

## **AValiação NO ENSINO MÉDIO: O ENSINO DE LíNGUA PORTUGUESA E O ENEM NO ÂMBITO DA PROVA DE 'LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS'**

**Jaqueline Gomes dos Santos Teles**

**Alessandra Conceição Monteiro Alves**

Eixo 05 - Avaliação sobre o uso das TIC na educação

### **RESUMO**

Entender a linguagem como prática social de natureza heterogênea e estender esse conceito para contribuir com o ensino tem sido um exercício recorrente na Academia para os profissionais de Língua Portuguesa (LP) e pedagogos, por estarem diretamente relacionados com o desenvolvimento da linguagem do estudante. Nessa perspectiva, o artigo que segue tem como principal objetivo, discutir a avaliação no Ensino Médio a partir da prova de 'linguagens, códigos e suas tecnologias' ao tempo em que reflete o ensino de Língua Portuguesa. O ensino de Língua Portuguesa desperta inúmeras inquietações para os profissionais que aliam o ensino a pesquisa. Isso porque o contexto escolar e os indicadores oficiais de desempenho, resultado das avaliações institucionais de larga escala, nos mostram que o desempenho linguístico dos estudantes da Educação Básica ainda tem sido insatisfatório. Sabe-se que tal contexto pode está relacionado com diversos fatores, o artigo que segue destaca a abordagem das competências como determinantes na construção de uma prática pedagógica e política.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação; ensino de língua portuguesa, ENEM.

### **ABSTRACT**

Understand language as social practice of heterogeneous nature and extend this concept to contribute to the education has been a recurring exercise at the Academy for the Portuguese-speaking professionals (LP) and pedagogues, because they are directly related to the development of the student's language. In this perspective, the following article aims to discuss the evaluation in high school from proof 'languages, codes and its technologies' at the time that reflects the teaching of Portuguese. The teaching of Portuguese language arouses many concerns for professionals who combine teaching with research. This is because the school context and the official performance indicators, results of institutional evaluations of large-scale, show us that the linguistic performance of Basic Education students has still been unsatisfactory. It is known that such a context can be related to several factors, Article following highlights the approach of skills as key to building a pedagogical practice and policy.

**KEYWORDS:** evaluation; teaching Portuguese; ENEM.

## 1 INTRODUÇÃO

O ENEM<sup>1</sup> surgiu em 1998 com o escopo de avaliar a qualidade da Educação Básica, mas se consolidou apenas em 2009<sup>2</sup>, com a alteração de sua estrutura e a ampliação dos seus objetivos, se tornando o maior concurso da América Latina. Nesse contexto, as informações e os resultados obtidos servem para não só para compor a avaliação de medição de qualidade da Educação Básica no país, como também

subsidiar a implementação de políticas públicas; criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio; desenvolver estudos e indicadores sobre a Educação Brasileira; estabelecer critérios de acesso do participante a programas governamentais; constituir parâmetros para a auto avaliação do participante, com vista à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2009).

Diante disso, há de se dizer que o ENEM se apresenta como uma ferramenta política, isso porque os resultados do exame servem para embasar proposituras pedagógicas e, ainda, condicionar o acesso aos direitos por meio das políticas públicas materializadas em âmbito institucional. Em geral, os processos de avaliação se pautam em currículos preestabelecidos, mas quando se trata de uma política de seleção, esta passa a apontar diretrizes curriculares para os estabelecimentos de ensino, ditando a condução pedagógica.

---

<sup>1</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio é elaborado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

<sup>2</sup> Entre as alterações de natureza pedagógica, a proposta do novo ENEM é trabalhar com habilidades e competências de forma convergente e integrada. Dessa forma, não se fala em prova de Língua Portuguesa, mas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* que compreende o signo na perspectiva da Literatura, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Educação Física e Arte. No âmbito da Língua Portuguesa, as seguintes competências se destacam: 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; Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição dos significados, expressão, comunicação e informação; Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Vale destacar que as avaliações a que nos referimos se sustentam em determinadas teorias e tendências pedagógicas que, por muitas vezes, não alcançam as diretrizes da escola. Dessa maneira, pode surgir um abismo entre o que se ensina e o que se cobra nas avaliações de larga escala. Aqui, destacamos o ENEM, exame que busca avaliar a Educação Básica a partir das competências e habilidades dos estudantes concluintes do Ensino Médio atuando, ao mesmo tempo, como política de seleção.

