

LÍVIA LETÍCIA ZANIER GOMES

**O “NOVO” EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:
em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa**

UBERLÂNDIA

2013

LÍVIA LETÍCIA ZANIER GOMES

O “NOVO” EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:

em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

UBERLÂNDIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- G633n Gomes, Livia Letícia Zanier, 1984-
2013 O “novo” exame nacional do ensino médio: em busca de indícios de
 efeito retroativo no ensino de língua portuguesa / Livia Letícia Zanier
 Gomes. -- 2013.
 198 f. : il.
- Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.
1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Exame Nacional de
Ensino Médio - Teses. 3. Língua portuguesa (Ensino Médio) - Efeito
retroativo - Teses. 4. Língua portuguesa (Ensino Médio) - Estudo e
ensino - Teses. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos. II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

LÍVIA LETÍCIA ZANIER GOMES

**O “NOVO” EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:
em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

UBERLÂNDIA

2013

RESULTADO:_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice
(orientadora)

Prof^a Dra. Maria de Fátima F. Guilherme
(UFU)

Prof. Dr. Danie Marcelo de Jesus
(UFMT)

DEDICO...

aos meus pais,
ao meu esposo
e ao meu filho.

AGRADEÇO...

a Deus pela dádiva da vida, por me ofertar nesta vida oportunidades de estudo e crescimento e pela força que me deu para seguir com este trabalho que é de suma importância e significação para mim;

à minha orientadora e, desde então, mestre e amiga, professora doutora Maria Inês Vasconcelos Felice, que soube lidar com tantos momentos de desespero, de incerteza, de erro, de medo; que me acompanhou com o brilhantismo profissional que lhe é peculiar e ainda soube me ofertar uma amizade inestimável e inesquecível, provando que amizade e orientação podem sim caminhar juntas, contrariando o que muitos acadêmicos pregam por aí;

aos meus pais, José Roberto Gomes e Valvina Nascimento Gomes, que sempre priorizaram a minha presença em Instituições de Ensino de qualidade, mesmo às custas de privações diversas para eles, que primaram pelo meu crescimento pessoal e profissional, tanto me apoiam nos momentos em que faltaram forças físicas e psicológicas, acreditaram e acreditam de forma imensurável na minha capacidade de ir além e são meus dois maiores exemplos de vida;

às minhas irmãs mais do que amadas e admiradas, Patty, com sua maturidade acadêmico-científica e com sua maravilhosa mania de me dar belos puxões de orelha acadêmicos, e Gabi, com sua disciplina, foco e presença incomparáveis, dois exemplos de amizade e de perseverança, nas quais espelho minha meta em crescer pessoal e profissionalmente;

ao meu esposo Carlos Gardel Miranda de Oliveira, que suportou todos os meus picos de *stress* potencializados por esta dissertação, que recorrentemente se priva de seu crescimento profissional a fim de permitir o meu, que me concede um amor que ultrapassa quaisquer barreiras e que me acompanha, pacientemente, desde outras vidas;

ao meu filho Victor Zanier de Oliveira, maior empréstimo que Deus poderia conceder a mim nesta vida, o qual abre mão de estar comigo inúmeras vezes permitindo-me dedicar aos estudos estando, todavia, sempre sorrindo e pronto para me receber e para estar comigo mesmo em poucas horas do dia, horas que parecem tão curtas e que têm tamanha magia celestial;

aos meus sogros, José Benevides de Oliveira e Maria Aparecida Miranda de Oliveira, os quais caminham comigo na educação do meu filho, aos quais tive que “terceirizar” tantas

vezes os cuidados do Victor enquanto eu fazia este mestrado, e os quais têm maior certeza de minhas conquistas do que eu mesma;

à minha amigas Gabriela Rezende, inteligência em forma de humildade, e Ana Paula Terra, presença em momentos únicos de minha vida, amigas-irmãs cujas presenças que já vêm de outras vidas tornam-me mais forte e confiante;

aos irmãos do grupo de estudos do Amor Cristão e à família do Educandário Espírita Estrada de Damasco que me concedem equilíbrio espiritual e me ajudam a consolidar minha fé raciocinada;

à amiga Eliane Assis pela revisão ortográfica e por ter aceitado minha convocação em ser meu ponto de apoio teórico em vários momentos desta dissertação.

aos amigos conquistados no ILEEL, especialmente às amigas Adriana Alves, Cristiane Manzan, Thamiris Borralho, Lúcia Ferraz, companheiríssimas em momentos únicos na pós-graduação e que formam minha torcida fiel e quase organizada;

à coordenação do PPGEI da UFU e aos seus professores, sobretudo aos que aceitaram participar de minha banca de qualificação – professoras doutoras Dilma Maria de Mello e Maria de Fátima F. Guilherme – e aos que foram meus professores como os doutores Ernesto Bertoldo, José S. de Magalhães, Carla N. V. Tavares, Carmen Agustini, Maria de Fátima F. Guilherme e Maria Inês Vasconcelos Felice, docentes cujos ensinamentos carregarei por toda minha carreira acadêmica e profissional;

aos amigos da linha de pesquisa Ética e Trabalho Docente do grupo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro que ampliam minha visão sobre ciência a cada encontro e, sobretudo, ao professor doutor Osvaldo Dalberio dal Bello que possibilita meu crescimento acadêmico a cada reunião, a cada capítulo de livro ou artigo por nós publicado e que me chama de mestranda desde quando eu nem havia sido aprovada no processo do mestrado;

às instituições coparticipantes desta pesquisa que possibilitaram seu acontecimento e aos professores participantes que disponibilizaram seu tempo e até mesmo seus espaços em sala de aula para que minha pesquisa se realizasse;

aos alunos e ex-alunos que são a força minha de cada dia, aos companheiros do IFTM-Uberaba e aos amigos da Cead;

aos advérbios e adjetivos da Língua Portuguesa que estão sempre presentes no momento em que quero expressar meus mais sinceros agradecimentos.

“Conformar-se é submeter-se e vencer é conformar-se, ser vencido.

Por isso toda a vitória é uma grosseria. Os vencedores (...) ficam satisfeitos, e satisfeito só pode estar aquele que se conforma (...).

Vence só quem nunca consegue.”

