

A PRESCRIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A REDAÇÃO DO ENEM

PRESCRIPTION OF TEACHING WORK IN THE REFERENCE MATRIX FOR ENEM'S WRITING

LA PRESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN LA MATRIZ DE REFERENCIA PARA EL ENEM

BRUNA COSTA SILVA*

GABRIELA BELO DA SILVA**

REGINA CELI MENDES PEREIRA***

Resumo: Esta pesquisa tem como propósito de investigação a análise do trabalho prescrito a partir dos documentos oficiais que visam direcionar a atividade do professor de Língua Portuguesa no contexto do ENEM. Nesta pesquisa qualitativa de caráter documental, elegemos, como objeto de análise, a Matriz de Referência para a redação do ENEM, documento que orienta a correção da redação produzida no exame. Para tanto, apoiamo-nos nas noções apresentadas por Amigues (2004), Machado (2009), Souza-e-Silva (2004), Shohamy (2006) e Rajagopalan (2013), visando discutir as relações que se estabelecem no desenvolvimento do trabalho docente a partir das novas demandas do ensino, as quais influenciam e são influenciadas por políticas linguísticas. As análises dos documentos indicam que, ao funcionar como parâmetro para a avaliação das redações, o documento acaba exercendo influência no direcionamento da metodologia utilizada pelo professor de LP, que deve promover o desenvolvimento das competências necessárias ao bom desempenho na prova.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Matriz de Referência. Trabalho prescrito.

Abstract: This research aims to investigate the analysis of prescribed work from official documents that intend to direct the activity of Portuguese language teacher in the context of ENEM. In this qualitative research of documentary character, we chose as the object of analysis, the Reference Matrix for the ENEM essay writing, a document that guides the correction of the writing produced in the exam. Therefore, we rely on the notions presented by Amigues (2004), Machado (2009), Souza-e-Silva (2004), Shohamy (2006) and Rajagopalan (2013), in order to discuss the relationships established in the development of teaching work from the new demands of teaching, which influence and are influenced by language policies. The analysis of the documents indicates that, by functioning as a parameter for evaluating the essays, the document ends up influencing the direction of the methodology used by the LP teacher, which must promote the development of the necessary skills for a good performance in the exam.

Keywords: Linguistic Policies. Reference Matrix. Prescribed work.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo analizar el trabajo prescrito a partir de documentos oficiales, que tiene como propósito orientar la actividad del profesor de Lengua Portuguesa en el contexto del ENEM. En esta investigación cualitativa de carácter documental, elegimos, como objeto de análisis, la *Matriz de Referência* para redacción del ENEM, documento que orienta la corrección de redacción producida en el examen. Para ello, nos apoyamos en las nociones presentadas por Amigues (2004), Machado (2009), Souza-y-Silva (2004), Shohamy

* Mestre em Linguística. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós graduação em Linguística (PROLING). Universidade Federal da Paraíba. E-mail: brunacostascb@gmail.com

** Doutora em Linguística. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal Baiano (IFBaiano). E-mail: gabriela.silva@ifbaiano.edu.br

*** Doutora em Letras. Professora Associada IV do Departamento de Língua e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: reginacmps@gmail.com

(2006) y Rajagopalan (2013), para discutir las relaciones que se establecen en el desarrollo docente a partir de las nuevas necesidades de enseñanza, que influyen y son influenciadas por políticas lingüísticas. Los análisis de los documentos indican que, por tratarse de un parámetro para la evaluación de las redacciones, el documento ejerce influencia en el direccionamiento de la metodología utilizada por el profesor de LP, que a su vez debe promover el desarrollo de las competencias necesarias para un buen desempeño en el examen.

Palabras-clave: Políticas Lingüísticas, *Matriz de Referência*, Trabajo Prescripto.

INTRODUÇÃO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) permite ao pesquisador o mergulho em outros aportes, que dialogam e dão suporte aos conceitos defendidos em sua base. Assim, para além dos limites do texto-discurso, as pesquisas que perpassam essa ciência do humano exigem abordagens mais voltadas à compreensão de sua complexidade. Investigar a atividade docente, nesse contexto, requer que voltemos o olhar para o professor como um agente que atua na sociedade por meio do trabalho, de modo que sua ação é materializada nos textos.

Ao promover esse diálogo, o ISD abre espaço para as contribuições trazidas pelos estudos das ciências do trabalho, a exemplo da Ergonomia, que permite observar a atividade do trabalhador a partir dos comportamentos e procedimentos que marcam suas relações e representam as situações de ação; e das Políticas Lingüísticas, cuja acepção pode encobrir tanto as decisões tomadas em um nível macro (RAJAGOPALAN, 2013), como as mobilizações que ocorrem no terreno das práticas, e que podem impactar as decisões tomadas nas altas esferas de poder (SHOHAMY, 2006).

O estudo da atividade docente, enquanto um gênero profissional e um instrumento de mobilização e recriação de políticas lingüísticas, deve considerar que esta vai além dos limites da sala de aula, já que há um conjunto de fatores que atuam e interferem na constituição da interação professor-aluno. Nesse contexto, as concepções de trabalho prescrito e trabalho realizado, propostas pela ergonomia francesa, apresentam-se como fundamentais para a compreensão do trabalho docente.

