovadores e aumenta suas vendas, com comerciais que induzem o público alvo à comprar o que será transmitido.</p>	<p>(título)</p> <p>Tese</p>
<p>(2.1) As propaganda divulgadas pelos meios de comunicação abrangem uma maior quantidade da população por uma pequena porção de tempo, e por serem de fácil acesso permitem uma maior propagação da publicidade. (2.2) O anunciante atravez da mídia valoriza seus produtos utilizando, na maior parte das vezes, atores mirins e desenhos famosos, fazendo com que a procura por crianças para esse trabalho, seja alta.</p> <p>(3.1) Há crianças que encenam e exercem papéis como atores profissionais, isso causa um impacto em vendas e propagandas visuais. (3.2) Muitas pessoas e ONGs não aprovam essa ideia, pois toda criança tem o direito de ser criança.</p>	Argumentos

<p>(4.1) A era digital permite que hoje uma melhoria, no conhecimento na divulgação de informações, fazendo com que as crianças da atualidade tenham mais acesso à mídia despertando o interesse das mesmas em estar conectadas e consumir o que é divulgado. (4.2) Os pais poderiam orientar os filhos desde pequenos, para que eles se tornassem consumidores conscientes, que não fossem enganados pela mídia, ou executassem um trabalho que retirará parte da sua infância, igualando a um adulto. (4.3) Cabe a sociedade permitir a participação dos jovens, mas cabe aos jovens cumprir os direitos reservados aos mesmos.</p>	<p>Reiteração (4.1)</p> <p>Proposta de intervenção (4.2, 4.3)</p>
<p>Amostra G600_03 Código Interno de Validação:09 Proficiência 600</p>	
<p>(Parágrafo. Período)</p>	<p>Etapa</p>
<p>(1.1) Nenhuma criança está totalmente preparada para receber informação “marquetizadas”. (1.2) Isso se dá pelo fato que elas têm a mente menos preparada a interpretação e que futuramente possam ter uma consciência consumista, somente ligada a bens materiais.</p>	<p>Tese</p>
<p>(2.1) Em contraponto, as crianças de hoje já têm uma noção do que estão sujeitas, em relação a crianças de gerações passadas. (2.2) Uma causa disso poderiam ser o excesso de informações e tecnologias que estão expostas, criando uma mentalidade mais complexa, porém suscetível à implementação de novas ideias e opiniões.</p> <p>(3.1) A propaganda e a mídia em geral, são uma grade forma de levar informações as crianças e persuadi-las a querer ter fome de bens materiais, já que no brasil não têm leis especificas quanto a esse assunto, que muitas vezes é deixado de lado pelas autoridades governamentistas e pelos próprios pais.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>(4.1) Diante disso, uma medida viável a ser tomadas seria uma maior controle ao que as crianças visualizem por meio da propaganda e isso cabe às empresas e até mesmo aos pais terem um maior controle ao que as crianças estão se submetendo.</p>	<p>Proposta de Intervenção</p>
<p>Amostra G600_04 Código Interno de Validação:31 Proficiência 600</p>	

(Parágrafo. Período)	Etapa (fase)
<p>(1.1) As crianças são os consumidores mais vulneráveis às propagandas, portanto é uma questão que gera conflitos entre publicitários e órgãos que defendem os direitos dos jovens. (1.2) Alguns comerciais abusam dessa vulnerabilidade e usam métodos para despertar nessas crianças apenas a vontade de consumo. (1.3) Mas se forem assistidas moderadamente podem ajudar na formação de futuros adultos com maior noção de consumo e valores.</p>	Tese
<p>(2.1) Se forem assistidas com acompanhamento, essas propagandas podem ser consideradas educativas, pois as crianças aprendem que nem tudo que é visto na TV é bom. (2.2) Sendo criadas cientes disso, se tornarão adultos com mais capacidade de diferenciar se os produtos que querem são necessários ou não para viverem de forma correta.</p> <p>(3.1) Comerciais se tornam apelativos quando usam personagens famosos para convencer os jovens que determinado produto é necessário e importante para si. (3.2) Um jovem com 5 anos por exemplo, ao ver um comercial de refrigerante da galinha pitadinha, vai querer esse produto sem pensar nos danos que podem trazer futuramente para a saúde.</p> <p>(4.1) Como é citado por Platão, é possível perdoar as crianças por terem medo do escuro, o real problema está quando os adultos tem medo da luz. (4.2) Os adultos, sejam os responsáveis pelos anúncios de produtos infantis ou os pais, devem ver a luz e transmitir para as crianças. (4.3) Quando pequenos, não conseguem ver claramente o que está por trás dos produtos, então cabe aos adultos guiar e decidir como os jovens devem ver os anúncios.</p>	Argumentos
<p>(5.1) Proibir completamente as propagandas voltadas para o público infantil não é a medida correta para acabar com os problemas gerados por elas. (5.2) Os publicitários devem ter o senso de diminuir a apelação nas propagandas. (5.3) Os produtos para as crianças devem ser anunciados, mas do mesma forma que é feita para o público adulto.</p>	<p>Reiteração (5.1)</p> <p>Proposta de Intervenção (5.2, 5.3)</p>
<p style="text-align: center;">Amostra G600_05 Código Interno de Validação:27 Proficiência 600</p>	
(Parágrafo. Período)	Etapa

<p style="text-align: center;">Publicidade Infantil</p> <p>(1.1) A mídia tem, ultimamente, focado grande parte de suas propagandas e programas para o público infantil. (1.2) Por serem um público de fácil acesso, é muito comum propagandas de brinquedos, bonecos, acessórios infantis e, às vezes, até propagandas infantis dentro de programas, o que fortalece ainda mais a venda dos produtos.</p>	<p style="text-align: center;">(título)</p> <p style="text-align: center;">Tese</p>
<p>(2.1) No Brasil não é diferente, muitos propagandas e propagandas são lançados para o público infantil. (2.2) Muitas deles, aparentemente são inocentes, mas com um pouco de observação e olhar crítico, é perceptível que são muito mais do que uma distração, são uma poderosa ferramenta de influência que “educa” a criança a sempre querer mais e mais.</p>	<p style="text-align: center;">Argumento</p>
<p>(3.1) A responsabilidade dos pais, além de atentar para o que seus filhos assistem, é educá-los uma para que, no futuro, se tornem consumidores conscientes, ensinando que por trás de uma propaganda, seu objetivo principal é vender. (3.2) A criança, tendo isso em sua mente, cresce com a ideias de que não é preciso “ter para viver”, e terá um olhar crítico muito maior para toda e qualquer publicidade.</p>	<p style="text-align: center;">Reiteração</p>
<p style="text-align: center;">Amostra G600_06 Código Interno de Validação:37 Proficiência 600</p>	
<p style="text-align: center;">(Parágrafo. Período)</p>	<p style="text-align: center;">Etapa</p>
<p style="text-align: center;">Publicidade infantil no Brasil</p> <p>(1.1) A publicidade infantil no Brasil cresceu bastante nos últimos anos, um aumento “?” mostra clara nos anúncios de jornais, revistas nas propagandas espalhadas pela internet e televisão.</p>	<p style="text-align: center;">(título)</p> <p style="text-align: center;">Tese</p>
<p>(2.1) Essa questão tem preocupado muito os pais, que ficam sem saber o que fazer, pois com filhos acabam se relacionando desde cedo com esse consumismo descontrolado. (2.2) Isso tem incomodado também várias ONGs que acreditam “?” publicidade toda uma grave violação aos direitos das crianças.</p> <p>(3.1) Nós sabemos como são as crianças tudo o que veem querem e não dão a mínima importancia se seus pais podem ou não comprar o que desejam e é exatamente isso que as publicidades engajada numa questão querem, vender a todo preço seus materiais sem pensar na condição financeira de seus supostos clientes.</p>	<p style="text-align: center;">Argumentos</p>

<p>(4.1) É necessário que o estado venha a criar lei mais rígidas para essa situação, não proibindo comerciais e anunciados infantis, mas controlando e bloqueando aquele que forem exageradas, para que nossas crianças possam assim crescer aprendendo o verdadeiro valores da vida.</p>	<p>Proposta de intervenção</p>
<p style="text-align: center;">Amostra G600_07 Código Interno de Validação:35 Proficiência 600</p>	
<p style="text-align: center;">(Parágrafo. Período)</p>	<p style="text-align: center;">Etapa</p>
<p>(1.1) Nos dias atuais vivemos em uma era marcada pela tecnologia. (1.2) A mídia, juntamente com as marcas, e as publicidades em geral é um forte fator influenciador em nosso meio. (1.3) E ao se tratar disso em relação as crianças, o assunto torna se mais complexo.</p>	<p style="text-align: center;">Tese</p>
<p>(2.1) Podemos notar hoje que as crianças encontram-se cada vez mais interligadas a televisão ou internet. (2.2) Diante desse fato surgem diversas, muitas vezes, em relação a certos programas de televisão, propagandas, entre outros no qual elas tem acesso.</p> <p>(3.1) Pelo fato de hoje em dia, as crianças estarem sempre à disposição da televisão acabam se tornando de certa forma um público alvo. Portanto as tais dúvidas em relação aos que elas tem acesso.</p> <p>(4.1) As várias formas de publicidade podem estar induzindo ou levando as crianças a pensarem diferente em relação acertos produtos, ou sobre relações sociais.</p> <p>(5.1) Há quem diga que não, mas isso tudo engloba os dois lados, de quem são os responsáveis por tais publicidades e dos pais, que permitem os filhos à terem acesso.</p>	<p style="text-align: center;">Argumentos</p>
<p>(6.1) Dessa forma é necessário que ao invés de leis que permitem as crianças de verem tais publicidades, que estas fossem analisadas, classificadas, e ordenadas em horários corretos. (6.2) Bem como os pais devem avaliar, e escolher o melhor conhecimento, que filho deve ter.</p>	<p style="text-align: center;">Proposta de intervenção</p>
<p style="text-align: center;">Amostra G600_08 Código Interno de Validação:01 Proficiência 600</p>	
<p style="text-align: center;">(Parágrafo. Período)</p>	<p style="text-align: center;">Etapa</p>

Consumo e Diversão (1.1) O marketing voltado ao público infantil é muito forte, grandes empresas de entretenimento investem pesado nessa área, com propagandas que chama e prendem a atenção da criança. (1.2) Efeitos de computação gráfica dão vida a personagem, e fabricantes de brinquedos criam itens relacionados ao desenho.	(título) Tese
(2.1) A medida que elas crescem, já vão se inserindo no mundo comercial e econômico, cada vez mais querendo brinquedos e os “gagtes”, os pais se veem insentivados e pressionados a buscarem dinheiro, para que seus filhos usufruam de novas formas de lazer. (2.2) Crianças passam a se comportar melhor, quando chega a época do natal, porque quer ganhar um carrinho ou um celular que ele viu na televisão, e que os seus amigos tanto falam. (3.1) Os líderes da família tem que competir com empresas que investem milhões em comerciais, com show de luzes e movimentos, que fazem a garotada ficar eufórica, muitas vezes utilizando de rebeldia e birra para que seus pais comprem, causado por um desejo injetado na mente deles após assistir a uma propaganda que passou enquanto ele via um desenho de manhã antes de ir ao colégio.	Argumentos
(4.1) Para que seja bom para os pais e também a mídia infantil, o governo deveria criar normas para controlar comerciais que possam persuadir, sem retirar aqueles que apenas não divulgam o produto. (4.2) As escalas também deveriam ter projetos ou materiais que falem e conscientizem as crianças e adolescentes, através do estudo de economia.	Proposta de intervenção

De acordo com o quadro abaixo, percebemos que as etapas Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção, conforme apresentadas nos documentos norteadores e que definem a escrita no ENEM, se apresentam com mais clareza nos textos da **Amostra A600_01**, **Amostra A600_03**, **Amostra A600_06** e **Amostra A600_08**. Nos textos de **Amostra A600_02** e **Amostra A600_04**, ocorrem as etapas Tese – Argumentos – Reiteração – Proposta de intervenção.

Quadro 15 – Panorama empírico das Etapas da proficiência 600#

Identificação da redação	Etapas empíricas
Amostra A600_01	Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A600_02	(título) Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A600_03	Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção

Amostra A600_04	Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A600_05	(título) Tese ^ Argumentos ^ Reiteração
Amostra A600_06	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A600_07	Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A600_08	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção

A **Amostra G600_04** (Quadro 14) sugere uma exposição em que se apresenta o tema: “(1.1) As crianças são os consumidores mais vulneráveis às propagandas, portanto é uma questão que gera conflitos entre publicitários e órgãos que defendem os direitos dos jovens.”. Essa tese é reafirmada no último parágrafo. Em seguida, apresenta-se a tese favorável à publicidade infantil desde que “assistidas moderadamente”.

Ao analisar a competência 4 (ANEXO B), caso não ocorresse o marcador linguístico “portanto” em (1.1) na **Amostra G600_04**, essa ausência não deveria penalizar os participantes do ENEM, desde que fosse mantida a relação lógico-semântica. Em outras palavras, na correção da redação do ENEM, não deve haver penalização por não usar marcadores, como prevê a competência 4

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. A organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, por determinadas palavras, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores. (BRASIL, 2019, p. 19).

Ao refletir sobre o uso do conectivo “portanto” no período 1.1, realizemos os seguintes testes para discutirmos as possibilidades de reestruturação caso houvesse a decisão por identificar o primeiro período como a causa dos conflitos: teste 1 “As crianças são os consumidores mais vulneráveis às propagandas, **o que causa** conflitos entre publicitários e órgãos que defendem os direitos dos jovens.”; teste 2 “As crianças são os consumidores mais vulneráveis às propagandas, razão pela qual ocorrem conflitos entre publicitários e órgãos que defendem os direitos dos jovens.”; teste 3 “As crianças são os consumidores mais vulneráveis às propagandas, fato esse que, inclusive, gera conflitos entre publicitários e órgãos que defendem os direitos dos jovens.”; teste 4 “conflitos entre publicitários e órgãos que defendem os direitos dos jovens ocorrem porque as crianças são os consumidores mais vulneráveis às

propagandas”. Os testes 1, 2 e 3 mostram outras possibilidades de marcadores linguísticos, o que é possível dentro do eixo de potencialidades da léxico-gramática em uso. Conservam essas 3 possibilidades o tema e o rema (CABRAL; FUZER, 2014) dos períodos. Já o teste 4 revela que a alteração no tema e no rema, embora favoreça o sentido lógico, ocorre um prejuízo do caminho semântico a ser traçado na redação.

5.3 Análise empírica _amostra700

O Quadro 16 a seguir refere-se à amostra de proficiência 700 em redação no ENEM. As notas em cada uma das cinco proficiências foram dadas pelos corretores das redações no ENEM 2014 (Seção 2.2.2 e Anexo B). Esse quadro com as médias da amostra de proficiência 700 evidencia dados em relação aos outros quadros construídos para as médias das amostras 500, 600 e 800.

No Quadro 16, com as médias da amostra 700, é possível observar que a competência 5 é a que mais se distancia da média. A mesma competência 5 nas amostras 600, 700 e 800 não se distancia tanto quanto da média como no nível 500. Na amostra 700, a competência 5 distancia-se cerca de 20 pontos da média aferida nas demais competências. Esse dado sugere que, para o padrão de proficiência 700, os textos provavelmente não evidenciam a consolidação de conhecimento sobre a última etapa do gênero solicitado no ENEM que é a elaboração de uma proposta de intervenção.

Quadro 16 – Média estatística da amostra 700#

Nº COMP	COMP1	COMP2	COMP3	COMP4	COMP5
Média por Competência	166,67	162,22	164,44	166,67	140,00
Média Geral	160				

Fonte: SAS

A seguir o Quadro 17 apresenta as análises empíricas das etapas das redações de proficiência 700, ou seja, efetivamente como ocorreram as escolhas pelas etapas neste nível de

proficiência, considerando estudantes de escolas públicas, todos com 17 anos no ano de realização do ENEM 2014, de ambos os sexos. Trata-se de um estudo inédito com produções integrais realizadas em um certame como o do ENEM. Cada redação é apresentada com dois identificadores: um externo e outro interno. O identificador externo serve para a comunicação e organização dos dados. O “Código Interno de Validação” serve para a identificação interna da pesquisa e conferência de dados com o original manuscrito e de acesso restrito que, conforme compromisso ético (Seção 4.6), não pode ser divulgado ou receber identificação pessoal.

Quadro 17 – Empírico da Proficiência 700

Amostra A700_01 Código Interno de Validação:21 Proficiência 700	
(Parágrafo. Período)	Etapa
(1.1) Reconhecida como marketing de cunho apelativo ou propaganda abusiva a publicidade infantil induz precocemente as crianças ao consumo excessivo, desnecessário Jovens estre dois e desnecessário são mais “simivos” à alienação provocada em muito recurso de propaganda. (1.2) Estes que estilizam recursos como, brinquedos criaturas animadas e personagens propositalmente no produto ofertado a fim de convencê-las a levar para casa o que dirá se a propaganda é propícia aos pequenos consumidores é o mundo que é exposta.	Tese
(2.1) Em idade de crescimento, uns jovens possuem a mentalidade em formação, criando não sofrendo o poder e finalidade de tal. Com isso, mensagens subliminares entram com facilidade em seus subscientes e levando, muitas vezes, a alienação e desejo de consumo desnecessário. (3.1) Em muitas outras fontes e consumo, como as redes de fast-food costumavam ser pioneiras em publicidades voltadas à crianças. (3.2) Sempre oferecendo um brinde quando se realizar uma compra, podendo acarretar uma obesidade infantil.	Argumentos
(4.1) Portanto, é importante ressaltar que abusivas formas de propaganda para crianças afetam, não só econômico mas psicologicamente, construindo adultos consumistas. (4.2) Para tal, o uso de dinâmicas relacionadas ao consumo correto é essencial nessa fase onde se formam as ideias e se tornar um cidadão consciente.	Reiteração (4.1) Proposta de intervenção (4.2)

Amostra A700_02 Código Interno de Validação:12 Proficiência 700	
(Parágrafo. Período)	Etapa
Um mau em comum	(título)
<p>(1.1) Deixar uma criança em casa na frente de uma televisão é um ato comum á certo tempo. (1.2) Alguns dedusem que estão seguras dentro de seu “mundinho”. Pais, somente deixam-nas “vidradas”, enquanto estão ocupados de mais e as mídias (em geral), “consomem” pouco a pouco ás crianças com suas ideologias.</p>	Tese
<p>(2.1) A pouca fiscalização dos pais contribuem para a publicidade infantil, exemplo disso é a raridade com que vemos a reação pais-filhos ser saudável. (2.2) Hoje em dia a “correria” é imensa, tal que impede esta fiscalização (pais e filhos quase que não vivem juntos), sem uma alternativa os pais sedem as crianças ao poder das propagandas. (3.1) Neste processo, as mídias não perdoam. Sempre acontece de uma criança pedir algo do personagem, marca, ou áudio que goste. (3.2) Isto é o fato de estarem expostas ao propagandas (fruto do capitalismo). (3.3) Por mais que a publicidade tenha alcançado um novo nível, ela ainda destrói a capacidade de crianças se tornarem consumidores conscientes, tornando-as irresponsáveis consigo e com o mundo.</p>	Argumentos
<p>(4.1) Sendo assim, solução destes problemas já estão em andamento, entretanto, “um discurso bom é aquele que convence”. (4.2) Então, propostas além da autorregulamentação devem ser vigoradas no país. Uma solução breve seria o acompanhamento mais presente dos pais com as crianças, e também mais fiscalizações em cada propaganda, pois o correto não é privar, e sim ensinar. (4.3) Seria dentro ou fora de casa uma criança tem que aprender a ser crítica e o que mais remove essa capacidade são as mídias.</p>	Proposta de Intervenção
Amostra A700_03 Código Interno de Validação:05 Proficiência 700	
(Parágrafo. Período)	Etapa

<p style="text-align: center;">Um slogan feliz</p> <p>(1.1) “Sempre um rostinho feliz”: dizia o slogan de uma empresa de brinquedos infantis. (1.2) Quando ligamos nossa televisão, somos inundados por propagandas que buscam atrair nossos filhos de todas as formas sem ao menos pensar em como isso pode influenciar negativamente em seu desenvolvimento.</p>	<p style="text-align: center;">(título) Tese</p>
<p>(2.1) O fato de o Brasil não possuir leis que freiam a liberdade do setor contribuiu para que este use todas suas “armas” em busca da adesão infantil. (2.2) A partir do momento em que uma criança visualiza uma nova boneca, por exemplo, ela buscará formas de convencer os pais a lhe comprarem este presente. (2.3) E durante este processo, as propagandas continuam à lhe mostrar os maravilhosos encantos destes brinquedos, fazendo com em que a sua insistência e a sua aversão ao mão se tornem cada vez maiores.</p> <p>(3.1) Entretanto, a publicidade infantil não está voltada apenas aos brinquedos. É rotineiro vermos crianças das mais variadas idades preferirem produtos industrializados à uma fruta ou legume durante suas refeições, provavelmente influenciados por algum slogan genial. (3.2) Mal sabem elas que, em um futuro bem próximo, essa má alimentação pode trazer sérios riscos, como a diabetes.</p>	<p style="text-align: center;">Argumentos</p>
<p>(4.1) Portanto, penso que para o desenvolvimento seguro e saudável do “futuro da nossa nação” é necessário que esta nação crie leis ou apenas as aprove, colocando restrições em relação ao público alvo e a maneira como ele é abordado. (4.2) E obviamente, para que tais medidas surtam efeitos os pais precisam ter a consciência de que nem sempre um rostinho feliz é a melhor solução.</p>	<p style="text-align: center;">Proposta de Intervenção</p>
<p style="text-align: center;">Amostra A700_04 Código Interno de Validação:42 Proficiência 700</p>	
<p style="text-align: center;">(Parágrafo. Período)</p>	<p style="text-align: center;">Etapa</p>
<p>(1.1) Atualmente crianças são bombardeadas com propagandas incentivando a compra de produtos todos os dias, tais propagandas utilizam diversos meios para atrair crianças com o objetivo de despertar o desejo e a necessidade pelo produto, com uso de personagens famosos de desenhos animados, músicas com temas infantis, e até outras crianças se divertindo para mostrar que o produto lhes trará alegria.</p>	<p style="text-align: center;">Tese</p>

<p>(2.1) Na infância elas são muito suscetíveis a sugestões e exemplos, pois é dessa maneira que moldam suas personalidades e caráter. (2.1) Logo, se você apresenta-la constantemente um produto e demonstrar que também o querem, ela irá assimilar aquilo com o certo e irá buscar sempre adquirir o produto que lhe oferecem.</p> <p>(3.1) Porém, no Brasil a exibição de propagandas com apelo infantil e a participação de crianças neles é permitida. (3.2) Elas incentivam sem cessar a criança a querer o produto oferecido e busquem seus pais para compra-los.</p>	Argumentos
<p>(4.1) Portanto, as crianças devem ser ensinadas desde pequenas a julgar e desenvolver senso crítico quando assistir à uma propaganda, e logo, propagandas com apelo infantil ou uso de crianças deveriam ser proibidas, pois estas passam por uma fase de absorção e aprendizado, não devem ser bombardeadas com inúmeros anúncios criados para despertar necessidades em seu público alvo.</p>	Proposta de intervenção
<p style="text-align: center;">Amostra A700_05 Código Interno de Validação:16 Proficiência 700</p>	
(Parágrafo. Período)	Etapa
<p style="text-align: center;">Publicidade infantil</p> <p>(1.1) No Brasil, esse é um tema bastante questionado atualmente. (1.2) A ideia da propaganda com crianças gera discordância, porque as influenciam ao consumismo.</p>	<p style="text-align: center;">(título)</p> <p style="text-align: center;">Tese</p>
<p>(2.1) Nacionalmente, algumas ONGs lutam com o objetivo de defender o direito dos jovens, pois essas propagandas em sua maioria, estão causando uma certa adultização das crianças, sendo alguns dos produtos não apropriados para a idade delas.</p> <p>(3.1) Outra consequência, é em relação a alimentos. (3.2) As propagandas utilizam personagens infantis para elas os consumirem. Muitos delas não são saudáveis, o que explica essa geração com cada vez mais crianças obesas e com outros problemas de saúde.</p> <p>(4.1) Ao ver na mídia ou em qualquer “outdoor” nas ruas o seu personagem preferido seguido de algum produto, que talvez nem lhe agrade tanto, mas por ver o desenho animado que mais gosta, a criança irá fazer de tudo para o seu responsável o comprar para ela, mesmo que não haja necessidade. Os meios de publicidade, estando cientes, usam e abusam disso.</p>	Argumentos

(5.1) O melhor a fazer seria proibir qualquer tipo de publicidade para crianças fazendo ela ter aquilo que precisa e o que os seus pais tem condições de comprar, e não aquilo que quer ou que, simplesmente, acha “bonitinho”.	Proposta de Intervenção
Amostra A700_06 Código Interno de Validação:29 Proficiência 700	
(Parágrafo. Período)	Etapa
<p style="text-align: center;">O impacto consumista infantil no século XXI</p> <p>(1.1) A televisão é um meio que realiza a globalização no mundo inteiro, através deste aparelho é transmitido diversas informações em jornais, novelas, desenhos, filmes e propaganda de produtos.</p> <p>(2.1) O público alvo de desenhos são as crianças de todas as faixas etárias que estão sempre antenados. (2.2) Existem vários canais, principalmente em TV a cabo que passa desenhos e programas infantis 24 horas por dia, em todos os comerciais transmite a publicidade e propaganda de produtos que atraem as crianças que vem sendo desejado grandemente, os famosos brinquedos.</p>	(título) Tese
<p>(3.1) Um grande malefício está provocando, fazendo com que as crianças desejam o que vê na televisão, intencionando a compra dos produtos, manipulando de qualquer forma. (3.2) Inclusive os personagens são enormes influenciadores, alguns com suas trilhas sonoras causando cada vez mais o consumismo. (3.3) E os pais sempre fazendo os gostos de seus filhos e não impondo limites tudo o que é novo atrai aos olhares das crianças.</p>	Argumentos
<p>(4.1) Enfim, a família tem que ensinar o que realmente é necessário para o bem estar da criança, se cada um fizer a sua parte não ocorrerá o consumismo abusivo de toda a parte do mundo, a mídia não pode manipular como vem fazendo durante anos, intencionando de maneira incorreta, pois todos devem ter a noção básica do que se deve comprar, não sair nas lojas comprando desenfreadamente, as atitudes do presente causará o futuro que almejamos.</p>	Proposta de intervenção
Amostra A700_07 Código Interno de Validação:26 Proficiência 700	
(Parágrafo. Período)	Etapa

<p style="text-align: center;">O consumismo dos inocentes</p> <p>(1.1) No Brasil o fato de publicidades e propaganda serem expostas para o público infantil gera um desconforto por parte dos pais. (1.2) Publicidades e propagandas com várias ilustrações e personagens que conduz ou influência o pequeno consumidor, apresentações de alimentos e também de brinquedos levam o público infantil aos delírios com: “seus carros e suas pistas de corridas”, “suas princesas e seus castelos deslumbrantes” e “seus robôs fortes e destemidos”, grandes marcas de alimentos influência às crianças a comerem tal alimento ou lanche para receber alguns tipos de brinquedo do seu agrado.</p>	<p style="text-align: center;">(título)</p> <p style="text-align: center;">Tese</p>
<p>(2.1) Algum países como a Noruega é proibida este tipo de exibição que induz o seu pequeno consumidor, já na Suécia é proibida à propaganda com personagens de desenhos e famosos que realizam este tipo de publicidade.</p> <p>(3.1) No Brasil ainda não há uma lei específica para este determinado assunto, mas sim uma norma que rege acordo entre o governo federal e indústria de alimentos e também de brinquedos. (3.2) Contudo, há um descontentamento do público infantil com certas publicidades e propagandas “enganosas“, por não ser ou não apresentar certos recursos designados em certos materiais.</p>	<p style="text-align: center;">Argumentos</p>
<p>(4.1) O governo federal por sua uma vez deveria ter ou fazer uma fiscalização mais branda com a qual e com algumas punições como: proibir a marca de realizar exercícios deste tipo publicidade e propaganda por em tempo determinado com pagamento de multa. (4.2) A indústria deixa de mostrar o seu produto real para exibir um produto com alterações e ilustrações ao seu público mirim.</p>	<p style="text-align: center;">Proposta de Intervenção</p>
<p style="text-align: center;">Amostra A700_08 Código Interno de Validação:22 Proficiência 700</p>	
<p style="text-align: center;">(Parágrafo. Período)</p>	<p style="text-align: center;">Etapa</p>
<p style="text-align: center;">A problemática da publicidade infantil</p> <p>(1.1) O Brasil juntamente com os estados unidos e a Austrália, não possui qualquer tipo de regulamentação quando se trata de publicidade infantil. (1.2) Isso se torna um problema, vendo que, não há fiscalização a mídia molda seus futuros consumidores como bem quiser.</p>	<p style="text-align: center;">(título)</p> <p style="text-align: center;">Tese</p>

<p>(2.1) O conselho nacional de direitos da criança e do adolescente (Conanda), considera a publicidade infantil abusiva por tentar persuadir a criança. (2.2) Essas propagandas se tornam abusivas pelo fato de "brincar" com o desejo da criança. (2.3) As crianças são desprovidas de discernimentos sobre o que é bom ou não para elas. Se encantam com a beleza do produto e passam a desejar aquilo a qualquer custo. (2.4) A partir deste ponto, os pais devem atuar pela criança: dar ou não o produto à ela.</p> <p>(3.1) Quando os pais optam por não dar o que elas desejam, estas mesmas ficam sem entender o porquê de não ter tal produto e ficam frustradas e até mesmo doentes por não ter suas vontades satisfeitas.</p>	Argumentos
<p>(4.1) Para que essa problemática seja erradicada, é preciso que haja leis que proíbam totalmente a publicidade infantil. (4.2) Que haja também fiscalização quanto à vinculação de propagandas e multas de acordo com o transtorno causado, caso haja falha na fiscalização. (4.3) A participação dos pais e das escolas na formação da criança é essencial, estes devem orientar as crianças para que possam ser consumidores responsáveis.</p>	Proposta de Intervenção
<p>Amostra A700_09 Código Interno de Validação:28 Proficiência 700</p>	
(Parágrafo. Período)	Etapa
<p style="text-align: center;">Batalha naval na TV</p> <p>(1.1) Hoje, ao ligarmos a televisão somos bombardeados com diversas propagandas. (1.2) Esses anúncios são dirigidos a diversos públicos, mas atualmente um setor vem ganhando cada vez mais atenção dos anunciantes: as crianças.</p>	<p style="text-align: center;">(título)</p> <p style="text-align: center;">Tese</p>
<p>(2.1) Toda essa atenção dirigida ao público infantil tem um motivo: eles estão crescendo cada vez mais rápidos e conquistando autonomia aos pais mais cedo, o que gera um acentuado consumo e a maior necessidade de produtos, que muitas vezes serão utilizados raras vezes. (2.2) A televisão virou uma espécie de campo naval, onde ganha quem conseguir atingir maior aceitação de seus sempre maravilhosos brinquedos.</p> <p>(3.1) Com a aceitação garantida uma vez, fabricantes e agência de publicidade querem garantir a continuidade de suas vendas, e muitas vezes o fazem, conquistando em sua grande maioria dos pais que alimentam desde cedo o espírito do consumismo em seus filhos. (3.2) Ativistas e ONGs defendem a criação de resoluções sobre o assunto por parte aos governos, porém essas leis</p>	Argumentos

muitas vezes se mostram confusos e ficam longe da realidade necessária. (3.3) Além de colidirem com a autonomia dos meios de comunicação em massa.	
(4.1) Portanto, são necessários muito mais que simples resoluções e a censura importante para ONGs que acreditam que o maior problema está com as crianças. (4.2) A raiz de problema está no exemplo que elas recebem de seus pais, já que 20 % dos brasileiros hoje se encontram inadimplentes, esse problema pode ser facilmente resolvido por meio de uma boa e velha receita a educação financeira, a partir dela teremos adultos mais consciente financeiramente e gerações ainda mais promissoras no quesito econômico, que não serão influenciadas por meras propagandas durante o intervalo de um desenho animado.	Proposta de intervenção

As amostras sugerem, no padrão de proficiência 700, a escolha pela realização das etapas previstas para o gênero da escrita argumentativa solicitado pelo ENEM. De acordo com a Cartilha de Redação do Participante do ENEM, a tese deve “assumir claramente um ponto de vista.” (BRASIL, 2019, p. 12). Além disso orienta esse documento: “é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta.” (BRASIL, 2019, p. 12). Argumento, segundo essa cartilha, é “a justificativa para convencer o leitor a concordar com a tese defendida. Cada argumento deve responder à pergunta “por quê?” em relação à tese defendida. Mais adiante no mesmo documento, “A tipologia textual definida pela proposta é o texto dissertativo-argumentativo. Com base na situação-problema, você deverá expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese.” (BRASIL, 2019, p. 27).

