

A atividade de produção textual, a mediação do professor e a constituição da subjetividade dos alunos

Elaine Nicolodi

E-mail: elainenicolodi@hotmail.com

Pós-Graduanda no Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiás

Gestão escolar, Projeto Político Pedagógico, práticas educativas e currículo da Educação Básica

Resumo: O artigo propõe o relato de experiência educacional mediante grupo de estudos com atividades orientadoras da aprendizagem, tendo como base a investigação-ação pedagógica, que considera o ensino da produção textual como processo dialógico de construção de conhecimentos. O objetivo foi perceber se os alunos conseguem, com a mediação sistemática do professor, desenvolver melhor o texto e, ainda, avaliar as habilidades de produção escrita com base nos níveis de competência do Enem. Com o efetivo envolvimento do aluno nas atividades, num processo interativo, ele se torna mais consciente dos procedimentos mentais utilizados na produção escrita, na tentativa de se tornar sujeito-autor de seus próprios textos.

Palavras-Chave: Produção textual, atividades orientadoras, mediação.

“A educação sempre implica mudanças”. Se não houvesse nada a modificar, não haveria nada a ser educado. (Vigostki, 2001, p. 119)

Nas atividades de produção textual de alunos do ensino médio prevalecem muitas vezes o ‘senso comum’ e a dificuldade que eles apresentam de enfrentamento de situações-problema, de construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade. Com tal constatação, foi proposto um grupo de estudos de produção textual para a realização de atividades de leitura e escrita orientadoras

da aprendizagem, tendo como base os princípios e procedimentos da metodologia da investigação-ação pedagógica. As atividades orientadoras consideraram o ensino da produção textual como um processo dialógico de construção de conhecimentos, para isso, foram feitas análises de diferentes gêneros textuais que apresentam em seu discurso a argumentação e, ainda, discutidos os temas propostos nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com isso, o objetivo foi perceber, por meio das atividades de produção de texto dos alunos, se eles conseguem, com a mediação sistemática do professor, desenvolver melhor um tipo específico de texto: o argumentativo; e, ainda, avaliar as habilidades de produção escrita com base nos níveis de competência propostos pelo Enem no que se refere à redação.

A escolha pelos temas propostos pelo Enem foi em razão de que desde o final da década de 1980, com o início da reforma do Estado, muitas medidas têm sido tomadas pelos Governos em relação às propostas de políticas educacionais, uma vez que se tem percebido o baixo desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações internacionais.

Como forma de tentar definir ações voltadas para a correção dos problemas identificados, têm sido realizadas várias avaliações, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/1996 –, para se verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Diferente de uma avaliação externa do sistema, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), criou-se em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com a intenção de se avaliar o desempenho dos próprios alunos, concluintes da educação básica, e também como meio de acesso ao ensino superior.

Em 2003, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, dava-se continuidade às reformas propostas para a educação pós-LDB, em seu projeto de governo propõe-se a construção de uma “Escola do Tamanho do Brasil”, um documento que apresenta pressupostos gerais e diretrizes para a educação nacional. Com a reeleição do presidente Lula, em seu Programa Setorial de Educação (2007-2010), novamente evidencia-se a avaliação de desempenho, tanto de alunos quanto das unidades escolares, como o Enem. Em 2009, o governo Lula apresenta o Novo Enem, reforçando a expectativa de que o exame se consolidasse ainda mais. Em 2011, mesmo com novas eleições presidenciais, o Enem continuava.

A avaliação é realizada uma vez por ano e apresenta-se com base nos princípios da proposta de Reforma do Ensino Médio, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM); a partir de 2009, o exame passou a apresentar quatro provas objetivas com 45

questões cada: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Além das questões objetivas, o Enem apresenta uma prova de redação, que apresenta a seguinte Matriz de Competências (BRASIL, 2005, p. 59):

I Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II 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 Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Com a prova de redação no Enem pretende-se avaliar se o concluinte do ensino médio apresenta bom desempenho na matriz de competências proposta, numa diversidade de temas abordados.

Durante todo esse período em que o Enem vem sendo realizado, muito tem se divulgado na mídia e no próprio portal do Ministério da Educação (MEC) a respeito dos resultados. Em relação à prova de redação, percebe-se que o desempenho dos alunos não é muito satisfatório.

Levando em consideração as três faixas de desempenho na prova de redação, 24,6% dos participantes tiveram seu rendimento classificado como bom/excelente; 37,6% como regular/bom e 37,8% como insuficiente/regular. Em redação,

a nota média atingida pelos participantes foi 4,6 (BRASIL, 16 dez. 1998).