Partindo dessa perspectiva, no presente estudo¹, temos por objetivo analisar o trabalho prescrito a partir dos documentos oficiais que visam direcionar a atividade do professor de Língua Portuguesa (LP) no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo em mente que as prescrições constituem essa atividade, também funcionando como desencadeadoras da ação docente. Para tanto, apoiamo-nos, sobretudo, nas noções apresentadas por Amigues (2004), Machado (2009), Souza-e-Silva (2004), Shohamy (2006) e Rajagopalan (2013), buscando discutir as relações que se estabelecem no desenvolvimento do trabalho do professor a partir das novas demandas do ensino, as quais influenciam e são influenciadas por políticas lingüísticas.

Assim, para alcançar o objetivo proposto, elegemos como objeto de análise a Matriz de referência para a redação do ENEM, documento que orienta a correção da redação produzida no exame, entendendo que esta direciona a atividade do professor de Língua Portuguesa, ao passo que a ele é delegada a função de preparar o aluno, tornando-o competente para a realização da prova. Para tanto, julgamos necessário fazer, antes, uma rápida contextualização, na qual retomamos as mudanças promovidas a partir da adoção dos planos de política educacional, propostos por meio de acordos internacionais firmados entre as nações com o propósito de promover melhorias na educação mundial (SILVA, 2018). Além disso, para análise do documento, tomado como objeto de estudo, recorreremos à noção de modalização, que se caracteriza enquanto mecanismos de organização do discurso, segundo os estudos de Bronckart (1999).

¹ O presente artigo traz um recorte com dados da dissertação intitulada: “Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM”: a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovada, sob o número CAAE: 53615616.0.0000.5188. Para a construção do trabalho aqui apresentado, realizamos um diálogo com elementos da tese de doutorado “Enem, a política do escrito: representações docentes e efeito retroativo”, submetida ao mesmo programa e também aprovada pelo comitê de ética, sob o número CAAE: 62211316600005188. As duas pesquisas foram orientadas pela Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira.

Entendendo que a atividade do professor é dirigida não apenas aos alunos, mas também à instituição, aos pais e a outros profissionais, Amigues (2004, p. 42) defende que ela é “socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema”. Desse modo, a ação do professor exige que este estabeleça as relações necessárias entre os objetos que organizam a sua atividade. Esses objetos são definidos enquanto: **prescrições**, que constituem e desencadeiam, ainda que de forma vaga, a ação docente; **coletivos**, formados pelos grupos de professores que redefinem as prescrições dadas a priori; **regras do ofício**, estando atreladas à memória comum que compõe o gênero da atividade; e as **ferramentas**, ou materiais que estão disponíveis para o uso do professor.

Com base no exposto, procuramos aprofundar, neste artigo, a discussão acerca das prescrições, o primeiro objeto elencado por Amigues, que, por sua vez, predefine os rumos da atividade docente. Para tanto, observamos como se dá a construção dessas prescrições a partir das avaliações em larga escala, realizadas para medir o nível de ensino/aprendizagem no país.

POLÍTICA EDUCACIONAL: OS TESTES EM LARGA ESCALA

Ao longo do tempo, as políticas linguísticas nasceram da interação entre política nacional, cultura, ambições e realidades religiosas situadas, educacionais, econômicas, e as práticas dos atores sociais (ALBURY, 2015). Desse modo, pensar a avaliação na educação básica nacional implica considerar o seu contexto sociointeracional de produção (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Nos últimos cem anos, inúmeras foram as transformações que assolaram o sistema educacional no Brasil, e que afetaram diretamente o critério de avaliação vigente em todo o território nacional. A mudança de entendimento sobre funções, *status* e papéis que o instrumento avaliativo assume na escola e na sociedade é consequência de medidas que se vinculam à vida política, geoeconômica, cultural, social e ao contexto educativo de cada época (SHOHAMY, 2007).

Após a Constituição de 1988, várias foram as ações governamentais (políticas públicas e políticas linguísticas) para tornar o acesso à educação mais democrático e para formar cidadãos críticos e reflexivos que estivessem preparados para o mundo do trabalho. Nesse contexto, em 1990, junto a outros 154 países, e sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil, que figurava entre os países que possuíam a maior taxa de analfabetismo no mundo, assumiu o compromisso de desenvolver as novas políticas educativas previstas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)². Vale destacar que todo esse contexto foi impulsionado pela necessidade de se aliar o desenvolvimento econômico dos países à educação dos trabalhadores, de modo que “atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990” (EVANGELISTA; MORAES; SHIMORA, 2002, p. 56).

Inspirado pelo modelo neoliberal e sob orientação de organizações como o Banco Mundial e UNESCO, o país buscava grandes reformas no sistema educacional. Dentre as medidas propostas, uma das que mais impactaram a educação brasileira foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³, sancionada em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.394, publicada no Diário Oficial da União (DOU). O documento, assinado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, teve a finalidade de disciplinar a educação escolar, vinculando-a ao trabalho e às práticas sociais (BRASIL, 1996).

Enquanto princípios e fins, o texto propunha: ideal de igualdade e acesso de permanência do aluno na escola; liberdade para aprender; respeito à liberdade e à tolerância; vinculação entre educação escolar, práticas sociais e o mundo do trabalho; respeito étnico-racial (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)⁴; pluralismo de ideias e, conseqüentemente, de concepções pedagógicas, além de computar à família e ao Estado a responsabilidade pela Educação.

² Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acessado em 10/10/2020.

³A LDB analisada refere-se a sua versão mais atual e que está em vigor, a de 1996.

⁴Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acessado em 30/09/2017.

A par de os documentos oficiais apontarem os caminhos que as avaliações deveriam tomar em sala de aula (nos diferentes ciclos do sistema educacional), sua realização não fica restrita ao interior das escolas. Percebe-se a ampliação das Avaliações Educacionais Externas, que, desde o início dos anos 80, já começavam a ganhar força na América Latina e especialmente no Brasil, como mecanismos de avaliação do nível de aprendizagem das competências que os alunos devem ser capazes de desenvolver e também dos instrumentos utilizados pelos docentes ao longo da atividade de ensino.