As análises da amostra 700 (Quadro 18) apresentam as etapas Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção, sendo a etapa opcional do título ocorre em 6 das nove produções escritas. As etapas do gênero exposição são evidenciadas com maior frequência nesse padrão de proficiência do que nas proficiências 500, 600 e 800. Metade do conjunto da amostra 700 apresenta um posicionamento claro na etapa da tese bem como uma Proposta de Intervenção.

Quadro 18 – Panorama empírico das Etapas da proficiência 700#

Identificação da redação	Etapas empíricas
Amostra A700_01	Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A700_02	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A700_03	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A700_04	Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção

Amostra A700_05	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A700_06	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A700_07	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A700_08	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A700_09	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção

Fonte: elaboração do autor

5.4 Análise empírica_amostra800

O Quadro 19 em seguida refere-se à amostra de proficiência 800 em redação no ENEM. As notas em cada uma das cinco proficiências foram dadas pelos corretores das redações no ENEM 2014 (Seção 2.2.2 e Anexo B) e as médias calculadas pelo autor deste trabalho. Esse quadro com as médias da amostra de proficiência 800 evidencia como as médias são próximas nas competências 1 a 4. A média da competência 5 situa-se próxima ao último quartil, o que pode sugerir a consolidação pela escrita da etapa Proposta de Intervenção Social nas redações do ENEM.

Quadro 19 – Média estatística da amostra 800#

Nº COMP	COMP1	COMP2	COMP3	COMP4	COMP5
Média por Competência	166,67	162,22	164,44	166,67	140,00
Média Geral	160				

Fonte: SAS

O Quadro 20, a seguir, apresenta as análises empíricas das etapas das redações de proficiência 800. As análises evidenciam como ocorreram as escolhas pelas etapas nas redações neste nível de proficiência 800, considerando estudantes de escolas públicas, todos com 17 anos no ano de realização do ENEM 2014, de ambos os sexos. Trata-se de um estudo inédito com produções integrais realizadas em um certame como o do ENEM. O tema dado para redação, conforme mostra a Figura 20, é “A publicidade infantil em questão no Brasil”. Tendo em vista o limite estrutural de no máximo 30 linhas, os participantes do ENEM são solicitados a escrever um texto que apresente as seguintes etapas: Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção.

Quadro 20 – Empírico da Proficiência 800

Amostra A800_01 Código Interno de Validação:11 Proficiência 800	
(Parágrafo. Período)	Etapa
(1.1) No Brasil contemporâneo as inovações tecnológicas e o capitalismo embasado na sociedade, tem levado muitos brasileiros, ao consumismo exacerbado. (1.2) As propagandas de marketing, outdoors, tv e redes sociais tem chamado a atenção do público, principalmente propagandas dirigida à criança que tem intenção de persuadi-la para a consumismo de produtos e serviços. (1.3) Entretanto é necessário atenuar e fiscalizar as propagandas infantis, uma vez que tenham o poder de construir valores de responsabilidade e limitações.	Tese
(2.1) O mercado publicitário utiliza cada vez mais aspectos infantis para as propagandas. (2.2) As empresas de fast food como Girafas, MC Donalds, chamam a atenção do público infantil como brindes colecionadores e pratos coloridos e desenhados. (2.3) Porém o que deveria ser apenas para um fim de semana, se torna rotina e contribui para o agravamento das problemas de saúde, não suprimindo as necessidades de uma alimentação balanceada. (2.4) Assim como tornará a criança ilimitada em diversas situações, perdendo valores de ética, respeito aos pais e pessoas. (2.5) É notável que as propagandas infantis acabam dificultando esses limites, pois impulsionam ainda mais criança ao consumo por meios de apelo. (2.6) O eca denota em um de seus artigos que menores de 14 anos não são responsáveis e capazes, não possuem ciência de suas reais necessidades. (2.7) Deveríamos adotar isso.	Argumentos
(3.1) Em consonância com as ideias supracitadas, notamos o efeito que a mídia possui sobre o público infantil, implicando em seu futuro. (3.2) Portanto é importante ressaltar que as crianças necessitam de valores de responsabilidades e limitações, pois serão promissores de nosso futuro e é preciso coibir essas causas.	Reiteração (3.1) Proposta de Intervenção (3.2)
Amostra A800_02 Código Interno de Validação:02 Proficiência 800	
(Parágrafo. Período)	Etapa

<p>Pequenos, grandes consumistas</p> <p>(1.1) Personagens famosos. Brindes, ofertas de prêmios. Tudo isso induz as crianças ao contato cada vez mais cedo com a atual realidade consumista. (1.2) Muitos países, como Brasil, não possuem leis que regulamentem isso, o que acaba deixando nas mãos dos publicitários o controle.</p>	<p>(título)</p> <p>Tese</p>
<p>(2.1) As crianças não devem ser privadas totalmente da publicidade. (2.2) É muito mais complexo desenvolver uma visão crítica sobre isso, se o contato for muito tardio. (2.3) E é mais que necessário a conscientização deles para que um futuro melhor aconteça. (2.4) No entanto, o modo como isso está sendo levado, com bombardeios de anúncios, vem transformando os pequenos em grandes consumistas. (2.5) Um exemplo disso é a TV, meio de comunicação que atinge massas, que vem usando disso para, através de comerciais atrativos, influenciar a compra de coisas, na maioria das vezes, desnecessária.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>(3.1) Fica claro, portanto, a necessidade de atuação do governo, na criação de leis específicas que visem o controle da publicidade direcionada ao público infantil. (3.2) E uma junção de toda a sociedade para fiscalizar aquilo que chega até aqueles que serão o futuro.</p>	<p>Proposta de Intervenção</p>
<p>Amostra A800_03 Código Interno de Validação:24 Proficiência 800</p>	
<p>(Parágrafo. Período)</p>	<p>Etapa</p>
<p>A criança e a publicidade</p> <p>(1.1) Atualmente, pode-se perceber que grande parte dos comerciais da televisão são programados para crianças e adolescentes, contando na maioria das vezes com a participação dos mesmos. (1.2) Tais propagandas são utilizadas para influenciar as crianças e incentivá-las a comprar determinados produtos.</p>	<p>(título)</p> <p>Tese</p>
<p>(2.1) No primeiro semestre de 2014, a Comanda (conselho nacional de direitos da criança e do adolescente) aprovou uma resolução que considera a participação de jovens e crianças em propagandas uma forma de abuso infantil, e recebeu muitas críticas vindas principalmente de comerciantes que seriam os mais prejudicados.</p> <p>(3.1) Deve-se observar que as crianças menores de quatro anos ainda não conseguem discernir o certo do errado, o que podem ou não fazer. Possivelmente, a criança que gostar do produto achará ótimo em tê-lo em casa, mas talvez não seja isso que seus pais pretendem dar aos seu filho.</p> <p>(4.1) Porém, depende de cada país proibir ou não proibir essas propagandas, por exemplo, na Suécia não pode haver participação de personagens de desenho</p>	<p>Argumentos</p>

animado em comerciais de alimentos para crianças, já no Chile há liberação em horários determinados.	
(5.1) Portanto, deve haver maior fiscalização quanto aos conteúdos presentes em comerciais para evitar que menores sejam influenciados, e também é necessário que os pais ensinem a seus filhos sobre o assunto e preparem-os para o futuro corretamente.	Proposta de Intervenção
Amostra A800_04 Código Interno de Validação:03 Proficiência 800	
(Parágrafo. Período)	Etapa
(1.1) Diferentemente dos anos 60 e 70, em que o marketing de vendas era focado nos pais de família – detentores da decisão de compra – a partir do século XXI a mídia propagandista passou a ver na inocência das crianças um meio de persuasão dos adultos. (1.2) Cabe pensar, porém, se realmente é válido usar da infância como apelo consumista, criando crianças adultos, inseridas num mundo de comércio antes do necessário.	Tese
(2.1) Buscando um mercado de vendas mais influenciável, empresas e anunciantes passaram a usar de recursos como desenhos animados e imagens de famosos como forma de persuasão de crianças. (2.2) Inocentes, elas caem nas táticas de marketing com muito mais facilidade e se tornam a parte de convencimento entre as empresas e os pais, o que é muito mais vantajoso perante a propaganda direta aos adultos. (3.1) Contudo, é importante destacar o comportamento abusivo dos anunciantes, que, usando de tais métodos, estimula o pensamento consumista infantil. (3.2) Assim, como retrata Aluizio Azevedo em seu livro “Capitães de Areia”, a inserção cada vez mais cedo no mercado de consumo e comércio, acaba por gerar crianças adultos. (3.3) Mesmo sem grande discernimento para decidir entre o acessível ou não financeiramente, elas passam a participar de decisões de compra, o que não deveria se aplicar a uma infância saudável.	Argumentos
(4.1) Dados o exposto, vê-se a relevância do uso de fiscalização à propagandas com apelo infantil. (4.2) É, sem dúvida, muito importante criar consciência e responsabilidade de compra nas crianças, todavia isso é cabível aos pais e não à mídia. (4.3) Assim, normas que definam o correto direcionamento do marketing, aliado a educação financeira tanto em casa como na escola, garantem que crianças permaneçam vivendo sua infância, sem serem inseridas em um mundo que não as caracteriza.	Reiteração (4.1,4.2) Proposta de Intervenção (4.3)

Amostra A800_05 Código Interno de Validação:13 Proficiência 800	
(Parágrafo. Período)	Etapa (fase)
<p style="text-align: center;">A mídia persuasiva</p> <p>(1.1) Mais uma vez nos deparamos com algo envolvendo à mídia e a publicidade. (1.2) Neste quesito mostra-se o público infantil, como alvo de questões repercutivas. (1.3) Crianças são futuros cidadãos em formação psico-social e não provem de um altruísmo para se justapositionar ante uma sociedade capitalista. (1.4) Assim elas são vulneráveis a propagandas perssuasivas, que as induzem a adquirir novos produtos que lhes são impostos para a sua autoafirmação.</p>	<p>(título)</p> <p>Tese</p>
<p>(2.1) Em razão desses fatos inúmeros pais recorrem a serviços em que a propaganda televisiva é limitada. (2.2) Hoje é discutida uma nova redução, que foi sancionada e em sua prática, colidiu estreitamente com ong´s que utilizam deste recurso. (2.3) Esta é uma questão a qual deve ser analisada com muita cautela uma vez que este tipo de recurso já foi habituado no cotidiano de milhões de crianças por muitos décadas. (2.4) Embora seja um recurso útil a má utilização causa vários vícios e compromete o comportamento além da formação pessoal.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>(3.1) Com isso torna-se notória a necessidade de que essa instrução culmine do elo entre família, escola e bom senso da mídia. (3.2) Disciplinas como educação financeira e economia podem fazer parte do ensino fundamental escolar. (3.3) Nas quais desde que elas se tornam aptas para assistir, também sejam aptas para discernir. (3.4) Um futuro promissor é um futuro esclarecido pela luz do conhecimento.</p>	<p>Reiteração (3.1)</p> <p>Proposta de Intervenção (3.2, 3.3, 3.4)</p>
Amostra A800_06 Código Interno de Validação:25 Proficiência 800	
(Parágrafo. Período)	Etapa

<p>(1.1) Em um mundo tecnológico em que a mídia é o centro de todas as coisas, o consumidor de coisas banais é predominante. (1.2) Ser criança não nos deixa livres de ser um futuro consumidor sem controle. (1.3) O consumo da criança começa na gestação, quando nasce o consumo aumenta gradativamente. (1.4) Logo, a criança precisará de roupas, calçados, comida, laser, diversão e a lista não para por aqui.</p>	Tese
<p>(2.1) O público alvo da mídia são as crianças, a publicidade e o marketing só giram porque as crianças são seus alimentos prediletos. (2.2) Nenhum pai quer ver o filho triste porque não tem o Smartphone de última geração que passa na TV ou porque não tem a coleção de brinquedos do Ben 10 que o colega da escola tem. (2.3) Dessa forma alimentam os gostos dos filhos sem perceber que estão sendo influenciados pela mídia.</p> <p>(3.1) A cada 20 minutos que uma criança está na TV cerca de 10 coisas legais como brinquedos, DVD de desenhos animados, bonecos e etc., lançados naquele momento estão à venda na esquina de sua casa, isso faz com que a criança tire do pai o dinheiro da comida para satisfazer com um produto que ficara sem utilidade no dia seguinte em outra propaganda.</p>	Argumentos
<p>(4.1) Portanto, não é alimentados todos os desejos de uma criança que estaremos preparando-as para o mundo, não é assim que ela se tornara um consumidor consciente. (4.2) Pois sabemos que não há leis nacionais, o setor cria normas fazendo acordo com o governo, mas se houvesse uma implantação de proibição parcial de certos horários para determinadas faixas etárias, ou fosse totalmente proibido qualquer tipo de publicidade para crianças como na natureza, diminuiria gradativamente o alto consumo (das crianças) infantil. (4.3) O que os tornariam seres conscientes de mente aberta suficiente para entender que nenhum aparelho eletrônico ou produto da moda traz realização pessoal, quem dirá felicidade constante.</p>	<p>Reiteração (4.1)</p> <p>Proposta de Intervenção (4.2, 4.3)</p>
<p style="text-align: center;">Amostra A800_07 Código Interno de Validação:35 Proficiência 800</p>	
(Parágrafo. Período)	Etapa
<p style="text-align: center;">Publicidade: Nascidos para Comprar?</p> <p>(1.1) Abuso de direitos, exploração dos menores e formação de futura sociedade altamente consumista. (1.2) Estas são as consequências da atual publicidade dirigida ao público infantil. (1.3) Desenhos animados, trilhas sonoras, personagens famosos da temática infantil passaram a ser utilizados como meio de apelo à inocência das crianças para vender produtos e serviços.</p>	<p>(título)</p> <p>Tese</p>

<p>(2.1) De forma abusiva, as propagandas direcionadas ao público Infantil são capazes de gerar um interesse nesse grupo, que acaba se sentido necessitado a possuir determinados produtos para alcançar mais felicidade em seu cotidiano. (2.2) Anúncios que se aproveitam da ingenuidade das crianças exploram temas e personagens do agrado infantil. (2.3) Super-heróis, princesas e animais deixaram de fazer parte da ficção e hoje são objetos reais no formato de bonecos, estampas de roupas ou até mesmo em sapatos. (2.4) Isso faz com que a criança acabe recorrendo aos pais para comprar esses produtos, em busca de conseguir se aproximar da ficção dos personagens da televisão.</p> <p>(3.1) Ao atender a essa apelação ao consumo, a crianças passam a acreditar que todos os produtos que elas observam em propagandas são altamente necessários para alcançar suas realizações pessoais. (3.2) Incapazes de saber o que está ocorrendo por trás do anúncio, esse público acaba construindo assim uma sociedade muito ligada aos valores do consumismo, que não avalia a real necessidade de comprar certos produtos ou usufruir certos serviços.</p>	<p>Argumentos</p>
<p>(4.1) Dito isso, é de essencial importância que certas mudanças ocorram na produção e divulgação desta publicidade infantil. (4.2) Assim como em muitos países, o governo brasileiro deveria aplicar proibição de alguns comerciais em determinados horários ou para certas faixas etárias, e até mesmo controlar o conteúdo desses anúncios. (4.3) Medidas estas que possuem a intenção de evitar esse abuso que ocorre na publicidade infantil, que deliberadamente buscam persuadir as crianças à prática do consumo excessivo.</p>	<p>Reiteração (4.1) Proposta de intervenção (4.2, 4.3)</p>
<p>Amostra A800_08 Código Interno de Validação:41 Proficiência 800</p>	
<p>(Parágrafo. Período)</p>	<p>Etapas</p>
<p>Massacre da publicidade infantil.</p> <p>(1.1) Milhões e milhões de crianças tanto do Brasil, quanto, no mundo inteiro são introduzidas ao ato de compra precoce. (1.2) Propagandas de marketing atingem o alvo certo. (1.3) Mas de certa forma muitas propagandas são elaboradas incorretamente.</p>	<p>(título)</p> <p>Tese</p>
<p>(2.1) A legenda de classificação indicativa que em vários brinquedos não tem, e em muitos filmes também não, está deixando o ar de preocupação entre os pais, que estão percebendo a importância de educar o filho a partir de princípios éticos, com base na sociedade em que vive. (2.2) A importância de ensinar aos filhos o que é certo ou errado sempre parte da família, porém brinquedos, filmes, jogos acabaram fazendo a criança querer tornar-se igual a um personagem, ou então</p>	<p>Argumentos</p>

<p>seguir a vida com armas tendo como fonte de sustento, ou passam o dia inteiro jogando aquele “jogo legal” que viu a propaganda da televisão e o adorou. (2.3) Propagandas em gigantescos outdoors, com sensação de uma criança ser feliz e ficar boquiaberto pelo fato de vê-la e como quão profunda ela é, fazendo um ciclo: crianças obssecadas por tal propaganda de um brinquedo, pais tendo assim que suprir o grande desejo do filho e comprar o que ele quer. (2.4) Para empresas grandes as crianças as são máquinas de lucrar, pois, elas sempre vão querer levar o que desperta a sua atenção, trazendo nela um lado consumista.</p>	
<p>(3.1) Para desenfrear esta grande demanda pais, governantes, publicitários e empresas deveriam entrar em um consenso que favoreça ambas as partes. (3.2) Órgãos públicos e o governo brasileiro devem elaborar leis contra indução de produtos através da publicidade para crianças pois estas são muito vulneráveis à questão. (3.3) Crianças precisam ser preparadas para o que irá receber do mundo afora, fazê-la compreender o que há por trás de grandes propostas de divulgação de produtos destinados à ela. Tornando-a conscientemente em consumidor de bem.</p>	<p>Reiteração (3.1)</p> <p>Proposta de Intervenção (3.2, 3.3)</p>
<p style="text-align: center;">Amostra A800_09 Código Interno de Validação:32 Proficiência 800</p>	
<p style="text-align: center;">(Parágrafo. Período)</p>	<p style="text-align: center;">Etapa</p>
<p style="text-align: center;">A educação sem a mídia</p> <p>(1.1) A educação de uma criança é pauteada em diversos contextos. (1.2) Como aumento da propagação midiática elas também se tornam alvos. (1.3) No Brasil, não existem leis que proibam comerciais direcionados ao público infantil e com isso a mídia tem total liberdade para apresentar seus produtos, podendo escolher a face ruim da manipulação.</p>	<p style="text-align: center;">(título)</p> <p style="text-align: center;">Tese</p>
<p>(2.1) O importante filósofo Rousseau, foi considerado o descobridor da infância, ao publicar seu livro: Emilio, ou da educação(1762), exemplificou a maneira de como uma criança tinha que ser educada – sem punições e sem ser manipulada – , seu objetivo era mostrar que o homem nascia bom, porém a sociedade o corrompia; sua utopia era mostrar que a criança passaria por processos educativos envolvendo a natureza, as coisas e as pessoas. (3.1) Em nosso estado temos três poderes de grande importância, o executivo, o legislativo e o judiciário, entretanto, a mídia vem crescendo e ficando tão forte quanto eles, se tornando o nosso quarto poder. (3.2) Nessa fase tão importante a criança tem que se conscientizar e focar somente nos que precisar, e para atingir, a publicidade infantil tem que ser interrompida.</p>	<p style="text-align: center;">Argumentos</p>

<p>(4.1) Por conseguinte, para o aumento do desenvolvimento infantil, fica sendo papel do Estado inserir na grade escolar o tema “as faces da mídia” para alertá-los; além disso é preciso criar leis e impô-las, proibindo comerciais manipulativos em todos os horários. (4.2) O governo tem que criar programas que doem livros educativos, para suprir a mudança e aumentar a criatividade. (4.3) O consumidor do futuro será alertado no melhor momento e da melhor forma, com a educação.</p>	<p>Proposta de Intervenção</p>
---	--------------------------------

A maior parte da amostra da proficiência 800 apresentam as etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção, sendo que algumas dessas amostras não apresenta a etapa Reiteração. Já a etapa (título) se constitui de caráter opcional para este gênero de escrita argumentativa solicitado no ENEM. O título se mostrou mais frequente neste padrão 800 de proficiência do que no 700. Apresentaram título: **Amostra A800_02, Amostra A800_03, Amostra A800_05, Amostra A800_07, Amostra A800_08, Amostra A800_09** (Quadro 21).

A interpretação das análises realizadas mostra que as redações dos níveis anteriores ao **padrão de proficiência 800** não evidenciaram a consolidação de conhecimentos sobre as etapas previstas para o gênero: Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção. Em algumas dessas redações, a primeira etapa não evidencia um posicionamento, contrário ou a favor, do autor sobre a publicidade para crianças. A leitura global de algumas dessas redações igualmente não nos permite identificar a tese, conforme prevê a competência 2 do ENEM e que, segundo Brasil (2019, p. 16) “tese é a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação”, assumindo claramente um ponto de vista; as redações do nível 500 pontos evidenciaram o gênero exposição e de forma inconsistente as etapas previstas para o gênero de escrita argumentativa das redações do ENEM; as redações do nível 600 de proficiência apresentam gêneros exposição e o gênero solicitado no ENEM, ainda com fragilidades e inconsistências. As redações do nível 700 pontos mostram o início da consolidação das etapas previstas no gênero de escrita do ENEM; as redações do padrão de proficiência 800 evidenciam de forma consistente a consolidação de conhecimentos sobre todas etapas previstas para o gênero aqui denominado de proposição: Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção. A compreensão do gênero proposição significa incluí-lo na família dos gêneros argumentativos, para textos em língua portuguesa, com base nos documentos oficiais que norteiam o certame.

Quadro 21 – Panorama empírico das Etapas do gênero da proficiência 800#

Identificação da redação	Etapas empíricas
Amostra A800_01	Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_02	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_03	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_04	Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_05	(título) Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_06	Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_07	(título) Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_08	(título) Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção
Amostra A800_09	(título) Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção

O título se mostrou mais presente nesta proficiência 800 do que nas demais proficiências, em dois terços desta amostra. Comparando o Quadro 21 e o Quadro 20, os dados estatísticos do Quadro 20 mostram que a realização das etapas previstas na redação do ENEM está consolidada no nível de proficiência 800.

Ao longo deste capítulo 5, realizamos as análises que permitiram alcançar os dois primeiros objetivos propostos para o trabalho de pesquisa. Por sua vez, o **capítulo 6** logo em seguida traz o arremate dos pontos da tessitura deste trabalho. Apresenta a discussão e os resultados de acordo com as questões e objetivos do trabalho bem como destaca a consecução do terceiro objetivo específico deste trabalho: “Criar uma interpretação baseada em evidências empíricas da escala de proficiência da escrita solicitada no ENEM, com vistas à discussão de subsídios à validade consequential dessa escrita para as escolas”.



6 O ARREIMATE DOS PONTOS: DISCUSSÃO E RESULTADOS

6 O ARREIMATE DOS PONTOS: DISCUSSÃO E RESULTADOS

Questão Geral

Como se apresenta a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à análise de sua validade consequencial para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame?

Objetivo Geral

Analisar como a estrutura empírica dos textos escritos no ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, a fim de apresentar subsídios à sua validade consequencial para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame.

Questões específicas

Qual é a estrutura dos textos escritos na amostra empírica do ENEM, na perspectiva da Escola de Sidney, conforme posição na escala de proficiência?

Objetivos específicos

Identificar as etapas de gênero nas amostras empíricas de escrita do ENEM, conforme posição na escala de proficiência.

Quais amostras empíricas poderíamos categorizar, na perspectiva da Escola de Sidney, como exposição ou discussão, ou outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo?

Identificar nas amostras empíricas do ENEM quais textos podem ser categorizados como exposição ou discussão, conforme proposta da Escola de Sidney, ou se podem ser caracterizados como outro gênero, conforme o posicionamento de cada amostra na escala de proficiência organizada estatisticamente por este estudo.

Qual interpretação pode receber a estrutura da escrita no ENEM de acordo com as amostras empíricas situadas na escala de proficiência, tendo em vista apresentar subsídios à validade consequencial dessa escrita para as escolas?

Criar uma interpretação baseada em evidências empíricas da escala de proficiência da escrita solicitada no ENEM, com vistas à discussão de subsídios à validade consequencial dessa escrita para as escolas.

As análises com base na fundamentação e discussão teórica sugerem que a proposta da escrita argumentativa exigida na prova de redação do ENEM não se encontra ainda situada dentre um gênero da família dos gêneros argumentativos conforme a estrutura de gêneros proposta pela Escola de Sidney. De acordo com a proposta de escrita argumentativa da redação do ENEM, os textos analisados não se configuram nem como exposição (gênero que apresenta as etapas Tese ^ Argumentos ^ Reiteração, gênero que tem a finalidade de defender um ponto de vista, nem como discussão (gênero que apresenta as etapas Questão ^ Lados ^ Posição), cuja finalidade é o debate em torno de uma questão, com a apresentação de vários pontos de vista

para adotar um deles. Ao encontro dessas análises, esta seção apresenta reflexões e subsídios para a validade consequencial da escrita dos gêneros da família dos gêneros argumentativos para as escolas, com base na proposição da interpretação da escala de proficiência desses textos escritos no exame.

De acordo com as análises das amostras empíricas e conforme prevê os editais e cartilhas que orientam a produção da escrita argumentativa no ENEM, para o domínio do conhecimento da escrita argumentativa que atenda à especificidade da redação do ENEM, no contexto cultural brasileiro, esta tese propõe que a redação do ENEM deve ser caracterizada no edital do certame como um gênero textual que pode ser denominado “Proposição”, cujo propósito social é a defesa de um ponto de vista e a apresentação de uma proposta de intervenção para um problema social. Esse gênero singular apresenta as etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de intervenção, para as quais o Título e a Reiteração são etapas opcionais, e a Tese sobre o problema social deve conter um posicionamento claro.

Figura 19 – Etapas dos gêneros na perspectiva da Escola de Sidney

Edna Cristina Muniz da Silva

Explicações	explicação sequencial	explicar uma sequência	Fenômeno Explicação
	explicação condicional	causas e efeitos alternativos	Fenômeno Explicação
	explicação fatorial	múltiplas causas para um efeito	Fenômeno: resultado Explicação: fatores
	explicação consequencial	múltiplos efeitos para uma causa	Fenômeno: causa Explicação: consequência
Procedimentos	procedimento	como fazer experimentos e observações	Objetivo Equipamento Passos
	protocolo	prescrever e proscrever ações	Objetivo Regras
	relato de procedimento	relatar experimentos e observações	Objetivo Método Resultados
Relatórios	relatório descritivo	classificar e descrever entidades	Classificação Descrição
	relatório classificatório	descrever tipos de entidades	Classificação Descrição: tipos
	relatório composicional	descrever as partes de um todo	Classificação Descrição: partes
Argumentos	exposição	defender um ponto de vista	Tese Argumentos Reiteração da tese
	discussão	discutir dois ou mais pontos de vista	Questão Lados Resolução
	resenha	avaliar um texto literário, visual ou	Contexto

Fonte: Muniz da Silva (2018, p. 318).

No próprio edital do certame do ENEM, existe a afirmação de como devem ser as etapas previstas para esse gênero, o que revela o poder semogenético da língua, no caso, da escrita argumentativa como forma de ingresso e seleção à educação superior. Em outras palavras, a análise constatou que os textos não podem servir para identificar o gênero da proposta de escrita

argumentativa no ENEM nem como exposição nem como discussão. A análise comparativa dos dados da pesquisa abaixo do padrão de proficiência 800 – em 1.000 possíveis na prova de redação do ENEM – mostra que os candidatos escreveram textos que, ora incorporavam as etapas de uma exposição, ora as etapas de uma “Proposição”. Esse resultado por si só defende a necessidade urgente de rever, discutir e apontar os caminhos para a aprendizagem de gêneros na escola. No ano de coleta dos dados, 2014, 54% do universo da amostra não alcançaram a nota média, ou seja, 500 pontos, sendo que apenas 1% desse universo pontuou acima de 900 pontos.

Entendo a proposta de redação do ENEM naturalizou uma nova forma de produzir textos argumentativos, sem uma devida apropriação das suas etapas constitutivas (ROSE; MARTIN, 2012). Essa rápida naturalização do gênero argumentativo solicitado no ENEM pode estar relacionada aos preocupantes resultados das proficiências em escrita evidenciadas pelos participantes que realizam esse exame. Considerando, não obstante, as etapas estruturantes do gênero requeridas no próprio edital do certame e, conforme as análises dos dados empíricos parametrizados na escala de proficiência de escrita deste estudo, o domínio do conhecimento do gênero de escrita argumentativa que atenda à essa particularidade do ENEM, no contexto cultural brasileiro, evidenciam que a redação do ENEM se caracteriza como um gênero com características específicas, que pode ser denominado “Proposição”, com as etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de intervenção, sendo facultativa a ocorrência da etapa Reiteração. Esse gênero, de acordo com a proposta de escrita argumentativa no ENEM, considerando o amplo espectro cultural do Brasil, tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção para o problema social indicado no tema da prova de redação.

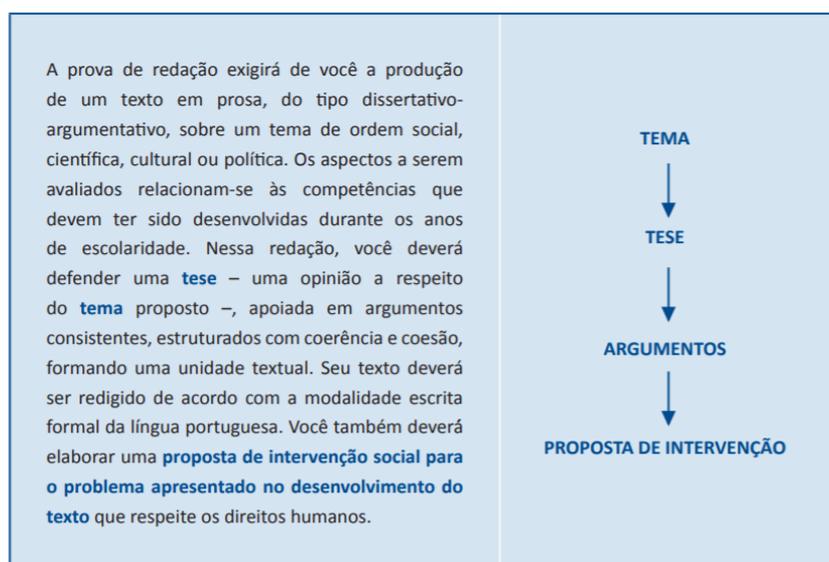
Essa característica particular de uma escrita argumentativa para elaborar uma proposta de intervenção pode encontrar respaldo na teoria hallidayana na qual a língua se atualiza semogeneticamente e se manifesta em três extensões de tempo: extensão de tempo filogenética, relativa à evolução da língua na espécie humana; extensão de tempo ontogenética, relativa ao desenvolvimento da língua no indivíduo humano; e extensão de tempo logogenética, relativa à dimensão de tempo do próprio desdobramento da língua no texto. Em outras palavras, o gênero “Proposição” torna-se possível dado o poder da língua em atualizar-se nessas extensões de tempo.

Por conseguinte, com base nessas reflexões, apresentamos no último capítulo uma discussão sobre a proposta da Teoria da Experienciação Humana com suas respectivas contribuições para a validade consequencial da escrita argumentativa solicitada no ENEM. Com base em Muniz da Silva (2014), ao afirmar que os textos nas escolas são tratados como

objetos desvinculados das práticas sociais, e que os gêneros se distanciam dos seus propósitos culturais, as análises empíricas das produções escritas do ENEM evidenciam que os estudantes de escolas públicas não compreendem de forma adequada as etapas previstas para o gênero.

Sem a pretensão de exaurir todas possibilidades analíticas sobre essas duas características distintivas, devemos ter em conta que ora tratamos da expectativa de escrita, ora do empírico, ou seja, o que foi verificado em uma amostra do recorte da realidade. Dito isso, os dados da coleta empírica a seguir mostram que aquelas redações do ENEM cumprem o pré-requisito previsto de etapas diferentes em relação às etapas previstas para os gêneros argumentativos da Escola de Sidney.

Figura 20 – Etapas da estrutura argumentativa da redação do ENEM



Se, por um lado, MEC/INEP e Governos da Federação, dos Estados, Municípios e o do Distrito Federal divulgam constantemente o ENEM como meio de acesso ao ensino superior e de sua democratização, pode causar surpresa à própria comunidade educacional que os achados desta pesquisa sugiram que ainda não houve a democratização de conhecimentos basilares como o de atender à expectativa proposta para o gênero: organizar as ideais argumentativas em uma sequência de etapas: tese + argumentos + proposta de intervenção social. A comparação serve para não ignorarmos o fato mais perverso do contexto social em que se insere a redação do ENEM: a maioria dos candidatos não domina as etapas previstas em edital para o gênero

redação do ENEM, conforme sugerem os percentuais das notas dos participantes mostrados anteriormente no primeiro capítulo. O edital público do certame bem como a cartilha de redação do participante leva a crer que os participantes do ENEM deveriam realizar a escrita da proposta de redação do ENEM cientes das etapas de gênero previstas.