Dos 1,3 milhão de alunos que fizeram a prova este ano, [...] [a] penas 12% se saíram bem na redação. A avaliação conta com pontos no processo seletivo de 384 faculdades (EDUCAÇÃO, dez. 2002, p. 30).

Os participantes da sexta edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) obtiveram, numa escala de zero a cem, nota média de [...] 55,36 na redação [...] (BRASIL, 2003).

O desempenho dos estudantes brasileiros teve ligeira melhora no último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado em 2010. [...] A escala vai até 1.000. Os dados foram divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). [...] Assim, ainda que a nota média de redação no Enem 2010 (596,25) tenha superado a de 2009 (585,06), o Ministério considera que não é possível afirmar que houve melhora (WEBER, 2011).

Com os resultados apresentados, fica evidente o quanto é baixo o desempenho dos alunos em se tratando da prova de redação. Em razão disso, é necessário pensar em estratégias para a prática educativa em sala de aula de maneira que os concluintes do ensino médio possam melhorar suas produções textuais. Isso não quer dizer uma preparação apenas para a realização de exames, mas para que possam concluir a educação básica com mais capacidade de exporem por escrito seu pensamento a respeito de temas cotidianos, que saibam defender seus pontos de vista, por meio de argumentos consistentes, e possam se posicionar a respeito de assuntos que estão presentes na sociedade. Há, dessa forma, a necessidade de se buscar uma educação pública de qualidade que permita o:

desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas encaminhadas para um pensamento autônomo, crítico e criativo. [...] A formação para a cidadania crítica e participativa diz respeito a cidadãos-trabalhadores capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas integrar o mercado de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 119).

Uma vez que muitos são os alunos que se submetem aos exames como forma de ingresso nas universidades públicas e particulares, e necessitam, assim, de bons resultados, mas há também aqueles que concluem o ensino médio e ingressam no mercado de trabalho. Em algumas seleções para o emprego são testados seus conhecimentos em relação à habilidade de produção de textos. Mesmo depois de já empregados, em quantos cargos são necessários domínios de escrita.

O que se percebe é que em muitas escolas a produção textual não é trabalhada pelos professores com a devida importância, são indicados temas aleatórios, sem uma discussão prévia, sem uma efetiva orientação de como se deve desenvolver o texto. Não há mediação por parte do professor. A atividade de produção textual é encarada como um ‘castigo’, ou como um ‘amontoado’ de palavras que servirão para compor a nota bimestral, não é criado um meio propício ao aluno para que a atividade se torne significativa. Em relação a isso, Vigotski afirma que:

Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. [...] Portanto, a educação pode ser definida como a influência e a intervenção planejadas, adequadas ao objetivo, premeditadas, conscientes [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 79, 82).

Por se considerar esse baixo desempenho dos alunos um tema que deveria ser mais discutido e orientado nas salas de aula, foi proposto a alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola conveniada com a rede estadual de educação de Goiás que eles participassem de um grupo de estudos sobre produção textual. Vinte e sete alunos resolveram participar dos encontros que seriam semanais no período de abril a junho de 2011. Estes seriam realizados após o horário de aula, ou seja, das 13h às 14h, extraclasse, a intenção era despertar nos alunos um maior interesse pela atividade de produção textual. No entanto, para Vigotski (2001, p. 102), “[...] não se deve apenas despertar o interesse, mas esse interesse deve ter uma orientação correta”.

Para a realização dos encontros, foram disponibilizados aos alunos textos-orientadores para a discussão de temáticas cotidianas, como, por exemplo, universidades públicas devem ou não ser pagas; se os bra-

sileiros são mal educados, a importância de se ensinar leitura; pena de morte; mães que abandonam seus filhos ao nascer; relacionamento virtual; mundo do trabalho e ócio criativo; ideais de liberdade e igualdade; o ser humano e sua relação com o cosmos, entre outros.

Os temas não foram todos escolhidos previamente, à medida que os encontros iam ocorrendo, as propostas também iam surgindo. Para o desenvolvimento das produções textuais dos alunos foi apresentada a eles a matriz de competências da prova de redação do Enem, para muitos, essas competências eram totalmente desconhecidas, eles sabiam apenas que deveriam fazer um texto, sem conhecer os critérios de análise. Em razão disso foi apresentado um documento do MEC intitulado Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica (BRASIL, 2005), no qual se expõe que, para cada competência, há níveis correspondentes aos conceitos insuficiente, regular, bom e excelente: nível 1; nível 2; nível 3 e nível 4.