Diante dos pressupostos arrolados, o texto em questão pretende refletir sobre a correlação existente entre o ENEM, com base nas provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, e o cenário posto para o ensino de Língua Portuguesa. De acordo com o MEC, o ensino de Língua Portuguesa deve partir do uso e da reflexão, o uso em diferentes contextos sociais a partir da valorização da variedade linguística, e a reflexão a partir das questões políticas e dos efeitos sociais que o uso de determinada variação promove. Entretanto, tais questões devem ser trabalhadas na perspectiva das competências e habilidades.

Ainda de acordo com o MEC “não há receita, nem definição única ou universal para as competências – qualificações humanas amplas, múltiplas que não se excluem entre si – ou para a relação e a distinção entre competências e habilidades” (BRASIL, 2005, p. 15). Todavia, considerando as considerações de PERRENOUD “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD *apud* BRASIL, 2005, p. 30).

## 2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As questões pedagógicas, acerca do ensino de língua, já aparecem muito bem sedimentadas na literatura, a saber: a concepção de língua pautada na variedade e na diversidade; a perspectiva do uso e da reflexão da língua em seus variados contextos; e ainda a competência linguística pautada na compreensão e expressão oral, na escrita e na leitura. Entretanto, esses pressupostos nem sempre ganham aderência nos estabelecimentos de ensino de forma congruente.

Como se sabe, a língua é um fenômeno heterogêneo marcado por uma dinamicidade contínua, o que nos leva a compreender a sua variedade. Para Labov (2008), as comunidades de fala são as regras linguísticas que garantem a comunicação de um grupo. Reflexo das estruturas sociais, essas variações são os falares que representam socialmente seus falantes e refletem a estratificação da sociedade.

De forma congruente, Bakhtin, ao apontar o caráter dinâmico, vivo e plurivalente do signo, destaca que a comunicação verbal implica conflitos, relações de dominação e resistência, pois o signo ‘não apenas nele se reflete, mas também se refrata’. E tal refração é determinada por ‘confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes’ (1997, p. 46). Para Bakhtin, esse processo é permeado por uma questão política: mais uma vez temos uma tendência à homogeneização da língua, como acontece em todo campo educacional.

Ora, o ensino de língua tem exigido a formação de um profissional crítico cada vez mais preocupado com a construção e a reconstrução diária de sua prática. De acordo com Cagliari, a Linguística se torna um recurso indispensável aos docentes que lidam com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois sem a “compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos” é impossível qualquer “didática ou metodologia” (2008, p. 8). Desse modo, o professor deve observar as questões sociais e políticas que circundam o processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Entretanto, não é difícil perceber que tal prática pedagógica não atende aos pressupostos mencionados. Advogamos que este fato se dá muito mais por questões políticas do que técnicas, uma vez que o ensino de língua materna se restringe a regras e não explora, com a devida importância, o universo do estudante. Assim, o distancia ainda mais do exercício do letramento,<sup>3</sup> resultando numa “crise da linguagem”.

Os problemas da linguagem fomentam questões recorrentes de estudos e pesquisas em educação. Entre as contribuições, vale destacar um marco para o ensino da

---

<sup>3</sup> Aqui, o conceito de letramento se pauta nas considerações de Magda Soares (2009). De acordo com a autora, o termo deve ter aparecido pela primeira vez no texto *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (Kato, 1986). Segundo Soares, o letramento supera a alfabetização, é muito mais do que ‘tornar o indivíduo capaz de ler e escrever’. Mas, ‘o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita’ (2009, p. 18). Ademais, os ‘letrados ideológicos’ são os sujeitos que desenvolvem práticas sociais tecidas na linguagem dentro de contextos de resistência e mudança.

língua no país, o trabalho de Magda Soares, publicado na década de 1980, que trata da relação entre *Linguagem e Escola* a partir de uma perspectiva sociológica. De maneira pertinente, Soares defende que a crise da linguagem é, na verdade, a crise da instituição escolar (2002, p. 69). Passadas mais de duas décadas desde o seu trabalho, os dados mostram que o domínio da leitura e da escrita ainda tem sido uma carência no ensino de língua portuguesa, apesar do significativo avanço no número de matrículas.