Quando verificamos que as amostras empíricas do gênero argumentativo da redação do ENEM apresentam etapas diferentes daquelas apontadas para a família dos gêneros argumentativos, esse achado de pesquisa sugere que a redação do ENEM não busca cumprir o propósito social dos gêneros exposição e discussão. Halliday (1994) lembra-nos que “a análise linguística pode permitir que se mostre por que o texto é, ou não, um texto eficaz para seus próprios propósitos - em que sentido ele sucede e em que aspectos ele falha, ou é menos bem-sucedido” (HALLIDAY 1994, p. xv). Em relação à eficácia apresentada nessa assertiva de Halliday, devo verificar primeiramente se a escrita empírica contemplou ou não as etapas previstas no edital do certame: tese, argumentos e proposta de intervenção.

Essa constatação de que o quadro da família dos gêneros argumentativos propostos pela Escola de Sidney não contempla as evidências linguísticas da redação do ENEM não chega a ser uma surpresa. Aporta teoricamente essa constatação o pressuposto de que uma língua em contexto (HALLIDAY; HASAN, 1985) não é algo estático dado que, conforme confirmou Castilho, Gonçalves e Martins (2013, p. 62), “ocorrem na língua processos de produção e mudança históricas do sistema semiótico que tornam o sistema linguístico permeável à estruturação social”.

Considerando que a língua evidencia e pode ser analisada como um potencial de recursos léxico-gramaticais, fonológico-fonéticos, grafológico-graféticos e, concomitantemente, como uma ação em contexto, em termos de propósito social, as redações do *corpus* possuem qual propósito: discutir ou expor? Encontram-se adequadas ao propósito social previsto no edital do ENEM? O Edital do ENEM prevê que a redação deve apresentar uma tese sobre determinado tema da realidade social, corroborada por seus respectivos argumentos e, por fim, a apresentação de uma proposta de intervenção social.

Com o uso dos mesmos termos discussão e exposição, na perspectiva Hallidayana da linguagem, Muniz da Silva (2018, p. 316), em um quadro panorâmico sobre a família de gêneros baseado em Rose (2013, p. 4); Rose e Martin (2012, p. 130), destaca que o propósito social do gênero discussão é discutir dois ou mais pontos de vista e do gênero exposição é defender um ponto de vista. Se para Schneuwly e Dolz (2004, p. 121), a discussão trata de problemas sociais controversos por meio da sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, não podemos deixar de observar uma consequência prática do texto da

discussão em nossa sociedade que é o de poder construir e transmitir saberes, o que esses autores chamam de uma capacidade para própria da exposição.

Segundo essa perspectiva teórica, a redação prevista em edital do ENEM serviria ao propósito de tratar de problemas sociais controversos, contudo, sem indicar caminho para escrever em no máximo 30 linhas diferentes pontos de vista dando conta da forma prevista no edital do certame do ENEM, logo, relativamente estável, em se pressupõe a apresentação de tese, argumentos e proposta de intervenção social. Em outras palavras:

- ❖ do ponto de vista da contribuição teórica desta tese, verificamos que o propósito social e as etapas distintas se encontram além da tradição escolar de um texto escrito identificável como dissertativo-argumentativo em prosa (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002) ou como discussão e exposição (ROSE; MARTIN, 2012; MUNIZ DA SILVA, 2018);
- ❖ a proposta de escrita do ENEM conclama cada autor a questionar, a posicionar-se diante de um problema social, com base em argumentos, com a finalidade de apresentar propostas de intervenção social;
- ❖ a adesão dos espíritos (ARISTÓTELES, 1932) à tese de cada autor da redação no ENEM é corroborada pela apresentação de propostas de intervenção social;
- ❖ de forma distintiva, pode ser identificado como gênero proposição, em que o indivíduo escreve tendo em vista a interação e sua relação de existência com a coletividade, daí o título desta tese: *Scribo, ergo sumus*, com base numa releitura de *cogito, ergo sum*, de Descartes (1637); por último, não menos importante.

Números por si só não revelam nada sobre o mundo, a menos que o compreendamos e o transformemos em informações e conhecimentos. As escalas de proficiência quando interpretadas significam a transposição daquilo que era meramente um dado numérico para um conhecimento valioso a ser mobilizado por atores educacionais em todos os níveis. Ou seja, a interpretação de escalas de proficiência pode proporcionar a validade consequential de instrumentos avaliativos de escrita.

As escalas de proficiência são, em primeira e última análise, o olhar interpretativo sobre números aferidos por esses instrumentos, e por isso constituem subsídios relevantes para a validade consequential dos instrumentos de avaliação. A interpretação das análises mostra que as redações dos níveis **500** e **600** não evidenciaram a consolidação de conhecimentos sobre as etapas previstas para o gênero: Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção. Em algumas dessas redações, a primeira etapa não evidencia um posicionamento claro, contrário ou a favor,

do autor sobre a publicidade para crianças. A leitura global de algumas dessas redações igualmente não nos permite identificar a tese, conforme prevê a competência 2 do ENEM e que, segundo Brasil (2018, p. 16) “tese é a ideia que você vai defender no seu texto. Ela deve estar relacionada ao tema e apoiada em argumentos ao longo da redação”, assumindo claramente um ponto de vista.

As amostras empíricas das redações do nível **500 e 600 pontos** tipicamente apresentam textos com a estrutura do gênero **exposição**. Algumas das redações apresentam uma Proposta de Intervenção. As redações do nível **700 pontos** mostram o início da consolidação dos conhecimentos das etapas previstas para o gênero. As redações de proficiência **700 e 800 pontos** evidenciaram todas etapas previstas para o gênero aqui denominado de Proposição: Tese ^ Argumentos ^ Proposta de Intervenção, muitas trazendo a etapa Reiteração. Portanto, com base nessas análises, sugere-se que, com base nas evidências empíricas analisadas, nos documentos oficiais que norteiam o certame do ENEM e nos pressupostos teóricos da Teoria de Gênero e Registro sistêmico-funcional, para a família dos gêneros argumentativos, a estrutura de gênero da redação do ENEM apresenta as etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção, sendo optativa a etapa Reiteração.

Tendo em vista essa potencialidade das escalas de proficiência, os atores escolares podem obter uma visão sobre o conjunto dos conhecimentos aferidos pelos instrumentos psicométricos. Contudo, a leitura de uma escala de proficiência pode se tornar inócua para a escola, se os atores não se envolverem na discussão sobre seus significados.

Com vistas a subsidiar os atores educacionais em suas reflexões a respeito das aprendizagens, para os anos iniciais de alfabetização e letramento, o INEP apresenta uma apreciação dos conhecimentos de escrita para os anos iniciais da educação básica. Conforme já dissemos, tal interpretação não existe para os textos da família dos gêneros argumentativos no ENEM. Para a apresentação da escala de proficiência às escolas, o INEP criou um sistema eletrônico em sua página para contextualizar informações relacionadas às proficiências em leitura e em escrita.

Nesse boletim, o INEP afirma inicialmente que os resultados da referida escola se encontram “registrados os dados de contexto e de aprendizagem dos estudantes. Com esse instrumento, em conjunto com as avaliações internas, sua escola poderá analisar pedagogicamente os níveis de alfabetização dos estudantes e, se necessário, reorientar as práticas pedagógicas”. O chamado boletim escolar com os resultados da avaliação de escrita de uma determinada escola apresenta resultados que se encontram posicionados nos cinco níveis da escala de proficiência, com uma interpretação pedagógica sobre cada um dos níveis. As

escolas podem complementar a leitura pedagógica da escala com base na distribuição percentual de estudantes em cada um desses níveis. Tendo em vista a questão da validade consequencial e com base nos subsídios oferecidos pela interpretação, as análises neste capítulo possibilitam a síntese analítica que interessa a seguir.

Figura 21 – Interpretação dos padrões de proficiência

Escala de proficiência em escrita no ENEM	Análise empírica das etapas do gênero
500	<p>Provavelmente, conforme pressupostos teóricos da Escola de Sidney, as produções escritas neste padrão de proficiência podem apresentar as mesmas etapas do gênero exposição.</p> <p>Este padrão de proficiência da escrita argumentativa evidenciada no ENEM pode sugerir que, provavelmente, o gênero não evidencia consolidação de conhecimento das etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção Social.</p> <p>A etapa título pode ocorrer em parte das produções escritas neste padrão de proficiência.</p>
600	<p>Provavelmente, conforme pressupostos teóricos da Escola de Sidney, as produções escritas neste padrão de proficiência podem apresentar as etapas da exposição.</p> <p>Este padrão de proficiência da escrita argumentativa evidenciada no ENEM pode sugerir que, provavelmente, o gênero não evidencia consolidação de conhecimento das etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção.</p> <p>A etapa Reiteração pode ocorrer em parte das produções escritas neste padrão de proficiência.</p>
700	<p>Provavelmente, conforme pressupostos teóricos da Escola de Sidney, as produções escritas neste padrão de proficiência podem apresentar etapas no gênero de escrita solicitado no ENEM.</p> <p>Este padrão de proficiência da escrita argumentativa evidenciada no ENEM pode indicar o ponto de inflexão para a consolidação de conhecimento das etapas Tema ^ Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção.</p> <p>A etapa Reiteração pode ocorrer em parte das produções escritas neste padrão de proficiência.</p>
800	<p>Provavelmente, conforme pressupostos teóricos da Escola de Sidney, as produções escritas neste padrão de proficiência evidenciam a consolidação de conhecimento das etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção.</p> <p>A etapa Reiteração pode ocorrer em grande parte das produções escritas neste padrão de proficiência.</p>

Fonte: Elaboração do autor

Devemos destacar que essa proposta de interpretação das amostras que constituem o *corpus* vai ao encontro de uma perspectiva sobre avaliação que valoriza a atuação ativa dos atores nas escolas e, por essa razão, o Quadro 22 apresenta uma interpretação propositiva tendo em vista oferecer subsídios à validade consequencial da escrita argumentativa solicitada no ENEM. Nesse sentido, a criação de uma interpretação da escala de proficiência de escrita vai além do aspecto numérico, para apresentar subsídios qualitativos com a descrição sobre os

níveis de proficiência em escrita. Em relação à escala de escrita do ENEM, as análises dos respectivos padrões de proficiência da escrita argumentativa no ENEM podem subsidiar a validade consequential dos resultados para as escolas, ou seja, a aprendizagem dos gêneros argumentativos.

Esses subsídios podem integrar projetos de escrita e de avaliação da escrita, com modificações estruturais nos centros de formação docentes em todos os níveis (RIBEIRO, 2005) bem como no desenho e na concepção teórico-metodológica da avaliação da escrita pelo centros de pesquisa que promovem avaliações da escrita em larga escala, como o INEP, dentro outros. Considerando as evidências levantadas pelas análises bem como as reflexões e discussões, acredito igualmente que é preciso considerar o impacto do erro de medida na pontuação da redação do ENEM, isto é, do erro estatístico na média obtida entre dois diferentes corretores da redação. Com esse alerta em mente, compartilhamos aqui a nossa compreensão de que os resultados poderiam, com base na linguística sistêmico-funcional e nas teorias mobilizadas nesta pesquisa, servir de aporte para rever: i) os documentos públicos divulgados em editais do certame do ENEM; ii) a cartilha de redação do participante; iii) a grade de correção das redações.

Essas reflexões destacam a necessidade de estudos que possam revisar a metodologia utilizada para medir os resultados obtidos na prova escrita no ENEM, para que seja considerada na nota final do ENEM a faixa de proficiência, não apenas a média numérica entre diferentes corretores. A adoção dessa nova metodologia pode, por um lado, atenuar os erros de medida inerentes ao sistema atual que oferece os resultados por meio de testes com um total de participantes muito grande e, por outro lado, pode promover mais isonomia entre os participantes dessa e de outras avaliações externas.

Nesse sentido, materiais de formação de corretores do ENEM podem conter exemplos e exercícios, a fim de que a referida identificação que o olhar treinado e experiente dos corretores produza a percepção de lacunas no texto. Além do frágil domínio da estrutura da proposta discursiva, as análises evidenciaram a precária mobilização dos mecanismos linguísticos necessários à construção de significados da linguagem no gênero requerido pelo ENEM. Especificamente, não demonstram “conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação”, conforme Competência IV da Matriz de Redação do ENEM (BRASIL, 2012). Nesse sentido, é preciso fortalecer na escola a aprendizagem dos aspectos que compõem a dimensão discursiva do texto argumentativo, ou seja, aos conhecimentos necessários para produzir textos que sejam adequados linguisticamente ao propósito comunicativo e ao gênero (VITERI, 2015).

Figura 22 – Manual do Participante do ENEM

• **Quem vai avaliar a redação?**

O texto produzido por você será avaliado por, pelo menos, dois professores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro.

• **Como a redação será avaliada?**

Os dois professores avaliarão seu desempenho de acordo com os critérios do quadro a seguir:

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

• **Como será atribuída a nota à redação?**

Cada avaliador atribuirá uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências. 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.

• **O que é considerado discrepância?**

Considera-se discrepância quando as notas atribuídas pelos avaliadores:

- Diferirem, no total, por mais de 100 pontos.
- Obtiverem diferença superior a 80 pontos em qualquer uma das competências.

• **Qual a solução para o caso de haver discrepância entre as duas avaliações iniciais?**

- A redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador.
- A nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem.

Fonte: Brasil/INEP/2018

Devemos considerar, com base em Rothery (1990), que a produção escrita, sob a ótica de uma escala de proficiência, pode suscitar algumas questões para projetos linguístico-educacionais nos cursos de formação docente inicial e continuada. Dentre essas questões, Rothery (1990, p. 1) inicia uma excelente reflexão com a proposição de questões:

Um determinado tipo de texto ou gênero foi pesquisado pelo docente? A classe estava bem preparada para escrever em relação ao gênero e registrar demandas? Os alunos escreveram textos com o mesmo gênero e registro ou os textos exibiram diferenças em seu manejo de gênero e registro? Qual é a evidência linguística para apoiar alegações de gênero e registrar diferenças nos textos, se é dito que existem, ou reivindicações de diferenças entre textos do mesmo gênero? (ROTHERY, 1990, p. 1)

Com base na reflexão de Rothery (1990), podemos, por conseguinte, considerar contribuições acerca de maiores reflexões sobre as escalas de proficiência em escrita em como de leitura, para além do ponto de vista apenas do resultado como fato e fonte de dados científicos. Com base nesses insumos e considerando o norte da própria BNCC (2018) (ANEXO A), as questões apontadas pela pesquisadora fazem coro com as contribuições deste trabalho no sentido de promover subsídios sobre a validade consequential da escrita argumentativa solicitada no ENEM, tendo em vista superar as dificuldades evidenciadas em cada padrão de proficiência, já que essa é uma informação crucial para a melhoria das competências relacionadas à escrita.

As questões de Rothery (1990, p. 1), com base na concepção sistêmico-funcional da linguagem, podem embasar reflexões relacionadas à validade consequential de uma avaliação externa que, no caso desta tese, diz respeito à escrita argumentativa solicitada no ENEM. Logo, no caso desta investigação em particular, pesquisar amostras empíricas da produção escrita com base nos resultados do ENEM de estudantes de escolas públicas pode contribuir para essa reflexão mais aprofundada e, ao mesmo tempo, abrangente sobre a escrita de textos da família dos gêneros argumentativos. Em outras palavras, compreender os aspectos que distinguem e particularizam as etapas estruturais do gênero evidenciadas empiricamente no ENEM pelos estudantes das escolas públicas pode apresentar novas ações e reflexões sobre a produção escrita de gêneros argumentativos nas escolas.

A relação filosófico-epistemológica a respeito das avaliações em larga escala como o ENEM não pode ser olvidada, ao passo que a própria avaliação não deve ser superdimensionada como se as práticas pedagógicas se restringissem à consecução de avaliações, dado que o que se espera, pelo menos em tese e com maior consenso, é que a avaliação sirva à educação e às práticas de formação integral do ser humano. Em outras palavras, este trabalho apoia-se em bases onto-filo-epistemológicas cuja assertiva assim se define: a avaliação deve servir ao propósito educativo; não o contrário. Coaduna com essa assertiva a tese de Travitzki (2013, p. 261) ao afirmar que a supervalorização de testes e avaliações em larga escala “pode distorcer as práticas pedagógicas, empobrecer o currículo e não necessariamente levar aos resultados esperados”. Por outro lado, o autor conclui que não se pode ignorar a necessidade de avaliar e valorizar os resultados produzidos pela escola.

Nesse sentido, longe de ignorar esses resultados produzidos pela escola, a investigação empreendida reafirma que a avaliação em si diz respeito a um objeto de estudo complexo e multifacetado. A esse respeito, faço referência aos estudos de Vianna (2003) e Alavarse (2009), para destacar que a análise e a investigação dos resultados das produções escritas no ENEM

podem prover explicações sobre um determinado fenômeno ou desafio escolar, como as produções escritas dos estudantes das escolas públicas coletadas por meio do ENEM. Entretanto, sem solucionar os problemas relacionados ao fenômeno concreto (PEIRCE, Ms 692).

Como as provas nacionais no nível do ensino médio, parametrizadas estatisticamente por meio de escalas de proficiência, evidenciam traços latentes de conhecimentos sobre os gêneros da família do argumentar? Identificar quais traços latentes dos conhecimentos sobre os gêneros da família do argumentar estão sendo evidenciados em provas nacionais no nível do ensino médio.

No ENEM, os resultados da produção escrita se apresentam para a sociedade descritos numa escala de proficiência, que varia de 0 (zero) a 1000 (mil). A nota final do participante se calcula com base na média aritmética das notas totais atribuídas por dois avaliadores. O resultado alcançado na redação do ENEM possui o mesmo peso de cada uma das outras quatro áreas avaliadas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Em outras palavras, a redação no ENEM significa um quinto do total da nota do participante no referido exame e revela a importância da produção escrita. Devido a esse peso no cômputo geral dos resultados, o conhecimento dos participantes a respeito dos recursos linguísticos a serem mobilizados em relação às etapas solicitadas na redação do ENEM pode representar um diferencial relevante para seleção e ingresso nos cursos de graduação no país e recentemente no exterior, inclusive. Logo, ao me debruçar, enquanto sujeito pesquisador, sobre a elucidação do quadro que envolve a produção escrita no ENEM, lancei-me sobre um trabalho desafiador e instigante, delimitado aqui pelo traçado da questão de pesquisa e pelos objetivos correlatos. Este desafio leva, por sua vez, à reflexão sobre os meios, os caminhos e os procedimentos adequados. Ao trilhar esse caminho, será necessário lançar mão do lúmen teórico necessário à envergadura daquele desafio.

Conforme afirmado, como primeiro procedimento analítico, a adaptação do método “bookmark” permitiu constituir um “book” de redações do ENEM parametrizado estatisticamente por ordem crescente de proficiência levando em consideração o nível e o parâmetro na competência 4. Conforme já apresentado, a constituição desse “book” parametrizado só foi possível graças à seleção da amostra de interesse por meio do SAS. Após a seleção das redações conforme a amostragem por meio do SAS, definimos as redações para as análises, seguindo como parâmetro os intervalos definidos na escala de proficiência: 500,

600, 700 e 800. Em seguida, adaptamos os procedimentos previstos no método “bookmark” (BORGES TATAGIBA, 2014a; UBRIACO, 2012).

Embora as evidências encontradas nos trabalhos desses autores permitam, inclusive, estabelecer parâmetros para interpretações pedagógicas sobre cada padrão de proficiência, por hora, essas referências forneceram, para os níveis de proficiência estudados: 500, 600, 700 e 800, fundamentação para a constituição de “book” parametrizado para interpretação linguística. Ao se levar em conta o parâmetro estatístico evidenciado pela competência quatro da matriz de avaliação, as redações analisadas crescem de vinte em vinte pontos a partir do parâmetro médio 100. Conforme autores supramencionados, a alocação de uma redação dentro de um determinado padrão deve encontrar respaldo por meio da resposta à questão: Qual é o item mais fácil e qual é o item mais difícil que um participante do teste responderia naquele padrão de proficiência? (BROOKE; BONAMINO, 2011; LEWIS; MITZEL; GREEN, 1996).

Esses pontos, o inicial e máximo, representam os pontos em que determinada competência apresenta mais evidência empírica de consolidação de determinada competência. Dito isto, a consolidação dessa determinada competência por esses referidos parâmetros significa afirmar que, no nível 500, embora possa haver uma única redação com nota 80 na competência 4, os dados empíricos evidenciam a tendência dessa competência se mostrar consolidada no nível 500 começa no ponto 100 e vai até o ponto 120. Por conseguinte, no nível 500, depois das evidências empíricas das redações analisadas terem mostrado o ponto médio 100 como o início da consolidação dessa competência no nível 500, o ponto máximo para evidenciação dessa competência no nível 500 foi 120 pontos. Ou seja, a amostra de interesse constituída pelo conjunto de todas redações não apresentou nenhuma redação com mais de 120 pontos no nível 500, para a competência 4. No nível 600, o ponto inicial verificado foi o de 120 pontos, sendo o ponto máximo 140 pontos. No nível 700 de proficiência, o ponto em que a competência evidencia o início da sua consolidação nesse referido nível é o ponto 140 e o ponto máximo de evidência da consolidação da competência no nível 700 foi o de 160 pontos. Finalmente, o ponto de consolidação das etapas do gênero mostrou-se no nível 800 de proficiência em redação no ENEM. Contudo, os dados não foram suficientes para apontar um ponto máximo de consolidação da competência 4 no nível 800, devido ao fato da existência de apenas um dado isolado apontando para uma inflexão de proficiência no ponto 180. Conforme a amostra de interesse estatisticamente selecionada, obtemos assim o “book”, segundo mostra o Quadro 22. O “book” parametrizado estatisticamente baseia-se no comportamento empírico das redações cuja amostra de interesse focalizou: Estudantes de escolas públicas, Concluintes

do ensino médio, Todos nascidos no mesmo ano 1997, logo, com mesma idade, De ambos os sexos; De diversas regiões do país.

O gênero, conforme afirmado, traduz semelhanças associadas à permanência ou à subversão das práticas sociais. Com base nas análises e tendo em vista contribuições desta tese para desenvolver projetos de intervenção linguística, precisamos igualmente subverter o gênero discursivo prototípico que caracteriza a interpretação de proficiências. Estas encontram-se circunscritas ao dado empírico, sem atentar para qual aspecto do contexto socioeducacional aquele dado pode incidir para aplicar-se à prática, ao contexto da realidade.

Quadro 22 – Interpretação propositiva da escala de proficiência de escrita do ENEM

Interpretação propositiva		
.....600..... A consolidar700..... Consolidando800..... Consolidado
O trabalho escolar pode retomar à revisão e à introdução acerca dos conhecimentos e práticas de escrita da família do argumentar, tendo em vista suprir lacunas sobre a compreensão das características e dos propósitos sociais que distinguem as etapas para os gêneros discussão, exposição e proposição.	A escola pode persistir em consolidar conhecimentos e práticas de escrita da família do argumentar, tendo em vista consolidar conhecimentos sobre compreensão das características e dos propósitos sociais que distinguem as etapas para os gêneros discussão, exposição e proposição.	A escola pode trabalhar conhecimentos e práticas de escrita da família do argumentar, tendo em vista explorar a ampliação dos conhecimentos consolidados sobre as diferentes possibilidades dos gêneros discussão, exposição e proposição.

Fonte: Elaboração do autor

Em direção a perspectivas futuras de trabalho, as análises empíricas e a interpretação propositiva da escola de proficiência do ENEM de acordo com o quadro anterior reforçam a necessidade de, diante ainda dos poucos e quase inexistentes pesquisas empíricas de base amostral da realidade, realizar mais estudos e pesquisas sobre este tema, preferencialmente tendo em vista o conjunto de proposições deste trabalho e de outros como o da Escola de Sidney, da Universidade de Brasília, da Universidade Federal de Santa Maria que reúnem condições para incidir sobre o grave quadro das competências de escrita.

Contribuições de autores como Fuzer e Cabral (2014) e Muniz da Silva (2016, 2018) em pesquisas sobre a estrutura dos gêneros escolares repercutem nos cenários de pesquisas em LSF no Brasil incentivando mais pesquisadores a buscarem pontos de conexão entre os estudos teóricos e o ensino e aprendizagem de língua materna. Diante da premente necessidade de investimentos em pesquisas e projetos pilotos de aplicação, torna-se evidente e urgente subverter as práticas sociais relacionadas à avaliação da escrita que, conforme as análises

empíricas evidenciaram, apenas reforçam o limite com o qual se depara o participante do teste, ou seja, em um contexto artificial em que se dirige a um interlocutor genérico (SILVA; ARAÚJO, 2009).

Ciente dessa difícil realidade para estudantes e docentes, estabelecer novas frentes de pesquisa em diálogo com os centros de formação inicial e continuada docente, revela-se como clara perspectiva de trabalho para futuras abordagens linguística e educacionais, com vistas a contribuir para a compreensão de um quadro socioeducacional e, por conseguinte, buscar maior justiça e equidade semiótica e social.

Dado o pioneirismo, no Brasil, de trabalhos sistêmicos-funcionais já desenvolvidos por autores como Fuzer e Cabral (2014) e Muniz da Silva (2014, 2015, 2016, 2018), entre outras relevantes referências, todas merecidamente com sua contribuição apresentada para a área, as contribuições desta tese buscam unir-se a coro de pesquisas linguísticas em LSF preocupadas com a qualidade educacional. Nesse sentido, portanto, consideradas as discussões, evidenciamos as contribuições desta tese a esse coro de pesquisas já consolidadas que:

- i) desde a criação do ENEM em 1998 aos dias atuais, mantém-se uma proposta de escrita cujas evidências empíricas do *corpus* analisado sugerem, em comparação às etapas previstas para a família dos gêneros argumentativos (MUNIZ DA SILVA, 2018; ROSE; MARTIN, 2012), que a produção escrita no ENEM não se caracteriza genericamente como exposição nem discussão. Se os dados empíricos bem como a expectativa apresentada em edital público para a redação do ENEM não encontram agasalho na perspectiva sobre gêneros da Escola de Sidney (MARTIN; ROSE, 2008; ROSE; MARTIN, 2012), na triangulação teórica, os resultados mostraram que tampouco se justapõem à perspectiva do agrupamento de gêneros segundo Schneuwly e Dolz (2004) ou das tipologias e gêneros textuais em Marcuschi (2002);
- ii) dado ao ineditismo de análises empíricas da escrita argumentativa no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, parametrizados estatisticamente e ancorados em pontos da escala de proficiência, a tese apresenta uma interpretação desses pontos, considerando a empreitada já realizada para a escala de proficiência da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em que se verifica que a proposta de redação do ENEM ultrapassa o propósito social de um texto argumentativo de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição;

- iii) insumos auferidos podem contribuir para a validade consequencial (VIANNA, 2014) da proposta de avaliação da escrita argumentativa bem como para os insumos dos projetos de escrita nas escolas com a urgência de um atraso considerável, pois, depois de 20 anos da criação do ENEM, os dados estatísticos e a análise qualitativa do ENEM revelam que estudantes não se apropriaram das etapas previstas para os gêneros da família do argumentar. Além do citados trabalhos, esta tese encontra respaldo teórico na publicação organizada por Silva e Araújo (2009) sobre o tema redação de vestibular em que os dados empíricos das autoras levam a concluir que “os candidatos ao ingresso no ensino superior parecem parcialmente letrados em relação ao concurso vestibular” (SILVA; ARAÚJO, 2009, p. 48). Nessa obra, a segunda organizadora confirma o nosso entendimento da “tendência à uma apresentação típica da dissertação escolar, mas não podemos dizer que se consolidam como tal” (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 48).

Diante do todo o exposto, a análise, a discussão e os resultados sobre os dados empíricos aportam, com base nos teóricos citados e discutidos, a tese de que o propósito social e as etapas distintas do gênero de escrita no ENEM não permitem identificá-lo como como um texto difundido pela tradição escolar como dissertativo ou inclusive dissertativo-argumentativo em prosa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, MARCUSCHI, 2002; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002); tampouco, pode ser identificado como exposição ou discussão (MUNIZ DA SILVA, 2018; ROSE; MARTIN, 2012); por conseguinte, esses resultados sugerem que na redação do ENEM cada autor é conclamado a questionar, a posicionar-se com base em argumentos e a apresentar proposta de intervenção com a finalidade de, ao romper a visão dicotômica imposta por milênios de porosidade entre a sacralização e a secularização da escrita de viés monumental e estatal (MANDEL, 2011), promover a adesão dos espíritos (ARISTÓTELES, 1959) a posicionamento claro e definido acerca de problema da ordem social – atualizado semogeneticamente por meio desse gênero de escrita, definido nesta tese como Proposição na família dos gêneros argumentativos, em que o indivíduo, ao escrever, questiona, posiciona-se com base em argumento frente a delimitado problema da ordem social com respectiva apresentação de proposta de intervenção; de modo que, em síntese, se compreenda a escrita, não como experiência circunscrita ao mundo da consciência/relações abstratas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) do indivíduo – *Cogito, Ergo Sum* (DESCARTES, 1637)–; antes, sobretudo, como a escrita a realizar-se igualmente no mundo físico

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) como forma de garantia da justiça e equidade para a existência da coletividade – *Scribo, Ergo Sumus*.

Portanto, os resultados permitem afirmar com base nos dados que a proposta teórica Rose e Martin (2012, p. 130) igualmente não contempla o que se encontra previsto em edital bem como o *corpus* analisado. Devemos destacar que, para esses autores, defender um ponto de vista, ou seja, a exposição prevê em sua forma relativamente estável a apresentação de uma tese, de seus argumentos e, por fim, da reiteração da tese. As evidências das amostras empíricas do estudo mostram que o gênero solicitado na prova de redação do ENEM demanda uma estrutura textual diferenciada nas etapas Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de intervenção. Esse resultado por si só requer o planejamento e a implementação de políticas públicas, como mostra Secchi (2013) a seguir, voltadas para o ensino dos diversos gêneros nas diferentes disciplinas dos programas escolares.

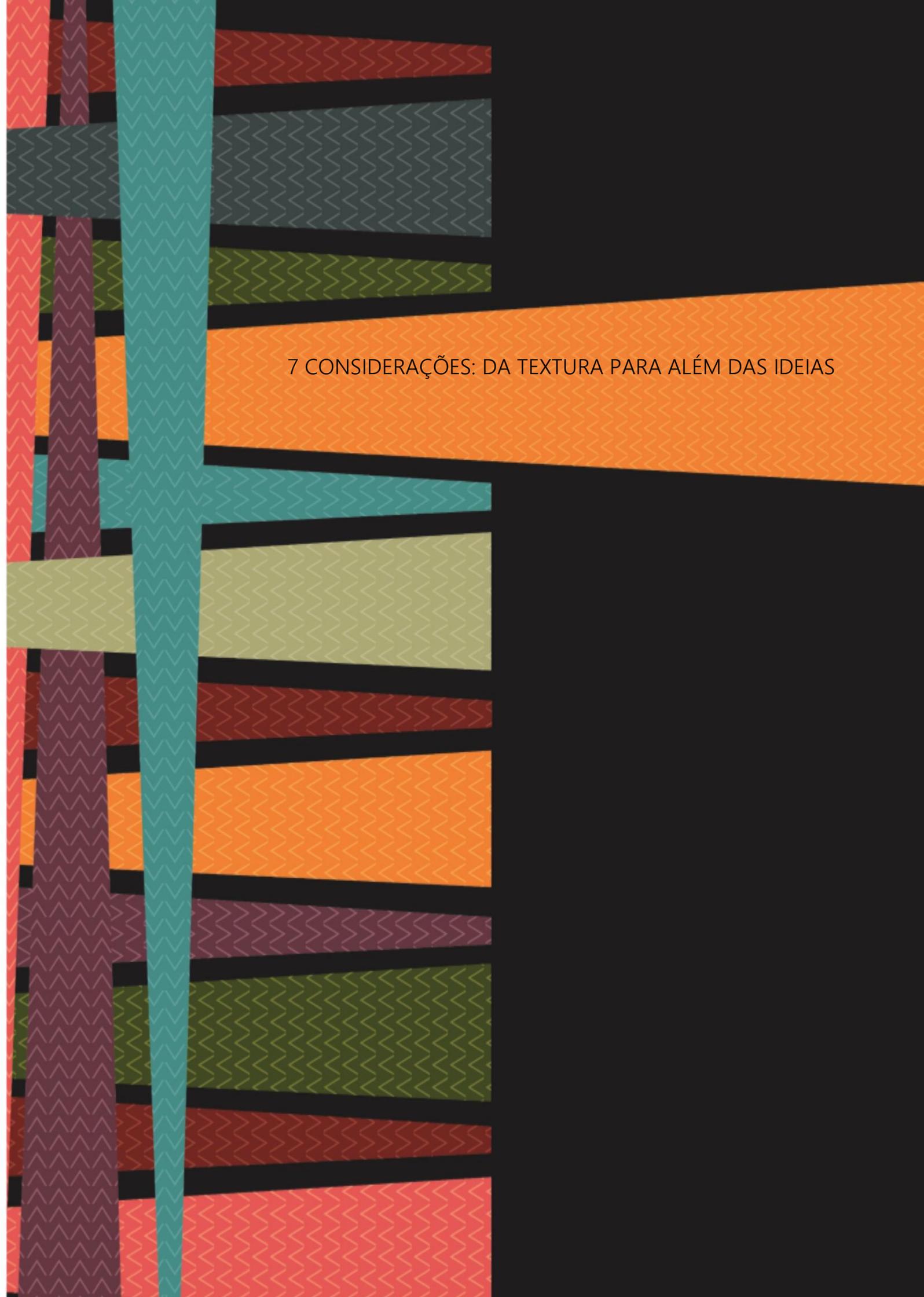
Secchi (2013) apresenta um desenho de política pública que dialoga com a proposta de Elmore (1980) ao situar em primeiro lugar que o problema a ser enfrentado. A criação da agenda, da inclusão de todos os problemas que algum órgão ou alguma autoridade terá que tratar, é o passo seguinte a efetuar. A formulação da política para a agenda, isto é, da definição do objetivo da política, depende da apresentação da solução na fase anterior, e se possível, de outras soluções alternativas. Cria-se assim a estratégia, de que objetivos alcançar. Este é o momento em que as ideias são organizadas e os recursos reconhecidos. A agenda ou problema à solucionar é que o texto presente no edital do ENEM não se traduz na realidade do exame, como anteriormente demonstrado. Os dados demonstram tal irregularidade e, por tanto, faltaria estabelecer se tal situação é verdadeiramente emergencial para os propósitos do poder público e verificar quais seriam os recursos necessários e disponíveis para efetivar sua solução.