As *Avaliações Educacionais Externas*, estruturadas em questionários (aplicados a gestores e professores de instituições educacionais) e em testes padronizados, eram elaboradas e aplicadas por instituições externas à escola, vetando a participação de professores ou quaisquer outros funcionários da instituição, em qualquer fase da elaboração. Os propósitos eram os mesmos: coletar dados que expliquem o nível de desenvolvimento dos diferentes desempenhos (HORTA NETO, 2013) no interior do sistema educacional, e fornecer informações para que o governo pudesse propor políticas educacionais pertinentes.

Nesse sentido, as avaliações realizadas em nível local, estadual, nacional (ENEM, Prova Brasil) ou, até, internacional (PISA – Programa internacional de avaliação de estudantes), por exemplo, funcionam também como instrumentos utilizados para medir até que ponto as orientações, previstas nos documentos, são seguidas por cada profissional e acolhidas pelos alunos.

Na categoria internacional, além dos testes em larga escala, o Brasil também tem participado de alguns estudos que visam a aferir questões sobre a educação e/ou elementos que se relacionem a esse processo, como aspectos sociais, geoeconômicos etc. Os exames estão ilustrados no quadro 01.

QUADRO 1: TESTES INTERNACIONAIS EM LARGA ESCALA.

	Avaliação	Agências Governamentais	Objetivos/finalidades	Aplicação
Testes internacionais em larga escala	<i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i> .	Organizada pelos países participantes da OCDE, esse instrumento avaliativo, no Brasil, é de responsabilidade do INEP.	Produzir indicadores contextuais que possibilitem relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais.	Aplicado a cada três anos, de forma amostral a estudantes matriculados no 8º ano do ensino fundamental.
	<i>Laboratório Latino Americano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)</i>	Vinculada à Unesco tem sua sede no Chile e é coordenada pela <i>Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe (OREALC)</i> .	Auxiliar os 41 países membros no desenvolvimento de políticas educativas. A primeira aplicação do teste ocorreu em 1997, o segundo em 2008 e o último em 2013 ⁵ .	Aplicado a estudantes do terceiro e do sexto ano do ensino fundamental (Leitura, Escrita e Matemática) e para estudantes do sexto ano (Ciências) e também é realizado no Brasil.
	<i>Word Education Indicators (WEI)</i>	Realizado pela <i>Unesco Institute of Statistics</i> é uma instituição com sede no Canadá.	Levantar dados sobre os fatores que influem na qualidade e na equidade da educação primária (UNESCO, 2017) ⁶ .	Realizado anualmente.
	<i>Education at a Glance</i>	Coordenado pela OCDE.	Publicar estudos trienalmente desde 2001 sobre dados que fornecem uma visão geral sobre os países que participam do PISA ⁷ .	A avaliação ocorre a partir dos resultados fornecidos pelo Pisa.

FONTE: QUADRO PRODUZIDO POR SILVA (2018, P. 95) – NO PRELO.

⁵ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>>. Acessado em: 18/08/2017.

⁶ Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/world-education-indicators_19991541>. Acessado em: 23/09/2017.

⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/education-at-a-glance>>. Acessado em 30/09/2017.

Aplicadas por meio de questionários específicos para alunos, professores e a gestão das escolas, as avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem matemática, português e ciências. O Brasil participou em todas as edições (HORTA NETO, 2013) da realização do programa (2000-2015), bem como os demais países latino-americanos⁸.

Diversos são os instrumentos que o Governo Federal tem à sua disposição para gerar dados sobre a educação no Brasil, todos sob a responsabilidade do INEP, autarquia ligada ao MEC. Além dos instrumentos supracitados, o ensino superior e a pós-graduação também possuem mecanismos de avaliação e regulação, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a supervisão e coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), sendo que o processo de operacionalização fica a cargo do INEP (SILVA, 2018).

No período compreendido entre 1985 e 1986, surgiram as primeiras discussões no Brasil sobre a *Avaliação em Larga Escala*, a qual, desde então, tem sido propulsora da prescrição da prática docente. Dentre esses exames em larga escala, além do ENEM, podemos citar os instrumentos avaliativos do (primeiro e segundo ciclos da educação básica):

QUADRO 2: TESTES EM LARGA ESCALA VOLTADOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I

Nível de aplicação	Avaliação	Objetivos/finalidades	Aplicação
Ensino Fundamental I	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB)	Avaliar o desempenho dos estratos amostrais, de regiões e unidades da Federação no Brasil. Foco está nas gestões dos sistemas educacionais ⁹ .	Aplicada em duas etapas: início e o final do ano.
	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANARESC) / Provinha Brasil	Verificar o nível de alfabetização dos alunos; o nível de desigualdade no Brasil e a consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2011). Foco está nos resultados de cada unidade escolar ¹⁰ .	Aplicada essencialmente no segundo ano da educação básica, em duas etapas: início e final do ano.
	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Propor uma avaliação voltada para o desempenho do estudante. Este teste visa a realizar uma análise das condições de escolaridade que este aluno teve ao longo do seu processo de aprendizagem.	Avaliação voltada à aferição de conhecimentos de língua portuguesa/alfabetização e matemática ¹¹ .

FONTE: QUADRO PRODUZIDO POR SILVA (2018, P. 88) – NO PRELO.