Para que os alunos desenvolvessem os temas e esses fossem avaliados segundo os critérios já mencionados, foram propostas atividades orientadoras da aprendizagem, possibilitando a interiorização de meios (instrumentos mediacionais) pelo próprio aluno, melhorando as habilidades de produção escrita. Essas atividades orientadas são análogas ao que Vygotsky designaria como ‘artefatos culturais’ ou ‘instrumentos simbólicos’ e materiais’ e que Davydov (apud LIBÂNEO, 2004) designa como ‘meios’, ‘procedimentos’. Moura (2001) também se refere às atividades orientadoras:

[...] o aprender fazer do professor pode ser aprendido a partir do pressuposto da didática de que é possível a organização de processos de ensino mais eficientes que outros. [...] Da perspectiva que o conhecimento acontece em terreno interindividual (Bakhtin, 1997) e em atividades que satisfazem a necessidades (Leontiev, 1986), desenvolveremos a idéia de atividade orientadora do ensino, como unidade de formação do aluno e do professor (MOURA, 2001, p. 144).

Dessa forma, durante o grupo de estudo, foram apresentados temas relacionados ao cotidiano dos alunos, às divulgações desses feitas pela mídia, e para a execução dos textos foram apresentadas atividades orientadoras explícitas: com discussões prévias, questionamentos sobre o tema; como forma de se indicar meios e instrumentos de orien-

tação da prática de produção de textos, como, por exemplo, quanto à estruturação, à coesão, à coerência, aos operadores argumentativos etc.; buscando sugerir pistas aos alunos para favorecer a organização do seu pensamento, uma vez que foi proposto que, antes de iniciarem a produção, fizessem um esquema com as ideias-chave, pois se considera que “O pensamento age como o organizador prévio de nosso comportamento” (VIGOSTSKI, 2001, p. 167).

Enquanto os encontros para discussões e atividades orientadoras iam acontecendo, os alunos produziam seus textos e apresentavam ao professor-orientador, sendo logo a seguir submetidas ao grupo as análises feitas de cada texto. Com a escrita dos alunos, percebeu-se o quanto muitos deles, mesmo em fase de conclusão da educação básica, ainda apresentam dificuldades na produção textual, tanto em relação à norma culta da língua, exigência de qualquer seleção; à organização temática do texto, sobretudo no que diz respeito à escolha de informações pertinentes e relevantes; à conexão entre as ideias dentro das frases e entre os parágrafos; à linguagem apropriada num texto de opinião.

O que fica explícito nas conversas com os alunos é que muitas vezes eles se sentem ‘perdidos’ quando lhes é solicitada uma produção textual em sala de aula, seja por falta de habilidade escrita, por desinteresse quanto aos temas propostos, por considerarem apenas mais uma ‘tarefa’ escolar, ou por falta mesmo de orientação específica do professor sobre como proceder. Percebe-se que muitos deles, por apenas desejarem tirar uma ‘nota boa’, não se envolvem com a produção, tentando escrever o que ‘seus professores iriam gostar’, deixando de lado a sua própria autoria. Em razão disso, é importante não deixar de considerar que “[...] um momento decisivo no processo educativo é o conhecimento do objetivo de cada ação, saber para que se estuda determinado material, e esse fim último, através da orientação prévia, exerce a ação orientadora mais importante no processo educativo” (VIGOSTSKI, 2001, p. 135).

Após todas as atividades orientadoras iniciais, nos três últimos encontros foram discutidos com os alunos alguns temas de redação do Enem, entre eles: Desenvolvimento e preservação ambiental (2001); O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita? (2002); A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo? (2003); Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação (2004). Em razão de alguns alunos não serem assíduos ao grupo e por se tratar de final de semestre, optou-se por escolher aqueles que mais frequentaram e que encaminharam um maior número de textos

para análise ao professor-orientador. Dessa forma, foram escolhidos sete alunos para a realização de um breve questionário. Entre as perguntas selecionadas estão algumas relacionadas à leitura.