Tendo em mãos tanto a agenda como a política, o passo seguinte é o da tomada de decisão, de escolher o caminho a ser seguido e estabelecer recursos e tempos para cada um dos passos da estratégia. Decido o que vai ser feito, é preciso implementar a política escolhida. As ideias precisam ser transformadas em atos. Agora todo o planejamento será traduzido em ações, os recursos necessários transferidos às correspondentes áreas para a execução da política.

Por último, é preciso ter um controle das ações, de verificar como foi o desempenho e dos resultados, ou seja, de fazer uma avaliação do processo como um todo. O feedback consequente é tido como fonte de aprendizado, pois deveria, em teoria, evitar a repetição de erros. Caso os resultados não sejam satisfatórios, possivelmente a política terá que ser repensada e reaplicada. Saindo tudo bem, o processo de política pública é mantido e continua a ser executado.

O objetivo de identificar e interpretar evidências empíricas da estrutura genérica e dos recursos da escrita argumentativa considera que no caso do contexto brasileiro, nos mais de cinco mil municípios brasileiros, atores escolares assistiram ao surgimento de propostas avaliações externas de escrita, sem a devida apropriação de seus insumos. Emerge desse contexto o problema da validade consequential; isto é, os insumos advindos das avaliações da escrita não devem ficar restritos apenas aos formuladores de políticas, dos diversos níveis de gestão educacional. Diante do problema, encontra-se um cenário preocupante para a educação brasileira, de acordo com o ano de coleta do *corpus*, i) 54% dos mais de 6 milhões de inscritos obtiveram nota abaixo da média em redação – 500 pontos; ii) apenas 1% obteve nota entre 100 e 900 pontos. A par desse do referido problema e seu contexto, mobilizamos os seguintes aportes metodológicos e teóricos. A abordagem qualitativa com procedimentos de seleção quantitativa do *corpus* propiciou o caminho para analisar as evidências linguísticas de textos empíricos da escrita argumentativa parametrizados estatisticamente pelo software *Statistical Analysis System* – SAS. A mobilização teórica baseia-se nas pesquisas de campo e nas formulações teóricas da “Escola de Sidney”, concatenada à Linguística Sistêmico-Funcional – LSF, por se tratar de uma teoria que inova ao incluir abordagens explícitas para a educação. A mobilização desses aportes teóricos mostrou consistência para as análises, a discussão de resultados e os achados de pesquisa que ensejaram as aportam as seguintes contribuições desta tese. A escrita da família do argumentar no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi aqui identificada hoje como um poder a ser mobilizado pelo indivíduo tendo em vista a apresentação de proposta de intervenção social em defesa de direitos humanos. De acordo com textos estudados na Austrália, lá os dados confirmam dois gêneros: i) exposição – Tese ^ Argumentos ^ Reiteração; e ii) discussão – Tema ^ Lados ^ Posição. Já, no contexto de cultura do ENEM no Brasil e de acordo com os dados analisados, as análises do *corpus* sugerem que a proposta de redação do ENEM não se trata nem do gênero exposição, nem do gênero discussão; porém, do gênero do aqui denominado de “Proposição”, com as seguintes etapas: Tese ^ Argumentos ^ (Reiteração) ^ Proposta de Intervenção, em que a etapa Reiteração é optativa. Este gênero, no caso da realidade cultural no Brasil, demanda dos candidatos a elaboração de uma proposta de intervenção, ao defender uma tese sobre tema em defesa aos direitos humanos. A denominação do gênero Proposição apresenta com os resultados deste trabalho contribuição para a validade consequential a possibilidade de considerar a nota de escrita do participante do teste não como um valor absoluto obtido pela média entre dois corretores; mas por faixa de proficiência, com vistas a mitigar, por um lado, injustiças entre participantes do teste e proporcionar, por outro ângulo, maior isonomia de participação no certame.

Realizada a discussão sobre os resultados, destacamos reflexões sobre o tema da pesquisa e ao longo deste capítulo o arremate dos pontos evidenciou a consecução dos objetivos propostos para a pesquisa. A interpretação realizada busca apresentar subsídios à validade consequential dos resultados do ENEM para as escolas. Essa interpretação responde sobretudo à terceira questão e ao terceiro objetivo específico deste trabalho. O **capítulo 7** e último a seguir apresenta as últimas considerações do autor da pesquisa, com algumas contribuições que se originaram com as reflexões e os diálogos realizados com os grupos de pesquisa citados no primeiro capítulo.

The background is a complex, abstract composition of overlapping, textured bands in various colors including teal, orange, purple, green, and red. Each band features a repeating, wavy, zigzag pattern. The bands are set against a solid black background, creating a vibrant, layered effect. The text is centered horizontally and vertically within the composition.

7 CONSIDERAÇÕES: DA TEXTURA PARA ALÉM DAS IDEIAS

7 CONSIDERAÇÕES: DA TEXTURA PARA ALÉM DAS IDEIAS

A postura filosófico-epistemológica (CRESWELL, 2010) que adoto em relação à pesquisa realizada pode produzir efeitos no mundo da experiência concreta (PEIRCE, Ms 692), à medida que de forma volitiva transporta para o mundo da experiência tangível as compreensões do meu mundo conceitual. Nessa linha de raciocínio, quaisquer contribuições sociais de um estudo assumidamente crítico e emancipatório no campo educacional, não devem ser subestimadas se, como ponto de partida, em um primeiro momento, promoveu a reflexão e o debate acadêmico para desvelar assimetrias de poder e injustiças sociais incrustadas e naturalizadas na e pela cultura de avaliação nas escolas.

Ao longo de todo esse período de experiência profissional docente, no ensino médio, a produção escrita pouco mudou em termos de propósito: simular na sala de aula o certame “vestibular”, prestigiando textos de estrutura genérica da exposição e discussão (LEEUEW; MEESTRINGA, 2015; MUNIZ DA SILVA, 2018; ROSE; MARTIN, 2012). Esse simulacro pode levar ao entendimento de que, em sala de aula, essas práticas de escrita inserem-se na perspectiva do letramento autônomo (RIOS 2009, 2010, 2016, 2017). Voltados para esse simulacro das práticas sociais, não as práticas sociais como um exercício da cidadania ou da expressão do sujeito discente, há aulas, cursos preparatórios e materiais educacionais diversos contendo propostas de a produção textual do ENEM.

A referida discussão e os resultados sobre os dados empíricos aportam a tese de que o propósito social e as etapas distintivas do gênero de escrita no ENEM não permitem identificá-lo como como um texto difundido pela tradição escolar como dissertativo ou dissertativo-argumentativo em prosa (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2002; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002); tampouco, pode ser identificado como exposição e discussão (MUNIZ DA SILVA, 2018; ROSE; MARTIN, 2012); por conseguinte, esses resultados sugerem que na redação do ENEM cada autor é conclamado a questionar, a posicionar-se com base em argumentos e a apresentar propostas de intervenção social com a finalidade de, ao romper a visão dicotômica imposta por milênios de porosidade entre a sacralização/eternização e a secularização/significação autônoma da escrita de viés monumental e estatal (MANDEL, 2011), promover a adesão dos espíritos (ARISTÓTELES, 1959) a posicionamento claro e definido acerca de problema da ordem social – atualizado semogeneticamente por meio desse gênero de escrita, definido nesta tese como gênero proposição da família do argumentar, em que o indivíduo, ao escrever, questiona, posiciona-se com base em argumento frente a

delimitado problema da ordem social com respectiva apresentação de proposta de intervenção social; de modo que, em síntese, se compreenda a escrita, não como experiência circunscrita ao mundo da consciência/relações abstratas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) do indivíduo – *Cogito, Ergo Sum* (DESCARTES, 1637)–; antes, sobretudo, como a escrita a realizar-se igualmente no mundo físico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) norteado pela justiça social e equidade da coletividade – *Scribo, Ergo Sumus*.

Se para Kant algo pode ser verdadeiro na teoria, mas não se aplicar à prática (KANT, 1783), reconheci que durante o trabalho de tecelagem do tecido da tese corria o risco de alinhar conhecimentos não aplicáveis à prática docente. Se assim ocorresse, para qual finalidade prática ousaríamos nos lançar diante de um contexto socioeducacional tão carente de projetos de intervenção linguística e educacional como é o da escrita argumentativa na educação básica?

Por outro lado, se me prendesse a esse contexto e nele me encerrasse, sei que todas as janelas para outras perspectivas teóricas seriam moldadas pela costura das linhas discursivas e práticas deste contexto. Saí do meu ateliê de costura e desenlacei as possibilidades sem a mente fixa no riscado do molde em que se pode reafirmar teorias ou partir de uma base sólida. Parti de uma base sólida, mas saí da minha zona de conforto teórica influenciado pela minha referência em Don Quixote ousar pensar: pode existir teorias de escritas que se aplicam à prática. Nós docentes sabemos que a assertiva contrária é comum e disseminada por meio do nosso discurso docente.

Não precisei no tear desta tese confundir teoria e prática. Não saí à procura de castelos teóricos imaginários. Saí da minha zona de conforto teórica, ajustei os instrumentais da caixa de costura e a fita métrica para no recorte da realidade elegida costurar o tecido da tese. Custou-me atravessar vários reinos, dominados por seus respectivos senhorios. Como aliado, Sancho Pança era o meu próprio computador absorvendo o ziguezague... os avanços e o retorno da agulha das minhas ideias à medida que digitei e rescrevia cada letra, cada pingô, cada palavra, cada frase, cada período, oração e parágrafo, cada capítulo, enfim esta tese.

Em suma, o sujeito-pesquisador não reiterou categorias isoladas e herméticas. Realizei com base em Muniz da Silva (2018, p. 318) a metacognição a respeito do contexto de cultura e de situação em que se insere esta tese, pois parti como pesquisador do entendimento de que

Interpretamos textos em termos dos registros que instanciam e também produzimos textos como instâncias de registros específicos. A teoria de registro sistêmico-funcional se originou com Halliday, Macintosh e Strevens (1964) e assume a interpretação de variação no sistema linguístico conforme os diferentes contextos de situação. (MUNIZ DA SILVA, 2018, p. 318)

Concatenei e busquei estabelecer conexões entre a base filosófico-epistemológica e o referido contexto de situação, quando resolvi partir da própria base contextual ciente da relação pesquisador/objeto de pesquisa, pois me identifico com as influências das lentes da profissão docente e da acadêmica. Em outras palavras, além de contribuições de grandes estudiosos, neste trabalho, houve influências da prática profissional do sujeito pesquisador bem como de sua postura em relação ao binômio experiência/cosmovisão. Acrescenta substância a esse nosso entendimento a afirmação de Halliday (2001) *apud* Borges Tatagiba (2014, p. 34)

Até o século XIX o discurso científico prendia-se à forma objetiva, cartesiana e linear de representar o mundo. Cientistas como Galileu e Newton, entre outros, representavam, de forma localmente situada, o mundo por meio de cláusulas como acontecimentos que podem ser experimentados e, por conseguinte, reconstruído em frases nominais, como um mundo de coisas simbolicamente fixas, passíveis de serem observadas, medidas, calculadas e postas em ordem. (HALLIDAY, 2001, p. 35)

Elegi, de acordo com essa premissa apontada por Halliday (2001), as bases onto-filo-epistemológicas da pesquisa realizada com o objetivo de partir do pressuposto científico de que é necessário lançar-se a descobrir o novo, com a devida precaução de que “Chega o momento em que o espírito prefere o que confirma seu saber àquilo que o contradiz” (BACHELARD, 1996, p. 19). Em outras palavras, segundo este autor, coaduno com o entendimento de que, para as premissas nas quais se assentam os pilares deste trabalho, é preciso

aceitar, para a epistemologia, o seguinte postulado: o objeto não pode ser designado como um ‘objetivo’ imediato; em outros termos, a marcha para o objeto não é inicialmente objetiva. É preciso, pois, aceitar uma verdadeira ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico. (BACHELARD: 1996, p. 293-294).

Ao encontro do referido autor, para promover uma ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico, ousei superar tanto quanto possível o viés do sujeito-pesquisador em sua avidez para confirmar a própria visão de mundo. De acordo com Bachelard e Peirce, citados anteriormente, concordo que a investigação científica parte de um exercício do pensamento e da criação humana. Sendo assim, abracei o objeto nesta tese influenciado pela própria trajetória de vida, entre a “Teoria e a Experiência” conforme discute o professor Marcelo Carvalho numa instigadora coleção dirigida por Marilena Chauí. Se, nesse sentido, limitado pela alteridade do pesquisador, avancei para ultrapassar os limites da imaginação que demarcavam linhas abstratas entre mim e a compreensão sobre o objetivo de estudo. Por exemplo, construções mentais sobre a realidade sensível, a sala de aula, a escola, as pessoas, são, dentre outros, elementos contextuais para acessar o objeto deste estudo e igualmente relacionadas à minha alteridade como pesquisador.

Quando iniciei a apresentação da contextualização, da justificativa bem como das questões e dos objetivos, não utilizamos minha orientadora e eu o termo conhecimento, pois em avaliações de larga escala avaliar conhecimento representa uma metáfora para o conceito avaliar traço latente de certo conhecimento. De fato, não acessamos o conhecimento diretamente, inferimos por meio de medidas psicométricas conhecimentos para determinar juízos de valor. Traço latente, termo do campo de estudos psicométricos da área científica de medidas educacionais, possui como pressuposto que – do ponto de vista empírico e teórico da ciência – não se pode acessar ou medir o conhecimento diretamente. Por essa razão, em avaliações validadas cientificamente, quando se almeja avaliar determinado conhecimento, a área de medidas educacionais denomina a variável de interesse de variáveis não observáveis ou habilidades ou traços latentes.

Do ponto de vista sistêmico-funcional da linguagem, ao escolher o significado proporcionado pelo uso do termo conhecimento em lugar de traço latente, reconhecemos que realizamos operação semelhante como muitos conceitos neste trabalho, o que pode significar a escolha de metáforas. Nesse sentido, coadunamos, com dentre outras referências deste trabalho, com o pensamento de Ferrari (2011, p. 91-92) cujo entendimento é de que os “processos de metáfora envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro Ferrari”, para mais adiante a autora afirmar que a metáfora

é experienciar uma coisa em termos de outra. Em suma, a linguagem usada para falar de conceitos abstratos como o TEMPO não é poética, retórica ou rebuscada. Falamos dessa forma porque concebemos os eventos temporais como projeções de áreas relativamente concretas de nossa experiência física, de base sensorio-motora. (FERRARI, 2011, p. 94).

Consoante a autora, em que medida metaforizamos os propósitos sociais dos gêneros textuais com o qual negociamos as regras do jogo da linguagem para viver em sociedade? Experienciamos, por quais motivos, o mundo em metáfora por meio da linguagem, na interação social? Experienciamos diretamente o mundo, para representá-lo em uma metáfora ou experienciamos a metáfora unicamente, sem acesso direto ao mundo?

Embora não sejam essas as questões centrais que nortearam as preocupações do tecelão desta tese, conforme afirmado na seção 2.3, são estas as questões que permearam as reflexões do sujeito-pesquisador sobre as bases ontológicas, filosóficas e epistemológicas. Essas bases influenciaram e influenciam as escolhas nos sistemas de significados linguísticos desta investigação, antes e durante o momento de ativá-la no mundo das relações concretas, por meio deste canal/modo gráficos, ou seja, estes registros da tese.

Eu, o sujeito-pesquisador olha a própria produção escrita, sob a percepção de suas possibilidades de inclusão social, sem olvidar, todavia, dos diversos desafios inerentes ao cotidiano de professores e estudantes. Estes, por exemplo, necessitam se familiarizar de práticas sociais relacionadas à escrita, para garantir autonomia e o exercício pleno da cidadania. Aqueles, dentre inúmeros desafios, precisam buscar constantemente se apropriar de novas práticas e conhecimentos sobre a produção escrita para aprimorar as práticas em sala de aula.

Não esqueço que persiste o desafio de superar práticas docentes influenciadas por aulas de reconhecimento de funções sintáticas. Analisar e classificar orações coordenadas e subordinadas fazem parte do cotidiano escolar sem que esse conhecimento estabeleça um relacionamento direto com as práticas sociais de produção escrita, nos diversos gêneros possíveis e requeridos para vivermos em sociedade. A esse respeito, Ribeiro (2005) destaca que

A maioria dos livros tidos como gramática tem como atividade básica o exercício de classificação das orações, ou a tarefa de depreender os significados dos morfemas da língua. Com isso, espera-se que os alunos estejam preparados para a redação de textos e agir com mais independência perante o material impresso a que têm acesso. Ilari, (1985: 57) destaca que ao proceder assim, a tradição gramatical considera o texto como somatório de frases e como subproduto da gramaticalização e não como um todo orgânico, com regras e leis próprias (RIBEIRO, 2005, p. 222).

Penso que, em cada época, constructos pedagógicos, sobretudo aqueles denominados como os de pedagogia implícita influenciados por nomes como Piaget e Vygotsky influenciam o olhar docente sobre a produção escrita. Justa contribuição para a ressignificação dos sistemas simbólicos dos constructos mentais de cada docente. Em termos de disseminação de teorias implícitas em nossa sociedade brasileira, observei ao longo da minha experiência docente que, nem sempre posicionada a necessidades prementes de estudantes com baixo poder semiótico, ocorreu, por exemplo, nos anos 90, a ampla aceitação da teoria implícita construtivista como um importante referencial para nós docentes compreendermos as singularidades mentais nos processos de compreensão e expressão dos letramentos. Não obstante, na rede pública e particular do Distrito Federal com uma percepção mais ampla e processual sobre o desenvolvimento da escrita, sobretudo para os anos iniciais da educação básica, ocorreu a inadvertida transposição dessa teoria implícita como se forma uma abordagem metodológica para ensinar a ler e a escrever. Sem dúvida, percebi que dentre as grandes contribuições dessa teoria implícita para o trabalho docente foi o de inquirir estudantes sobre os processos particulares de aquisição e desenvolvimento da escrita, por meio do levantamento de hipóteses e de análises das produções com os meus estudantes.

Eu o sujeito-pesquisador não possuo uma relação biunívoca, uniforme e imutável com o conhecimento científico. Contudo, penso que o sujeito pesquisador, ao refletir sobre a própria relação com a produção do conhecimento científico, traz à tona evidências da postura filosófica adotada em seu trabalho de investigação. A esse respeito, considero inclusive que as reflexões acerca da própria epistemologia são marcadas por posturas filosóficas mais ou menos explícitas para o próprio sujeito de pesquisa. Nesse sentido, com base em Creswell (2010), a relação do sujeito pesquisador com o conhecimento pode se revestir de diferentes posturas filosóficas: pragmática, positivista, reivindicatória, emancipatória. Se por um lado, cada uma dessas posturas encontra-se subjacente no alicerce passível de inferência em toda e qualquer obra científica; por outro ponto de vista, não há evidências de que haja uma relação causal entre a explicitação de uma postura filosófica em um trabalho científico com as práticas da vida em sociedade.

O tecelão acredita. Eu na minha área de atuação docente e de interesse de pesquisa, compreendo o a natureza deste trabalho investigativo como uma possibilidade epistemológica para a emancipação dos meus estudantes da rede pública. Sei que terei, como todo docente, estudantes com diferentes necessidades e desafios. Por essa razão, defendo a postura filosófica desta tese (CRESWELL, 2010) na perspectiva da promoção de maior equidade semiótica e, necessariamente, social.

Por essa razão, as análises tratam de uma amostra de interesse: estudantes de escolas públicas que ao realizar o ENEM competem em condições desiguais com aqueles que nos sistemas particulares de ensino acessaram um sistema de preparação específico para o desafio do teste cognitivo. Ao considerar um recorte de pesquisa a respeito de grupo, entendo, ao encontro de Alavarse (2009), de que não basta apenas aferir o estado de conhecimento dos estudantes a respeito da produção escrita no ENEM, mas incidir sobre esse quadro, para elucidá-lo.

Ajuda a elucidar esse quadro o conjunto de evidência das análises empíricas que, apesar da realização do ENEM e do sistema de seleção unificado para acesso à educação superior (Sisu), a maioria dos estudantes de escola pública não evidenciam sequer conhecimentos sobre como elaborar uma tese ou elaborar uma proposta de intervenção social, na avaliação da produção escrita argumentativa do ENEM. Agora a questão é como intervir e a esse respeito Ribeiro (2005, p. 227) cita

Foucambert (1993: 37) sugere que as escolas deveriam transformar os alunos em leitores e esclarece que o problema da leitura só será resolvido quando as pessoas passarem a ser leiturizadas, em vez de alfabetizadas. Segundo este educador, o aluno deveria, desde os primeiros anos de escola, ter contato com a linguagem escrita, que

não deve ser mera transcrição da linguagem oral, mas sim um instrumento realmente eficaz para a reflexão e a manipulação de conceitos. (RIBEIRO, 2005, p. 227).

Nessa perspectiva, reiteramos que, ao assumir que as avaliações em larga escala devem envolver de forma ativa os atores que atuam nas escolas e as equipes de especialistas, aporta essa posição Vianna (2001, p. 97) quando este autor afirma que “um programa de avaliação, mesmo não sendo de larga escala, exige o envolvimento de diferentes grupos num trabalho de inter-relações”.

Ao contrário dessa visão, hoje ocorre em alguns países a supervalorização da avaliação em detrimento do processo formativo. A supervalorização de um em detrimento de outro não ocorre de forma gratuita. Nesse sentido, há que se considerar, por exemplo, a supervalorização da avaliação pode trazer à tona debates sobre questões econômicas e de poder social. Além disso, devemos considerar como seria a aplicabilidade de qualquer estudo relacionado à seara educacional.

Nesse sentido, a seara de aplicabilidade na qual este trabalho pode se inserir, a de educação e de avaliação em larga escala, levou-nos, nas reuniões de orientação da pesquisa, a considerar primeiramente se este trabalho mobilizaria teorias implícitas e/ou explícitas. Sendo teorias implícitas aquelas que, preponderantemente, no domínio do conhecimento científico, preocupam-se com a organização do nosso mundo conceitual.

Se, por um lado, como anteriormente afirmamos a bastante difundida teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal bem como a teoria construtivista sobre como nossa mente constrói os conhecimentos podem ser compreendidas como teorias implícitas; por outro lado, as teorias explícitas, como as da Escola de Sidney para o trabalho com textos de leitura e escrita, são aquelas que, embora pertençam a um determinado domínio científico, possuem como fundamento teleológico o das realizações dos processos materiais, no mundo tangível, das práticas sociais.

Nesse sentido, um docente pode organizar seu mundo conceitual sobre a construção do conhecimento com base nessa teoria implícita; mas, mesmo assim, vai se deparar com a necessidade de uma perspectiva teórica suficientemente consistente para explicitar no mundo tangível as interações em sala de aula, portanto no mundo dos processos materiais. Nas práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula e fora da escola, ambas teorias ocorrem de forma concomitante, como se a cosmovisão (mundo da consciência) sobre determinado aspecto dessa prática estabeleça concatenações e pontos de porosidade com a realização das práticas (mundo do fazer) que, em primeira e última análise, se realizam dinâmica e concomitantemente à construção e ressignificação contínua do próprio ser em sua existência (mundo das relações

abstratas), de forma ainda que limítrofe entre as dimensões tempos e espaços (Teoria da Experienciação Humana).

Ao olhar pela janela nesta linda manhã de primavera, vejo uma azaleia em plena floração. Não, não! Não é isso o que vejo, ainda que seja a única forma de dizê-lo. Isso é uma proposição, uma frase, um fato; mas o que vejo não é uma proposição, nem uma frase, nem um fato, mas sim apenas uma imagem, que torno inteligível em parte mediante um enunciado de fato. Este enunciado é abstrato, enquanto que aquilo que vejo é concreto. Realizo uma abdução cada vez que expresso em uma frase o que vejo. A verdade é que toda a fábrica de nosso conhecimento é uma tela entretecida de puras hipóteses confirmadas e refinadas pela indução. Não se pode realizar o menor avanço no conhecimento para além do olhar vazio, se não medeia uma abdução em cada passo. (PEIRCE, Ms 692).¹

Ao projetar e expandir as potencialidades e as realizações dos sistemas de significados materiais e imateriais, o ser humano experiencia representações de mundo (ativação-realização ideacional), experiencia a semogênese dos textos (ativação-realização textual), e experiencia a interação consigo e com o outro (ativação-realização interpessoal) negociando as regras da coexperienciação humana, no habitat, conforme variados propósitos de vida em sociedade. A esse ciclo, perpetuo mobile, esta tese refere-se sob o cunho de Teoria da Experienciação Humana. Podemos compreender a referida teoria cujo resultado reitera e ressignifica a episteme-ἐπιστήμη, de modo que cada ser humano, ao interagir com o mundo, exista e compreenda sua existência e do outro filo-onto-semogeneticamente, nos eixos tempo-espacos materiais e imateriais. Destarte, a Teoria da Experienciação Humana – TEH, baseia-se nas bases teóricas de Michael Halliday (HALLIDAY; MATTHIessen, 2014, p. 30), apreendida na proposição a respeito das três metafunções da linguagem, a saber.

i) Metafunção experiencial:

o recurso usado pelos falantes para construir sua experiência de mundo – tanto do mundo exterior de fenômenos físicos como do mundo interior de sentimentos, crenças e reflexão. [...] A língua humana age como um recurso para a construção de [...] eventos, acontecimentos e ações (e.g., ‘fazer, acontecer, ser, dizer, pensar,’ etc.) que implicam na agregação de [...] participantes e circunstâncias. (HASAN; PERRETT, 1994, p. 184).

ii) Metafunção Interpessoal:

A língua age como um potencial para a expressão da subjetividade dos falantes – sua percepção de probabilidade, obrigação e comprometimento; suas atitudes e avaliações. Além disso, engajar-se em *qualquer* uso de língua implica que os falantes necessitam assumir alguns papéis discursivos, . . . alocando papéis discursivos a seus

¹ O repositório com 166 manuscritos e correspondências do semiologista e filósofo encontra-se disponível em: <https://hollisarchives.lib.harvard.edu/repositories/24/resources/6437>.

interlocutores. Por exemplo, ao fazer uma pergunta, um falante põe o interlocutor numa posição daquele que deve responder. Isso não significa que o interlocutor é *forçado* a responder; simplesmente que, dada essa situação, qualquer atitude do interlocutor a partir dela terá uma interpretação tingida pelo fato de ele/a ter sido posicionado como um respondente. Dizer que os falantes são capazes de fazer essas ‘coisas com as palavras’ (AUSTIN, 1962) é dizer que a língua tem uma metafunção interpessoal. (HASAN; PERRETT, 1994, p. 183; grifos do autor).

iii) Metafunção Textual:

[...] é um recurso para apresentar os significados interpessoais e ideacionais na forma de informação organizada em textos em contexto. Ela torna possível aos falantes distinguir diferentes estados informacionais tais como tematização, novidade e identificação para que possam guiar seus ouvintes no processamento da informação apresentada. Os principais recursos incluem TEMA, INFORMAÇÃO e REFERÊNCIA”. (MATTHIESSEN, 1995, p. 18).

Tendo em vista essas três metafunções, cada novo ponto demarcado dentro desse contínuo entre o polo da reiteração e o polo da ressignificação da Teoria da Experienciação Humana não admite a reiteração epistemológica tal qual era; por outro lado, não é estranha a crença que se pode criar algo totalmente novo; isso significa que representamos em textos a interação, no dinâmico e não linear movimento das dimensões tempo-espaco, tanto em relação ao mundo interior (relações abstratas) bem como em relação ao mundo exterior (relações tangíveis).

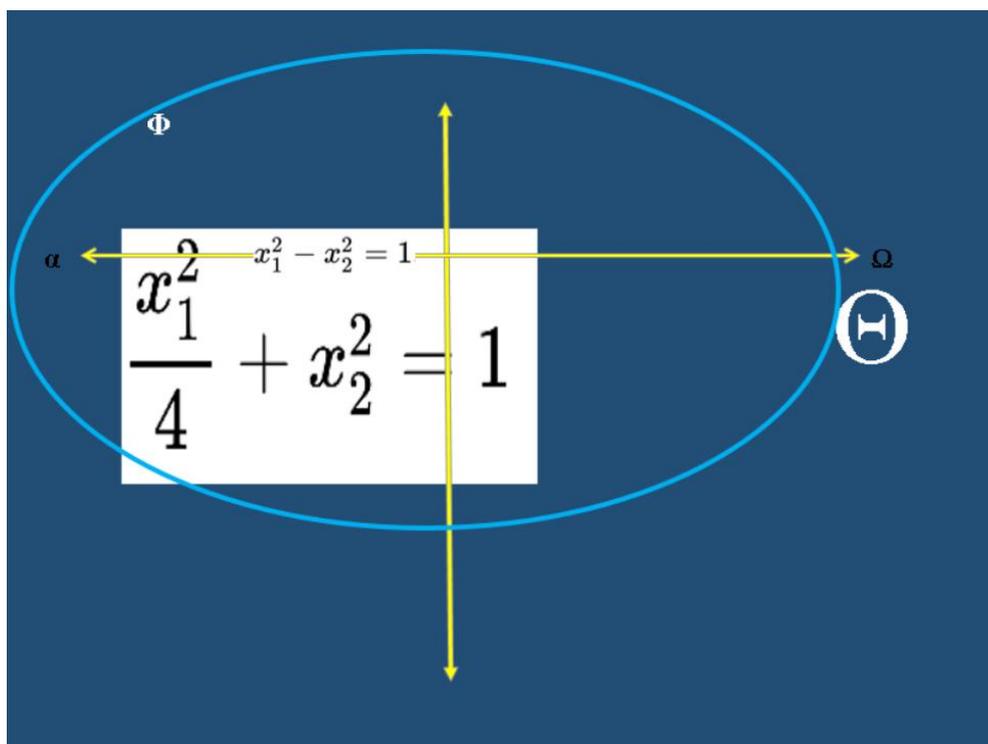
A referida concepção da Teoria da Experienciação Humana não significa a mera transposição da teoria sistêmico-funcional da linguagem; antes, porém, a devida menção à sua referenciação teórica na perspectiva hallidayana conforme Halliday (1985, 1990, 1993, 1994); Halliday e Matthiessen (1999, 2004, 2014); Martin (2000), conforme detalho logo a seguir. Destaco aqui, a Teoria da Experienciação Humana uma possibilidade de situar as lentes teóricas do ponto de vista trino a saber: ontogênese – ressignificação das minhas representações de mundo (representação da experiência interna); filogênese – interagindo socialmente (representação da experiência externa), no lócus e no transcurso de tempo e de existência; logogênese – mediado sócio-semioticamente por textos em ação (representação das relações) conjuntivas e disjuntivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. ix) – por conseguinte do sujeito-pesquisador, com o mundo.

Nesse sentido, inserido no conjunto de proposições e reflexões oriunda desta tese, vale-se o sujeito pesquisador para ousar olhar além das janelas e dos “tecidos” ou textos que já emolduram e sinalizam os limites do próprio mundo teórico. Por conseguinte, essa afirmação significa a possibilidade do sujeito pesquisador desnaturalizar sua “tela entretecida de puras hipóteses” (PEIRCE, Ms 692) e cunhar as lentes onto-filo-epistemológicas requeridas, não

aquelas lentes acostumadas com o automatismo de contemplar a mesma imaginada paisagem pressuposta além de suas janelas; porém, as lentes necessárias à ousadia de transpor e experimentar o mundo que há além dessas janelas que antes emolduravam sua cosmovisão tecida de hipóteses. Esse salto teórico pode ser compreendido por meio do modelo matemático e da fundamentação teórica explicitados a seguir.