Os resultados do Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações aplicadas por órgãos institucionais – INEP, SAEB e Prova Brasil – funcionam como base para o cálculo de dados sobre os indicadores de aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática, quando aplicado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Esse cálculo é feito desde 2005, e seus resultados permitiram estabelecer metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo País, incluindo as unidades da Federação.

Na mesma linha de aferimento do sistema, prossegue, no ensino médio, a política de aplicação dos seguintes testes em larga escala:

O ENEM¹², realizado pela primeira vez em 1998, é de caráter individual e voluntário, aplicado anualmente aos estudantes que estão concluindo ou já concluíram o ensino médio. Seu propósito inicial

⁸ Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/>>. Acessado em 23/09/17.

⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-aneb>. Acessado em: 15/08/2017.

¹⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>>. Acessado em 15/08/2017.

¹¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acessado em: 15/08/2017.

¹² O exame será abordado de forma mais detalhada no tópico posterior.

era avaliar a qualidade do ensino na educação básica, para viabilizar políticas educacionais mais coerentes e garantir a certificação do ensino médio. Entretanto, a partir de 2009, o teste passa a ser a porta de acesso ao ensino superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade Para Todos (PROUNI), PRONATEC e Instituições Portuguesas, visando a promover a autoavaliação e a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, o exame permite realizarem-se estudos e apontarem-se indicadores de aperfeiçoamento no ensino médio¹³, como o *Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA)*, aplicado a candidatos que possuem nacionalidade brasileira e que sejam residentes no Brasil e no exterior. Essa avaliação afere competências e habilidades que se relacionem a saberes adquiridos na escola ou fora dela, de jovens e adultos que não puderam continuar seus estudos ou não concluíram em idade própria. Esses brasileiros são certificados por instituições credenciadas¹⁴.

Além desses documentos de política linguística em larga escala, os docentes ainda têm suas práticas pautadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, e também por regras que se estabelecem no coletivo de trabalho.

Segundo Souza-e-Silva (2004), o coletivo de trabalho produz regras de funcionamento que permitem reorganizar a execução da tarefa dada. Isso se deve ao fato de que as prescrições apresentadas são, em sua maioria, vagas e imprecisas, o que exige uma reorganização por parte dos profissionais. Desse modo, “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou suas classes.” (AMIGUES, 2004, p. 43).

Além disso, compreende-se que a maneira pela qual o professor redefine as prescrições também sofre influências a partir das relações que se estabelecem entre ele e os alunos. Desse modo, ocorre uma constante redefinição daquilo que é prescrito, na medida em que o trabalho docente é organizado tendo como referência, não apenas as normas definidas nos documentos oficiais, mas também a partir do coletivo de trabalho e da situação vivenciada em sala de aula. Nesse sentido, o professor, em sua atividade de trabalho, prescreve, ao mesmo tempo, tarefas que são dirigidas aos alunos e a si mesmo, de modo que, de acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 95), além de operacionalizar as prescrições, o docente se reapropria delas em sua experiência pessoal.

A ação coletiva para a realização da atividade apresenta-se como uma resposta às prescrições estabelecidas, já que se efetiva com base nelas e deve, de alguma forma, voltar para elas. É nessa perspectiva que as avaliações realizadas em nível local, estadual, nacional, ou até internacional, funcionam como meios utilizados para medir até que ponto as orientações previstas nos documentos estão sendo seguidas/refletidas por cada profissional e acolhidas pelos alunos.

Desse modo, as apropriações e redefinições devem acontecer sempre de forma orientada, para que não fujam ao modelo proposto. Assim, além do caráter avaliativo, as provas também funcionam como um parâmetro de direcionamento aos docentes, exercendo influência nos seus modos de pensar e agir no planejamento da aula, apesar de algumas vezes o docente assumir o protagonismo sobre esse processo. Tal dinâmica relacional acentua o fato de os professores serem agentes importantes no processo de apropriação das políticas de língua, por lhes corresponder a responsabilidade de elegerem quais são os conteúdos temáticos mais significativos para se trabalhar com os alunos, levando em consideração o background da turma, as crenças, valores e ideologias de dada comunidade linguística (MENKEN; GARCÍA, 2010).

Por esse motivo, entre as avaliações criadas para medir o nível de aprendizagem das competências pelos estudantes da Educação Básica, destacamos o ENEM, devido, sobretudo, aos desdobramentos alcançados pelo Exame desde sua criação no ano de 1998. Atualmente, o ENEM ocupa importante espaço na educação do país, enquanto principal forma de seleção para acesso ao nível superior de ensino. O contexto de elaboração do Exame pauta-se em diretrizes criadas a partir dos postulados defendidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e demais documentos que regulam a educação no país. Para tanto, leva-se em conta as competências que se espera terem sido alcançadas pelos alunos egressos do Ensino Médio. O documento observa que,

¹³ Disponível em: <https://enem.inep.gov.br/#/antes?_k=bvuq1d>. Acessado em 15/05/2017.

¹⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acessado em: 17/08/2017.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 5).

Mediante tal discussão, cabe observarmos o conceito de competência, tendo em vista a necessidade expressa, sobretudo, nos documentos oficiais que preveem que a atividade de ensino deve considerar tal aspecto em sua base de estruturação. Para Bronckart e Dolz (1999, p. 43), a competência seria um desenvolvimento orientado pelas propriedades do sujeito e pelas capacidades inatas adaptadas ao meio. Ela está, portanto, associada aos recursos que o sujeito mobiliza, ao realizar uma atividade, e que garantem o desenvolvimento do conhecimento humano.