Perguntou-se com que frequência eles liam jornais, 85% responderam que de vez quando, 15% que nunca ou quase nunca, e nenhum afirmou ler sempre ou quase sempre. Uma outra questão foi sobre o hábito de lerem revistas de informação, como *Veja*, *IstoÉ*, *Época* etc., 28% afirmaram que leem de vez em quando, 72% disseram que nunca ou quase nunca e nenhum respondeu ter esse hábito sempre ou quase sempre. O motivo desses questionamentos foi em razão de se perceber com as análises dos textos que os alunos não apresentam muitas informações pertinentes sobre os temas solicitados, muitos deles constantemente divulgados pela mídia. Com isso, uma das dificuldades em relação à produção textual está na dificuldade de se desenvolver um determinado assunto em razão da falta de leitura específica. Esse tipo de atividade orientada muitas vezes não é proposta na sala de aula, sendo o livro didático a única fonte de leitura dos alunos.

Por isso, a exigência pedagógica fundamental é que absolutamente todo o material didático e educativo esteja penetrado e impregnado por essa orientação para um objetivo, e que o educador sempre conheça exatamente a direção em que a reação que se estabelece deve atuar (VIGOSTSKI, 2001, p. 136).

Decorre daí que estratégias de leitura e produção escrita devem ser bem orientadas, de maneira que se propicie aos alunos conhecer vários textos, várias informações, várias linguagens, ajudando-os a se tornarem mais competentes em sua prática escrita cotidiana.

Em relação ainda ao aspecto de obtenção de informações, perguntou-se se costumam assistir a telejornais, 72% responderam que sempre ou quase sempre, 28% afirmaram que de vez em quando e nenhum disse nunca ou quase nunca assistiu.

Durante todos os encontros, antes da solicitação da produção textual de um determinado tema, eram feitas leituras de textos relacionadas ao assunto, e os alunos tinham espaço para opinarem, questionarem, criticarem a ideia dos autores. Sendo assim,

O aluno se auto-educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém de mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. E isso só se consegue – assim como tudo na vida – no próprio processo de trabalho e da conquista do saber (VIGOTSKI, 2001, p. 296).

As discussões realizadas contribuíam, assim, para essa autoeducação mencionada por Vigotski (2001), uma vez que nesse momento já iam surgindo ideias-chave que orientariam a produção do texto.

Percebeu-se o quanto as primeiras produções eram ‘tímidas’, com poucas marcas significativas de autoria, e ao longo dos encontros, com as atividades propostas, a escrita foi realmente tomando forma e conteúdo de textos de opinião, muitos deles reclamavam no início de que “não sabiam por onde começar”, tinham medo de exporem o que pensavam, mas foram despertando o interesse por uma escrita mais significativa.

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos.

Portanto, o professor tem um novo papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um simples propulsor que lota os alunos de conhecimentos, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa ou uma excursão. [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 296).

Nem todos, mas alguns tiveram a coragem de “se jogar na água”, ou melhor, de se arrisarem a escrever, a apresentar suas ideias, seus pontos de vista. Dos sete alunos escolhidos para uma análise mais detalhada, dois não compareceram ao último encontro, então, para os cinco mais assíduos foi entregue um relatório sobre a evolução que apresentaram em seus textos, pois para cada aluno participante era feita uma planilha com a análise de cada texto produzido, seguindo a análise das competências da matriz do Enem, nos níveis de 1 a 4. Com observações

quanto a aspectos gramaticais, como norma culta, uso de conjunções apropriadas, uso apropriado da sintaxe, das regras de flexão, da pontuação e da ortografia; se apresenta informações, fatos, opiniões e argumentos pertinentes; se utiliza com propriedade mecanismos linguísticos para a construção da argumentação; e se apresenta proposta de intervenção para solucionar a situação-problema, respeitando os direitos humanos, conforme critério solicitado na avaliação do próprio Enem (Competência V).

De algumas análises realizadas, resumidamente, pode-se mencionar as seguintes:

Aluno 1: Ao observar seus textos, é preciso rever alguns aspectos gramaticais, quanto à pontuação, ortografia e concordância, e procurar no desenvolvimento do tema incluir argumentos que realmente façam valer a proposta solicitada. Não esquecer, de forma alguma, que a proposta de intervenção deve demonstrar seus conhecimentos e suas ideias a respeito de temas relevantes socialmente.

Aluno 2: Ao observar seus textos, é preciso rever alguns aspectos gramaticais, quanto à pontuação e ortografia. Você procura apresentar argumentos, mas eles devem realmente confirmar a defesa de um ponto de vista. A proposta de intervenção deve demonstrar seus conhecimentos e suas ideias de maneira mais expressiva.

Aluno 3: Ao observar seus textos, é preciso rever alguns aspectos gramaticais, quanto à pontuação, uso de conjunções e ortografia. A argumentação deve ser consistente, ou seja, realmente confirmar seu ponto de vista. Algumas ideias estão confusas. Melhorar sua proposta de intervenção.