Fernando Pessoa

(Livro do Desassossego)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar se o Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem gerado efeito retroativo nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio em três escolas de Uberaba-MG. Apresenta-se embasada teoricamente em Rajagopalan (2006) por ser um estudo de Linguística Aplicada; em Chapelle (1999) e Scaramucci (2011) na conceituação de validade e em Alderson & Wall (1992) e Scaramucci (2004) na conceituação de Efeito Retroativo. Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa (conforme Denzin e Lincoln, 2006 e André, 1995) e compreende duas fases que são a fase de pesquisa documental e a fase de estudo de campo. Na primeira, analisa provas de 2009, de 2010 e de 2011 do Enem e contrasta essa análise com a análise que apresenta de duas provas anteriores à reformulação do Enem (2001 e 2004) para, deste contraste, ser possível compreender o que há de “novo” no exame realizado a partir de 2009; além disso, analisa documentos docentes obtidos a partir do estudo de campo; em seguida, seleciona (com base em dados estatísticos do desempenho de escolas da região de Uberaba-MG) as três escolas – uma estadual, uma federal e uma particular – que obtiveram os melhores resultados nos exames de 2010. Enquanto estudo de campo, a pesquisadora vai às escolas, aplica questionários aos professores participantes, coleta documentos docentes (planos de ensino, aulas digitalizadas, avaliações aplicadas), realiza notas de campo a partir de assistência a aulas de LP do terceiro ano do EM e coleta outro instrumento de coleta de dados (constituído por cópias de cadernos de alguns discentes dos professores de LP participantes da pesquisa). Com o *corpus* delimitado, a pesquisa apresenta uma análise interpretativista à luz da metodologia da Análise de Conteúdo conforme estabelecida por Bardin (2010). Como resultados, percebe: que quanto às provas do novo Enem, estas trazem mudanças de pouca relevância para conseguir impactar no docente gerando efeito retroativo em sua prática pedagógica; que o efeito retroativo quando se manifesta, manifesta-se negativamente, com treinos e macetes de resolução de provas, e não na forma de substancial reestruturação do Ensino Médio; e que a ideia de senso-comum de que as escolas particulares adaptam-se mais rapidamente e até mais eficientemente a mudança não se comprovou cientificamente, visto que as três esferas observadas (federal, estadual e privada) agem de forma muito similar relativamente ao foco do ensino e à estruturação do EM.

Palavras-chave: Efeito Retroativo. Novo Enem. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

RESUMÉ

Cette recherche a pour but vérifier si le Nouvel Examen National de l'Enseignement Moyen (Enem) provoque un effet rétroactif dans les classes de Langue Portugaise (LP) de l'Enseignement Moyen en trois écoles de la ville d'Uberaba, au Minas Gerais. Elle est fondée théoriquement sur Rajagopalan (2006), car il s'agit d'une étude de Linguistique Appliquée ; sur Chapelle (1999) et Scaramucci (2011) pour la conceptualisation de validité et sur Alderson & Wall (1992) et Scaramucci (2004) pour la conceptualisation d'Effect Rétroactif. En ce que concerne la méthodologie, il s'agit d'une recherche qualitative (selon DENZIN et LINCOLN, 2006 et ANDRÉ, 1995) et comprend deux phases, à savoir : phase de recherche documental et la phase d'étude de terrain. Dans la première, sont analysés les examens de 2009, de 2010 et de 2011 de l'Enem et ensuite, cette analyse est contrastée avec celle faite des deux examens antérieurs à la reformulation de l'Enem (2001 et 2004) pour, de ce contraste, rendre possible comprendre ce qu'il y a de « nouveau » dans l'examen réalisé à partir de 2009 ; en plus, on analyse des documents des professeurs obtenus à partir de l'étude de terrain ; ensuite, (ayant comme base des données statistiques de performance des écoles de la région d'Uberaba-MG) ont été sélectionnées les trois écoles – une de l'État, l'autre Fédérale et une particulière – qui ont obtenu les meilleurs résultats dans les examens de 2010. En tant qu'étude de terrain, la chercheuse est allée aux écoles, a appliqué les questionnaires aux professeurs participants, a collecté des documents de ces professeurs (plans d'enseignement, classes numérisées, évaluations appliquées), a réalisé des notes de terrain à partir de l'observation des classes de LP, dès la troisième année de l'EM et a collecté un autre instrument de collecte de données (constitué pour copies des cahiers de quelques élèves des professeurs de LP participants de la recherche). Avec le *corpus* delimité, la recherche présente une analyse interprétativiste sous la lumière de l'Analyse de Contenus, selon Bardin (2010). Comme résultats, on peut percevoir : a. quant aux examens du nouvel Enem, ceux-ci apportent de changements de très peu de pertinence pour provoquer un impact chez le professeur, générant un effet rétroactif dans sa pratique pédagogique ; b. que l'effet rétroactif, quand il se manifeste, c'est négativement, avec des entraînements et des astuces en vue de résoudre les examens, et non dans la forme substantielle de restructuration de l'enseignement moyen ; c. et que l'idée du sens-commun de que les écoles privées s'adaptent plus facilement voire plus efficacement au changement ne s'est pas prouvée scientifiquement, vu que les trois sphères observées (fédérale, de l'état et privée) agissent de façon très similaire par rapport à la concentration de l'enseignement et la structuration de l'EM.

Mots-clé : Effect rétroactif. Nouvel Enem. Langue Portugaise. Enseignement Moyen.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Matriz progressiva de Messick adaptada por Chapelle	25
Figura 2 – Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta	29
Figura 3: Hipóteses para pesquisas sobre efeito retroativo de testes no processo de ensino-aprendizagem.	30
Figura 4 – Proposta de reorganização curricular no Ensino Médio	45
Figura 5 – Texto de apoio e Questão 100 - Enem 2009 – Caderno Azul – Prova Aplicada.	74
Figura 6 – Texto de apoio e Questão 97 – Enem 2010 – Caderno Amarelo	76
Figura 7 – Texto de apoio e Questão 112 – Enem 2010 – Caderno Amarelo	77
Figura 8 – Texto de apoio e Questão 33 – Enem 2009 – Prova cancelada	78
Figura 9 – Textos de apoio e Questão 111 – Enem 2010 – Caderno Amarelo	79
Figura 10 – Texto de apoio e Questões 126 e 127 – Enem 2009 – Caderno Azul – Prova Aplicada.	80
Figura 11 – Texto de apoio e Questão 05 – Enem 2009 – Prova cancelada	81
Figura 12 – Texto de apoio e questão 109 – Enem 2009 – Prova aplicada	81
Figura 13 – Texto de apoio e questão 100 – Enem 2010 – Caderno amarelo.	82
Figura 14 – Texto de apoio e Questão 116 – Enem 2010 – Caderno Azul	83
Figura 15 – Texto de apoio e questão 45 - Enem 2009 – Prova cancelada	84
Figura 16 – Texto de Apoio e Questão 04 – Enem 2001 – Caderno Amarelo	90
Figura 17 – Texto de Apoio e Questão 08 – Enem 2001 – Caderno Amarelo	90
Figura 18 – Texto de apoio e Questão 01 – Enem 2001 – Caderno Amarelo	91
Figura 19 – Respostas dos professores participantes à questão 03.	103
Quadro 1 – Resumo dos contrastes entre as concepções tradicionais e modernas de validade	23
Quadro 2 – Competências e Habilidades diretamente relacionadas a Língua Portuguesa	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS RECORRENTES

EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LC	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LP	Língua Portuguesa
P1E	Professor de primeiro ano de Ensino Médio da rede estadual
P1F	Professor de primeiro ano de Ensino Médio da rede federal
P1P	Professor de primeiro e segundo anos de Ensino Médio da rede particular
P2E	Professor de segundo ano de Ensino Médio da rede estadual
P2F	Professor de segundo ano de Ensino Médio da rede federal
P3E	Professor de terceiro ano de Ensino Médio da rede estadual
P3F	Professor de terceiro ano de Ensino Médio da rede federal
P3P	Professor de terceiro ano de Ensino Médio da rede particular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRUDUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2	O ESTUDO EM FOCO E A LÍNGUÍSTICA	20
.1	APLICADA.....	
2.2	CONCEITOS CENTRAIS: VALIDADE E EFEITO RETROATIVO	21
2.2.1	Validade.....	21
2.2.2	Efeito retroativo.....	28
2.2.3	O estado da arte em pesquisas sobre Efeito Retroativo.....	31
2.3	EXAMES DE LARGA ESCALA NO BRASIL.....	34
2.4	O (NOVO) EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E BASES TEÓRICAS.....	35
2.4.1	A mudança de Enem para Novo Enem.....	38
2.4.2	A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e as questões de Língua Portuguesa e suas bases teóricas.....	40
2.5	QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA: TEORIAS SUBJACENTES.....	48
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1	OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA.....	50
3.2	O CARÁTER DA PESQUISA.....	51
3	O caráter	53
.2.1	documental.....	
3.2.2	O estudo de campo.....	54
3.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	58
3.3.1	Escolha e perfil das escolas envolvidas.....	59
3.3.2	Escolha e perfil dos participantes da pesquisa.....	62
3.3.3	Instrumentos e Procedimentos para geração de dados.....	65
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	71
4.1	META-AVALIAÇÃO: ANÁLISE INTERPRETATIVA E CONTRASTIVA ENTRE QUESTÕES DO <i>ENEM</i> E DO <i>NOVO</i> <i>ENEM</i>	71
4.1.1	Avaliação das questões de LP dos cadernos de LC dos exames de	

	2009 e de 2010.....	72
4.1.1.1	Estrutura geral das questões de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”	73
4.1.1.2	Análise técnica e pedagógica das questões.....	74
4.1.1.2.1	<i>O fator tempo</i>	74
4.1.1.2.2	<i>As questões e sua relação com as competências e habilidades</i>	75
4.1.1.2.3	<i>Textos-base das questões e seu caráter de essencialidade</i>	77
4.1.1.2.4	<i>Os suportes dos itens</i>	81
4.1.1.2.5	<i>As alternativas</i>	82
4.1.1.3	A interdisciplinaridade nas questões de LC do exame.....	84
4.1.2	Avaliação das questões de LP dos cadernos de LC dos exames de 2001 e de 2004.....	85
4.1.3	Análise contrastiva das questões do Enem e do Novo Enem.....	93
4.2	QUESTIONÁRIOS: ANÁLISE INTEPRETATIVA DAS RESPOSTAS OBTIDAS.....	95
4.3	CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO EM CONTRASTE COM A CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO.....	110
4.4	CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DOCENTES EM CONTRASTE COM A CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO.....	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICES.....	155
	ANEXOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho surgiu em um momento em que eu passava de docente da rede privada de ensino para docente da rede federal de ensino. Em novembro de 2009 migrei de um colégio particular, bastante respeitado pela considerada qualidade de ensino em Uberaba-MG e região, para o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Câmpus Uberaba (doravante IFTM) após minha aprovação em concurso como professora efetiva.

Nos meses anteriores à minha saída da rede particular, eu, enquanto uma das autoras de materiais didáticos destinados ao Ensino Médio (os materiais didáticos da rede de ensino à qual eu pertencia eram produzidos pela própria rede de ensino), percebia a grande agitação e preocupação na rede particular por um ensino que preparasse seus alunos para um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (doravante Enem). Especialmente após a reformulação do Enem para o chamado “Novo Enem”, resolução de exercícios, tentativa de “reestruturar” a sala de aula com união de professores de diversas disciplinas para, então, chegar a aulas interdisciplinares, solicitação de que produzíssemos materiais didáticos atualizados, eram atitudes comuns naquele âmbito.

Ao chegar ao IFTM, como professora do Ensino Médio (doravante EM), percebi que a movimentação pré-Enem não se fazia de forma tão intensa ou explícita.

Nesse momento, portanto, verifiquei, nos textos relativos ao Enem e disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP), em ambiente dedicado ao Enem¹, que dentre os objetivos da reformulação do exame com o Novo Enem estava o de reformulação do Ensino Médio, objetivo ao qual denomino neste trabalho pela expressão já cunhada pela literatura, “efeito retroativo”.

Ou seja, o (Novo) Enem², além de ser um exame existente para avaliar o Ensino Médio do país, objetiva gerar diversificações no processo ensino-aprendizagem escolar segundo o que já pregavam os Parâmetros Curriculares Nacionais datados de 2000.

Isso em vista e após minha inserção no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, alguns questionamentos me interpelaram, inicialmente: (i) estaríamos nós, professores de Língua Portuguesa (doravante LP), preocupados em focar o ensino produtivo apregoado pelos PCN e preparados para transformar os moldes conteudistas

¹ <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>

² Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Para 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Enem e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Texto adaptado do Portal MEC (<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 01 set. 09).

de ensino da Língua Portuguesa? (ii) Temos percepção da concepção de linguagem que norteia nossa prática? (iii) Sabemos que nossas ações pedagógicas são balizadas pela concepção que adotamos? (iv) Entendemos que “A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula.” (LUCKESI, 2000)? (v) Estamos preparados para superar as práticas tradicionais e substituir as não produtivas por aqueles que levam a um melhor conhecimento, por parte dos alunos, da língua portuguesa? Eram, portanto, inquietudes que eu trazia em mim.

Destarte, o pressuposto que suscitou este trabalho é o seguinte: se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do EM datados de 2000 já traziam a explicação e a proposta interacionista de linguagem³, inferi que, mesmo assim, a mudança didática não se concretizou na realidade da sala de aula – uma vez que foi necessária a criação de um novo instrumento avaliativo (no caso, o Novo Enem) que viesse com a mesma proposta de reformulação de ensino, mas que partiria, agora, do processo avaliativo do final do EM para, a partir dele, chegar a mudanças do processo de ensino-aprendizagem de todo o percurso do EM. Esse pressuposto também é o que embasa a finalidade do Enem em agir com o efeito, operando, conforme esperam os órgãos públicos dirigentes da Educação Brasileira, de maneira retroativa, redirecionando a etapa que o antecede.