Antes de discutir a fundamentação teórica da Teoria da Experiência Humana, o modelo matemático dessa teoria aqui concebida é representado por duas fórmulas: uma para a elipse e outra para a hipérbole. Nesse modelo, levo em consideração que o **eixo da abscissa** representa a dimensão tempo e o **eixo da ordenada** a dimensão espaço, ambos dinâmicos, ambos potenciais nos quais o ser interage, tanto em relações *in presentia* em constante dinamismo no eixo do tempo e do espaço bem como as relações *in absentia*, sempre interpretadas ou abduzidas, conforme Peirce, onto-filo-logogeneticamente, dos sistemas imateriais.

Figura 23 – Modelo matemático da Teoria da Experiência Humana



Fonte: Concepção e criação do autor

Caetano (2010) destaca a relação entre a ligação entre espaço, ação social e identidade cujo aporta nossa proposta de situar a ordenada da dimensão espaço, no plano positivo representa o espaço dos sistemas imateriais ou do Ecosistema Virtual (BORGES TATAGIBA, 2014) enquanto no plano negativo representa o espaço dos sistemas materiais. Esse espaço,

conforme discutem Borges Tatagiba e Silva (2013), não são entidades autônomas e isentas da ação ideológica. Além dessa afirmação, destaco a relevância do espaço enquanto dimensão analítica de contextos de cultura e de situação (HALLIDAY; HASAN, 1985) encontra agasalho teórico na afirmação de Dixon (2005) citada por Caetano (2010):

Todos os aspectos de nossa vida social revelam-se dentro de ambientes ('lugares') materiais e simbólicos que são ambos socialmente constituídos e construídos. A este reconhecimento chamamos 'dimensão espacial' que torna-nos acessíveis a novos modos de olhar o fenômeno tal como uma formação de identidades sociais e de relacionamentos. (DIXON, 2005, p. 1 *apud* CAETANO, 2010, p. 475)

Para definição dos pontos de equilíbrio e localização no tempo e no espaço para a experiência humana, os pontos onde o lado direito da primeira equação é nulo, são todos os pontos da elipse. Por sua vez, os pontos onde o lado direito da segunda equação é nulo, são os pontos da hipérbole. Já a abscissa no plano positivo representa a projeção da experiência humana por meio do pensar e do dizer, potenciação, portanto, da dimensão tempo a advir. Por outro lado, no plano negativo da abscissa, encontramos a representação da expansão humana, do realizado, na dimensão tempo, tendo em conta aquele espaço (ordenada) que já não existe mais, pois é igualmente dinâmico mutável. O ponto de encontro da ordenada e da abscissa representa ao único ponto que, de acordo com esta proposição teórica, projeção e expansão se encontram no experienciando *in presentia* e *in absentia* as relações entre os diferentes sistemas materiais e imateriais.

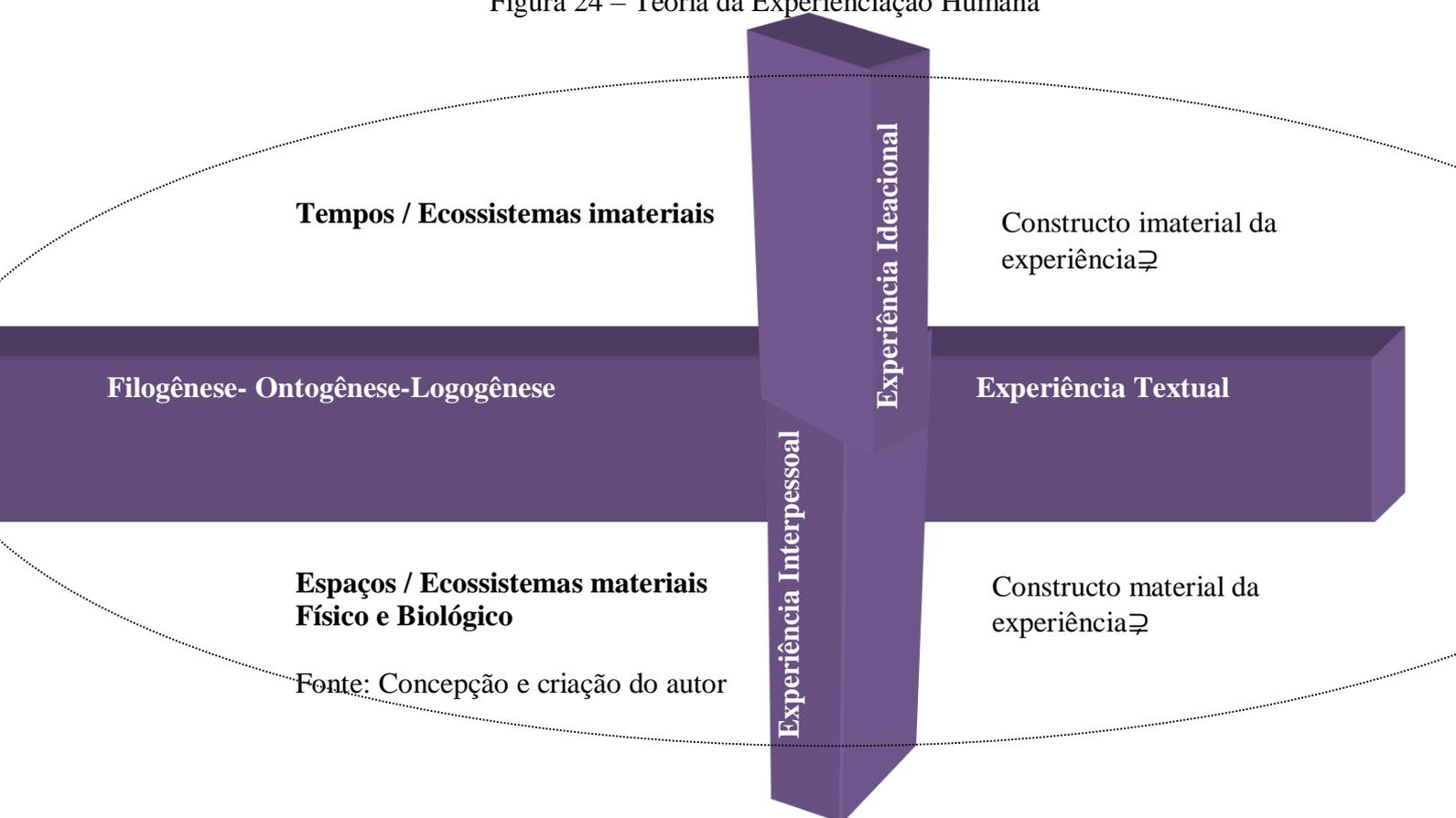
Pensar uma língua escrita é buscar apreender e partilhar constructos, tendo como referência os quadrantes dos tempos e dos espaços, em que somos trazidos à existência. Entendo que a essência da metáfora, assim como toda teoria humana, é, conforme Ferrari (2011),

experienciar uma coisa em termos de outra. Em suma, a linguagem usada para falar de conceitos abstratos como o **TEMPO** não é poética, retórica ou rebuscada. Falamos dessa forma porque concebemos os eventos temporais como projeções de áreas relativamente concretas de nossa **experiência física**, de base sensorio-motora (FERRARI, 2011, p. 94).

A teoria da escrita, conforme afirmamos à seção 1.2, distingue a escrita em duas grandes vertentes: a sacralizada e a secular, esta última igualmente aludida por alguns teóricos como escrita profana numa oposição à aquela. Segundo Mandel (2011), da sacralização da escrita às formas de publicidade encontrada pelo império romano, a escrita atualiza-se constantemente. Embora ainda hoje se perceba semogeneticamente no texto traços distintivos de um e de outra, é relevante compreender o processo histórico de desenvolvimento da escrita do sacro à necessidade estatal de dar publicidade e legitimidade às ações de governança pública. Logo,

nessa perspectiva teórica, a escrita adquiriu características distintivas sobretudo quando passou a servir de instrumento de expressão ideológica do poder público (escrita monumental); expressão do poder intelectual (escrita livresca); expressão do poder individual/coletivo (escrita privada). Nessas três formas de expressão podem predominar em maior ou menor grau a escrita sacralizada ou secular, a depender da sociedade, da época, do espaço sociocultural. A proposição das lentes da Teoria da Experienciação Humana envolve onto-logo-filogeneticamente as cosmovisões e as experiências com o mundo/ecossistemas.

Figura 24 – Teoria da Experienciação Humana



Do ponto de vista da fundamentação conceitual, a Teoria da Experienciação Humana na perspectiva onto-logo-filogenética vai ao encontro de Halliday e Matthiessen (2014) para quem a prática da língua propicia essa compreensão acerca do poder semogenético presentes no texto. Sendo para Halliday e Matthiessen (2014), a língua fornece a teoria para a própria experiência humana, esta tese concatena esses conceitos à Gramática da Experiência (SEÇÃO 3.1), como uma metáfora da própria experiência. Halliday (1993) apresenta a logogênese como os significados se desdobram no próprio texto, o que é retomado por Martin (2000) cujo objetivo com linguista educacional foi o de contribuir nos processos de desenvolvimento da escrita na educação básica sob três perspectivas: i) logogenética, com a promoção de conhecimentos sobre

a própria linguagem; ii) ontogenética, com o trabalho com professores em duas frentes – planejamento dos caminhos de ensino e aprendizagem e das experiências e atividades em sala de aula; iii) filogenética, o que significa de comprometer-se com os a promoção dos recursos literários e com a consciência crítica a respeito da linguagem (MARTIN, 2000, p. 116-117).

Praticar uma língua escrita é pensar e partilhar semogeneticamente conceitos que sustentam os pilares da própria teoria de vida – a cosmovisão e/ou, a experiência humana. Semogeneticamente, o texto pode trazer à tona expressões do poder da sociedade numa perspectiva de estudo filogenético, expressões do próprio indivíduo/coletivo numa perspectiva ontogenética, expressões do poder textual, numa visão logogenética sobre os quais todos incidem o poder temporal de atualização do texto na espécie, no ser e no próprio texto.

Além do modelo matemático já explicitado, fundamento, portanto, o contínuo da Teoria da Experienciação Humana (TEH), com base em Matthiessen (1993) e Halliday e Matthiessen (2014) e Martin (2000), tendo em conta que a língua realiza-se em contextos por meio quando mobilizamos seus POTENCIAL DE RECURSOS e seus SISTEMA DE SISTEMAS DE SIGNIFICADOS, lexicogramaticais, fonológico-fonéticos, grafológico-graféticos. Ao encontro da perspectiva contextual da língua, Castilho, Gonçalves e Martins (2013, p. 62) destaca que processos de produção e mudança históricas do sistema semiótico tornam o sistema linguístico permeável à estruturação social. Em síntese breve, a gramática da experiência (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) abrange de forma sistematizada a relação entre os mundos das relações abstratas (SER), do mundo da consciência (SENTIR) e do mundo físico (FAZER). No Discurso sobre o Método (DESCARTES, 1637) formula em francês uma relação entre o pensar e o ser/existência com a conhecida frase “Penso, logo existo”, ou “*cogito, ergo sum*” na versão latina. Pode-se supor que o filósofo e matemático restringira aí o pensar como condição *sine qua non* para ser/existir.

Com base nessa fundamentação, retomo ao modelo matemático da TEH para destacar que, se por um lado, a fórmula da elipse, foi destacada como aquela maior e mais facilmente vista e identificável, é justamente a elipse que informa teoricamente o alcance do ponto de vista do ser humano em relação à abscissa sobre cuja anterioridade ou posterioridade pode apenas pressupor, com base em evidências, para formar a tela entretecida de hipóteses. Qualquer abstração desses sistemas significa um corte nos eixos dinâmicos espaço-tempo, o que, por conseguinte, significa uma redução do observável. Essa interação, no plano de coordenadas e abscissas, no eixo do tempo deve ter levado o filósofo a se imaginar antes de que existisse a onipresença semiótica, para, muito antes de que dela nos apropriássemos, ao invés de tomar a

palavra, ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível (FOUCAULT, 1971). Nesse eixo do tempo,

[...] noite, dia, noite, dia, crepúsculo, noite, dia... ação, reação, interação: da natureza, dos corpos, dos lugares. Em um exercício de imaginação livre, uma imagem mental para além das pinturas e das gravuras rupestres: pegadas e traços registrados na areia, no barro, entre o mais volátil e menos etéreo, as silhuetas de carvão, os primeiros traços... Significado, expressão, significado, expressão...formas de registro icônico, gráfico, formas de mediação e representação *in absentia, in presentia*...da interação para além dos corpos face a face: instanciamento da potência do virtual semiótico... (BORGES TATAGIBA, 2014, p. 30).

A proposição da TEH serve para situar as proposições deste próprio estudo, fundamentar teoricamente propostas de ensino-aprendizagem com base na Teoria de Gênero e Registro com as diversas disciplinas bem como situar teoricamente o referente e os possíveis significados (constructos) quando as avaliações externas tratam, por exemplo, das matrizes de referência; da explicitação dos descritores que compõem essas matrizes; e da interpretação da escala de proficiência em escrita argumentativa. Não é apenas um exercício de apresentar significados por meio de comunicações acadêmicas como esta tese. Trato aqui de interligar pontes entre a teoria e a minha prática docente. Conforme Vianna (2001), acerca das avaliações externas educacionais, não adianta compreender um quadro educacional com base em avaliações como o ENEM sem pensar na sua validação consequential para as escolas, gestores, profissionais da educação, estudantes e suas famílias. Essa reflexão inicial sobre essas lentes onto-filopistemológicas pode levar ao entendimento de que é necessário reconhecer que este trabalho se torna possível por meio da relação do sujeito por meio da mobilização da proposição – abstração linguística; da imagem – compreensão mental; e do objeto visto – a concretude ou ainda o alvo daquilo que se almeja compreender.

Avalio que, embora conceba que a pressuposição de uma determinada cosmovisão implique de forma imediata uma ação no mundo material, isso significa, em raciocínio análogo, que a compreensão de uma pessoa sobre as teorias de produção textual não significa que materialize nas práticas sociais de forma satisfatória a construção de determinados textos, muito menos que realize a escritura do texto, dado que todo texto possui poder semogenético. Com base nessa reflexão, considerei urgente o estudo e apropriação da proposta da Escola de Sidney em sua abordagem de leitura e escrita, com base em suas pesquisas de campo bem como em sua sólida e bem formulado aporte teórico-metodológico.

Por fim, não menos importante, uma reflexão crítica sobre análise e resultados leva o autor da tese a propor a necessidade de estudos que possam revisar a metodologia utilizada para medir os resultados obtidos na prova escrita no ENEM, tendo em vista, principalmente, a

necessidade de considerar na nota final a faixa de proficiência. A resposta à essa necessidade poderia, por um lado, atenuar os erros de medida inerentes à metodologia de correção adotado pelo INEP desde 2009; já, por outro lado, poderia promover mais equidade e justiça entre os participantes do teste. Por último, não menos importante, considerando estudiosos da Docimologia, para os quais é imperioso aprofundar estudos sobre avaliações como o ENEM, enfatizo a necessidade de democratização que a oferta pública da análise dos resultados das avaliações como a do ENEM pode oferecer para as escolas públicas brasileiras, pois, até hoje, reiteramos o conhecimento a respeito dos insumos oriundos dos resultados alcançados no ENEM é restrito aos formuladores e gestores de políticas ou a empresas privadas especializadas em tratamento e comércio oriundo da análise de dados e informações em avaliação educacional. Em síntese, não é suficiente governos criarem e disseminarem a cultura da avaliação, é preciso considerar a realidade na qual ela interfere provendo, no mínimo, insumos e subsídios sobre seus resultados.

The background of the page is a solid black color. Overlaid on this are several vertical and horizontal stripes of varying widths and colors. The colors include shades of teal, purple, orange, green, and red. Each stripe is filled with a repeating, light-colored zigzag or chevron pattern. The stripes are arranged in a somewhat chaotic but rhythmic fashion, creating a textured, abstract effect.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 35-50, 2009.
- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a **igualdade de resultados**. **Cadernos Cenpec - Nova série**, v. 3, n. 1, p. 135-153, set. 2013.
- ANDERSON, L. W. *et al.* **A taxonomy for learning, teaching and assessing**: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações. **ABE, São Paulo**, 2000.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica, arte poética**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1959.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. **Rio de Janeiro: Contraponto**, v. 1938, 1996.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, U.K. and Cambridge, U.S.A.: Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.) **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. v. 1.
- BORGES TATAGIBA, A. **Jugyoukenkyuu**: Emporwerment of teachers and improvement of classroom teaching. Tsukuba, University of Tsukuba, 2004.
- BORGES TATAGIBA, A. (org.). **Metodologia de interpretação de escalas de proficiência**. Brasília, 2014a. 18 slides, color. Power Point.
- BORGES TATAGIBA, A. **Dos letramentos às mudanças discursivas e sociais na educação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas**. 2014. 186 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014b.
- BORGES TATAGIBA, A. Ecosistema Virtual: mediação, representação e imaginário em jogo. *In*: COUTO, E. K. N. N.; DUNCK-CINTRA, E. M.; BORGES, L. A. O. (org.). **Antropologia do Imaginário, Ecolinguística e Metáfora**. Brasília: Thesaurus, 2014c. v. 1, p. 193-204.

BORGES TATAGIBA, A. CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: ARTMED, 296 páginas, 2010. **Cadernos De Linguagem E Sociedade**, 2012, 13(1), 205-208.

BORGES TATAGIBA, A. **Letramentos na Teoria e na Prática Educacional**. Saarbrücken, Alemanha: Verlag, 2017. v. 1.

BORGES TATAGIBA, A.; CATALANI, É. M. T. Provinha Brasil: desafios e perspectivas para a apropriação pedagógica dos resultados. **Reuniões da ABAVE**, n. 8, p. 505-508, 2015.

BORGES TATAGIBA, A.; RIOS, G.; ASSUNÇÃO, A. R. C. (org.). Avaliações da Educação Básica em Debate: **Ensino e Matrizes de Referências das Avaliações em Larga Escala**. 467. ed. Brasília: INEP, 2013.

BORGES TATAGIBA, A; SILVA, D. E. G. Discursos da exclusão na geografia de Brasília. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 14, p. 128-146, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: **fundamentação teórico-metodológica**. Brasília: INEP, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A redação no ENEM 2012**: Guia do Participante. Brasília: INEP, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliações da Educação Básica em Debate**: Ensino e Matrizes de Referências das Avaliações em Larga. Brasília: INEP, 2013a. v. 1000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A redação do ENEM 2013**. Guia do Participante. Brasília: INEP, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica**: estudos e propostas. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Edital do ENEM 2014**. Brasília: INEP, 2014a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A redação no ENEM 2014**: cartilha do participante. Brasília: INEP, 2014b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Edital nº 6, de 15 de maio de 2015a**. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2015. Brasília: INEP, 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília: INEP, 2015b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A redação no ENEM 2019: cartilha do participante**. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013d.

BRISK, M. E.; DE ROSA, M. Young Writers Attempts at Making Meaning Through Complex Sentence Structures While Writing a Variety of Genres. *In: OLIVEIRA, L.; IDDINGS, J. (ed.). **Genre Pedagogy Across the Curriculum: Theory and Application in U.S. Classrooms and Contexts***. London: Equinox, 2014. p. 8-24.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. *In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor***. São Paulo: Parábola, 2006.

CABRAL, S. R. S. O Complexo Oracional. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional II**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Slides.

CABRAL, S. R. S. Teoria sistêmico-funcional: uma introdução à relação lógico-semântica de expansão. *In: STURM, L.; TOLDO, C. (org.). **Desafios contemporâneos do ensino: língua materna e língua estrangeira***. Campinas: Pontes, 2018. p. 105-122.

CASTILHO, M. L. O gênero textual item avaliativo de prova: coerência entre o prescrito e o avaliado. **Universitas Humanas**, v. 7, p. 96-115, 2010.

CASTILHO, M. L.; GONCALVES, E. B. C.; MARTINS, C. R. B. Avaliação em larga escala e ensino de graduação: reflexões sobre as práticas pedagógicas. *In: RAMOS, K. M. C.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Desenvolvimento profissional docente: currículo, docência e avaliação na educação superior***. Recife: UFPE, 2013. p. 1.

CATALANI, É. M. T. **Teste adaptativo informatizado da Provinha Brasil: a construção de um instrumento de apoio para professores (as) e gestores (as) de escolas**. 2019. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, Feusp, 2019.

CIZEK, G. J.; BUNCH, M. B. **Standard setting: a guide to establishing and evaluating performance standards on tests**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

CHRISTIE, F. Systemic functional linguistics and a theory of language in education. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 46, p. 13-40, jan./jun. 2004.

CHRISTIE, F. Literacy as a theme in educational theory and policy. *In: CHRISTIE, F.; SIMPSON, A. (ed.). **Literacy and social responsibility: multiple perspectives***. London and Oakville, CY: **Equinox Books**, nov. 2010. p. 9-23.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. **Genre and Institutions**: social processes in the workplace and school. London: Cassell, 1997.

CORREIA, L. R. **Uma ontologia para interoperabilidade semântica do sistema de avaliação da educação básica – Saeb**. 2015. 366 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. São Paulo: Artmed, 2010.

CUNHA, C. M.; DE ALMEIDA NETO, O. P.; STACKFLETH, R. S. Principais métodos de avaliação psicométrica da confiabilidade de instrumentos de medida. **Revista de Atenção à Saúde**, v. 14, n. 49, p. 98-103, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Qualitative research**. Sage Publications, 2005.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. **Série Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 161-172, 1998.

DESCARTES, René. 1637. Discours de la méthode. **Oeuvres de Descartes**, v. 6, p. 1964-1974, 1960.

ELMORE, R. Backward mapping: implementation research and policy decisions. **Political Science Quarterly**, v. 94, n. 4, p. 601-616, 1980.

EGGINS, S. The Grammar of logical meaning: clause complex. In: EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2nd. ed. London: Continuum, 2004.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genre and registers of discourse. In: VAN DIJK, T. (org.) **Discourse as structure and process**. Discourse studies: a multidisciplinary introduction. Londres: SAGE Publications, 1999.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. Editora Contexto, 2011.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **L'ordre du discours**. Paris, Gallimard, 1971.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 43, p. 348-365, 2013.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FUZER, C. Ateliê de Textos: (Re)invenção e (re)escrita de histórias no Ensino Básico. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, v. 1, n. 37, p. 56-79, jul./dez. 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Santa Maria: UFSM/RS, 2014.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

GATTI, B. A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, v. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOUVEIA, C. A. M. **Projecto Tel4ELE**: formação de professores para o desenvolvimento da literacia na Europa. Universidade de Lisboa. 3 de dezembro 2013.

GOUVEIA, C. A. M. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. *In*: SILVA, W. R.; SANTOS J. S.; MELO M. A. de (org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Escrita e formação de professores: ler para aprender nas diferentes disciplinas. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL DA AMÉRICA LATINA, 9., 2015, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/lincs/alsfal/>. Acesso em: 23 out. 2016.

HALLIDAY, M. A. K. New ways of meaning: the challenge to applied linguistics. **Journal of Applied Linguistics**, v. 6, p. 7-36, 1990.

HALLIDAY, M. A. K. Quantitative studies and probabilities in grammar. *In*: HOEY, M. (ed). **Data, Description, Discourse**: Papers on the English Language in Honour of John McH Sinclair. New York: Harper Collins, 1993.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985. p. 3-14.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**, v. 2, 1985.

Halliday, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. **Construing Experience Through Meaning**: A Language-based Approach to Cognition. London: Cassell, 1999.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (ed.) **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-34.

HASAN, R.; PERRETT, G. Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching. *In*: ODLIN, T. **Perspectives on pedagogical grammar**. Grambridge: Cambridge University Press, 1994, p. 179-226.

KANT, Immanuel. **Prolegomena to Any Future Metaphysics:(1783)**. Alex Catalogue, 2001.

KOCH, I. G. V. Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO (ECLAE), 2., 2003, João Pessoa, **Anais [...]**. João Pessoa: ECLAE, 2003.

LEEuw, B. D.; MEESTRINGA, T. **Genres and consistency in the curriculum**. *In*: INTERNATIONAL SYSTEMIC FUNCTIONAL CONGRESS. ISFL, 42., 2015, Aachen, 2015. [Comunicação Oral].

LEWIS, D. M. et al. IRT-based standard-setting procedures utilizing behavioral anchoring. 1996.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Teste ABC. **Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**, v. 13, 2008.

MANDEL, L. **O poder da escrita**. São Paulo: Rosari, 2011.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 7, p. 7-33, nov. 2010.

MARTIN, J. R. **Factual Writing**: Exploring and Challenging Social Reality. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1985.

MARTIN, J. R. Register and Genre: Modelling Social Context in Functional Linguistics – Narrative Genres. *In*: PEDRO, E. (ed.). **Proceedings of the First Lisbon International Meeting on Discourse Analysis**. Lisbon: Colibri/APL, 1997a. p. 305-344.

MARTIN, J. R. Analyzing genre: functional parameters. *In.*: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (ed.). **Genre and Institutions: social processes in the workplace and school**. London: Cassell, 1997b. p. 3-39.

MARTIN, J. R. Design and practice: Enacting functional linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 20, p. 116-126, 2000.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: A social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009.

MARTIN, J. R.; CHRISTIE, F.; ROTHERY, J. Social process in education: A reply to Sawyer and Watson (and others). *In.*: REID, I. **The place of genre in learning: Current debates**. Geelong: Deakin University Press, 1987.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. London and New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

Matthiessen, C.M.I.. Lexicogrammatical cartography: English systems. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MATTHIESSEN, C. M. I. Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. esp., p. 435-471, 2012.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, n. 2, p. 151-167, 1984.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. O ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. *In.*: AVALIAÇÕES da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. Brasília: INEP, 2013. p. 153- 174

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. DP & A, 2008.

MUNIZ DA SILVA, E. C. **Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental**. 2007. 258 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MUNIZ DA SILVA, E. C. A Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 62-77, 2010.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Ensino do português baseado nos gêneros. **Revista Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 1, p. 25, 2013.

MUNIZ DA SILVA, E. C. Leitura e produção de gêneros textuais na escola. *In.*: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 233-260.

- MUNIZ DA SILVA, E. C. **A gramática do significado lógico: o Complexo Oracional**. Laboratório de Linguística Sistemico Funcional. Brasília: Universidade de Brasília, 2015a. [Slides].
- MUNIZ DA SILVA, E. C. Letramentos e gêneros do discurso no Ensino Fundamental. *In: SILVA, K. A; ARAÚJO, J. (org.). Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015b. p. 207-229.
- MUNIZ DA SILVA, E. C. Gêneros, práticas de letramento e ensino. *In: ARAUJO, J. (org.). Gêneros e letramentos em múltiplas esferas de atividade*. Campinas: Pontes, 2016. v. 1, p. 1-283.
- MUNIZ DA SILVA, E. C. Gêneros na teoria sistêmico-funcional. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 305-330, 2018.
- NUNES, G. G. **Relações lógico-semânticas na organização sequencial da argumentação em textos: um estudo sistêmico-funcional**. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2018.
- PAINTER, C.; MARTIN, J. R. **Writing to mean: Teaching genres across the curriculum**. Applied Linguistics Association of Australia, 1986. (Occasional Papers 9)
- PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. SPE, p. 992-999, 2009.
- PELLISSON, J. A. **Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação: implicações para a formação do professor**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- PEIRCE, C. S. MS 692. Annotated Catalogue of the Papers of Charles S. Peirce, 1901.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Martins Fontes, 1996.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In: NÓVOA, A. E. A. (org.). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Porto Editora, 1993. p. 171-191.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 9-27, jul. 2003.
- PIÉRON, H. Éducation nouvelle et docimologie: Pour l'ère nouvelle. **Revue mensuelle d'éducation nouvelle**, n. 73, p. 270-271, 1931.

PRIMI, R. Psicometria: fundamentos matemáticos da teoria clássica dos testes. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 297-307, 2012.

RIBEIRO, O. M. Alguns aspectos do ensino de gramática na escola: uma proposta de reflexão. *Letras & Letras*, Uberlândia MG, v. 21, p. 219-233, 2005.

RIOS, G.. *Literacy Discourses: A Sociocultural Critique in Brazilian Communities*. 1. ed. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009. v. 1. 284p .

RIOS, G.. Letramento, discurso e gramática funcional. **L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, p. 167-183, 2010.

RIOS, G.. Culturas, discursos-de-letramento e práticas escolares. In: Vânia Guerra; Celina Nascimento; Claudete Cameschi. (Org.). **Sociedades contemporâneas: diversidade e transdisciplinaridade**. 1ªed.Campinas-SP: Pontes, 2016, v. , p. 55-85.

RIOS, G.. Letramento, escolarização e avaliação. In: F. Cordélia da Silva; Josenia Antunes Vieira. (Org.). **O que a distância revela** - Volume III. 1ed.BRASILIA: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017, v. 3, p. 39-64.

ROSE, D. Reading genre: a new wave of analysis. **Linguistics and the human sciences**, v. 2, n. 2, p. 185, 2006.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sidney school**. Braistol, USA: Equinox, 2012.

ROTHERY, B. J. **Story writing in primary school: Assessing narrative type genres**. 1990.

ROTHERY, J. Making changes: Developing an educational linguistics. **Literacy in society**, p. 86-123, 1996.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

SECCHI, L. Ciclo de políticas públicas. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Editora Cengage Learning, p. 33-60, 2013.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, D. L. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 1, p. 133-152, 2009.

STREET, Brian V.; STREET, Brian B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge183. Social literacies. London: Routledge, 1993.

TRAVITZKI, R. **ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TOFFOLI, S. F. L. *et al.* Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, jun. 2016.

THOMPSON, G. **Introduction functional grammar**. 2nd. ed. London and New York: Routledge, 2004.

THOMPSON, G. **Introduction functional grammar**. 3rd. ed. London and New York: Routledge, 2014.

UBRIACO, F. E. C. A. Interpretação de escalas de proficiência com utilização do método do marcador. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 86-105, 2012.

VIANNA, H.M. Avaliação do rendimento de alunos de escolas públicas da rede pública: um estudo em 15 capitais e 24 outras cidades. **São Paulo: Fundação Carlos Chagas**, 1990.

VIANNA, H. M. Programas de avaliação em larga escala: algumas observações. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 23, p. 93-104, jan./jun. 2001.

VIANNA, H. M. **Avaliações em debate**: Saeb, ENEM, Provão. Brasília: Editora Plano, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2013.

VIANNA, H. M. Qualificação técnica e construção de instrumentos de medida educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 60, p. 106-117, 2014.

VICENTINI, M. P. **A redação no ENEM e a redação no 3º ano do Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. 2015. 292 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 2015.

VICENTINI, M. P. Percepções, atitudes e práticas de ensino da escrita: presença e ausência de efeitos retroativos na prova de redação do ENEM. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 17, n. 1, p. 97-114, jan./jun. 2016.