Aluno 4: Ao observar seus textos, é preciso rever alguns aspectos gramaticais, quanto ao uso de conjunções, à ortografia e à pontuação. Alguns trechos são confusos. Ao longo das produções você percebeu isso e procurou melhorar. É preciso apresentar argumentos que defendam um ponto de vista, com ideias claras e consistentes com a proposta, sobretudo em relação à proposta de intervenção.

Aluno 5: Você escreve bem (gramaticalmente), precisa rever o uso da vírgula, no entanto. Procura apresentar bons argumentos e uma proposta de intervenção. Sendo assim, a proposta de intervenção deve demonstrar seus conhecimentos e suas ideias a respeito de temas relevantes socialmente.

Considerações finais

No decorrer do grupo de estudos, procurou-se deixar claro para os alunos que, mesmo tendo escolhido os critérios de avaliação de um exame, o Enem, a produção textual deve ser algo significativo em sua prática cotidiana, servindo não apenas para um bom desempenho em testes, mas como forma de se tornarem leitores e escritores mais competentes, mais hábeis em situações de comunicação, tanto oral quanto escrita.

Muitas vezes nas salas de aula há uma prática mecanicista de apenas se orientar para o bom resultado no vestibular ou no Enem, mas isso não é um problema apenas da educação atual, Vigostski também menciona tal fato já na década de 1920:

O exemplo mais simples da importância dessa orientação fundamental para um objetivo no processo educativo pode ser a orientação para os exames, comum na escola czarista, psicologicamente absurda e pedagogicamente nociva. Os exames relacionados habitualmente ao final do período letivo, por sua posição temporal no sistema de ensino e pela conseqüências que implicavam para os alunos, transformavam-se, contra o desejo e a idéia dos professores, nessa orientação natural para um objetivo. E, quando os melhores professores viam com profundo pesar que no ensino médio estudava-se para passar nos exames e esses exames eram aprovados para obter um diploma, sentiam-se impotentes para lutar contra esse fato [...] (VIGOSTSKI, 2001, p. 135).

Dessa forma, as intenções das atividades de produção de texto realizadas pelos participantes tiveram a mediação do professor como um outro que auxilia no processo de constituição de sujeito-escritor, com estratégias para melhorar suas habilidade de produção escrita ao longo de um processo, não de forma imediata, estanque, mecânica, mas na dialogicidade e na dinamicidade do ato de comunicação.

Além disso, deixar claro quais serão os critérios avaliados e apresentar individualmente análises com o desenvolvimento dos alunos, e não apenas uma nota, propiciam uma melhor interação entre professor-aluno. Uma vez que:

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (tais como a seleção e a organização dos conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 331).

Nas atividades de produção textual de alunos do ensino médio prevalecem muitas vezes o 'senso comum' e a dificuldade que eles apresentam de enfrentamento de situações-problema, de construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade. Dessa forma, as atividades orientadoras consideraram o ensino da produção textual como um processo dialógico de construção de conhecimentos.

Com as intervenções do professor no decorrer do desenvolvimento das atividades deduziu-se que são imprescindíveis ações direcionadas com a intenção de provocar, encorajar, estimular, de forma intencional, a reflexão do aluno sobre seu próprio texto. Para que, após internalizar as atividades sugeridas, o aluno possa direcionar, de forma consciente, sua atenção, durante a ação sobre o texto.

Cabe destacar, ainda, que o papel do professor como mediador nas práticas de produção de textos é elemento essencial de ajuda na constituição da subjetividade dos alunos, levando-os a se tornarem 'autores' de seus próprios textos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enem demonstra conhecimento dos alunos ao final da educação. Notícias do Enem**. Brasília, 16 dez. 1998. Disponível em: <<http://enede.inep.gov.br/web/guest/todas-noticias>>. Acesso em: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Informativo INEP**, v.1, n. 16, nov. 2003.

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

EDUCAÇÃO, São Paulo, v. 6, n. 68, dez. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Problemas no ensino desenvolvimental**. 2004. Notas de aula.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CATRO, A.; CARVALHO, A. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola**. São Paulo: Papirus, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WEBER, D. Resultado do Enem de 2010 mostra melhoria de desempenho de alunos. **O Globo**, 11 set. 2011. Disponível em: <<http://clippingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2011/9/11/resultado-do-enem-de-2010-mostra-melhoria-de-desempenho-de-alunos>>. Acesso em: 2011.