O processo do Enem, especialmente o chamado Novo Enem, enfatiza a capacidade do estudante de lidar com o real, com situações que encontra em seu cotidiano. Assim, percebe-se que está focado na concepção de linguagem como processo de interação humana. “A concepção de linguagem enquanto processo de interação humana concebe (...) que o indivíduo realiza ações por meio da linguagem, agindo e atuando sobre o interlocutor” (WOJCIECHOWSKI, 2009), percebendo que a linguagem é ato social.

Um professor, para chegar a essa concepção, precisa, em seu trabalho, “possibilitar aos alunos o contato com diversos textos/contextos em que a linguagem se faz necessária, para que o aluno aprenda a adequá-la às diversas situações que encontra em seu dia a dia, situações formais e informais, orais e escritas”. (WOJCIECHOWSKI, 2009).

A partir daí, surge a questão desta pesquisa: temos nós, docentes de escolas ligados ao EM, repensado nossas posturas, analisado nossa concepção de linguagem a fim de diagnosticá-la para, a partir daí, reorientarmos nossa linha metodológica na prática da sala de

³ Como se pode ver na seguinte passagem explicativa sobre os PCN de Linguagens Códigos e suas Tecnologias – “Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem.” (Brasil, MEC, 2000).

aula relacionando-nos a tais mudanças já propostas pelos PCN e agora buscando ser concretizadas no Novo Enem?

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o que se propõe no Novo Enem, que se resume como a reformulação do EM realmente está trazendo mudanças e interferindo na prática pedagógica dos professores (nesse caso, os de LP) provocando o já mencionado efeito retroativo. Como objetivos específicos, tenho (i) analisar como as provas do novo Enem trazem mudanças que sustentem tomadas de decisões didático-pedagógicas em ambiente de salas de aulas de Língua Portuguesa de Ensino Médio; (ii) investigar se indícios de efeito retroativo a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio, bem como seus primeiros resultados a partir da mudança, começaram a surgir gerando mudança de postura didático-metodológica nos professores de língua portuguesa do EM das escolas selecionadas para este estudo e (iii) verificar a amplitude de efeito retroativo no ensino regular de Língua Portuguesa nos âmbitos particular e público das escolas investigadas, observando e comparando, se possível for, a dinâmica desse efeito em ambas as esferas educacionais. Destarte, objetivo responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) Em que medida as provas do Enem trazem uma reestruturação efetiva e qualitativa que justifiquem a denominação “novo” para o Enem realizado após 2009?; (ii) Em que medida a reestruturação no Enem refletiu-se em mudança de postura didático-pedagógica nos docentes de LP do EM das escolas selecionadas para este estudo?; (iii) Como e de que forma o efeito retroativo se manifesta no âmbito particular e no âmbito público no ensino regular de Língua Portuguesa das escolas selecionadas para este estudo?

Assim, elaboro comparações e posteriores reflexões após buscar, na literatura, nas matrizes de referência do Novo Enem (proposto a partir de 2009), em referências científicas atuais e nas salas de aula de escolas selecionadas para este estudo, os subsídios para avaliar essas questões.

Em relação ao Novo Enem, as informações do portal do Ministério da Educação⁴ (MEC) apontam: “A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.” (MEC, 2009).

No mesmo portal, aponta-se que o principal objetivo, dentre os três supracitados, é o de reformular o currículo do EM. Por conta disso, afirma-se que

“O vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do Ensino Médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de

⁴ <http://portal.mec.gov.br/index.php>

conteúdos. A proposta é sinalizar para o Ensino Médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas.” (MEC,2009)

Proponho, portanto, nesta pesquisa, a realização de um trabalho diagnóstico dos indícios de efeitos do Novo Enem no contexto educacional do EM para que, a partir desse diagnóstico, seja possível delinear quais mudanças já foram feitas e vislumbrar quais ainda se fazem necessárias a fim de que a concepção interacionista da linguagem seja a guia mestra do processo de ensino de Língua Portuguesa.

Também sei que, como aponta Luckesi (2000), “O ato avaliativo só se completará (...) com a tomada de decisão do que fazer com a situação diagnosticada.” Assim, este trabalho não será um ato avaliativo completo. Será um trabalho diagnóstico para que futuros trabalhos partam daí sugerindo tomadas de decisão. Ou seja, avaliaremos (diagnosticando) os primeiros resultados do Enem, constatando a satisfação ou não do processo de ensino às exigências feitas por tal exame a fim de auxiliar para, a partir desse diagnóstico, ser possibilitado a outros estudiosos qualificar, tomar posição de decisão frente ao que é necessário mudar e a como fazê-lo.

Considerando (i) a problemática do EM público no Brasil quanto à preparação de futuros candidatos ao ingresso no Ensino Superior, (ii) a importância crescente dada ao Enem – devido ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu)⁵, bem como à mudança de foco anunciada para tal exame a partir de 2009 – e (iii) a relação entre a reformulação do exame àquilo que se espera de modificações no processo ensino-aprendizagem⁶ do EM, o estudo aqui proposto apresentou-se com potencial de realização.

O parecer nº 15/98 do Conselho Nacional de Educação, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traz a asserção de que o “exame de ingresso no ensino superior, (...) até o presente, tem sido a referência da organização curricular do ensino médio”. (BRASIL, 1999:111, p.67). Não apenas nesse documento há a referência sobre a influência dos exames de seleção, como também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ao mencionar, no artigo 51, que

As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (BRASIL, Lei nº 9.394. art. 51, 1999).

⁵ “O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual **instituições públicas de ensino superior** oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (Grifos do autor, disponível em <http://sisu.mec.gov.br/> Acesso em: 16 julh. 2012).

⁶ Usarei a expressão “ensino-aprendizagem” utilizando o sinal de hífen, e não de barra (como em “ensino/aprendizagem”) por entender ambos os processos como distintos, apesar de complementares. Em nosso entendimento, o uso da barra (/) poderia sugerir uma ideia de igualdade semântica entre os termos.

No sistema educativo brasileiro, é comum vermos exames realizados ao final do EM (vestibulares) com o único intuito de classificação, retenção ou promoção de candidatos. O Enem, todavia, anuncia-se de forma renovadora ao ter outros objetivos além do de propiciar o ingresso de alunos no Ensino Superior (ES), como os objetivos de democratizar esse acesso e de gerar modificações no processo de ensino-aprendizagem do EM, modificações desejáveis quanto a conteúdo e metodologia.