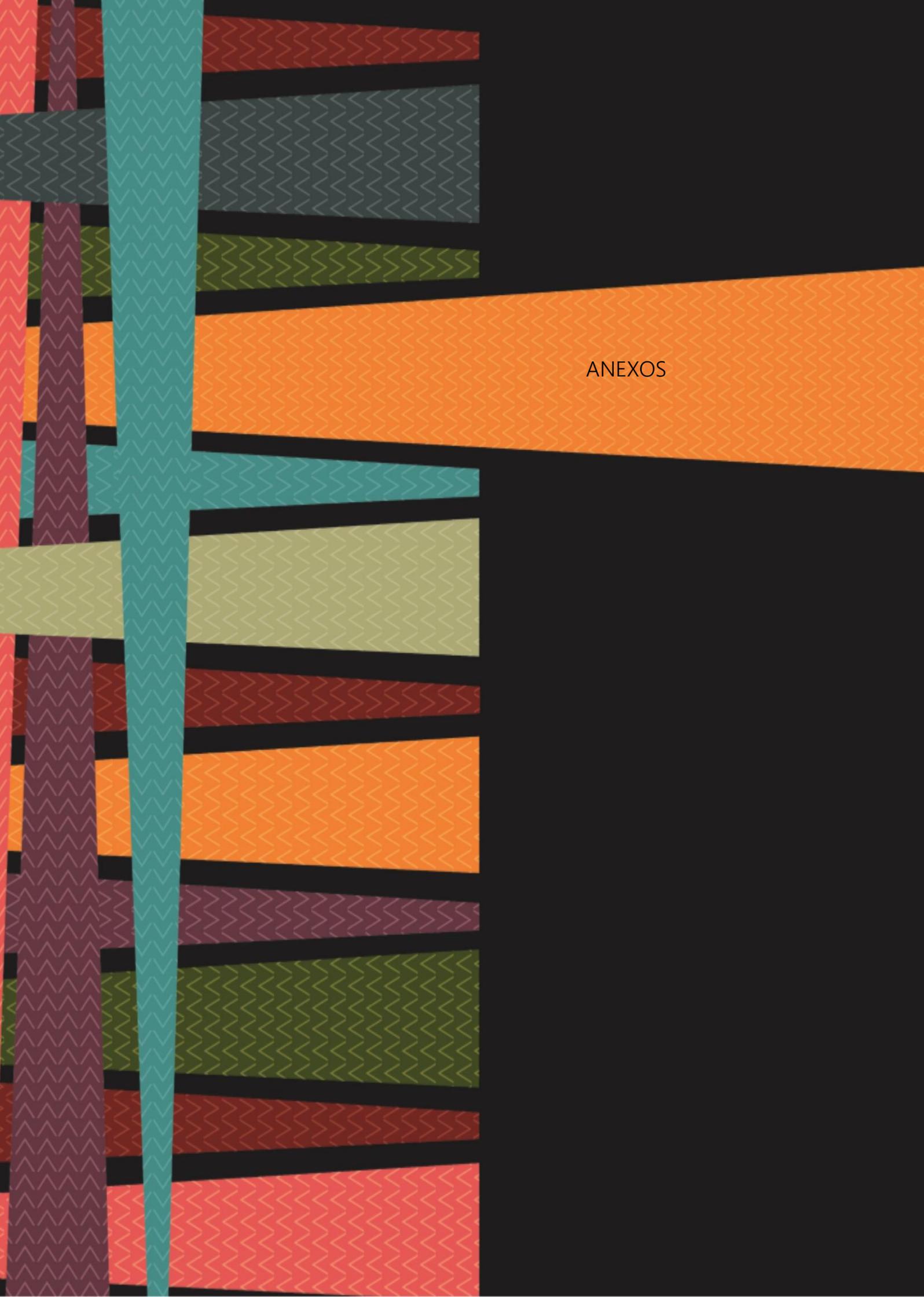
VICENTINI, M. P. Efeito retroativo da prova de redação do ENEM nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio. **Em Aberto**, v. 32, n. 104, 2019.

VITERI, A. Resultados Regionales del TERCE: Logros de Aprendizaje. *In*: REUNIÃO DA ABAVE, 8., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 18 a 21 ago. 2015. Tema: Avaliação de Larga Escala no Brasil: Ensinamentos, aprendizagens e Tendências.

VITORIANO, H. B. S; BORGES TATAGIBA, A.; MATA, A. L. N. A literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no ensino médio. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 10, n. 1, p. 368-397, 2016.

VITORIANO, H. B. S.; BORGES TATAGIBA, A.; MATA, A. L. N. Literatura e o letramento literário no ENEM. *In*: VAZ, A. E. Al.; PIVA, M. L.; MARTINS, C. M. (org.). **Práticas do Ensino da Literatura**: do Cânone ao Contemporâneo. Vinhedo: Horizonte, 2017. p. 58-92.

ZIEKY, M.; PERIE, M.; LIVINGSTON, S. **A primer on setting cut scores on tests of educational achievement**. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2006.

The image features a black background with several overlapping, horizontal bands of various colors and patterns. The colors include shades of teal, orange, purple, green, and red. Each band is filled with a repeating, wavy, zigzag pattern. The bands are of varying widths and are positioned at different heights, creating a layered, abstract composition. The word "ANEXOS" is printed in a simple, white, sans-serif font on the right side of the image, centered vertically within the orange band.

ANEXOS

ANEXO A – BNCC

Linguagens e suas Tecnologias Ensino Médio	Base Nacional Comum Curricular																						
<p>5.1.1. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES</p> <p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</p> <p>Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>Essa competência específica indica que, durante o Ensino Médio, os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.</p> <p>Por fim, é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência.</p> <table border="1" data-bbox="304 875 719 1189"> <thead> <tr> <th colspan="2">HABILIDADES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(EM13LGG101)</td> <td>Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</td> </tr> <tr> <td>(EM13LGG102)</td> <td>Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da realidade.</td> </tr> <tr> <td>(EM13LGG103)</td> <td>Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).</td> </tr> <tr> <td>(EM13LGG104)</td> <td>Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.</td> </tr> <tr> <td>(EM13LGG105)</td> <td>Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</td> </tr> </tbody> </table> <p>491</p>	HABILIDADES		(EM13LGG101)	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG102)	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da realidade.	(EM13LGG103)	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).	(EM13LGG104)	Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.	(EM13LGG105)	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.	<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2</p> <p>Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>Essa competência específica diz respeito à compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas.</p> <p>Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como <i>Guernica</i>, um romance como <i>Macunaíma</i>, uma obra literária como <i>Terra sonâmbula</i>, uma peça musical para coro e orquestra como <i>Choras nº 10</i> ou uma canção como <i>O bêbado e a equilibrista</i>, um espetáculo de dança como <i>Gira</i> em suas relações com a música do <i>Metá Metá</i> etc.) quanto textos de outros campos (o remix político <i>George Bush/Imagine</i>, determinado projeto de lei, uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos).</p> <p>Desse modo, os estudantes poderão compreender a pluralidade dos discursos e produzi-los de maneira posicionada - valorizando e respeitando as individualidades, as diferenças de ideias e posições e pautando-se por valores democráticos -, e também atuar de forma reflexiva, cooperativa e empática, sem preconceitos e buscando estabelecer o diálogo.</p> <table border="1" data-bbox="919 936 1334 1211"> <thead> <tr> <th colspan="2">HABILIDADES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(EM13LGG201)</td> <td>Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</td> </tr> <tr> <td>(EM13LGG202)</td> <td>Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.</td> </tr> <tr> <td>(EM13LGG203)</td> <td>Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).</td> </tr> <tr> <td>(EM13LGG204)</td> <td>Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</td> </tr> </tbody> </table> <p>492</p>	HABILIDADES		(EM13LGG201)	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	(EM13LGG202)	Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	(EM13LGG203)	Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).	(EM13LGG204)	Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
HABILIDADES																							
(EM13LGG101)	Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.																						
(EM13LGG102)	Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da realidade.																						
(EM13LGG103)	Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).																						
(EM13LGG104)	Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.																						
(EM13LGG105)	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.																						
HABILIDADES																							
(EM13LGG201)	Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.																						
(EM13LGG202)	Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.																						
(EM13LGG203)	Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).																						
(EM13LGG204)	Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.																						

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Essa competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens.

No Ensino Fundamental, os estudantes já desenvolveram, em todos os componentes, habilidades básicas requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências) e de produção (planejamento, organização das formas de composição de textos nas línguas, execução de movimentos corporais em Educação Física e Arte, execução de ritmos, melodias ou desenhos e pinturas).

No Ensino Médio, pretende-se que os estudantes ampliem o uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

HABILIDADES

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

493

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.

Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos.

HABILIDADES

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas intenções sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

494

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Essa competência específica indica que, ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Nessa direção, é importante que os estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais.

Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área.

Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens.

HABILIDADES

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

495

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo reconhecer os movimentos históricos e sociais das artes.

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsa acarretados por obras e textos.

Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo.

Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e as escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente e levando em conta as mudanças históricas e culturais que caracterizam essas manifestações.

HABILIDADES

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticas, históricas, sociais e políticas) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

496

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social.

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social.

Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.

HABILIDADES

(EM13GG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13GG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13GG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13GG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

497

5.12. LÍNGUA PORTUGUESA

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Do ponto de vista das **práticas contemporâneas de linguagem**, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados.

Para além de continuar a promover o desenvolvimento de habilidades relativas ao trato com a informação e a opinião, no que diz respeito à veracidade e confiabilidade de informações, à adequação, validade e força dos argumentos, à articulação entre as semioses para a produção de sentidos etc., é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio.

Se, por um lado, trata-se de enfrentar e buscar minimizar os riscos que os usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos do acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos sem e com intermediação, à diversidade de formas de interação e ao incremento da possibilidade de participação e vivência de processos colaborativos. Todos esses fatores requerem aprendizagens e desenvolvimento de habilidades que precisam ser contempladas pelos currículos.

3

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs⁶², têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando.

Em comparação com o Ensino Fundamental, a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a **progressão das aprendizagens e habilidades** levando em conta:

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha);
- a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental;

⁶² É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções.

- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria⁶³, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas - literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. - e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, vídeos, mídias, games etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais - em especial da literatura portuguesa -, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as **práticas de linguagem** consideradas no Ensino Fundamental - leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino

⁶³ Curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes contendo e informando abundantes, dispersas, difusas, complementares e/ou contraditórias e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisem de procedimentos que as tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os venham de (nova) sentido. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-las, hierarquizá-las, apresentá-las. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (novos) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos.

O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apartados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparação, análise, (re)organização, categorização e medição de informação, entre outras possibilidades.

Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.).

Uma vez que muitas habilidades já foram desenvolvidas e um grau de autonomia relativo às práticas de linguagem consideradas já foi alcançado, as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um modo próximo ao requerido pelas práticas sociais, muitas vezes misturando, ao mesmo tempo, escuta, tomada de nota, leitura e fala.

Diferentemente do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do maior grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola definir localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais de organização apresentados em cada campo de atuação.

Os **campos de atuação social** propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa correspondem aos mesmos considerados pela área. Além disso, estão em relação com os campos propostos nesse componente nas duas fases do Ensino Fundamental:

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

501

O **campo da vida pessoal** pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes. As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo.

Está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais, inclusive por meio da articulação com outras áreas e campos, e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens. Nessas vivências, os estudantes podem aprender procedimentos de levantamento, tratamento e divulgação de dados e informações, e a usar esses dados em produções diversas e na proposição de ações e projetos de natureza variada, exercendo protagonismo de forma contextualizada.

No cerne do **campo de atuação na vida pública** estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.

No Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sódo e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência. Análises de campanhas e programas políticos e de políticas públicas, bem como de estratégias de acompanhamento do exercício do mandato de governantes, também são consideradas em algumas das habilidades propostas.

Ainda no domínio das ênfases, indica-se um conjunto de habilidades que se relacionam com a análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos culturais e de intervenção social.

Em relação ao **campo jornalístico-midiático**, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico-discursivas

502

<p style="text-align: center;">LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS - LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO MÉDIO</p>	<p style="text-align: center;">LAR</p>
<p>utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.</p> <p>No Ensino Médio, enfatiza-se ainda mais a análise dos interesses que movem o campo jornalístico-midiático e do significado e das implicações do direito à comunicação e sua vinculação com o direito à informação e à liberdade de imprensa. Também estão em questão a análise da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade, a consolidação do desenvolvimento de habilidades, a apropriação de mais procedimentos envolvidos nos processos de curadoria, a ampliação do contato com projetos editoriais independentes e a consciência de que uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia. Aprofundam-se também as análises das formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, a dinâmica dos influenciadores digitais e as estratégias de engajamento utilizadas pelas empresas.</p> <p>Como já destacado, as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses.</p> <p>No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vídeos e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videomínutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.</p> <p>A escrita literária, por sua vez, ainda não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis.</p>	<p>O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente - no âmbito dos mais diferentes gêneros - pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados).</p> <p>O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham relevo também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises.</p> <p>Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigativa e criativa em relação a elas e compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras.</p> <p>No Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua. Ainda que continue em jogo a aprendizagem da norma-padrão, em função de situações e gêneros que a requeiram, outras variedades devem ter espaço e devem ser legitimadas. A perspectiva de abordagem do português brasileiro também deve estar presente, assim como a reflexão sobre as razões de sua ainda pouca presença nos materiais didáticos e nas escolas brasileiras.</p> <p>As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses cinco campos de atuação social. Além disso, ainda que uma mesma habilidade possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica(m)-se aquela(s) com a(s) qual(is) cada habilidade tem maior afinidade.</p>
503	

5.1.21.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL, COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

TODO OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Embora a maioria das habilidades seja apresentada tendo em vista o contexto das práticas sociais de cada um dos diferentes campos de atuação social, os campos apresentam várias interseções. Nesses casos, a habilidade é descrita em um dos campos e referida no outro. Também são desejáveis diferentes níveis de articulação entre os campos.

A pesquisa, por exemplo, além de ser mais diretamente dedicada a um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação, envolvidas na curadoria de informação, devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos.

Os Direitos Humanos também perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desse direito (direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.).

Por fim, o trabalho, entendido como ato humano de transformar a natureza - ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando - e como forma de (re)produção da vida material, também está contemplado. No primeiro sentido,

o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/CEB nº 5/2011⁶⁴).

64 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&layout=download&Itemid=6016-ccab05-1&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30992. Acesso em: 19 mar. 2018.

Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho - o de atividade responsável pela (re)produção da vida material - também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contemplados, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades que serão detalhadas a seguir.

TODO OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

PRÁTICAS

Letra, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemiótico) e análise linguística, semiótica

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	2
(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).	1
(EM13LP03) Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.	1
(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.	1

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los; para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	3
(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.	1
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressem a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deontica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos, considerando os contextos de produção.	1
(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), e estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e produção de textos e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.	1
(EM13LP09) Comparar o tratamento dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas em relação a diferentes tópicos gramaticais, de forma a perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística e analisar motivações que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola.	4

507

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexicai, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4
(EM13LP11) Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.	7
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-las de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	1,7
(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i> , entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, <i>sampleamento</i> etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	1

508

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LPI5) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3
(EM13LPI6) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão; à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1, 4
(EM13LPI7) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	3, 7
(EM13LPI8) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	7

509

CAMPO DA VIDA PESSOAL

Além das habilidades indicadas a seguir, outras, descritas nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, devem ser consideradas também em relação a este campo. São elas as referentes: à realização de debates e discussões de temas de interesse dos jovens; à elaboração de propostas de ações e de projetos culturais e de intervenção; ao levantamento de dados de diferentes naturezas; e à análise situada da legislação.

Em relação aos textos legais, o Estatuto da Juventude deve ter destaque, com base no contexto social e histórico (brasileiro e latino-americano) de sua promulgação. Além disso: na discussão de ações e políticas públicas, devem ser privilegiadas políticas públicas para a juventude; os fóruns de discussão, debates e palestras devem contemplar a condição juvenil, como também temas de preocupações e curiosidades dos jovens; a produção de textos reivindicatórios pode incluir eventuais demandas por equipamentos e programações culturais, de espaços de lazer e de práticas das culturas corporais.

Além dos já mencionados, ganha destaque o domínio de gêneros e produções como perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de registro) comentados e dinâmicos, almanaques, playlists comentadas de produções culturais diversas, fanzines, e-zines (esses três últimos também considerados na esfera artístico-literária), entre outras possibilidades.

Parâmetros para a organização/progresso curricular

- Garantir espaço, ao longo dos três anos, para que os estudantes possam:
 - » saber sobre a condição juvenil e sobre as representações sobre jovens e juventudes; discutir sobre temáticas vinculadas a questões que os preocupam ou instigam sua curiosidade, privilegiando as que tiverem maior repercussão entre os estudantes;
 - » saber sobre si, com foco na retomada da trajetória de formação (aprendizagens mais significativas, dentro e fora da escola, interesses, potências e necessidades), dos modos privilegiados de expressão etc.;
 - » partilhar gostos e interesses, de forma a oportunizar vivências, situações de partilha (e de trato com o diferente), promoções de eventos ou projetos culturais, análises e/ou proposições de ações de políticas públicas culturais, projetos de intervenção social, entre outras possibilidades;
 - » levantar dados, informações e discussões sobre profissões e ocupações contemporâneas de interesse dos estudantes e, em especial, de profissões que atuam na área de linguagens (docência, tutoria, produção/edição de objetos digitais de aprendizagem, de materiais didáticos, mediação cultural etc.).

510

- Promover ao longo dos três anos, trato e vivência com produções culturais e artísticas cujo interesse e gosto se mostrem constituídos, como também experimentação de novas possibilidades.
- Garantir que diferentes gêneros e formas de expressão das culturas juvenis tenham lugar ao longo dos anos.
- Prever o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais - editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, *wiki*, ferramenta de *gif*, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc.

CAMPO DA VIDA PESSOAL	
PRÁTICAS	
Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multisemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i> , currículo <i>web</i> , <i>videocurrículo</i> etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (<i>mapas</i> , <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

511

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Trata-se de consolidar habilidades relativas à participação e atuação política e social, ao debate qualificado e ético de ideias, à consciência dos direitos e deveres e à reclamação de direitos, por meio de:

- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas de participação institucionalizadas e não institucionalizadas, incluindo manifestações culturais e artísticas e intervenções urbanas;
- participação em diversos canais (incluindo digitais) e instâncias, seja na forma de acompanhamento de políticos e de desenvolvimento de projetos e políticas, seja na discussão de temas, propostas, ações, projetos, projetos de lei, programas ou políticas, relativos a temáticas gerais de interesse coletivo e, em especial, vinculados à juventude;
- envolvimento com questões de interesse coletivo e público e compreensão do contexto de promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Estatuto da Juventude e das políticas afirmativas, como forma de valorizar a democracia e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade;
- consolidação e desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de novos procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de propostas e projetos de lei, à defesa e reclamação de direitos e à elaboração de projetos culturais e de intervenção de diferentes naturezas.

Trata-se também de fomentar experiências significativas e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os interesses e escolhas pessoais dos jovens.

Essas habilidades mais gerais envolvem a ampliação do domínio contextualizado de gêneros já considerados em outros campos - palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, *spot*, anúncio (de campanhas variadas) - e de outros gêneros, como discussão oral, debate, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição *on-line*, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquête, relatório etc.

A utilização desses gêneros supõe o reconhecimento de sua função social e a análise relativa à forma como se organizam, aos recursos e elementos linguísticos e às demais semioses - elementos envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros -, visando consolidar e ampliar as aprendizagens iniciadas no Ensino Fundamental.

512

Parâmetros para a organização/progressão curricular

- Garantir espaço, ao longo dos três anos, para que os estudantes possam:
 - » organizar, participar e/ou intervir em situações de discussão e debates;
 - » analisar histórico de candidatos (por meio de ferramentas e plataformas de fiscalização/acompanhamento, entre outras possibilidades), programas políticos - identificação de prioridades e intencionalidades (o que se pretende fazer/ implementar, por que, para que, como etc.), as consequências do que está sendo proposto, a forma de avaliar a eficácia e/ou o impacto das propostas, contraste de dados, informações e propostas, validade dos argumentos utilizados etc. - e/ou propaganda política (identificação dos recursos linguísticos e semióticos utilizados e os efeitos de sentido que podem provocar, avaliação da viabilidade e pertinência das propostas apresentadas, explicitando os efeitos de persuasão próprios dos discursos políticos e publicitários, que podem ser sobrepor a análises críticas);
 - » analisar e/ou propor itens de políticas públicas, leis, projetos de leis, programas, projetos culturais e/ou de intervenção social, sobretudo os que envolvem a juventude;
 - » produzir textos reivindicatórios, de reclamação, de denúncia de desrespeito a direitos e de peças ou campanhas sociais, dependendo do que for mais significativo, levando em conta demandas locais e a articulação com o trabalho em outros campos de atuação social e áreas do conhecimento.
- Incentivar, prever e promover a participação significativa em alguma instância ou canal de participação da escola (conselho de representante, de escola, outros colegiados, grêmios livres), da comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), do município ou do País (fóruns e audiências públicas variadas), incluindo formas de participação digital (canais ou plataformas de participação, como o portal e-cidadania, serviços, portais e ferramentas de fiscalização e acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política etc.), de forma que os estudantes possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade.
- Prever o trato com diferentes ferramentas e ambientes digitais de participação e de fiscalização.
- Oportunizar a vivência de diferentes papéis em debates regrados (membro de uma equipe de debatedor, debatedor, apresentador/mediador, espectador - com ou sem direito a perguntas -, juiz/avaliador).

513

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

PRÁTICAS Letura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	1, 7
(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafrazeando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1, 2, 3
(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres - em especial, os voltados a adolescentes e jovens - aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	1
(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.	3

514

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa*, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens. A proposta é fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento, principalmente por meio da(dô):

- desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização no contexto de estudo e da produção e divulgação científica;
- compreensão do que é preciso saber/conhecer e do *porque/para* que deve sabê-lo/conhecê-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudos com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento;
- incremento dos processos de busca e seleção de informações, não somente no que diz respeito à curadoria de informação, confiabilidade etc., mas também ao estabelecimento do recorte e do foco no que é essencial e efetivamente necessário, tendo em vista a abundância de informações e dados, referências e informações disponíveis nos ambientes digitais;
- desenvolvimento de habilidades relacionadas ao recorte de questões de pesquisa, coleta de dados/busca de informação, tratamento de dados e informações e socialização do conhecimento produzido;
- domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa: bibliográfica, experimental, de campo etc.

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio progressivo e contextualizado de procedimentos de pesquisa e de gêneros já considerado no Ensino Fundamental, como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, muitos deles propostos apenas para situações de leitura/escuta, mas que, no Ensino Médio, são propostos, também, em situações de produção.

* Pesquisa, neste contexto, inclui tanto procedimentos relacionados à busca simples (mas confiável) de informações, envolvendo comparação e seleção, para responder diretamente a uma questão - um dos sentidos do termo "pesquisa" -, quanto procedimentos que envolvem algum método para a busca mais minuciosa e acurada de respostas a questões mais complexas, não respondíveis diretamente. No âmbito da escola, ao contrário do que acontece em contextos acadêmicos, cabe a pesquisa envolvendo questões/problemas/conhecimentos já consolidados pelas ciências de referência, como forma de possibilitar a vivência de procedimentos de investigação e de resolução de problemas. Contudo, devem ter lugar também pesquisas envolvendo a produção de novos conhecimentos pertinentes às comunidades e aos contextos locais, às culturas juvenis, aos recortes específicos de temas de interesse dos jovens etc.

515

Cabe também ampliar a compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis e contribuindo para o desenvolvimento da competência específica 1.

Parâmetros para a organização/progresso curriculares

- Intensificar propostas que prevejam o uso de diferentes procedimentos (como grifar, anotar, resumir) e gêneros de apoio à compreensão (como sínteses, resumos, resenhas, quadros comparativos, entre outras possibilidades), tendo em vista os objetivos em questão e as características do texto dado a leitura/estudo, inclusive articuladas com atividades de outras áreas do conhecimento e com projetos pessoais.
- Considerar, ao longo dos anos, a ampliação e o suporte na seleção de fontes: balizadas de informação e conhecimento - livros paradidáticos, de referência, repositórios/referentários de objetos digitais de aprendizagem, plataformas educacionais, canais educacionais e de vídeos de divulgação científica etc.
- Propiciar aos estudantes experimentar diferentes tipos de pesquisa, inclusive articuladas com atividades de outras áreas do conhecimento e com projetos de livre escolha.
- Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos ao longo dos três anos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas.
- Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (vídeomínuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.).
- Diversificar o tipo de recurso de apoio: apresentações multissemióticas com uso de slides, apresentações não lineares, apresentações só com uso de imagens (com número e tempo de exposição determinados), apresentações que contem com o uso de vários tipos de imagens, animações, áudios e vídeos (de autoria própria e de terceiros) etc.
- Diversificar o tipo de apresentação - expositiva, dialogada e interativa -, de maneira a demandar diferentes tipos de participação da audiência.

516

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
(EM13LP29) Resumir e resenhar textos, por meio do uso de paráfrases, de marcas do discurso reportado e de citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
(EM13LP30) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos pretendidos e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7
(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	1
(EM13LP32) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7

517

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP33) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	3
(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	3
(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).	7

518

<p style="text-align: center;">LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS – LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO MÉDIO</p> <p>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</p> <p>Trata-se de ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de consolidar habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e que afetem as vidas das pessoas.</p> <p>Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvem autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. Também estão em jogo a produção de textos noticiosos, opinativos e a participação em discussões e debates de forma ética e respeitosa.</p> <p>Fenômenos e práticas relacionadas às redes sociais também devem ser tematizados, assim como devem ser vislumbrados usos mais colaborativos das redes.</p> <p>Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos. Além dos gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotoreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i>, anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i>, <i>spot</i>, entre outros), devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção.</p> <p>Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário e o apelo ao consumo, incluindo discussões sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais.</p> <p>Parâmetros para a organização/progressão curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que, ao longo dos anos, os estudantes experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorepórter, editor, comentarista, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, <i>booktuber</i>, <i>vlogger</i> e outros. • Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais ao longo dos três anos, buscando o equilíbrio entre os informativos, argumentativos e apredativos, entre os mais complexos (documentários, reportagem multimidiática, ensaio etc.) e os menos complexos. <p style="text-align: right;">519</p>	<p style="text-align: center;">BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que vivenciem processos colaborativos de apuração de fatos tidos como de relevância social, por meio de coberturas diretas, entrevistas, levantamentos de dados e afins e tratamento e divulgação de informações sobre esses fatos, utilizando ferramentas de escrita colaborativa e de curadoria e agregadores de conteúdos. • Considerar produções que envolvam diferentes mídias, de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar, de forma a poder ampliar as possibilidades de análise e concretização de diferentes projetos enunciativos envolvendo a divulgação de relato de fatos ou atitude responsiva em relação aos relatos e opiniões em circulação. <p style="text-align: right;">520</p>
---	---

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissêmicos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2
(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais - institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. -, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	2
(EM13LP38) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, comparando relatos de diferentes fontes e analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto, de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.	1, 2
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).	7
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade - discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos -, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	2, 7
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	7

521

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissêmicos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP42) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	2
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergaming</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	1, 7
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, foto-reportagens, reportagens multimídiaicas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editoralista ou articulista, leitor, <i>vlogueiro</i> e <i>booktuber</i> , entre outros.	1, 3

522

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Neste campo, trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.

Ao engajar-se mais criticamente, os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, além da apropriação para si, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade.

Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética.

Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte.

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos - obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.

Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. Além disso, tais obras proporcionam o contato com uma linguagem que amplia o repertório linguístico dos jovens e oportuniza novas potencialidades e experimentações de uso da língua, no contato com as ambiguidades da linguagem e seus múltiplos arranjos.

Está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de

523

conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções.

Parâmetros para a organização/progressão curricular

- Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.
- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.
- Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.
- Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos - oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária.

524

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentas, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videomínutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

525

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclips</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

526

ANEXO B – MATRIZES DE AVALIAÇÃO DO ENEM



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E
PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**

Diretoria de Avaliação da Educação Básica
Coordenação Geral de Instrumentos e Medidas

Equipe Técnica da CGIM

Adélia de Sá Pedreira

Adriana de Oliveira Barbosa

Alessandro Borges Tatagiba

Alexandre André dos Santos

Alexandre Tomio

Alexandre Marques Jaloto Rego

Ana Mágnia Silva Couto

André Vitor Fernandes dos Santos

Andréia Lunkes Conrado

André Teles Guedes

Camila Akemi Karino

Clara Etiene Lima de Sousa

David de Lima Simões

Eduardo Carvalho Sousa

Elizabete Francisca de Santana

Gabriela Freitas de Almeida

Gislane Scholze Domingues

Guilherme Veiga Rios

Gustavo Caetano Oliveira de Faria Almeida

Gustavo Freitas Amora

Jane Machado da Silva

Joana Darc Ribeiro

João Luis Horta Neto

João Galvão Bacchetto

João Fonseca de Oliveira

Kátia Neves Pedroza

Marcella Marjory Massolini Laureano

Marco César Araujo Pereira

Miguel de Brito Santos

Maria Vilar Ramalho Ramos

Patricia Andréa de Araújo Queiroz

Patricia Vieira Nunes Gomes

Raimundo Nonato Souza Junior

Robert Lassance

Simone Poch Vieira Palma

Táise Pereira Liocádio

Teófilo Francisco de Paula

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

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 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

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.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.

H1 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.

H2 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

H3 - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.

H4 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

H6 - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.

H7 - Identificar características de figuras planas ou espaciais.

H8 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.

H9 - Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H10 - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

H11 - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

H13 - Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.

H14 - Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

H17 - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

H20 - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

H21 - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22 - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

H23 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

H24 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

H25 - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.

H26 - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.

H27 - Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.

H28 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

H29 - Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

H1 – Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.

H2 – Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

H3 – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

H4 – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

H6 – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

H7 – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.

Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

H8 – Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.

H9 – Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.

H10 – Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.

H11 – Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.

H12 – Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.

Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

H13 – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.

H14 – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

H15 – Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.

H16 – Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.

Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

H17 – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

H18 – Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.

H19 – Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H20 – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.

H21 – Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.

H22 – Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.

H23 – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

H25 – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

H26 – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

H27 – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.

Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científicotecnológicas.

H28 – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

H29 – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.

H30 – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO ASSOCIADOS ÀS MATRIZES DE REFERÊNCIA

1. Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias

- **Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação** - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.
- **Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade** - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.
- **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.
- **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de

sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

- **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre ideias e proposições (relações lógico-semânticas).
- **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa** - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
- **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística** - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.
- **Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social** - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

2. Matemática e suas Tecnologias

- **Conhecimentos numéricos:** operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem.
- **Conhecimentos geométricos:** características das figuras geométricas planas e espaciais; grandezas, unidades de medida e escalas; comprimentos, áreas e volumes; ângulos; posições de retas; simetrias de figuras planas ou espaciais; congruência e semelhança de triângulos; teorema de Tales; relações métricas nos triângulos; circunferências; trigonometria do ângulo agudo.

- **Conhecimentos de estatística e probabilidade:** representação e análise de dados; medidas de tendência central (médias, moda e mediana); desvios e variância; noções de probabilidade.
- **Conhecimentos algébricos:** gráficos e funções; funções algébricas do 1.º e do 2.º grau, polinomiais, racionais, exponenciais e logarítmicas; equações e inequações; relações no ciclo trigonométrico e funções trigonométricas.
- **Conhecimentos algébricos/geométricos:** plano cartesiano; retas; circunferências; paralelismo e perpendicularidade, sistemas de equações.

3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias

3.1 Física

- **Conhecimentos básicos e fundamentais** - Noções de ordem de grandeza. Notação Científica. Sistema Internacional de Unidades. Metodologia de investigação: a procura de regularidades e de sinais na interpretação física do mundo. Observações e mensurações: representação de grandezas físicas como grandezas mensuráveis. Ferramentas básicas: gráficos e vetores. Conceituação de grandezas vetoriais e escalares. Operações básicas com vetores.
- **O movimento, o equilíbrio e a descoberta de leis físicas** – Grandezas fundamentais da mecânica: tempo, espaço, velocidade e aceleração. Relação histórica entre força e movimento. Descrições do movimento e sua interpretação: quantificação do movimento e sua descrição matemática e gráfica. Casos especiais de movimentos e suas regularidades observáveis. Conceito de inércia. Noção de sistemas de referência inerciais e não inerciais. Noção dinâmica de massa e quantidade de movimento (momento linear). Força e variação da quantidade de movimento. Leis de Newton. Centro de massa e a ideia de ponto material. Conceito de forças externas e internas. Lei da conservação da quantidade de movimento (momento linear) e teorema do impulso. Momento de uma força (torque). Condições de equilíbrio estático de ponto material e de corpos rígidos. Força de atrito, força peso, força normal de contato e tração. Diagramas de forças. Identificação das forças que atuam nos movimentos circulares. Noção de força centrípeta e sua quantificação. A hidrostática: aspectos históricos e variáveis relevantes. Empuxo. Princípios de Pascal, Arquimedes e Stevin: condições de flutuação, relação entre diferença de nível e pressão hidrostática.

- **Energia, trabalho e potência** - Conceituação de trabalho, energia e potência. Conceito de energia potencial e de energia cinética. Conservação de energia mecânica e dissipação de energia. Trabalho da força gravitacional e energia potencial gravitacional. Forças conservativas e dissipativas.
- **A Mecânica e o funcionamento do Universo** - Força peso. Aceleração gravitacional. Lei da Gravitação Universal. Leis de Kepler. Movimentos de corpos celestes. Influência na Terra: marés e variações climáticas. Concepções históricas sobre a origem do universo e sua evolução.
- **Fenômenos Elétricos e Magnéticos** - Carga elétrica e corrente elétrica. Lei de Coulomb. Campo elétrico e potencial elétrico. Linhas de campo. Superfícies equipotenciais. Poder das pontas. Blindagem. Capacitores. Efeito Joule. Lei de Ohm. Resistência elétrica e resistividade. Relações entre grandezas elétricas: tensão, corrente, potência e energia. Circuitos elétricos simples. Correntes contínua e alternada. Medidores elétricos.
- **Representação gráfica de circuitos**. Símbolos convencionais. Potência e consumo de energia em dispositivos elétricos. Campo magnético. Imãs permanentes. Linhas de campo magnético. Campo magnético terrestre.
- **Oscilações, ondas, óptica e radiação** - Feixes e frentes de ondas. Reflexão e refração. Óptica geométrica: lentes e espelhos. Formação de imagens. Instrumentos ópticos simples. Fenômenos ondulatórios. Pulsos e ondas. Período, frequência, ciclo. Propagação: relação entre velocidade, frequência e comprimento de onda. Ondas em diferentes meios de propagação.
- **O calor e os fenômenos térmicos** - Conceitos de calor e de temperatura. Escalas termométricas. Transferência de calor e equilíbrio térmico. Capacidade calorífica e calor específico. Condução do calor. Dilatação térmica. Mudanças de estado físico e calor latente de transformação. Comportamento de Gases ideais. Máquinas térmicas. Ciclo de Carnot. Leis da Termodinâmica. Aplicações e fenômenos térmicos de uso cotidiano. Compreensão de fenômenos climáticos relacionados ao ciclo da água.