De acordo com o SIS 2008, ‘Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira’, divulgado pelo IBGE,<sup>4</sup> 2,1 milhões de crianças de 7 a 14 anos frequentavam a escola, mas não sabiam ler e escrever. No Nordeste, 15,3% das crianças nessa faixa etária não sabem ler e escrever, a taxa nacional era de 8,4%. Em contrapartida, em Sergipe, 92,6% frequentaram a escola; no Nordeste, essa taxa se aproximou um pouco mais da nacional, ao marcar 93,6%.

Na mesma perspectiva, a prova ABC (Avaliação Brasileira do final do Ciclo de Alfabetização), de 2011, revela que apenas 56% (de 6 mil estudantes do 3º ano do ensino fundamental) atingiram níveis satisfatórios em leitura. Esses dados mais antigos são apresentados intencionalmente na tentativa de provocar uma previsão reflexiva acerca da competência linguística dos sujeitos que adentram no Ensino Médio. Ora, os problemas que circundam o ensino de língua no Ensino Médio se consolidam porque antes estão fincados no solo do Ensino Fundamental, em toda Educação Básica.

Tomando dados recentes, a frequência das crianças continua aumentando. Ao consultar o SIS 2014,<sup>5</sup> temos um índice nacional de cerca de 98,4% de frequência bruta a estabelecimento de ensino entre crianças de 6 e 14 anos e 84,3% entre crianças de 15 e 17 anos. Diante do exposto, é inevitável o questionamento: se as crianças frequentam a escola, por que não ‘sabem’ ler e escrever? A ideia de ‘crise da linguagem’ deve, então, ser mesmo deslocada para a ‘crise da instituição escolar’, já que reflete as diversas lacunas que circundam a Educação Básica.

<sup>4</sup> Resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2007.

<sup>5</sup> Resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2013.

Cabe ressaltar que a formação discente no Antigo 2º grau - Ensino Médio - esteve historicamente relacionada com um exame de seleção, o vestibular, quando as metodologias pedagógicas se voltavam para a perspectiva do ‘certo’ e do ‘errado’, sem o exercício crítico e o fomento à leitura que parecem caracterizar o ENEM, sistema de avaliação educacional que substituiu o vestibular.<sup>6</sup> Nesse sentido, herdamos um ensino que se orienta numa perspectiva funcional<sup>7</sup> da língua e acaba por ignorar as potencialidades que repousam na dinâmica da linguagem, como sua variedade.

Diante disso, faz-se mister observar os conceitos linguísticos que moldam a referida prova do ENEM, o conceito de língua(gem), o trato com as variedades e com a diversidade. Dessa maneira, entre os estudos que pautam o ENEM, destacamos o trabalho de dissertação de mestrado apresentado ainda esse ano ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe intitulado ‘Competências Linguísticas na Prova do ENEM: uma abordagem Sociolinguística’ (ANDRADE, 2015). O estudo em questão, ao investigar os conceitos linguísticos supracitados, aponta a necessidade de ‘fomentar a qualificação do ensino de Língua Portuguesa, através da aproximação desse ensino a realidade linguística do país’ (2015, p. 81).

Para Andrade, (idem, p.42):

na perspectiva dos documentos norteadores, o aluno do ensino médio deve compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, além de aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. Essa é uma realidade ainda distante da prática, como podemos ver a seguir.

Broietti (2014, p. 255), ao mapear a produção científica brasileira referente ao ENEM (1998-2011), conclui que, “no Brasil, o ENEM é um tema cujo interesse vem crescendo ao longo dos anos” e aponta pouco mais de 90 produções entre teses e dissertações. Tal interesse se acentua, sobretudo, quando o ENEM se transforma em

<sup>6</sup> O MEC, a partir de uma ‘Proposta à Associação dos Dirigentes Federais de Ensino Superior’ garante a unificação da seleção às vagas das IFES.