Quanto à relevância deste estudo, bem como a adequação à metodologia aqui adotada, vários estudiosos que se dedicam a investigar o efeito retroativo apontam que diversas pesquisas na área de educação geral sobre ele foram realizadas em contextos artificiais de pesquisa, abarcando os seguintes problemas:

- buscaram-no a partir de exames que não eram relevantes a todo o cenário estudado (por exemplo, não eram referência nacional ou estadual);
- não foram realizados em salas de aula autênticas⁷;
- tiveram seus dados embasados unicamente em relatos de docentes ou discentes sobre suas práticas⁸, não fazendo triangulação desses dados com outros instrumentos de coleta de dados.

Quanto a essas observações, este estudo se justifica, uma vez que:

- o exame cujo efeito retroativo investigamos é referência nacional em termos de avaliação e vem ganhando mais espaço a cada ano junto aos alunos que finalizam o EM brasileiro, visto que é ele a porta de acesso ao ES (conforme já explicado, na nota de rodapé 5, sobre o Sisu);
- foi realizado em salas de aula autênticas de três escolas regulares e em um período de tempo considerável (um trimestre letivo) para que minha presença passasse a ser menos artificial naqueles contextos, não causando muito desconforto e minimizando a artificialidade que poderia existir na prática pedagógica dos docentes, caso eu assistisse a um número inexpressivo de suas aulas;

⁷ Vide a observação de Scaramucci, 2004, p. 207: “Alderson e Wall identificam a falta de evidências de sala de aula como uma limitação metodológica dessas pesquisas, salientando a necessidade de estudos de natureza etnográfica, que triangulem os métodos de coleta e análise dos dados e identifiquem as variáveis explicativas para o fenômeno”.

⁸ Sobre isso, afirma Scaramucci (2004, p. 212), a importância de “salientar que a ação de um exame nas percepções e atitudes das pessoas depende, em grande escala, de suas crenças”.

- a análise foi embasada não apenas nas respostas dadas pelos professores ao questionário aplicado, mas também nos materiais que eles me disponibilizaram (aulas ministradas via caderno de alunos, aulas digitalizadas, avaliações aplicadas) e nas notas de campo realizadas no momento em que assisti às suas aulas. Logo, a análise foi feita posteriormente ao mecanismo da triangulação dos métodos utilizados.

Além do já exposto, ao buscar trabalhos correlatos, vi a ausência de pesquisas em Linguística Aplicada que estudam o efeito retroativo em salas de aula regulares de ensino de Língua Portuguesa. Logo, é importante que esse tipo de pesquisa comece a se concretizar.

Para tanto, o desenho desta pesquisa, em consonância com seu objetivo, está delineado a seguir⁹. Durante praticamente todo o período em que esta pesquisa esteve em andamento, a revisão da literatura aconteceu. Em momento inicial, foi realizada a análise que denominei meta-avaliação – constituída pela análise das provas de 2009, de 2010 e de 2011 do Enem, as quais são consideradas provas do Novo Enem (cujos resultados estão presentes no capítulo 4 deste trabalho) e, também, pelas análises de algumas provas anteriores à reformulação do Enem (2001 e 2004) – com o intuito de contrastá-las e assim justificar ou refutar a adjetivação “novo” acompanhando o nome do Enem realizado a partir de 2009, análise realizada simultaneamente ao estudo dos documentos norteadores da Educação Nacional e dos documentos relacionados ao Exame Nacional do Ensino Médio, conforme listo em tópico apropriado. Em seguida, obtive os dados estatísticos (disponibilizados pelo portal do Enem) quanto ao desempenho de escolas da região de Uberaba-MG a fim de selecionar três dessas escolas – uma estadual, uma federal e uma particular –, sendo escolhidas as que tivessem obtido os melhores resultados nos exames de 2010. A pretensão, com isso, foi compreender a postura didática adotada em sala de aula por seus professores de LP, verificando se as concepções de ensino que norteiam sua prática docente têm coincidido com a concepção norteadora do exame aqui analisado¹⁰. Após escolha realizada, visitei as escolas selecionadas na etapa anterior e apresentei o projeto de pesquisa, entregando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores de LP (Apêndices C e D) que aceitaram dela participar. Conversei com os professores e apliquei um questionário por mim elaborado. Solicitei documentos docentes, tais como planos de ensino, aulas digitalizadas, avaliações aplicadas,

⁹ Ressalto que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (CAAE 02347112.0.0000.5152)

¹⁰ Vale ressaltar que também participei da pesquisa enquanto professora cuja prática didático-pedagógica foi analisada, conforme será explicado neste texto quando explicito a escolha dos participantes desta pesquisa.

material didático utilizado, e xerocopiei cadernos dos discentes (em alguns casos e com o consentimento deles ou de seus pais, conforme Apêndice E) para poder ter acesso mais global a parte das aulas de LP. Por fim, observei, com finalidade contrastiva, as aulas de LP dos Terceiros Anos do Ensino Médio das três escolas selecionadas durante o segundo semestre de 2012, a partir das quais foram produzidas notas de campo. Assim, realizei uma análise interpretativista dos resultados obtidos pelos instrumentos de coleta.

Quanto à organização desta dissertação, está da maneira relatada a seguir.

No segundo capítulo, trato da fundamentação teórica necessária para as análises aqui realizadas: discorro brevemente sobre a conceituação de efeito retroativo e de validade, apresento pesquisas já realizadas em Linguística Aplicada sobre efeito retroativo (não) gerado a partir de exames, discorro sobre exames de larga escala no Brasil e sobre o Enem, contrasto os objetivos do Enem e do Novo Enem, bem como os motivos desta “renovação” e explico a forma como a prova de LP está inserida no caderno denominado Linguagens, Códigos e suas Tecnologias¹¹ do Novo Enem (doravante LC).

No terceiro capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa, trazendo os objetivos e questões de pesquisa, discorrendo sobre seu duplo caráter (documental e de campo), apresentando o contexto em que ela se concretizou – caracterizando as escolas e participantes envolvidos – bem como os procedimentos para geração de dados.

No quarto capítulo, trato da análise e da interpretação dos dados coletados, apresento minha análise interpretativista frente aos documentos que caracterizam o estudo documental que aqui realizei e minha categorização, seguida por análise de conteúdo a partir dos dados coletados no momento denominado aqui de pesquisa de campo.

Por fim, apresento minhas considerações finais e sugestões para novas pesquisas.

¹¹ Falarei, no capítulo 1, sobre o caderno de provas de LC. Porém, já vale ressaltar aqui que nosso foco foi específico nas questões de Língua Portuguesa que compõem este caderno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discuto e revejo criticamente os conceitos que fundamentam teoricamente esta dissertação. Mais especificamente, abordo a relação entre esta pesquisa e o campo de estudos da Língua Aplicada; apresento breve revisão da literatura sobre efeito retroativo; discorro sobre os exames de larga escala no Brasil; caracterizo o exame aqui em foco (Enem) e discuto os conceitos teóricos que subjazem à análise realizada a partir dele.