3.2 Química

- **Transformações Químicas** - Evidências de transformações químicas. Interpretando transformações químicas. Sistemas Gasosos: Lei dos gases. Equação geral dos gases ideais, Princípio de Avogadro, conceito de molécula; massa molar, volume molar dos gases. Teoria cinética dos gases. Misturas gasosas. Modelo *corpuscular* da matéria. Modelo atômico de

Dalton. Natureza elétrica da matéria: Modelo Atômico de Thomson, Rutherford, Rutherford-Bohr. Átomos e sua estrutura. Número atômico, número de massa, isótopos, massa atômica. Elementos químicos e Tabela Periódica. Reações químicas.

- **Representação das transformações químicas** - Fórmulas químicas. Balanceamento de equações químicas. Aspectos quantitativos das transformações químicas. Leis ponderais das reações químicas. Determinação de fórmulas químicas. Grandezas Químicas: massa, volume, mol, massa molar, constante de Avogadro. Cálculos estequiométricos.
- **Materiais, suas propriedades e usos** - Propriedades de materiais. Estados físicos de materiais. Mudanças de estado. Misturas: tipos e métodos de separação. Substâncias químicas: classificação e características gerais. Metais e Ligas metálicas. Ferro, cobre e alumínio. Ligações metálicas. Substâncias iônicas: características e propriedades. Substâncias iônicas do grupo: cloreto, carbonato, nitrato e sulfato. Ligação iônica. Substâncias moleculares: características e propriedades. Substâncias moleculares: H₂, O₂, N₂, Cl₂, NH₃, H₂O, HCl, CH₄. Ligação Covalente. Polaridade de moléculas. Forças intermoleculares. Relação entre estruturas, propriedade e aplicação das substâncias.
- **Água** - Ocorrência e importância na vida animal e vegetal. Ligação, estrutura e propriedades. Sistemas em Solução Aquosa: Soluções verdadeiras, soluções coloidais e suspensões. Solubilidade. Concentração das soluções. Aspectos qualitativos das propriedades coligativas das soluções. Ácidos, Bases, Sais e Óxidos: definição, classificação, propriedades, formulação e nomenclatura. Conceitos de ácidos e base. Principais propriedades dos ácidos e bases: indicadores, condutibilidade elétrica, reação com metais, reação de neutralização.
- **Transformações Químicas e Energia** - Transformações químicas e energia calorífica. Calor de reação. Entalpia. Equações termoquímicas. Lei de Hess. Transformações químicas e energia elétrica. Reação de oxirredução. Potenciais padrão de redução. Pilha. Eletrólise. Leis de Faraday. Transformações nucleares. Conceitos fundamentais da radioatividade. Reações de fissão e fusão nuclear. Desintegração radioativa e radioisótopos.
- **Dinâmica das Transformações Químicas** - Transformações Químicas e velocidade. Velocidade de reação. Energia de ativação. Fatores que alteram a velocidade de reação: concentração, pressão, temperatura e catalisador.
- **Transformação Química e Equilíbrio** - Caracterização do sistema em equilíbrio. Constante de equilíbrio. Produto iônico da água, equilíbrio ácido-base e pH. Solubilidade

dos sais e hidrólise. Fatores que alteram o sistema em equilíbrio. Aplicação da velocidade e do equilíbrio químico no cotidiano.

- **Compostos de Carbono** - Características gerais dos compostos orgânicos. Principais funções orgânicas. Estrutura e propriedades de Hidrocarbonetos. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos oxigenados. Fermentação. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos nitrogenados. Macromoléculas naturais e sintéticas. Noções básicas sobre polímeros. Amido, glicogênio e celulose. Borracha natural e sintética. Polietileno, poliestireno, PVC, Teflon, náilon. Óleos e gorduras, sabões e detergentes sintéticos. Proteínas e enzimas.
- **Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente** - Química no cotidiano. Química na agricultura e na saúde. Química nos alimentos. Química e ambiente. Aspectos científico-tecnológicos, socioeconômicos e ambientais associados à obtenção ou produção de substâncias químicas. Indústria Química: obtenção e utilização do cloro, hidróxido de sódio, ácido sulfúrico, amônia e ácido nítrico. Mineração e Metalurgia. Poluição e tratamento de água. Poluição atmosférica. Contaminação e proteção do ambiente.
- **Energias Químicas no Cotidiano** - Petróleo, gás natural e carvão. Madeira e hulha. Biomassa. Biocombustíveis. Impactos ambientais de combustíveis fósseis. Energia nuclear. Lixo atômico. Vantagens e desvantagens do uso de energia nuclear.

3.3 Biologia

- **Moléculas, células e tecidos** - Estrutura e fisiologia celular: membrana, citoplasma e núcleo. Divisão celular. Aspectos bioquímicos das estruturas celulares. Aspectos gerais do metabolismo celular. Metabolismo energético: fotossíntese e respiração. Codificação da informação genética. Síntese proteica. Diferenciação celular. Principais tecidos animais e vegetais. Origem e evolução das células. Noções sobre células-tronco, clonagem e tecnologia do DNA recombinante. Aplicações de biotecnologia na produção de alimentos, fármacos e componentes biológicos. Aplicações de tecnologias relacionadas ao DNA a investigações científicas, determinação da paternidade, investigação criminal e identificação de indivíduos. Aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento biotecnológico. Biotecnologia e sustentabilidade.
- **Hereditariedade e diversidade da vida** - Princípios básicos que regem a transmissão de características hereditárias. Concepções pré-mendelianas sobre a hereditariedade. Aspectos

genéticos do funcionamento do corpo humano. Antígenos e anticorpos. Grupos sanguíneos, transplantes e doenças autoimunes. Neoplasias e a influência de fatores ambientais. Mutações gênicas e cromossômicas. Aconselhamento genético. Fundamentos genéticos da evolução. Aspectos genéticos da formação e manutenção da diversidade biológica.

- **Identidade dos seres vivos** - Níveis de organização dos seres vivos. Vírus, procariontes e eucariontes. Autótrofos e heterótrofos. Seres unicelulares e pluricelulares. Sistemática e as grandes linhas da evolução dos seres vivos. Tipos de ciclo de vida. Evolução e padrões anatômicos e fisiológicos observados nos seres vivos. Funções vitais dos seres vivos e sua relação com a adaptação desses organismos a diferentes ambientes. Embriologia, anatomia e fisiologia humana. Evolução humana. Biotecnologia e sistemática.
- **Ecologia e ciências ambientais** - Ecossistemas. Fatores bióticos e abióticos. Habitat e nicho ecológico. A comunidade biológica: teia alimentar, sucessão e comunidade clímax. Dinâmica de populações. Interações entre os seres vivos. Ciclos biogeoquímicos. Fluxo de energia no ecossistema. Biogeografia. Biomas brasileiros. Exploração e uso de recursos naturais. Problemas ambientais: mudanças climáticas, efeito estufa; desmatamento; erosão; poluição da água, do solo e do ar. Conservação e recuperação de ecossistemas. Conservação da biodiversidade. Tecnologias ambientais. Noções de saneamento básico. Noções de legislação ambiental: água, florestas, unidades de conservação; biodiversidade.
- **Origem e evolução da vida** - A biologia como ciência: história, métodos, técnicas e experimentação. Hipóteses sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos. Teorias de evolução. Explicações pré-darwinistas para a modificação das espécies. A teoria evolutiva de Charles Darwin. Teoria sintética da evolução. Seleção artificial e seu impacto sobre ambientes naturais e sobre populações humanas.
- **Qualidade de vida das populações humanas** - Aspectos biológicos da pobreza e do desenvolvimento humano. Indicadores sociais, ambientais e econômicos. Índice de desenvolvimento humano. Principais doenças que afetam a população brasileira: caracterização, prevenção e profilaxia. Noções de primeiros socorros. Doenças sexualmente transmissíveis. Aspectos sociais da biologia: uso indevido de drogas; gravidez na adolescência; obesidade. Violência e segurança pública. Exercícios físicos e vida saudável. Aspectos biológicos do desenvolvimento sustentável. Legislação e cidadania.

4. Ciências Humanas e suas Tecnologias

- Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade o Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
 - A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
 - História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. o História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
 - Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.
- **Formas de organização social**, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado
 - Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. o Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
 - Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
 - As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. o Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
 - O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
 - Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
 - A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
 - Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.
 - Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazifascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
 - Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
 - A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. o Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

- **Características e transformações das estruturas produtivas**

- Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.
- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.
- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.
- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

- **Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente**

- Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.
- As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico. o Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.
- Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.
- Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.
- Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

- **Representação espacial**

- Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia

ANEXO C – PROVA DE REDAÇÃO ENEM 2014

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema **Publicidade infantil em questão 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.

TEXTO I

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem “a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço” e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças.

Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.

DOETA, P. A.; BARBA, M. D. A publicidade infantil deve ser proibida? Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 (adaptado).

TEXTO II

A PUBLICIDADE PARA CRIANÇAS NO MUNDO



Fontes: OMS e Conar/2013

Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 (adaptado).

TEXTO III

Precisamos preparar a criança, desde pequena, para receber as informações do mundo exterior, para compreender o que está por trás da divulgação de produtos. Só assim ela se tornará o consumidor do futuro, aquele capaz de saber o que, como e por que comprar, ciente de suas reais necessidades e consciente de suas responsabilidades consigo mesma e com o mundo.

SILVA, A. M. D.; VASCONCELOS, L. R. A criança e o marketing: informações essenciais para proteger as crianças dos apelos do marketing infantil. São Paulo: Summus, 2012 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- 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:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada “insuficiente”;
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

ANEXO D – CORPUS**Amostra A500_01****Código Interno de Validação: R40****Proficiência: 500*****(Parágrafo. Período)****Publicidade infantil em questão no Brasil*

(1.1) A publicidade no brasil ela é feita de várias formas, televisivas, impressas entre outras. (1.2) A publicidade infantil hoje tomou vários rumos, como: comida, bebidas, produtos de uso infantil íntimo, roupas, calçados, lojas e várias outras formas. (1.3) Hoje no brasil esse tipo de publicidade gera alguns tipos de conflitos, pessoais e sociais. (1.4) Pessoais entre a pessoa que vai fazer a propaganda e a família que não aceita as vezes os tipos de produtos à qual pessoa vai se submeter a estar vendendo de um certo modo, já nos conflitos sociais, e a ~~pessoa~~ forma, se está adequada aquela crianças ou adolescente, o jeito que está sendo gravado(a) a propaganda, o horário em que vai passar se for no caso da propaganda televisiva.

(2.1) As empresas elas criam algumas normas de acordo com a publicidade, e faz acordos com o governo por não terem leis cabíveis para esse tipo de trabalho. (2.2) Em outros países não é permitido nenhum tipo de publicidade relacionado a criança, no caso delas por exemplo podem e não podem ser usada personagens de desenhos, pois, isso induz mais ainda a criança querer o produto, pelo simples fato de conter a imagem do personagem que ela gosta.

(3.1) Quanto a publicidade infantil, não vejo problema nenhum, mas visando também faixa etária, os produtos que elas irão passar, o público alvo da propaganda, o horário em que vão ser apresentadas.

Amostra A500_02

Código Interno de Validação: R07

Proficiência 500

(Parágrafo. Período)

Consumir por Influência

(1.1) Vivemos em um país onde consumimos muito por influência das publicidades, ou seja, consumir por que a mídia nos mostra. (1.2) O mesmo acontece nas publicidades infantis, as crianças estão sendo cada vez mais influenciadas por publicidades.

(2.1) Quando o assunto é publicidade infantil abusiva, devemos prestar muita atenção, por que, temos que comprar por interesse próprio.

(3.1) No Brasil crianças pedem para seus pais comprarem produtos divulgados na mídia, muitas vezes por alguns efeitos especiais que a mesma proporciona à quem está assistindo.

(3.2) Sendo que o certo seria a criança querer adquirir o produto porque gostou.

(4.1) Estamos se tornando consumistas cada vez mais cedo...

...(4.2) *Por isso que devemos cobrar dos órgãos responsáveis mais transparência nas publicidades e menos foco ao público infantil.*

Amostra A500_03**Código Interno de Validação: R40****Proficiência 500*****(Parágrafo. Período)****Problema infantil*

(1.1) Durante muito tempo, crianças perturbam os pais, para o mesmo comprar certos produtos, só por causa dos personagens de desenhos animados favoritos ou devido à algum brinde que certos produtos oferecem.

(2.1) Muitas crianças estão ficando obesas atualmente, consequências da venda de produtos gordurosos rotulados com desenhos da Disney e em outros casos, como no MC DONALDS que vende hamburger com brindes para persuadir as crianças, fazendo assim ter mais lucros nas vendas. (2.2) Testes foram feitos colocando produtos com e sem desenhos ou brindes na frente de algumas crianças, que mostrou bem claro que tal publicidade chama e muito a atenção das crianças.

(3.1) Essa prática de publicidade infantil é um problema mundial e que todos estamos cientes do risco de vida de nossas crianças, mas esse problema está sendo combatido e pode ser resolvido futuramente.

Amostra A500_04**Código Interno de Validação: R19****Proficiência 500*****(Parágrafo. Período)****Manipulação inocente*

(1.1) A cada dia que se passa, o ser humano se desenvolve e suas necessidades aumentam. Isso é comum no mundo todo e acredito que não mudará tão brevemente. (1.2) Com isso, o capitalismo cresce cada vez mais, o que não é estranho, já que a publicidade está por todo canto: televisão, jornais, livros e “outdoors” são exemplo disso.

(2.1) Mas se engana quem pensa que só os adultos são afetados com isso. (2.2) As crianças são muitas vezes até mais, já que suas cabeças não estão totalmente formadas ainda. (2.3) É comum nos dias atuais os desenhos infantis terem propagandas de bonecas e carros lindos que prometem diversão pra sempre.

(3.1) Os que argumentam a favor, dizem que publicidade é essencial para tudo que esteja ao nosso redor. (3.2) Na minha opinião, isso é uma maldade, já que as crianças são

conquistadas pelo bonito e muitas vezes não podem ter aquela coisa tão sonhado.

(4.1) Não afirmo que deveria ser proibida a publicidade infantil no Brasil, mas algumas restrições deveriam existir, como já existem em diversos países. (4.2) Uma dessas restrições deveria ser a quantidade de propagandas por horário, que poderiam ser reduzidos pelo menos na metade. (5.1) A única coisa que nos resta, é esperar que um dia as autoridades maiores mudem essa realidade, diminuindo assim o capitalismo e a manipulação inocente.



Amostra A500_05

Código Interno de Validação: R18

Proficiência 500

(Parágrafo. Período)

Propagandas abusivas

(1.1) As crianças de hoje em dia estão se tornando vítimas de propagandas. (1.2) Basta apenas ligar a TV para comprovar-se e elas tão inocentes acabam caíndo nessa tal isca.

(2.1) Este assunto vem sendo bem discutido, pois em apenas um único deslize, lá senão outra vez indo em direção ao que tanto lhes-convêm. (2.2) Todas tão pequenas e já passando por isto, eles não enxergam o mal senso de suas intenções para as crianças.

(3.1) Tais propagandas não deveriam nem existir, ficam alimentando-as de desejos sem levar em conta que desde cedo estão atraíndo-as para o mercado consumidor. (3.2) Tudo isso envolvendo o que elas mais gostam e se espelham, seus ídolos de desenhos animados.

(3.3) Esta é uma forma de anúncio bem ativo, entretanto um mal exemplo para todos. (3.4) A mentalidade das crianças são diferentes dos adultos, todavia elas são têm a noção de estarem

consumindo um produto, de que por sua vez não se já de sua necessidade e é por este motivo que abusam-as para ter-se certas vantagens.

(4.1) Por fim, todos deveriam se conscientizar, fazer de uma forma onde não possa existir esse meio abusivo de atraí-las.

(4.2) Assim evitando-as desde já, a se envolverem neste mercado tão repugnante.



Amostra A500_06**Código Interno de Validação: R17****Proficiência 500*****(Parágrafo. Período)***

(1.1) Atualmente, o uso das mídias para a divulgação de produtos para o público infantil, cresce cada vez mais induzindo as crianças a comprar o desnecessário.

(2.1) A percepção infantil está sendo constantemente influenciado pelos meios de comunicação que a mesma tem contato. (2.2) O resultado é a persuasão da criança para que tal produto, que é o desejo momentâneo, é banal. (2.3) A partir do momento em que outro objeto é apresentado a ela, sua opinião muda em relação ao primeiro produto, dizendo que o mesmo está "fora de moda" deixando o produto sem utilizar.

(2.4) Outro fator é a inclusão, que o produto recém adquirido é levado para um grupo com outras crianças que também já adquiriam este mesmo produto. (2.5) E em casos quando ela não tem, automaticamente os outros participantes do grupo, a excluem por não ter o produto.

(2.6) Sendo assim, a proibição parcial da propaganda infantil seria mais correta, usando determinados horários para a divulgação destes produtos sem uma forma apelativa, assim, diminuindo a persuasão infantil.



Amostra A500_07

Código Interno de Validação: R43

Proficiência 500

(Parágrafo. Período)

Futuros consumidores

(1.1) Em um planeta altamente capitalista, as propagandas dos comerciais vem tomando conta de nossas televisões com propostas cada vez mais sedutoras. (1.2) No entanto, pode-se tornar um problema a medida que cada vez mais crianças tem acesso a elas.

(2.1) Ainda que não possam discernir o que pode vir a ser perigoso ou não, táticas de marketing atribuindo a imagem de personagens heróis podem levar a crer, por exemplo, que eles tenham algum tipo de poder, sendo assim, torna-se eminente a abolição do uso destes. (2.2) Paralelo à isso, encontra-se a necessidade de um órgão de inspeção que faça legislação em torno desse campo, criando leis rigorosas e auxiliando o setor de publicidade.

(3.1) Desta forma, a compra compulsiva alcançada pelo



Amostra A500_08**Código Interno de Validação: R48****Proficiência 500*****(Parágrafo. Período)***

(1.1) A publicidade infantil é a responsável, pelas crianças no Brasil consumirem bastante, pois não possuem conhecimento total de que certo produto é ou não importante para elas.

(2.2) É através dos meios de comunicações que a publicidade influe na vida das crianças brasileiras, e que está cada vez mais forte por meio de desenhos, bonecos e personagens. (2.3)

Isto é, o marketing infantil tem o poder de aliciar essa geração, que passa a desejar tudo aquilo que é transmitido pelos comercial.

(2.4) Há uma grande preocupação em relação a influência ocasionada, pois além dos brinquedos que em muitos casos são celulares e tablets, os elementos não saudáveis são mostrados a partir de toda e qualquer maneira que agrada as crianças, tornando-se viciados e acarretando diversos problemas.

(2.5) Por isso, as crianças, consideradas o futuro da nação, devem ser orientadas e conscientizada pelos pais, mostrando-as que nem todos produtos mostrados pela propaganda são

essenciais e que o consumismo de forma exagerada torna-se algo negativo.



Amostra G600_01**Código Interno de Validação: R34****Proficiência 600*****(Parágrafo. Período)***

(1.1) Ordienalmente, discute-se à cerca do uso à publicidade à criança, à exemplo dos veículos midiáticas como forma de persuasão desta, objetivando alguns setores interessados à continuidade dessas propagandas causando confronto com os órgãos de defesa aos direito da criança.

(2.1) Visto isso, pode-se estabelecer em primeira análise, a visão social de abuso com que veiculam essas propagandas, por meio das vontades incondicionais de crianças, utilizando-as como elo para à adesão de determinado produto por parte de seus responsáveis, tendo em vistas suas fragilidades e impulsos.

(2.2) Com efeito, a contemporaneidade traz consigo uma alusão na qual utilizam crianças como mecanismo de persuasão. (2.3) Por um lado pretende-se incorporar a ideia de autonomia a elas por meio midiáticos e a de prepara-las para o obtenção de informações de mundo incentivando-as a dominarem suas necessidades e responsabilidades. (2.3) No

entanto é preferível iniciativas que não comprometam a integridade e seus direitos por seus impulsos.

(3.1) Por tudo isso torna-se necessário a ampliação e otimização da autorregulamentação no Brasil, por meio de políticas governamentais de segurança e direito à criança, visto que em alguns países já aderem, à fim de acabar com a persuasão por meio destas através da mídia & propagandas como forma de mecanismos.



Amostra G600_02**Código Interno de Validação:36****Proficiência 600***(Parágrafo. Período)**Crianças, o produto da era digital*

(1.1) Com o avanço tecnológico, o homem utiliza o marketing para mostrar ao mundo seus produtos inovadores e aumenta suas vendas, com comerciais que induzem o público alvo à comprar o que será transmitido.

(2.1) As propaganda divulgadas pelos meios de comunicação abrangem uma maior quantidade da população por uma pequena porção de tempo, e por serem de fácil acesso permitem uma maior propagação da publicidade. (2.2) O anunciante através da mídia valoriza seus produtos utilizando, na maior parte das vezes, atores mirins e desenhos famosos, fazendo com que a procura por crianças para esse trabalho, seja alta.

(3.1) Há crianças que encenam e exercem papéis como atores profissionais, isso causa um impacto em vendas e propagandas visuais. (3.2) Muitas pessoas e ONGs não aprovam essa ideia, pois toda criança tem o direito de ser criança.

(4.1) A era digital permite que hoje uma melhoria, no conhecimento na divulgação de informações, fazendo com que as crianças da atualidade tenham mais acesso à mídia despertando o interesse das mesmas em estar conectadas e consumir o que é divulgado. (4.2) Os pais poderiam orientar os filhos desde pequenos, para que eles se tornassem consumidores conscientes, que não fossem enganados pela mídia, ou executassem um trabalho que retirará parte da sua infância, igualando a um adulto. (4.3) Cabe a sociedade permitir a participação dos jovens, mas cabe aos jovens cumprir os direitos reservados aos mesmos.



Amostra G600_03**Código Interno de Validação:09****Proficiência 600**

(Parágrafo. Período)

(1.1) Nenhuma criança totalmente está totalmente preparada para receber informação “marquetizadas”. (1.2) Isso se dá pelo fato que elas têm a mente menos preparada a interpretação e que futuramente possam ter uma consciência consumista, somente ligada a bens materiais.

(2.1) Em contraponto, as crianças de hoje já têm uma noção do que estão sujeitas, em relação a crianças de gerações passadas. (2.2) Uma causa disso poderiam ser o excesso de informações e tecnologias que estão expostas, criando uma mentalidade mais complexa, porém suscetível à implementação de novas ideias e opiniões.

(3.1) A propaganda e a mídia em geral, são uma grade forma de levar informações as crianças e persuadí-las a querer ter fome de bens materiais, já que no brasil não têm leis específicas quanto a esse assunto, que muitas vezes é deixado de lado pelas autoridades governamentistas e pelos próprios pais.

(4.1) Diante disso, uma medida viável a ser tomadas seria uma maior controle ao que as crianças visualizem por meio da propaganda e isso cabe às empresas e até mesmo aos pais terem um maior controle ao que as crianças estão se submetendo.



Amostra G600_04**Código Interno de Validação:31****Proficiência 600***(Parágrafo. Período)*

(1.1) As crianças são os consumidores mais vulneráveis às propagandas, portanto é uma questão que gera conflitos entre publicitários e órgãos que defendem os direitos dos jovens. (1.2) Alguns comerciais abusam dessa vulnerabilidade e usam métodos para despertar nessas crianças apenas a vontade de consumo. (1.3) Mas se forem assistidas moderadamente podem ajudar na formação de futuros adultos com maior noção de consumo e valores.

(2.1) Se forem assistidas com acompanhamento, essas propagandas podem ser consideradas educativas, pois as crianças aprendem que nem tudo que é visto na TV é bom. (2.2) Sendo criadas cientes disso, se tornarão adultos com mais capacidade de diferenciar se os produtos que querem são necessários ou não para viverem de forma correta.

(3.1) Comerciais se tornam apelativos quando usam personagens famosos para convencer os jovens que determinado

produto é necessário e importante para si. (3.2) Um jovem com 5 anos por exemplo, ao ver um comercial de refrigerante da galinha pitadinha, vai querer esse produto sem pensar nos danos que podem trazer futuramente para a saúde.

(4.1) Como é citado por Platão, é possível perdoar as crianças por terem medo do escuro, o real problema está quando os adultos tem medo da luz. (4.2) Os adultos, sejam os responsáveis pelos anúncios de produtos infantis ou os pais, devem ver a luz e transmitir para as crianças. (4.3) Quando pequenos, não conseguem ver claramente o que está por trás dos produtos, então cabe aos adultos guiar e decidir como os jovens devem ver os anúncios.

(5.1) Proibir completamente as propagandas voltadas para o público infantil não é a medida correta para acabar com os problemas gerados por elas. (5.2) Os publicitários devem ter o senso de diminuir a apelação nas propagandas. (5.3) Os produtos para as crianças devem ser anunciados, mas da mesma forma que é feita para o público adulto.



Amostra G600_05**Código Interno de Validação:27****Proficiência 600***(Parágrafo. Período)**Publicidade Infantil*

(1.1) A mídia tem, ultimamente, focado grande parte de suas propagandas e programas para o público infantil. (1.2) Por serem um público de fácil acesso, é muito comum propagandas de brinquedos, bonecos, acessórios infantis e, às vezes, até propagandas infantis dentro de programas, o que fortalece ainda mais a venda dos produtos.

(2.1) No Brasil não é diferente, muitos propagandas e propagandas são lançados para o público infantil. (2.2) Muitas deles, aparentemente são inocentes, mas com um pouco de observação e olhar crítico, é perceptível que são muito mais do que uma distração, são uma poderosa ferramenta de influência que “educa” a criança a sempre querer mais e mais.

(3.1) A responsabilidade dos pais, além de atentar para o que seus filhos assistem, é educá-los para que, no futuro, se tornem consumidores conscientes, ensinando que por trás de uma propaganda, seu objetivo principal é vender. (3.2) A criança, tendo isso em sua mente, cresce com a ideias de que não é preciso “ter para viver”, e terá um olhar crítico muito maior para toda e qualquer publicidade.



Amostra G600_06**Código Interno de Validação:37****Proficiência 600**

(Parágrafo. Período)

Publicidade infantil no Brasil

(1.1) A publicidade infantil no Brasil cresceu bastante nos últimos anos, um aumento “?” mostra clara nos anúncios de jornais, revistas nas propagandas espalhadas pela internet e televisão.

(2.1) Essa questão tem preocupado muito os pais, que ficam sem saber o que fazer, pois com filhos acabam se relacionando desde cedo com esse consumismo descontrolado. (2.2) Isso tem incomodado também várias ONGs que acreditam “?” publicidade toda uma grave violação aos direitos das crianças.

(3.1) Nós sabemos como são as crianças tudo o que veem querem e não dão a mínima importância se seus pais podem ou não comprar o que desejam e é exatamente isso que as publicidades engajada numa questão querem, vender a todo

preço seus materiais sem pensar na condição financeira de seus supostos clientes.

(4.1) É necessário que o estado venha a criar lei mais rígidas para essa situação, não proibindo comerciais e anunciados infantis, mas controlando e bloqueando aquele que forem exageradas, para que nossas crianças possam assim crescer aprendendo o verdadeiro valores da vida.



Amostra G600_07**Código Interno de Validação:35****Proficiência 600***(Parágrafo. Período)*

(1.1) Nos dias atuais vivemos em uma era marcada pela tecnologia. (1.2) A mídia, juntamente com as marcas, e as publicidades em geral é um forte fator influenciador em nosso meio. (1.3) E ao se tratar disso em relação as crianças, o assunto torna se mais complexo.

(2.1) Podemos notar hoje que as crianças encontram-se cada vez mais interligadas a televisão ou internet. (2.2) Diante desse fato surgem diversas, muitas vezes, em relação a certos programas de televisão, propagandas, entre outros no qual elas tem acesso.

(3.1) Pelo fato de hoje em dia, as crianças estarem sempre à disposição da televisão acabam se tornando de certa forma um público alvo. Portanto as tais dúvidas em relação aos que elas tem acesso.

(4.1) *As várias formas de publicidade podem estar induzindo ou levando as crianças a pensarem diferente em relação a certos produtos, ou sobre relações sociais.*

(5.1) *Há quem diga que não, mas isso tudo engloba os dois lados, de quem são os responsáveis por tais publicidades e dos pais, que permitem os filhos à terem acesso.*

(6.1) *Dessa forma é necessário que ao invés de leis que permitem as crianças de verem tais publicidades, que estas fossem analisadas, classificadas, e ordenadas em horários corretos.*

(6.2) *Bem como os pais devem avaliar, e escolher o melhor conhecimento, que filho deve ter.*



Amostra G600_08**Código Interno de Validação:01****Proficiência 600**

(Parágrafo. Período)

Consumo e Diversão

(1.1) O marketing voltado ao público infantil é muito forte, grandes empresa de entretenimento investem pesado nessa área, com propagandas que chama e prendem a atenção da criança. (1.2) Efeitos de computação gráfica dão vida a personagem, e fabricantes de brinquedos criam itens relacionados ao desenho.

(2.1) A medida que elas crescem, já vão se inserindo no mundo comercial e econômico, cada vez mais querendo brinquedos e os “gagtes”, os pais se veem insentivados e pressionados a buscarem dinheiro, para que seus filhos usufruam de novas formas de lazer. (2.2) Crianças passam a se comportar melhor, quando chega a época do natal, porque quer ganhar um carrinho ou um celular que ele viu na televisão, e que os seus amigos tanto falam.

(3.1) Os líderes da família tem que competir com empresas que investem milhões em comerciais, com show de luzes e movimentos, que fazem a garotada ficar eufórica, muitas vezes utilizando de rebeldia e birra para que seus pais comprem, causado por um desejo injeto na mente deles após assistir a uma propaganda que passou enquanto ele via um desenho de manhã antes de ir ao colégio.

(4.1) Para que seja bom para os pais e também a mídia infantil, o governo deveria criar normas para controlar comerciais que possam persuadir, sem retirar aqueles que apenas não divulgam o produto. (4.2) As escolas também deveriam ter projetos ou materiais que falem e conscientizem as crianças e adolescentes, através do estudo de economia.



Amostra A700_01**Código Interno de Validação:21****Proficiência 700****(Parágrafo. Período)**

(1.1) Reconhecida como marketing de cunho apelativo ou propaganda abusiva a publicidade infantil induz precocemente as crianças ao consumo excessivo, desnecessário. Jovens e adolescentes são mais "súlvivos" à alienação provocada em muito recurso de propaganda. (1.2) Estes que estilizam recursos como, brinquedos criaturas animadas e personagens propositalmente no produto ofertado a fim de convencê-las a levar para casa o que dirá se a propaganda é propícia aos pequenos consumidores é o mundo que é exposta.

(2.1) Em idade de crescimento, uns jovens possuem a mentalidade em formação, criando não sofrendo o poder e finalidade de tal. Com isso, mensagens subliminares entram com facilidade em seus subconscientes e levando, muitas vezes, a alienação e desejo de consumo desnecessário.

(3.1) Em muitas outras fontes e consumo, como as redes de fast-food costumavam ser pioneiras em publicidades voltadas à

crianças. (3.2) Sempre oferecendo um brinde quando se realizar uma compra, podendo acarretar uma obesidade infantil.

(4.1) Portanto, é importante ressaltar que abusivas formas de propaganda para crianças afetam, não só econômico mas psicologicamente, construindo adultos consumistas. (4.2) Para tal, o uso de dinâmicas relacionadas ao consumo correto é essencial nessa fase onde se formam as ideias e se tornar um cidadão consciente.



Amostra A700_02**Código Interno de Validação:12****Proficiência 700***(Parágrafo. Período)**Um mau em comum*

(1.1) Deixar uma criança em casa na frente de uma televisão é um ato comum á certo tempo. (1.2) Alguns dedusem que estão seguras dentro de seu “mundinho”. Pais, somente deixam-nas “vidradas”, enquanto estão ocupados de mais e as mídias (em geral), “consomem” pouco a pouco ás crianças com suas ideologias.

(2.1) A pouca fiscalização dos pais contribuem para a publicidade infantil, exemplo disso é a raridade com que vemos a reação pais-filhos ser saudável. (2.2) Hoje em dia a “correria” é imensa, tal que impede esta fiscalização (pais e filhos quase que não vivem juntos), sem uma alternativa os pais sedem as crianças ao poder das propagandas.

(3.1) Neste processo, as mídias não perdoam. Sempre acontece de uma criança pedir algo do personagem, marca, ou áudio que goste. (3.2) Isto é o fato de estarem expostas ao

propagandas (fruto do capitalismo). (3.3) Por mais que a publicidade tenha alcançado um novo nível, ela ainda destrói a capacidade de crianças se tornarem consumidores conscientes, tornando-as irresponsáveis consigo e com o mundo.