Segundo Silva e Mussi (2017), amplas têm sido as discussões teóricas sobre a utilização do termo *competência* no âmbito educacional, especialmente na França e na Suíça (BRONCKART e DOLZ, 1999; BRONCKART, 2005; DOEHLER, 2005; PERRENOUD, 2013). Diversos têm sido também as reflexões, debates e questionamentos levantados por esses autores sobre a concepção desse termo e a sua incapacidade de abarcar a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Para esses autores, o vocábulo *competência* “constitui-se enquanto uma construção/desenvolvimento, o qual não pode ser fragmentado e nem ter um tempo pré-determinado para sua consolidação” (SILVA; MUSSI, 2017, p. 580).

Nesse íterim, é relevante pontuar que pensar o ensino por competências implica refletirmos sobre as políticas de línguas criadas pelas instâncias governamentais, em nível macro, pois o Estado busca formar colaboradores adaptados à realidade, isto é, a um sistema de desigualdade política e econômica que gera representações coletivas próprias dos direitos desiguais. Na acepção de Doehler (2005), há uma necessidade urgente de se (re)situar a discussão sobre a problemática das competências, pois é importante repensar essa noção enquanto uma prática social, ou seja, enquanto uma forma de ação, de (co)participação.

Dessa forma, Silva e Mussi (2017) relatam que, de acordo com Bronckart (2006), a compreensão do trabalho do professor depende do entendimento das suas ações representadas a partir dos textos produzidos tanto para o trabalho quanto para as situações profissionais da docência. Assim, o sucesso do professor na realização de sua tarefa depende da sua capacidade de gerenciar as fases que compõem os eventos de ensino, sintonizando-os com as expectativas e as metas a serem atingidas pela instituição, tendo como base as necessidades e os interesses do público estudantil (BRONCKART, 2006). Além disso, segundo Bronckart e Machado (2004), analisar textos que auxiliam na morfogênese do agir docente pode nos conduzir à apreensão da natureza e às ações verbais que se configuram enquanto uma possível compreensão sobre o papel que a linguagem desempenha em determinado contexto (SILVA; MUSSI, 2017, p. 582).

Nesse sentido, esses documentos prescritivos potencializam a necessidade de um trabalho docente direcionado para a noção de competência que, por sua vez, prevê a apropriação e prática do professor acerca de tais aspectos.

A MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM COMO DOCUMENTO PRESCRITOR DA AÇÃO DOCENTE

O ENEM, A MATRIZ DE REFERÊNCIA E A PROPOSTA DE REDAÇÃO

A elaboração da prova do ENEM tem como base as diretrizes elaboradas pelos documentos que regulam a educação no país, tais como: os Parâmetros e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Possuindo um caráter interdisciplinar e contextualizado, a prova é organizada em quatro áreas de conhecimento, que são: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. As questões organizadas e distribuídas nas quatro áreas apresentadas visam conduzir os candidatos a demonstrarem a capacidade de resolver situações-problema. Para tanto, devem aplicar os conceitos apreendidos ao longo da Educação Básica.

Dentro desse processo de avaliação, destaca-se a proposta de redação, sendo um requisito de peso na soma da nota e no resultado final obtido pelo estudante que aspira à entrada nos cursos superiores. A redação deve ser estruturada na forma de texto em prosa, sendo do tipo dissertativo-argumentativo. No que se refere ao padrão dissertativo-argumentativo, o órgão que elabora o exame define-o da seguinte maneira: “o texto é argumentativo porque o objetivo é a defesa, por meio de argumentos convincentes, de uma ideia ou opinião; e dissertativo porque se estrutura sob a forma dissertativa – proposição, argumentação e conclusão” (BRASIL, 2013, p. 14).

Ainda sobre a redação, quanto ao tema que é apresentado na proposta, este é de ordem sociocultural, científica ou política, de modo que o estudante deve demonstrar seu posicionamento diante do que lhe é posto. Assim, além de se posicionar por meio dos argumentos apresentados ao longo do texto, o candidato deve apontar possíveis soluções para o problema abordado no tema, por meio de uma proposta de intervenção. Nesse sentido, a avaliação da prova não apenas exige o domínio dos elementos linguísticos, mas estabelece uma relação entre estes e os aspectos discursivos e sociais que envolvem a produção do texto.

Ao discutir sobre a redação do ENEM, é importante observar os documentos que orientam a elaboração da prova, tendo em vista que eles direcionam o que deve ser abordado e de que maneira os conteúdos de cada área precisam ser discutidos. Destacamos, de forma especial, a Matriz de referência para a redação, considerando-a enquanto nosso objeto de análise. Elaborado pelo INEP/MEC e direcionado aos professores de Língua Portuguesa que atuam como corretores da redação do ENEM, este documento prescritivo teve como base para sua elaboração um documento maior que guia a elaboração do conjunto de provas – indicando as competências e habilidades previstas para o aluno egresso do Ensino Médio.

De uma forma geral, esse documento tem a função de orientar e uniformizar o processo de correção das redações, tornando a avaliação mais objetiva possível. Nesse sentido, a Matriz elenca cinco competências que devem ser alcançadas; e para cada uma delas estabelece seis níveis de avaliação (variando numa escala de zero a cinco), que indicam o que o candidato foi capaz de desenvolver dentro do que é previsto na atividade de escrita. Esses níveis são considerados no momento da atribuição da nota final da redação.