2.1 O ESTUDO EM FOCO E A LÍNGUA APLICADA

Esta pesquisa enquadra-se no campo de estudos da Linguística e, mais especificamente, da Linguística Aplicada Brasileira.

Na Língua Aplicada (LA) inserem-se trabalhos de caráter qualitativo. Todavia, os aspectos quantitativos podem oferecer dados importantes a uma subsequente análise qualitativa, como será o caso deste trabalho: minha pesquisa de caráter qualitativo buscou dados quantitativos – tais como os dados estatísticos oferecidos pelo MEC frente ao desempenho de escolas uberabenses no Enem 2010 –, para daí partir para a análise qualitativa dos dados.

Além disso, os trabalhos da LA observam as relações ensino-aprendizagem, a formação do professor e, tudo isso, referentemente aos aspectos linguísticos aí imbricados, diferenciando-se, portanto, de trabalhos inseridos no campo da Educação. Ao buscar compreender a prática docente dos professores de LP do EM e ao analisar as questões de LP do caderno de LC do Enem, estou em um campo de estudos que só pode ser analisado sob o olhar de linguistas aplicados, e não de estudiosos de áreas outras, na medida em que tenho a linguagem como foco da investigação.

Também é importante ressaltar que fazer LA hoje implica pensar criticamente nos aspectos em que se pode contribuir prática e politicamente para com os problemas linguísticos com os quais nos deparamos em nossa sociedade. A LA e sua relação com os aspectos políticos é bastante expressiva, além de necessária, como nos afirma Rajagopalan.

Felizmente, está se formando o consenso entre os pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma linguística feita à margem dos anseios populares e, do outro lado, uma sociedade que clama por soluções práticas (...), mas *intervir* de forma conseqüente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem

intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifo do autor).

E se Rajagopalan menciona intervenção, problemas linguísticos, soluções práticas, também é este o papel que cabe à avaliação que diagnostica os problemas linguísticos e educacionais, como é o caso deste trabalho, a fim de que, a partir do diagnóstico aqui elaborado, seja possível, em um âmbito maior, serem buscadas intervenções que levem a soluções práticas para o contexto escolar. Logo, este estudo e a LA também se interseccionam no aspecto político que ambas assumem.

Por fim, mas não menos importante, cabe a adjetivação “brasileira” ao tipo de Linguística Aplicada que desenvolvemos aqui, por conta de esta pesquisa observar especificamente um aspecto político educacional brasileiro. São muitos e expressivos os trabalhos sobre efeito retroativo (sobre o qual falaremos de maneira mais profunda no tópico seguinte) em estudos internacionais de LA – tão expressivos que neles também busco conhecimentos e definições importantes. Porém, meu foco aqui é estudar o assunto frente a aspectos da realidade brasileira. Portanto, faço uma Linguística Aplicada brasileira.

2.2 CONCEITOS CENTRAIS: VALIDADE E EFEITO RETROATIVO

2.2.1 Validade

Um conceito que se relaciona ao de efeito retroativo é o de validade. Este, que nos anos 90 trouxe uma revolução em si a partir de contribuições teóricas vindas da década anterior, relaciona-se ao de efeito retroativo porque validar tem relação com o avaliar do próprio exame. De acordo com McNamara (2000), ao discorrer sobre validade em um capítulo de sua obra, “*Validity: testing the test*”, a validação de testes envolve tanto a sua lógica (seu formato, seus objetivos), quanto as evidências empíricas que advêm dos dados de julgamento deste teste¹². Desta forma, se no julgamento (valorativo) de um teste não tiverem sido levados em conta os procedimentos que o validem, haverá potencial de parcialidades e de injustiça no seu julgamento.¹³ Ou seja, a validade relaciona-se à avaliação pela qual deve passar um teste.

¹² Uso, nesta dissertação, o termo “teste” como sinônimo do termo “exame”. Mas diferencio “teste” de “avaliação” porque esta última envolve um processo mais amplo e que não se limita ao teste.

¹³ Interpretação a partir do seguinte excerto original: “Test validation similarly involves thinking about the logic of the test, particularly its design and its intentions, and also involves looking at empirical evidence – the hard facts – emerging from data from test trials or operational administrations. If no validation procedures are

Uma visão tradicional de validade defendia que, para haver validade, um teste precisaria simplesmente medir aquilo a que se propõe. Essa visão foi defendida por teóricos como Lado (1961) e Hughes (1989). Logo, na visão tradicional, a afirmação de Lado (1961) é que se um teste mede o que ele deve medir, então ele é válido¹⁴, visão compartilhada por Hughes (1989) de que um teste que providencia medidas consistentes das habilidades precisas que tem interesse em medir é um teste considerado válido.¹⁵

Essa visão tradicional foi criticada posteriormente – culminando nos anos 90 em outra visão de validade – por ser considerada fragmentada e incompleta, não levando em conta questões como o significado dos resultados de um teste nem as consequências sociais de seu uso.

Uma visão contemporânea do conceito considera a anterior fragmentada e incompleta, elaborada “exclusivamente por especialistas em medidas, seguindo uma visão essencialmente psicométrica e, como tal” não considera “a dimensão social e política que devia estar presente na avaliação de línguas, pelo fato de ser uma prática social”. (SCARAMUCCI, 2011, p. 110). Destarte, um novo conceito de validade é teorizado por Messick (1989) e se admite que o que é validado não é o teste em si, mas “as inferências derivadas dos resultados ou outros indicadores, assim como as implicações para ação determinadas pela interpretação” (SCARAMUCCI, 2011, p. 111).

Um contraste bastante sintético entre as duas visões está no quadro 1 apresentado a seguir.

available there is potential for unfairness and injustice. This potential is significant in proportion to what is at stake”. McNamara (2000, p. 48)

¹⁴¹⁴ Excerto original: “Does a test measure what it is supposed to measure? If it does, it is valid” (LADO, 1961, p.321 *apud* CHAPELLE, 1999, p. 255).

¹⁵ Excerto original “[the validity consists] providing consistent measures of precisely the abilities we are interested in. A test which does this is said to be ‘valid’”. (HUGHES, 1989, p.7)

Quadro 1 – Resumo dos contrastes entre as concepções tradicionais e modernas de validade

Passado	Hoje
Validade era considerada uma <i>característica de um teste</i> : à medida que mede aquilo que pretende medir.	Validade é considerada um <i>argumento</i> relativo à interpretação e uso: à medida que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
Confiabilidade era vista como distinta e uma <i>condição necessária para validade</i> .	Confiabilidade pode ser vista como <i>um tipo de evidência de validade</i> .
A validade era frequentemente estabelecida através de <i>correlações</i> de um teste com outros.	Validade é argumentada com base em um número de tipos de <i>justificativas</i> e evidências, incluindo as consequências da avaliação.
A validade de construto era vista como um dos <i>três tipos de validade</i> (conteúdo, relacionada a critério e construto).	Validade é um <i>conceito unitário</i> , em que a validade de construto ocupa uma posição central (validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência da validade de construto).
O estabelecimento da validade era uma tarefa de responsabilidade de <i>pesquisadores da avaliação</i> , responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de <i>todos os usuários de um teste</i> .