<sup>7</sup> Aqui, entende-se por ensino funcional o processo de ensino aprendizagem em que o domínio da língua se dá, exclusivamente, através da memorização e reprodução das regras básicas fixadas em gramáticas.

uma política de seleção. Ora, aliar o estudo do currículo às perspectivas pedagógicas e políticas que sustentam as avaliações institucionais é, antes de tudo, refletir as congruências ou incongruências que repousam entre a escola e o Estado.

Entre os estudos desenvolvidos pela UFS que dão conta das políticas públicas educacionais, sobretudo aqueles que também trabalham com ensino de língua portuguesa, podemos destacar um trabalho acerca dos programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe (TORRES; JESUS, 2008), por conta de sua atenção aos problemas do letramento.

A pesquisa problematiza o fracasso escolar nas séries iniciais e, ao destacar as deficiências no letramento, verifica que os programas não levam em conta as contribuições linguísticas, de forma adversa, divulgam uma concepção de ensino e aprendizagem mecânica, fragmentada e hierarquizada, que não leva o aluno a reflexão.

De acordo com o MEC, o ENEM não aborda as questões da língua, mas avalia a competência linguística do participante a partir de uma abordagem crítica e interdisciplinar que exige habilidades dos participantes em um contexto que toma a leitura como arquivcompetência<sup>8</sup>. Nesse sentido, o projeto pretende observar os efeitos do ENEM no ensino de LP no âmbito da rede pública de ensino de Sergipe. Com base nos pressupostos até então arrolados, tomamos a hipótese de que o referido exame se pauta em um formato de avaliação que não se relaciona, e até se distancia, das práticas pedagógicas que se materializam no contexto escolar e as avaliações internas ainda herdam as perspectivas pedagógicas e formatos de exame vestibular, sendo todo esse contexto resultado da crise da instituição escolar, tal como já sinalizara Soares (2002).

---

<sup>8</sup> A ideia de arquivcompetência está relacionada com o papel da leitura, esta condiciona a compreensão de todas as proposituras que aparecem no referido exame, nas mais diversas áreas. De acordo com o MEC, o ENEM “assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude, seja na prova de múltipla escolha, seja na produção do texto escrito. A leitura resume no ENEM os pressupostos da área Linguagens e Códigos” (BRASIL, 2005, p. 59).

### 3 AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

As avaliações educacionais apresentam conclusões acerca da qualidade ou ineficiência dos sistemas educacionais, aqui considerados o corpo docente e discente, os programas e as políticas. Para tanto, são utilizados indicadores, de caráter descritivo, que subsidiam a sustentabilidade dessas avaliações por meio de informações.

Nesse sentido, Ball (*apud* MAINARDES, 2006), apresenta a política pública como um processo de interação entre diferentes sujeitos e grupos de interesses, mediado pelas institucionalidades e reformulado permanentemente pela própria política. O autor desenvolve um método, desde a década de 1990, que julga está em constante estado de construção – ‘a abordagem do ciclo de políticas’ ou ‘policy cycle approach’, que se contrapõe aos métodos tradicionais e toma as políticas a partir de sua complexidade, instabilidade e contradição. Seu objetivo é entender como a política se movimenta, se forma e se transforma, nos mais diversos contextos sociais e políticos.

Se tomarmos as contribuições de Vianna, ‘quando pensamos em qualquer dos níveis da avaliação, micro ou macro, faz-se necessário que consideremos a complexidade do seu processo’ (2003, p. 44). De acordo com o autor, as avaliações de larga escala, ao longo dos anos, vem perdendo a orientação da aprendizagem para dá lugar ao desempenho institucional. Nesse sentido, cabe investigar se essa perspectiva é materializada e causa efeitos no contexto escolar.