Para melhor compreender a Matriz de Referência, apresentamos a análise do documento a seguir:

A MATRIZ DE REFERÊNCIA COMO DOCUMENTO DIRECIONADOR DA ATIVIDADE DOCENTE

Partindo da premissa de que os documentos que regulamentam a elaboração da prova do ENEM, sobretudo a Matriz de referência para a redação, orientam o trabalho do avaliador/corretor do texto, compreendemos que este documento também direciona uma prescrição da atividade realizada pelo professor que atua na sala de aula do Ensino Médio e, por sua vez, depara-se com a necessidade de orientar e preparar os estudantes que buscam obter aprovação no exame. Nessa perspectiva, a análise da Matriz permite-nos observar alguns aspectos que a caracterizam enquanto um texto prescritivo.

De uma forma geral, o gênero apresenta um caráter orientador, tendo em vista a descrição de cada nível que os candidatos poderão alcançar. Observa-se a ausência, entre as unidades linguísticas, de elementos que façam referência aos participantes da interação, lugar e tempo de produção. Tais aspectos marcam o uso do discurso teórico¹⁵ (conjunto e autônomo), característico de gêneros prescritivos, que buscam, sobretudo, direcionar a atividade de forma objetiva, marcando certo distanciamento entre os interlocutores. Nesse sentido, a interpretação da Matriz “não requer nenhum conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem de que se origina” (BRONCKART, 1999, p. 160).

Além disso, a presença de verbos no infinitivo impessoal – **Demonstrar, compreender, aplicar, desenvolver, selecionar, relacionar, organizar, interpretar, elaborar** – na primeira coluna, em que há

¹⁵ De acordo com Bronckart (1999), os tipos de discurso são segmentos que estruturam os textos, e podem ser identificados com base nas propriedades linguísticas. O discurso teórico é, em princípio, monologado e escrito, caracterizando -se pela prevalência do tempo verbal nas formas do presente. “Esse tipo discursivo se caracteriza por várias ausências: das formas verbais do futuro, das frases não declarativas, das unidades dêiticas, dos nomes próprios, bem como de pronomes e adjetivos de primeira pessoa e segunda pessoa do singular com valor exofórico. Pode-se observar, no entanto, a presença de frases passivas, de organizadores com valor lógico-argumentativo, de procedimentos de evidenciação de certos segmentos do texto, ou ao intertexto científico.” (BRONCKART, 2019, p. 291. Tradução nossa)

a enumeração das cinco competências, descritas no quadro abaixo, caracteriza a sequência injuntiva¹⁶ presente no documento. Esse aspecto evidencia o fato de que a Matriz elenca as capacidades necessárias a serem mobilizadas pelo candidato no momento da escrita da redação.

QUADRO 3: COMPETÊNCIAS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA A REDAÇÃO

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

FONTE: ADAPTADO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA - DOCUMENTO OFICIAL DO ENEM

Cada verbo na forma infinitiva pressupõe uma finalidade a ser alcançada pelo candidato ao final da produção do texto, indicando, assim, as competências que este deve ser capaz de articular no desenvolvimento da redação.

No que diz respeito a outros elementos linguísticos que compõem a descrição das competências, observamos, nas competências II e IV, a recorrência de um organizador textual, na forma da preposição “para”, utilizada no sentido de direcionar as ações necessárias ao candidato, a fim de que este seja capaz de desenvolver o tema nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; bem como para a construção da argumentação do texto. Já na descrição da competência III, observamos que, ao defender o ponto de vista, o candidato deve ser capaz de selecionar e organizar informações, fatos e opiniões. Por fim, nas competências I e V, percebe-se, ainda, que estas apontam a necessidade de o autor do texto ser capaz de elaborar uma proposta de intervenção, visando à resolução do problema abordado ao longo do texto, como também de apresentar domínio da modalidade escrita formal da língua.

Tendo em vista as cinco competências determinadas na Matriz, é importante que o professor organize suas ferramentas de trabalho, de modo a promover entre seus alunos o estímulo e a mobilização das capacidades necessárias para o desenvolvimento satisfatório durante a realização do Exame. De acordo com Arnou e Zabala (2010, p. 174) “quando decidimos que queremos avaliar competências, estamos dizendo que reconhecemos a capacidade que um aluno adquiriu para responder a situações mais ou menos reais, problemas ou questões que têm muitas probabilidades de chegar a encontrar”. Desse modo, a materialização das competências dar-se-á através dos recursos – capacidades – que o estudante for capaz de mobilizar ao realizar a atividade de reflexão sobre o tema e a escrita do texto.

Assim, o desenvolvimento das capacidades, nos alunos, depende, de forma direta, das relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem, sendo estas relações determinadas pelo que é prescrito ao professor. Portanto,

A existência das prescrições se faz necessária. Entretanto, isto não quer dizer que elas não devam ser (re)interpretadas, (re)elaboradas e (re)avaliadas. Cabe ao professor, no entendimento da sua profissão e da sua realidade educacional, promover tais alterações a fim de promover satisfatoriamente o ensino-aprendizagem (LEITÃO, 2015, p. 44).

Logo, quando tomamos a Matriz de referência para a redação enquanto um documento que prescreve a atividade do professor de Língua Portuguesa, entendemos a necessidade de haver uma reorganização das orientações previstas dentro do que se espera que o aluno seja capaz de alcançar e desenvolver. Entendemos que o processo de comunicação coopera para a efetivação da interação entre o professor e o mundo no qual ele está inserido por meio de atividades de linguagem que, conforme Leitão (2015, p.

¹⁶ A sequência injuntiva visa “fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção” (MACHADO, 2005, p. 247).

46), “traduzem as suas intenções, seus motivos, suas escolhas, direcionando as suas ações e norteando o seu agir docente”.