(CHAPELLE, 1999, p. 258 traduzido por SCARAMUCCI, 2011, p. 111 - Adaptado)

Na visão tradicional, haveria graus de validade que deveriam ser julgados de acordo com a finalidade do teste (já que teste válido seria o que mede aquilo que pretende medir). A validade caminharia ao lado de noções como confiabilidade (consistência e estabilidade) e praticidade (em sua aplicação e em sua correção). Ainda nessa visão, variadas foram as nomenclaturas para os diferentes tipos de validade. Uma dessas nomenclaturas foi proposta por Thorndike e Hagen como “interna e externa”. A validade interna relacionava-se aos estudos que focam o conteúdo do teste e seu efeito percebido; a validade externa relacionava os estudos “que comparam as notas obtidas com medidas externas da competência/capacidade” (SCARAMUCCI, 2011, p. 106). Além disso, haveria também a validação de construto que seria

(...) o processo de coleta de evidência para dar apoio ao argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores querem que meça. O objetivo, nesse caso, é determinar o significado dos escores ou notas do teste para garantir que eles signifiquem o que o especialista esperava que significassem. (EBEL e FRISBIE 1991, p. 108)

Na visão contemporânea, a validade se apresenta, segundo Scaramucci, quando:

(...) a prova elaborada é uma amostra representativa do que se deseja avaliar tanto em termos do conteúdo, conforme consta do programa, no caso de exames vestibulares, como de construto teórico em que se baseia (visão de linguagem, de escrita e de leitura (...)). (SCARAMUCCI, 2005, p.9)

Ou seja, para que se saiba se a prova possui adequações entre conteúdo e programa, assim como entre o construto teórico que apresenta no exame e o construto em que se baseia, é necessário antes de tudo analisar a prova. Portanto, é aí que está a diferença marcante entre a visão tradicional e a moderna, pois, na visão moderna, “o que é validado (...) não é o teste, mas as inferências derivadas dos resultados ou de outros indicadores, assim como as implicações para a ação determinadas pela interpretação” (SCARAMUCCI, 2009, p.33). Ou seja, o teste não é mais considerado, na visão moderna, como válido ou não: o processo de validação não está mais no teste, mas nas interpretações de seus resultados. Aproveito para ressaltar, a partir desta passagem, que saber se o exame traz coerência entre o conteúdo que se propõe cobrir e o conteúdo que apresenta e saber se o exame traz coerência entre suas bases teóricas e sua apresentação final são investigações que se fazem necessárias. É o que me proporei a fazer no item ao qual denominei “Meta-avaliação”, no capítulo terceiro desta dissertação.

Durante os anos 90, os aspectos consequenciais de validade (como efeito retroativo e responsabilidade social) também passaram a ser levados em conta e tidos como relevantes entre os estudiosos de testes de linguagem¹⁶. É por isso que, ao se discutir sobre efeito retroativo, é inevitável discorrer sobre validade, pois a validade inclui as consequências sociais do teste (consequências que são vistas quando se estuda o efeito retroativo).

Também muito condizente com o que apresentarei na meta-avaliação (capítulo 3) desta pesquisa é a identificação feita por Messick, de que há dois tipos de ameaças à validade de um teste: a chamada sub-representação do construto, que é quando um teste não traz nele questões que seriam importantes a ele e a chamada variância irrelevante ao construto que é quando um teste traz inclusas em si informações desnecessárias. Mostrarei no item apropriado também essas “ameaças à validade” fazendo-se presentes no Enem, especialmente a variância irrelevante ao construto.

Messick (1989) apresenta uma matriz (Matrix Progressiva) em que retrata também esse conceito moderno de validade, entendido por ele como único, mas multifacetado, conforme Figura 1.

¹⁶ Interpretado do excerto de Chapelle (1999, p.257): “The consequential aspects of validity, including washback and social responsibility, have been discussed regularly in the language testing literature”.

Figura 1¹⁷: Matriz progressiva de Messick adaptada por Chapelle

Evidência	Inferências	Usos
	Validade de Construto	Validade de Construto + Relevância/utilidade
Consequências	Validade de Construto + implicações de valor	Validade de Construto + Implicações de valor + Relevância/utilidade + consequências sociais

Fonte: Messick 1989, p. 20 *apud* Chapelle 1999, p. 259

As colunas (inferências e usos) representam os resultados dos testes. Em outras palavras, para se testar, é preciso primeiro inferir as habilidades, os conhecimentos e o desempenho dos estudantes. Além disso, para testar é preciso saber, de antemão, a tomada de quais decisões o teste subsidiará (por exemplo, decisões como o ingresso ou não do examinando em uma universidade). É isso que a matriz progressiva de Messick traz nas colunas “inferências” e “usos”. A denominação das linhas (evidências e consequências) refere-se aos tipos de argumentos que devem ser utilizados para justificar os resultados de um teste. Segundo Chapelle (1999, p. 258), “A matriz é progressiva porque cada uma das células contém “validade de construto”, mas acrescenta uma faceta adicional”¹⁸.

Assim, a validação

começa com uma hipótese sobre a adequação dos resultados de testes (ex.: inferências e usos). Dados relativos à hipótese são recolhidos e os resultados são organizados em um argumento a partir do qual uma ‘conclusão da validade’ (Shepard 1997, p.6) pode ser desenhada sobre a validade dos resultados do teste¹⁹. (CHAPELLE 1999, p.259)

Há outro aspecto relativo à validade que é relevante de ser observado, especialmente no caso do Enem, que é o que leva à chamada “validade aparente”. Esta é uma faceta da validade construída a partir das informações não oficiais de um exame, geralmente advindas de quem já fez o exame, relativamente ao seu nível de dificuldade, à justiça do exame, ao tipo de questões que apareceram no exame, ao julgamento de valor frente à correção do exame. Essa validade aparente, no caso do Enem, é fortemente construída pelo auxílio da mídia que veicula notícias diversas sobre o exame, como se pode notar em algumas manchetes, subtítulos e excertos de notícias veiculadas pela Internet sobre o Enem. Visitei dois sítios

¹⁷ Tradução minha.

¹⁸ Excerto original: “The matrix is progressive because each of the cells contains “constructo validity” but adds an additional facet”.