(4.1) Sendo assim, solução destes problemas já estão em andamento, entretanto, “um discurso bom é aquele que convence”. (4.2) Então, propostas além da autorregulamentação devem ser vigoradas no país. Uma solução breve seria o acompanhamento mais presente dos pais com as crianças, e também mais fiscalizações em cada propaganda, pois o correto não é privar, e sim ensinar. (4.3) Seria dentro ou fora de casa uma criança tem que aprender a ser crítica e o que mais remove essa capacidade são as mídias.



Amostra A700_03

Código Interno de Validação:05

Proficiência 700

(Parágrafo. Período)

Um slogan feliz

(1.1) “Sempre um rostinho feliz”: dizia o slogan de uma empresa de brinquedos infantis. (1.2) Quando ligamos nossa televisão, somos inundados por propagandas que buscam atrair nossos filhos de todas as formas sem ao menos pensar em como isso pode influenciar negativamente em seu desenvolvimento.

(2.1) O fato de o Brasil não possuir leis que freiam a liberdade do setor contribuiu para que este use todas suas “armas” em busca da adesão infantil. (2.2) A partir do momento em que uma criança visualiza uma nova boneca, por exemplo, ela buscará formas de convencer os pais a lhe comprarem este presente. (2.3) E durante este processo, as propagandas continuam à lhe mostrar os maravilhosos encantos destes brinquedos, fazendo com em que a sua insistência e a sua aversão ao não se tornem cada vez maiores.

(3.1) Entretanto, a publicidade infantil não está voltada apenas aos brinquedos. É rotineiro vermos crianças das mais variadas idades preferirem produtos industrializados à uma fruta ou legume durante suas refeições, provavelmente influenciados por algum slogan genial. (3.2) Mal sabem elas que, em um futuro bem próximo, essa má alimentação pode trazer sérios riscos, como a diabetes.

(4.1) Portanto, penso que para o desenvolvimento seguro e saudável do “futuro da nossa nação” é necessário que esta nação crie leis ou apenas as aprove, colocando restrições em relação ao público alvo e a maneira como ele é abordado.

(4.2) E obviamente, para que tais medidas surtam efeitos os pais precisam ter a consciência de que nem sempre um rostinho feliz é a melhor solução.



Amostra A700_04**Código Interno de Validação:42****Proficiência 700****(Parágrafo. Período)**

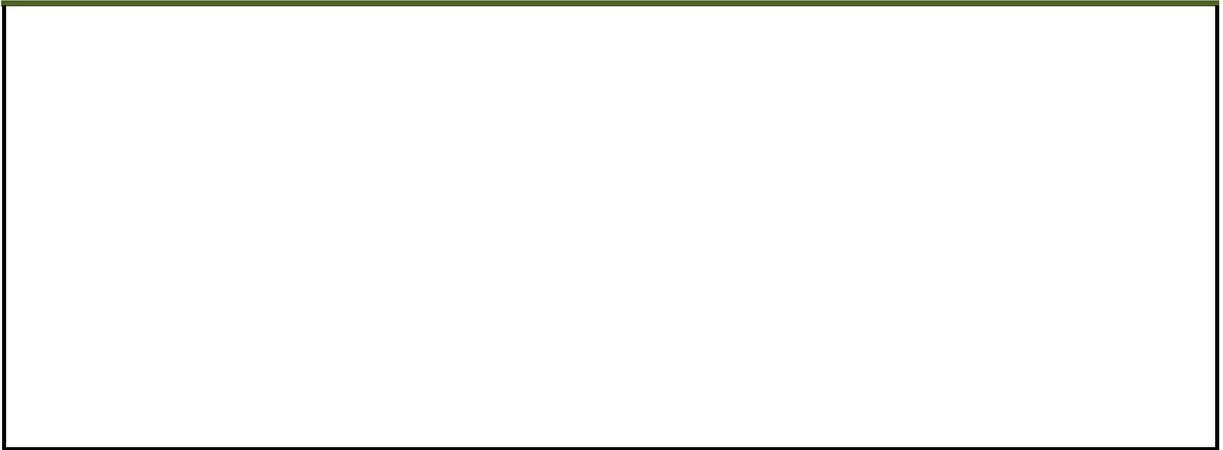
(1.1) Atualmente crianças são bombardeadas com propagandas incentivando a compra de produtos todos os dias, tais propagandas utilizam diversos meios para atrair crianças com o objetivo de despertar o desejo e a necessidade pelo produto, com uso de personagens famosos de desenhos animados, músicas com temas infantis, e até outras crianças se divertindo para mostrar que o produto lhes trará alegria.

(2.1) Na infância elas são muito suscetíveis a sugestões e exemplos, pois é dessa maneira que moldam suas personalidades e caráter. (2.1) Logo, se você apresenta-lhe constantemente um produto e demonstrar que também o querem, ela irá assimilar aquilo com o certo e irá buscar sempre adquirir o produto que lhe oferecem.

(3.1) Porém, no Brasil a exibição de propagandas com apelo infantil e a participação de crianças neles é permitida. (3.2)

Elas incentivam sem cessar a criança a querer o produto oferecido e busquem seus pais para compra-los.

(4.1) Portanto, as crianças dever ser ensinadas desde pequenas a julgar e desenvolver senso crítico quando assistir à uma propaganda, e logo, propagandas com apelo infantil ou uso de crianças deveriam ser proibidas, pois estas passam por uma fase de absorção e aprendizado, não devem ser bombardeadas com inúmeros anúncios criados para despertar necessidades em seu público alvo.



Amostra A700_05**Código Interno de Validação:16****Proficiência 700***(Parágrafo. Período)**Publicidade infantil*

(1.1) No Brasil, esse é um tema bastante questionado atualmente. (1.2) A ideia da propaganda com crianças gera discordância, porque as influenciam ao consumismo.

(2.1) Nacionalmente, algumas ONGs lutam com o objetivo de defender o direito dos jovens, pois essas propagandas em sua maioria, estão causando uma certa adultização das crianças, sendo alguns dos produtos não apropriados para a idade delas.

(3.1) Outra consequência, é em relação a alimentos. (3.2) As propagandas utilizam personagens infantis para elas os consumirem. Muitos delas não são saudáveis, o que explica essa geração com cada vez mais crianças obesas e com outros problemas de saúde.

(4.1) Ao ver na mídia ou em qualquer "outdoor" nas ruas o seu personagem preferido seguido de algum produto, que talvez

nem lhe agrade tanto, mas por ver o desenho animado que mais gosta, a criança irá fazer de tudo para o seu responsável o comprar para ela, mesmo que não haja necessidade. Os meios de publicidade, estando cientes, usam e abusam disso.

(5.1) O melhor a fazer seria proibir qualquer tipo de publicidade para crianças fazendo ela ter aquilo que precisa e o que os seus pais tem condições de comprar, e não aquilo que quer ou que, simplesmente, acha “bonitinho”.



Amostra A700_06

Código Interno de Validação:29

Proficiência 700

(Parágrafo. Período)

O impacto consumista infantil no século XXI

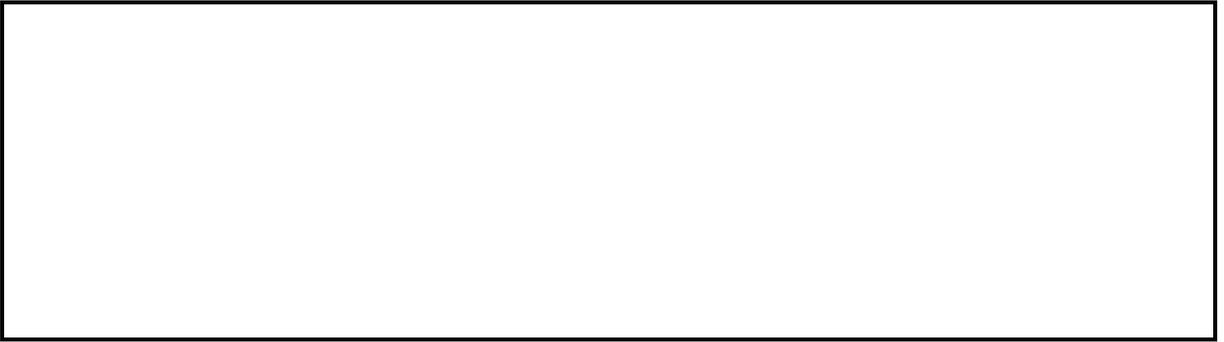
(1.1) A televisão é um meio que realiza a globalização no mundo inteiro, através deste aparelho é transmitido diversas informações em jornais, novelas, desenhos, filmes e propaganda de produtos.

(2.1) O público alvo de desenhos são as crianças de todas as faixas etárias que estão sempre antenados. (2.2) Existem vários canais, principalmente em TV a cabo que passa desenhos e programas infantis 24 horas por dia, em todos os comerciais transmite a publicidade e propaganda de produtos que atraem as crianças que vem sendo desejado grandemente, os famosos brinquedos.

(3.1) Um grande malefício está provocando, fazendo com que as crianças desejam o que vê na televisão, intencionando a compra dos produtos, manipulando de qualquer forma. (3.2) Inclusive os personagens são enormes influenciadores, alguns com suas trilhas sonoras causando cada vez mais o

consumismo. (3.3) E os pais sempre fazendo os gostos de seus filhos e não impondo limites tudo o que é novo atrai aos olhares das crianças.

(4.1) Enfim, a família tem que ensinar o que realmente é necessário para o bem estar da criança, se cada um fizer a sua parte não ocorrerá o consumismo abusivo de toda a parte do mundo, a mídia não pode manipular como vem fazendo durante anos, intencionando de maneira incorreta, pois todos devem ter a noção básica do que se deve comprar, não sair nas lojas comprando desenfreadamente, as atitudes do presente causará o futuro que almejamos.



Amostra A700_07

Código Interno de Validação:26

Proficiência 700

(Parágrafo. Período)

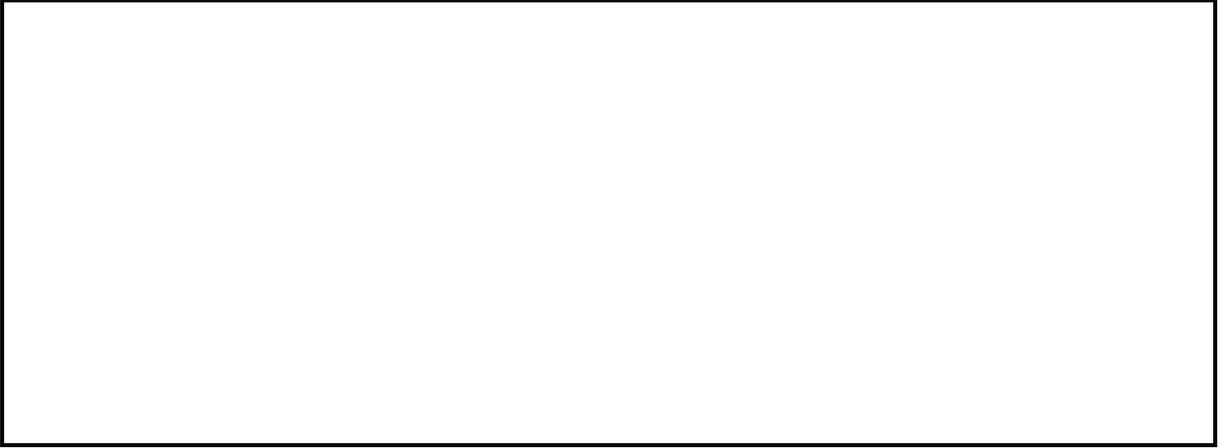
O consumismo dos inocentes

(1.1) No Brasil o fato de publicidades e propaganda serem expostas para o público infantil gera um desconforto por parte dos pais. (1.2) Publicidades e propagandas com várias ilustrações e personagens que conduz ou influência o pequeno consumidor, apresentações de alimentos e também de brinquedos levam o público infantil aos delírios com: “seus carros e suas pistas de corridas”, “suas princesas e seus castelos deslumbrantes” e “seus robôs fortes e destemidos”, grandes marcas de alimentos influência às crianças a comerem tal alimento ou lanche para receber alguns tipos de brinquedo do seu agrado.

(2.1) Alguns países como a Noruega é proibida este tipo de exibição que induz o seu pequeno consumidor, já na Suécia é proibida à propaganda com personagens de desenhos e famosos que realizam este tipo de publicidade.

(3.1) No Brasil ainda não há uma lei específica para este determinado assunto, mas sim uma norma que rege acordo entre o governo federal e indústria de alimentos e também de brinquedos. (3.2) Contudo, há um descontentamento do público infantil com certas publicidades e propagandas “enganosas”, por não ser ou não apresentar certos recursos designados em certos materiais.

(4.1) O governo federal por sua vez deveria ter ou fazer uma fiscalização mais branda com a qual e com algumas punições como: proibir a marca de realizar exercícios deste tipo publicidade e propaganda por em tempo determinado com pagamento de multa. (4.2) A indústria deixa de mostrar o seu produto real para exibir um produto com alterações e ilustrações ao seu público mirim.



Amostra A700_08

Código Interno de Validação:22

Proficiência 700

(Parágrafo. Período)

A problemática da publicidade infantil

(1.1) O Brasil juntamente com os estados unidos e a Austrália, não possui qualquer tipo de regulamentação quando se trata de publicidade infantil. (1.2) Isso se torna um problema, vendo que, não há fiscalização a mídia molda seus futuros consumidores como bem quíser.

(2.1) O conselho nacional de direitos da criança e do adolescente (Conanda), considera a publicidade infantil abusiva por tentar persuadir a criança. (2.2) Essas propagandas se tornam abusivas pelo fato de "brincar" com o desejo da criança. (2.3) As crianças são desprovidas de discernimentos sobre o que é bom ou não para elas. Se encantam com a beleza do produto e passam a desejar aquilo a qualquer custo. (2.4) A partir deste ponto, os pais devem atuar pela criança: dar ou não o produto à ela.

(3.1) Quando os pais optam por não dar o que elas desejam,

estas mesmas ficam sem entender o porquê de não ter tal produto e ficam frustradas e até mesmo doentes por não ter suas vontades satisfeitas.

(4.1) Para que essa problemática seja erradicada, é preciso que haja leis que proíbam totalmente a publicidade infantil. (4.2) Que haja também fiscalização quanto à vinculação de propagandas e multas de acordo com o transtorno causado, caso haja falha na fiscalização. (4.3) A participação dos pais e das escolas na formação da criança é essencial, estes devem orientar as crianças para que possam ser consumidores responsáveis.



Amostra A700_09**Código Interno de Validação:28****Proficiência 700*****(Parágrafo. Período)****Batalha naval na TV*

(1.1) Hoje, ao ligarmos a televisão somos bombardeados com diversas propagandas. (1.2) Esses anúncios são dirigidos a diversos públicos, mas atualmente um setor vem ganhando cada vez mais atenção dos anunciantes: as crianças.

(2.1) Toda essa atenção dirigida ao público infantil tem um motivo: eles estão crescendo cada vez mais rápidos e conquistando autonomia aos pais mais cedo, o que gera um acentuado consumo e a maior necessidade de produtos, que muitas vezes serão utilizados raras vezes. (2.2) A televisão virou uma espécie de campo naval, onde ganha quem conseguir atingir maior aceitação de seus sempre maravilhosos brinquedos.

(3.1) Com a aceitação garantida uma vez, fabricantes e agência de publicidade querem garantir a continuidade de suas vendas, e muitas vezes o fazem, conquistando em sua grande maioria dos pais que alimentam desde cedo o espírito

do consumismo em seus filhos. (3.2) Ativistas e ONGs defendem a criação de resoluções sobre o assunto por parte aos governos, porém essas leis muitas vezes se mostram confusos e ficam longe da realidade necessária. (3.3) Além de colidirem com a autonomia dos meios de comunicação em massa.

(4.1) Portanto, são necessários muito mais que simples resoluções e a censura importante para ONGs que acreditam que o maior problema está com as crianças. (4.2) A raiz de problema está no exemplo que elas recebem de seus pais, já que 20 % dos brasileiros hoje se encontram inadimplentes, esse problema pode ser facilmente resolvido por meio de uma boa e velha receita a educação financeira, a partir dela teremos adultos mais consciente financeiramente e gerações ainda mais promissoras no quesito econômico, que não serão influenciadas por meras propagandas durante o intervalo de um desenho animado.



Amostra A800_01**Código Interno de Validação:11****Proficiência 800*****(Parágrafo. Período)***

(1.1) No Brasil contemporâneo as inovações tecnológicas e o capitalismo embasado na sociedade, tem levado muitos brasileiros, ao consumismo exacerbado. (1.2) As propagandas de marketing, outdoors, tv e redes sociais tem chamado a atenção do público, principalmente propagandas dirigida à criança que tem intenção de persuadi-la para a consumismo de produtos e serviços. (1.3) Entretanto é necessário atenuar e fiscalizar as propagandas infantis, uma vez que tenham o poder de construir valores de responsabilidade e limitações.

(2.1) O mercado publicitário utiliza cada vez mais aspectos infantis para as propagandas. (2.2) As empresas de fast food como Girafas, MC Donalds, chamam a atenção do público infantil como brindes colecionadores e pratos coloridos e desenhados. (2.3) Porém o que deveria ser apenas para um fim de semana, se torna rotina e contribui para o agravamento

das problemas de saúde, não suprimindo as necessidades de uma alimentação balanceada. (2.4) Assim como tornará a criança ilimitada em diversas situações, perdendo valores de ética, respeito aos pais e pessoas. (2.5) É notável que as propagandas infantis acabam dificultando esses limites, pois impulsionam ainda mais criança ao consumo por meios de apelo. (2.6) O eca denota em um de seus artigos que menores de 14 anos não são responsáveis e capazes, não possuem ciência de suas reais necessidades. (2.7) Deveríamos adotar isso.

(3.1) Em consonância com as ideias supracitadas, notamos o efeito que a mídia possui sobre o público infantil, implicando em seu futuro. (3.2) Portanto é importante ressaltar que as crianças necessitam de valores de responsabilidades e limitações, pois serão promissores de nosso futuro e é preciso coibir essas causas.



Amostra A800_02**Código Interno de Validação:02****Proficiência 800***(Parágrafo. Período)**Pequenos, grandes consumistas*

(1.1) Personagens famosos. Brindes, ofertas de prêmios. Tudo isso induz as crianças ao contato cada vez mais cedo com a atual realidade consumista. (1.2) Muitos países, como Brasil, não possuem leis que regulamentem isso, o que acaba deixando nas mãos dos publicitários o controle.

(2.1) As crianças não devem ser privadas totalmente da publicidade. (2.2) É muito mais complexo desenvolver uma visão crítica sobre isso, se o contato for muito tardio. (2.3) É mais que necessário a conscientização deles para que um futuro melhor aconteça.

(2.4) No entanto, o modo como isso está sendo levado, com bombardeios de anúncios, vem transformando os pequenos em grandes consumistas. (2.5) Um exemplo disso é a TV, meio de comunicação que atinge massas, que vem usando disso para,

através de comerciais atrativos, influenciar a compra de coisas, na maioria das vezes, desnecessária.

(3.1) Fica claro, portanto, a necessidade de atuação do governo, na criação de leis específicas que visem o controle da publicidade direcionada ao público infantil. (3.2) É uma junção de toda a sociedade para fiscalizar aquilo que chega até aqueles que serão o futuro.

Amostra A800_03**Código Interno de Validação:24****Proficiência 800***(Parágrafo. Período)**A criança e a publicidade*

(1.1) Atualmente, pode-se perceber que grande parte dos comerciais da televisão são programados para crianças e adolescentes, contando na maioria das vezes com a participação dos mesmos. (1.2) Tais propagandas são utilizadas para influenciar as crianças e incentivá-las a comprar determinados produtos.

(2.1) No primeiro semestre de 2014, a Comanda (conselho nacional de direitos da criança e do adolescente) aprovou uma resolução que considera a participação de jovens e crianças em propagandas uma forma de abuso infantil, e recebeu muitas críticas vindas principalmente de comerciantes que seriam os mais prejudicados.

(3.1) Deve-se observar que as crianças menores de quatro anos ainda não conseguem discernir o certo do errado, o que podem ou não fazer. Possivelmente, a criança que gostar do produto

achará ótimo em tê-lo em casa, mas talvez não seja isso que seus pais pretendem dar aos seu filho.

(4.1) Porém, depende de cada país proibir ou não proibir essas propagandas, por exemplo, na Suécia não pode haver participação de personagens de desenho animado em comerciais de alimentos para crianças, já no Chile há liberação em horários determinados.

(5.1) Portanto, deve haver maior fiscalização quanto aos conteúdos presentes em comerciais para evitar que menores sejam influenciados, e também é necessário que os pais ensinem a seus filhos sobre o assunto e preparem-os para o futuro corretamente.

Amostra A800_04**Código Interno de Validação:03****Proficiência 800***(Parágrafo. Período)*

(1.1) Diferentemente dos anos 60 e 70, em que o marketing de vendas era focado nos pais de família - detentores do decisão de compra - a partir do século XXI a mídia propagandista passou a ver na inocência das crianças um meio de persuasão dos adultos. (2.2) Cabe pensar, porém, se realmente é válido usar da infância como apelo consumista, criando crianças adultos, inseridas num mundo de comércio antes do necessário.

(2.1) Buscando um mercado de vendas mais influenciável, empresas e anunciantes passaram a usar de recusos como desenhos animados e imagens de famosos como forma de persuasão de crianças. (2.2) Inocentes, elas caem nas táticas de marketing com muito mais facilidade e se tornam a parte de convencimento entre as empresas e os pais, o que é muito mais vantajoso perante a propaganda direta aos adultos.

(3.1) Contudo, é importante destacar o comportamento abusivo dos anunciantes, que, usando de tais métodos, estimula o pensamento consumista infantil. (3.2) Assim, como retrata Aluizio Azevedo em seu livro "Capitães de areia", a inserção cada vez mais cedo no mercado de consumo e comércio, acaba por gerar crianças adultos. (3.3) Mesmo sem grande discernimento para decidir entre o acessível ou não financeiramente, elas passam a participar de decisões de compra, o que não deveria se aplicar a uma infância saudável.

(4.1) Dados o exposto, vê-se a relevância do uso de fiscalização à propagandas com apelo infantil. (4.2) É, sem dúvida, muito importante criar consciência e responsabilidade de compra nas crianças, todavia isso é cabível aos pais e não à mídia.

(4.3) Assim, normas que definam o correto direcionamento do marketing, aliado a educação financeira tanto em casa como na escola, garantem que crianças permaneçam vivendo sua infância, sem serem inseridas em um mundo que não as caracteriza.



Amostra A800_05

Código Interno de Validação:13

Proficiência 800

(Parágrafo. Período)

A mídia persuasiva

(1.1) Mais uma vez nos deparamos com algo envolvendo à mídia e a publicidade. (1.2) Neste quesito mostra-se o público infantil, como alvo de questões repercussivas. (1.3) Crianças são futuros cidadãos em formação psico-social e não provem de um altruísmo para se justapositionar ante uma sociedade capitalista. (1.4) Assim elas são vulneráveis a propagandas perssuasivas, que as induzem a adquirir novos produtos que lhes são impostos para a sua autoafirmação.

(2.1) Em razão desses fatos inúmeros pais recorrem a serviços em que a propaganda televisiva é limitada. (2.2) Hoje é discutida uma nova redução, que foi sancionada e em sua prática, colidiu estreitamente com ong's que utilizam deste recurso. (2.3) Esta é uma questão a qual deve ser analisada com muita cautela uma vez que este tipo de recurso já foi habituado no cotidiano de milhões de crianças por muitos

décadas. (2.4) Embora seja um recurso útil a má utilização causa vários vícios e compromete o comportamento além da formação pessoal.

(3.1) Com isso torna-se notória a necessidade de que essa instrução culmine do elo entre família, escola e bom senso da mídia. (3.2) Disciplinas como educação financeira e economia podem fazer parte do ensino fundamental escolar.

(3.3) Nas quais desde que elas se tornam aptas para assistir, também sejam aptas para discernir. (3.4) Um futuro promissor é um futuro esclarecido pela luz do conhecimento.



Amostra A800_06**Código Interno de Validação:25****Proficiência 800****(Parágrafo. Período)**

(1.1) Em um mundo tecnológico em que a mídia é o centro de todas as coisas, o consumidor de coisas banais é predominante.

(1.2) Ser criança não nos deixa livres de ser um futuro consumidor sem controle. (1.3) O consumo da criança começa

na gestação, quando nasce o consumo aumenta gradativamente. (1.4) Logo, a criança precisará de roupas, calçados, comida, laser, diversão e a lista não para por aqui.

(2.1) O público alvo da mídia são as crianças, a publicidade e o marketing só giram porque as crianças são seus alimentos prediletos. (2.2) Nenhum pai quer ver o filho triste porque não

tem o Smartphone de última geração que passa na TV ou porque não tem a coleção de brinquedos do Ben 10 que o colega

da escola tem. (2.3) Dessa forma alimentam os gostos dos filhos sem perceber que estão sendo influenciados pela mídia.

(3.1) A cada 20 minutos que uma criança está na TV cerca de

10 coisas legais como brinquedos, DVD de desenhos animados,

bonecos e etc., lançados naquele momento estão à venda na esquina de sua casa, isso faz com que a criança tire do pai o dinheiro da comida para satisfazer com um produto que ficara sem utilidade no dia seguinte em outra propaganda.

(4.1) Portanto, não é alimentados todos os desejos de uma criança que estaremos preparando-as para o mundo, não é assim que ela se tornara um consumidor consciente. (4.2) Pois sabemos que não há leis nacionais, o setor cria normas fazendo acordo com o governo, mas se houvesse uma implantação de proibição parcial de certos horários para determinadas faixas etárias, ou fosse totalmente proibido qualquer tipo de publicidade para crianças como na natureza, diminuiria gradativamente o alto consumo (das crianças) infantil. (4.3) O que os tornariam seres conscientes de mente aberta suficiente para entender que nenhum aparelho eletrônico ou produto da moda traz realização pessoal, quem dirá felicidade constante.



Amostra A800_07

Código Interno de Validação:35

Proficiência 800

(Parágrafo. Período)

Publicidade: Nascidos para Comprar?

(1.1) Abuso de direitos, exploração dos menores e formação de futura sociedade altamente consumista. (1.2) Estas são as consequências da atual publicidade dirigida ao público infantil. (1.3) Desenhos animados, trilhas sonoras, personagens famosos da temática infantil passaram a ser utilizados como meio de apelo à inocência das crianças para vender produtos e serviços.

(2.1) De forma abusiva, as propagandas direcionadas ao público Infantil são capazes de gerar um interesse nesse grupo, que acaba se sentido necessitado a possuir determinados produtos para alcançar mais felicidade em seu cotidiano.

(2.2) Anúncios que se aproveitam da ingenuidade das crianças exploram temas e personagens do agrado infantil.

(2.3) Super-heróis, princesas e animais deixaram de fazer parte da ficção e hoje são objetos reais no formato de bonecos,

estampas de roupas ou até mesmo em sapatos. (2.4) Isso faz com que a criança acabe recorrendo aos pais para comprar esses produtos, em busca de conseguir se aproximar da ficção dos personagens da televisão.

(3.1) Ao atender a essa apelação ao consumo, a crianças passam a acreditar que todos os produtos que elas observam em propagandas são altamente necessários para alcançar suas realizações pessoais. (3.2) Incapazes de saber o que está ocorrendo por trás do anúncio, esse público acaba construindo assim uma sociedade muito ligada aos valores do consumismo, que não avalia a real necessidade de comprar certos produtos ou usufruir certos serviços.

(4.1) Dito isso, é de essencial importância que certas mudanças ocorram na produção e divulgação desta publicidade infantil.

(4.2) Assim como em muitos países, o governo brasileiro deveria aplicar proibição de alguns comerciais em determinados horários ou para certas faixas etárias, e até mesmo controlar o conteúdo desses anúncios. (4.3) Medidas estas que possuem a intenção de evitar esse abuso que ocorre na publicidade infantil, que deliberadamente buscam persuadir as crianças à prática do consumo excessivo.



Amostra A800_08**Código Interno de Validação:41****Proficiência 800****(Parágrafo. Período)***Massacre da publicidade infantil.*

(1.1) Milhões e milhões de crianças tanto do Brasil, quanto, no mundo inteiro são introduzidas ao ato de compra precoce.

(1.2) Propagandas de marketing atingem o alvo certo. (1.3) Mas de certa forma muitas propagandas são elaboradas incorretamente.

(2.1) A legenda de classificação indicativa que em vários brinquedos não tem, e em muitos filmes também não, está deixando o ar de preocupação entre os pais, que estão percebendo a importância de educar o filho a partir de princípios éticos, com base na sociedade em que vive. (2.2) A importância de ensinar aos filhos o que é certo ou errado sempre parte da família, porém brinquedos, filmes, jogos acabaram fazendo a criança querer tornar-se igual a um personagem, ou então seguir a vida com armas tendo como fonte de sustento, ou passam o dia inteiro jogando aquele (2.3) “jogo legal” que viu a propaganda da televisão e o adorou.

(2.4) Propagandas em gigantescos outdoors, com sensação de uma criança ser feliz e ficar boquiaberto pelo fato de vê-la e como quão profunda ela é, fazendo um ciclo: crianças obsecadas por tal propaganda de um brinquedo, pais tendo assim que suprir o grande desejo do filho e comprar o que ele quer. (2.5) Para empresas grandes as crianças as são máquinas de lucrar, pois, elas sempre vão querer levar o que desperta a sua atenção, trazendo nela um lado consumista.

(3.1) Para desenfrear esta grande demanda pais, governantes, publicitários e empresas deveriam entrar em um consenso que favoreça ambas as partes. (3.2) Órgãos públicos e o governo brasileiro devem elaborar leis contra indução de produtos através da publicidade para crianças pois estas são muito vulneráveis à questão. (4.1) Crianças precisam ser preparadas para o que irá receber do mundo afora, fazê-la compreender o que há por trás de grandes propostas de divulgação de produtos destinados à ela. Tornando-a conscientemente em consumidor de bem.



Amostra A800_09**Código Interno de Validação:32****Proficiência 800***(Parágrafo. Período)**A educação sem a mídia*

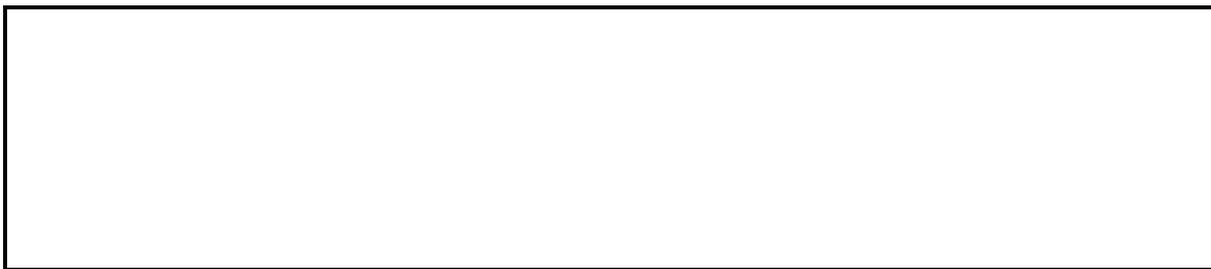
(1.1) A educação de uma criança é pauteada em diversos contextos. (1.2) Como aumento da propagação midiática elas também se tornam alvos. (1.3) No Brasil, não existem leis que proíbam comerciais direcionados ao público infantil e com isso a mídia tem total liberdade para apresentar seus produtos, podendo escolher a face ruim da manipulação.

(2.1) O importante filósofo Rousseau, foi considerado o descobridor da infância, ao publicar seu livro: Emílio, ou da educação(1762), exemplificou a maneira de como uma criança tinha que ser educada - sem punições e sem ser manipulada -, seu objetivo era mostrar que o homem nascia bom, porém a sociedade o corrompia; sua utopia era mostrar que a criança passaria por processos educativos envolvendo a natureza, as coisas e as pessoas. (3.1) Em nosso estado temos três poderes de grande importância, o executivo, o

legislativo e o judiciário, entretanto, a mídia vem crescendo e ficando tão forte quanto eles, se tornando o nosso quarto poder.

(3.2) Nessa fase tão importante a criança tem que se conscientizar e focar somente nos que precisar, e para atingir, a publicidade infantil tem que ser interrompida.

(4.1) Por conseguinte, para o aumento do desenvolvimento infantil, fica sendo papel do Estado inserir na grade escolar o tema “as faces da mídia” para alertá-los; além disso é preciso criar leis e impô-las, proibindo comerciais manipulativos em todos os horários. (4.2) O governo tem que criar programas que doem livros educativos, para suprir a mudança e aumentar a criatividade. (4.3) O consumidor do futuro será alertado no melhor momento e da melhor forma, com a educação.



Fonte: INEP/ENEM.