Para cada uma das competências postas na Matriz são previstos seis níveis¹⁷ (que variam entre zero e cinco) nos quais os textos são classificados, conforme o desempenho obtido. Observamos, pois, que a descrição desses níveis na Matriz é caracterizada pela regularidade do uso de modalizações apreciativas, já que indicam o estado/nível da competência que cada candidato foi capaz de alcançar. Nesse sentido, antes de identificarmos tais elementos no texto, atentemo-nos para uma rápida contextualização de como as modalizações apresentam-se na teoria que utilizamos.

Com base na reconfiguração da noção dos mundos Habermasianos, Bronckart (2012 [1999], p. 330) sugere que “as modalizações têm como finalidade geral traduzir a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários e avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Desse modo, classificam-se em quatro tipos, tais quais: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Dentre os tipos de modalizações apresentados pelo autor, focalizaremos, nesse momento, apenas a modalização apreciativa, por ser a que apresenta uma maior recorrência no documento que estamos analisando.

Segundo Bronckart (2012 [1999], p. 332), “as **modalizações apreciativas** consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora”. No quadro abaixo, pontuamos as modalizações utilizadas, que se mostram por meio da voz da instituição responsável pelo exame.

O texto da Matriz, ao revelar a voz da instituição, aponta o que deve ser considerado pelo professor no momento da avaliação do texto, na medida em que apresenta, por meio das expressões que assumem a função adjetiva, o valor estabelecido para as ações dos candidatos. De certa forma, estes elementos fornecem o que consideramos enquanto uma classificação para cada um dos níveis das competências. O candidato que estiver no nível III, por exemplo, é considerado “mediano” no que diz respeito ao desenvolvimento das competências consideradas na avaliação do texto, ao passo que para o nível V são considerados, apenas, aqueles que apresentam um “domínio excelente” dessas competências.

QUADRO 4: MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO

	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Domínio da modalidade escrita formal	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro.

CONTINUA

¹⁷ Na competência 2, referente ao desenvolvimento do tema, são elencados 5 níveis e não 6, como ocorre nas demais. Nela não há a descrição do nível 0, pois a redação que foge ao tema previsto recebe nota 0 e não passa pela avaliação de cada competência.

CONCLUSÃO

	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Desenvolvimento do tema	-	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.
Seleção dos argumentos	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
Uso dos mecanismos linguísticos	Não articula as informações.	Articula as partes do texto de forma precária.	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.	Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
Proposta de intervenção	Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.	Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.	Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.	Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.	Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

FONTE: ADAPTADO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA - DOCUMENTO OFICIAL NO ENEM

“Precário”, “insuficiente”, “mediano”, “bom” e “excelente” são os conceitos apreciativos utilizados para caracterizar qual nível cada estudante foi capaz de atingir e materializar nas redações produzidas no exame. Destaca-se, ainda, o uso das expressões “muito” e “pouco”, para dar maior ênfase a determinados conceitos, elevando ou diminuindo a avaliação da escrita do texto. No nível II da competência IV, por exemplo, em “muitas inadequações”, assumindo a função de adjetivo, é utilizado como forma de indicar a recorrência da falta de adequação no uso dos mecanismos linguísticos; ao passo que, no nível V da competência V, no trecho “elabora muito bem”, como advérbio de intensidade, a expressão aparece para reforçar a boa qualidade da proposta de intervenção elaborada pelo autor do texto. Nota-se, ainda, que, nesta competência, o uso desse advérbio funciona, também, como índice para a variação na avaliação dos níveis, sendo considerado no IV aquele candidato que “elabora bem” e, no V, aquele que “elabora muito bem”.

Desse modo, ao considerar a maneira como esses níveis estão descritos, deve-se compreender o caráter de vagueza que perpassa essas prescrições e que exige do professor uma (re)organização daquilo que lhe é prefigurado, uma vez que “tais prescrições, às vezes muito coercitivas, outras extremamente vagas, por vezes contraditórias, não podem ser ignoradas se se quer compreender o que é possível fazer, o que é autorizado, tolerado ou proibido” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 90).

Logo, ao mesmo tempo em que situam os níveis de avaliação, as modalizações emitem um julgamento das competências desenvolvidas por cada candidato. Nesse ponto, ao considerarmos a atividade do professor, entendemos que este deve guiar-se pelo que prevê o documento, com o objetivo de tornar o seu aluno apto para a avaliação no Exame, com atenção especial para o estágio ou nível em que cada um se encontra. Quais ações são necessárias, por exemplo, para fazer com que o aluno que se caracteriza no nível I, no qual demonstra “domínio precário” da modalidade escrita da língua, chegue ao nível V, demonstrando um “domínio excelente” dessa modalidade?

Assim, para promover as condições a fim de que o candidato chegue ao nível esperado, de acordo com o que está previsto nos documentos oficiais, o professor precisa orientar-se nos caminhos para trabalhar cada uma dessas competências. Percebemos, nesse aspecto, uma das maiores preocupações do docente, que tem o dever de orientar seus alunos para o “saber fazer”. Sua aula será, portanto, orientada pelo documento prescritor – Matriz de referência –, ao passo que este indica o que é necessário ensinar e aprender, e também pelos estudantes, já que estes são o alvo da aprendizagem. Assim, o direcionamento que o docente vai dando a sua aula dependerá daquilo que cada um já foi capaz de desenvolver, ou que ainda precisa, para poder chegar o mais próximo daquilo que se considera como o nível *excelente* no exame.