Segundo o MEC, o ENEM, que se pauta em um formato de avaliação que toma as competências e as habilidades dos participantes, foi desenvolvido (2008, p. 47)

com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória que é importantíssima na construção dessas estruturas, sozinha não consegue ser capaz de se compreender o mundo em que vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo dos novos conhecimentos, com os quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola.

Como se pode ver, trata-se de um perfil de participante que, indubitavelmente, não pode ser formado por um ensino de língua portuguesa normativo.

Dessa maneira, temos um possível conflito entre as metodologias de ensino de língua que predominam no contexto da Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio.

Ora, o ENEM, como toda avaliação, deve produzir efeitos para toda a organização da Educação Básica, as unidades escolares e seus estudantes. Além de orientar o currículo do Ensino Médio, o exame em questão recupera o caráter de seleção do vestibular garantindo, de forma concomitante, uma política de avaliação e de seleção. Entretanto, sua proposta inicial, registrada na LDB, se pautava na avaliação da formação pessoal sem vistas à avaliação escolar e ou processo avaliativo. Dessa forma, o ENEM, enquanto política de avaliação subsidiava a prova. Entretanto, como política de seleção, passa a modelar as provas, orientar os currículos.

## **CONSIDERAÇÕES**

Dessa maneira, quando se trata das competências linguísticas, os objetivos pedagógicos parecem se ampliar para assim garantir a inserção do sujeito na sociedade. Isso porque a expressão oral garante, junto à habilidade de ler e escrever, *status* social para o sujeito.

Dessa feita, o que se espera é que os estudantes cheguem ao ensino médio com as competências referidas muito bem sedimentadas, para que o Ensino Médio pautar a expressão, contextualização, argumentação e decisão entre outras habilidades. Entretanto, 75% dos alunos que concluem o ensino médio têm desempenho abaixo do esperado em Língua Portuguesa. É a partir de reflexões como essa, de natureza pedagógica, social e política, que é gestada a inquietação para fomentar o debate e redesenhar novas proposituras pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BECKER, F. **Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira**. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, n. 248, 23 dez. 1996a, p. 27.833-841.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP, 2000.
- BORIETI, F. **Mapeamento da produção científica brasileira a respeito do Enem (1998-2011)**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 233-260, jan./abr. 2014.
- CAGLIARI, L. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione: 2008.
- CHOMSKY, N. **O Lucro ou as Pessoas - Neoliberalismo e a Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- DIAS, I. S. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78
- FIORIN, J. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1995.
- GENTILI, P. **O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina**. In: A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2008: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em ago / 2015.
- IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2014: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em ago / 2015.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.
- LOPES, L. **Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna**. In: Interação, linguagem e cognição. Rio de Janeiro: Revista Tempo Brasileiro n.H7, 1994.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MATTOS, M. J. M. V., PARENTE, C. M. D., PEREZ, J. R. R. P. **Avaliação, Monitoramento e Controle Social:** contribuição à pesquisa e à política educacional. In: Avaliação, política e gestão da educação. PARENTE, C. M. D, PARENTE, J. M. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Bomtempo, 2005.

MOCHCOVITCH, L. **Gramsci e a escola.** São Paulo, Ática, 1988.

NOGUEIRA, M. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, D. A. **Das Políticas de Governo à Política de Estado:** reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p.323-337, abr-jun 2011.

SCHMITZ, Heike. ALMEIDA, S. N. O. **Avaliação de Políticas e Políticas de Avaliação.** In: Avaliação, política e gestão da educação. PARENTE, C. M. D, PARENTE, J. M. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. **A Análise da Política proposta por Ball.** In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p.173-180 .

SILVA, R. **Contradições no ensino do Português.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. (b). **Linguagem e Escola:** Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.

STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles; BAGNO, Marcos. **Língua Materna:** Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábolas, 2002.

TIEZZI, S. CASTRO, M. H. G **A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil** In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.



14 a 16 de setembro de 2016  
UNIT - Aracaju-SE

ANAIS | ISSN: 2179-4901

TORRES, L; JESUS, S. **Política Pública de educação para as séries iniciais:** estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe. Aracaju: SINTESE, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Social: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. **Avaliações Nacionais em Larga Escala:** análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003.