Desse modo, pensar o trabalho docente aliado ao ensino de competências reflete os aspectos de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, já que, como pontuam Arnou e Zabala (2010, p. 161), a avaliação é uma “peça chave para determinar as características de qualquer metodologia”, uma vez que a maneira como cada atividade será pensada e proposta representa uma previsão de como os alunos, ou candidatos do exame, serão avaliados no momento da realização da prova e/ou posteriormente.

Nesse contexto, no que diz respeito à avaliação das competências desenvolvidas, os autores destacam que “quando decidimos que queremos avaliar competências, estamos dizendo que reconhecemos a capacidade que um aluno adquiriu para responder a situações mais ou menos reais, problemas ou questões que têm muitas probabilidades de chegar a encontrar” (ARNOU; ZABALA, 2010, p. 174). Nesse sentido, a proposta de avaliar o texto dissertativo-argumentativo com base nas competências previstas na Matriz consiste na utilização de um mecanismo que prevê o que deve ser desenvolvido pelos alunos na aula de Língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que apresentem certo caráter de vagueza, as prescrições mostram-se como um direcionamento necessário para o desenvolvimento da atividade docente, uma vez que as escolhas feitas por este profissional precisam estar amparadas e orientadas, ainda que, em razão da subjetividade que a perpassa, não estejam isentas de dúvidas quanto a sua aplicação e eficácia. Nesse sentido, ao analisar a Matriz de referência, tomamos este documento, em nossa pesquisa, como um documento prescritor, elaborado

para dar sustentação ao Exame, que, por sua vez, é amparado pelas Políticas linguísticas de avaliação da educação no país.

Assim, a análise da Matriz aponta que, ao funcionar como parâmetro para a avaliação das redações, esta acaba exercendo influência no direcionamento da metodologia utilizada pelo professor de Língua Portuguesa que busca maneiras para promover o desenvolvimento das competências necessárias para que os alunos estejam aptos à realização da prova. Como marca linguístico-discursiva observada, o uso recorrente de modalizações apreciativas no documento direciona o caráter de subjetividade que perpassa todo o processo, que vai desde a preparação para a prova, até a posterior correção dos textos produzidos pelos candidatos.

Tal subjetividade permite certa imprecisão no que diz respeito à compreensão dos elementos necessários ao alcance de determinado nível, podendo gerar, inclusive, diferentes modos de perceber cada conceito por parte dos professores. Nesse sentido, apesar de as palavras serem produzidas em contextos específicos, e seus significados construídos de acordo com os atores que participam da ação de linguagem e dos elementos disponíveis no cenário comunicativo (interação social), elas, por si sós, podem fabricar seus próprios contextos, a ponto de modificarem a forma como as pessoas pensam e agem no/sobre o mundo (VOLÓCHINOV, 1997).

Não obstante, a Matriz evidencia o ensino por competências como base para o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Tal aspecto revela os impactos da adoção das políticas de avaliação em larga escala, que passaram a conduzir o processo de ensino, promovendo novas demandas e adequações do trabalho docente, os quais influenciam e são influenciados por políticas linguísticas. Nesse contexto, os desafios que envolvem o trabalho do professor são inúmeros, e é no processo de adequação, reconstrução e superação das dificuldades, tendo como base as orientações que regem seu trabalho, que se encontra o ponto de partida para reconfiguração da atividade.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- ARNOU, L.; ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ALBURY, N. J. National Language policy theory: exploring spolsky's model in the case of Iceland. **Language Policy**, Springer, v. 14, p. 1-18, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, MEC/SEF, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases Legais**. Brasília, MEC/SEF, 2000.
- BRASIL, INEP. **Manual de capacitação para avaliação das redações do Enem 2013. Campus Universitário Darcy Ribeiro**. Cespe/UnB. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <<http://www.faculdadeages.com.br/cila/manual-avaliadorENEM2013.pdf>>. Acesso em 14 de mai. de 2016.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2012 [1999].
- BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In.: **Raisons éducatifs**. Paris, De Boeck Université, 1999.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. **Análise de documentos de prescrição educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais e Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise**, D.E.L.T.A, 2004.
- BRONCKART, J. P. **Une introduction aux théories de l'action**. FPSE- Université de Genève, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.; Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio et. al. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Théories du langage**: Nouvelle Introduction Critique. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, pp.277-296.

DOEHLER, P. S. De la nature située des compétences en langue. In: J. P. Bronckart, E. Bulea., M. Puoliot (Eds.) **Repenser l'enseignement des langues**: comment identifier et exploiter les compétences. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2005.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. de; SHIMORA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14398>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

LEITÃO, L. V. **As representações dos saberes de professores de inglês em cursos livres**: uma leitura interacionista sociodiscursiva. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7707>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. e colaboradores; CRISTÓVÃO, V.L.L., L.S. ABREU-TARDELLI (Orgs.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma mesma perspectiva. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2009.

MENKEN, K.; GARCÍA, O. (Eds.). **Negotiating language policies in schools**: educators as policymakers. London, UK; New York, USA: Routledge, 2010, p. 182-197.

PERRENOUD, Ph. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; e ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. Language tests as language policy tools. **Assessment in Education**, v. 14, n. 1, 2007, p. 117-130.

SILVA, G. B. **Enem, a política do escrito**: representações dos docentes e efeito retroativo. 2018. 300f. Tese (Doutorado em Linguística e Práticas Sociais). Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB – *no prelo*.

SILVA, G. B.; MUSSI, M. V. F. **Por uma (re)definição do ensino de competências à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21, nº3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28024>. Acesso em 20 fev. 2020.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 81-104.

VOLÓCHINOV, V. N. Relações entre a infraestrutura e as superestruturas e a interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. 8.ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.