¹⁹ Excerto original: “Validation begins with a hypothesis about the appropriateness of testing outcomes (i.e., inferences and uses). Data pertaining to the hypothesis are gathered and results are organized into an argument from which a ‘validity conclusion’ (SHEPARD 1997, p.6) can be drawn about the validity of testing outcomes.”

- (ix) “Enem teve problemas de furto e erros de impressão em edições passadas - Furto da prova e erros de impressão estão no histórico da avaliação. Atualmente PF investiga suposto vazamento de algumas questões.”²⁸
- (x) “Veja fotos da apostila que teria questões idênticas à [sic] do Enem – Apostilas foram distribuídas até três semanas antes da prova no Ceará, segundo alunos.”²⁹
- (xi) “Auditor indica falhas no órgão que faz o Enem”³⁰
- (x) “OAB vai analisar se prova do Enem deve ser anulada”³¹
- (xi) “Sucesso do Enem foi total, diz Lula na África - Exame foi aplicado neste fim de semana, em todo o país. Na segunda-feira, juíza federal suspendeu Enem, em caráter liminar.”³²
- (xii) “Enem 2011: federal de Viçosa é única pública entre as 10 melhores”³³
- (xiii) “Da prova que vazou ao celular no banheiro: veja polêmicas do Enem”³⁴
- (xiv) “As falhas do Enem: Em 2011, de novo, exame não passou no teste. Confira o que deu errado”³⁵
- (xv) “Cariocas acharam prova difícil, longa e desafiadora”³⁶
- (xvi) “Enem: em BH, estudantes acham 1º dia mais fácil que o esperado”³⁷
- (xvii) “Enem: prova fácil preocupa no CE por causa da concorrência”³⁸

A validade aparente do Enem é fortemente construída pela mídia. Excertos como o (iii) trazem a força da opinião popular e o foco não na opinião científica, isto é, a mídia veicula que os desvios de concordância são “graves”, mas não trazem opinião de linguistas a respeito. O excerto (vii) utiliza o termo **maratona** ao mencionar os dias de realização de prova do Enem, o que traz implícita a questão de o Enem configurar-se como “corrida”, “competição” e a questão de ser “longo”. Em (viii) há a preocupação com a “revisão para o Enem”, revisão entendida

²⁸ <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/10/enem-teve-problemas-de-furto-e-erros-de-impressao-em-edicoes-passadas.html>

²⁹ <http://g1.globo.com/educacao/fotos/2011/10/veja-fotos-da-apostila-que-teria-questoes-identicas-do-enem.html>

³⁰ <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/auditor-indica-falhas-no-orgao-que-faz-o-enem.html>

³¹ <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/oab-vai-analisar-se-prova-do-enem-deve-ser-anulada.html>

³² <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/11/sucesso-do-enem-foi-total-diz-lula-na-afrika.html>

³³ <http://noticias.terra.com.br/educacao/enem-2011-federal-de-vicosa-e-unica-publica-entre-as-10-melhores,9538e1f20735b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

³⁴ <http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/polemicas-do-enem/>

³⁵ <http://noticias.terra.com.br/educacao/enem-2011-federal-de-vicosa-e-unica-publica-entre-as-10-melhores,9538e1f20735b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

³⁶ <http://noticias.terra.com.br/brasil/cariocas-acharam-prova-dificil-longa-e-desafiadora,45a973f2ef6da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

³⁷ <http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/enem-em-bh-estudantes-acham-1-dia-mais-facil-que-o-esperado,6468e1f20735b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

³⁸ <http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/enem-prova-facil-preocupa-no-ce-por-causa-da-concorrancia,7368e1f20735b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>

como “evento”, insinuando a mim a disseminação de um Efeito Retroativo negativo, com escolas preparando **para** o exame. Na passagem (ix), a confiabilidade do exame é posta em xeque, pois coloca questões como “furto de prova” e “erros de impressão” como presentes no “histórico da avaliação”, além de mencionar “vazamento” de questões, mostrando problemas com o sigilo do exame, assim como em (xv) e em (xvi). A mesma preocupação para com o sigilo está no excerto (x). As passagens (xi) e (xii) mostram o impacto social que possui o exame que chega a questões de auditoria e mesmo à Ordem dos Advogados do Brasil. Em (xi), o descrédito à opinião governamental frente ao exame que é realizado pelo governo, uma vez que na mesma manchete o “sucesso” do Enem nos dizeres do então presidente Lula está contrastado à suspensão do Exame por parte de uma juíza federal. O (xii) sugere que o ensino público tem pouco sucesso no Enem (coloca em xeque, portanto, a democratização desse exame). As três últimas manchetes mostram que a opinião popular quanto à facilidade ou à dificuldade da prova é bastante variável: os cariocas mencionando que a prova fora desafiadora, mas os estudantes de Belo Horizonte e do Ceará mencionando que fora fácil.

Tudo isso surte efeitos na forma como o exame recai também sobre os discentes e docentes do Ensino Médio. A descrença na seriedade do exame pode fazer com que alguns professores não impactem suas práticas por conta dele; a necessidade de se fazer com que os alunos consigam vencer a “maratona” de provas pode incentivar cursinhos preparatórios que treinam para o exame, e assim por diante.

2.2.2 Efeito retroativo

Efeito retroativo, conforme investigado nesta pesquisa de mestrado, é um fenômeno referente aos impactos (positivos ou negativos) que exames podem gerar no processo ensino-aprendizagem.

Assim como o conceito de validade foi se modificando ao longo do tempo, o conceito de efeito retroativo (até mesmo por caminhar ao lado daquele) foi igualmente se desenvolvendo. A ideia tradicional do efeito retroativo fundamentava-se em um modelo de “estímulo-resposta” conforme Figura 2.

Figura 2. Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta.

Novo teste → professores → única resposta

Fonte: BURROWS, 2004, p. 126

A visão determinista também estava presente na crença de que testes bem-elaborados exerceriam efeito retroativo positivo no ensino-aprendizagem e de que testes mal-elaborados exerceriam efeito retroativo negativo³⁹. Essa visão não se sustentou porque se percebeu, ao longo do tempo, que um exame pode gerar efeito retroativo (positivo ou negativo) independentemente do fato de ser um bom ou mau exame em si mesmo. Assim, percebeu-se que um exame mal-elaborado poderia vir a causar efeito retroativo positivo ou vice-versa, derrubando a visão determinista. A justificativa para isso está no fato de que o efeito retroativo (assim como validade) é um conceito complexo, multifacetário e que está sujeito à variabilidade dos indivíduos envolvidos no processo (alunos, professores, sociedade). Como apontado por Scaramucci (2004, p.208), questões como

as crenças dos professores ou características de sua formação, requisitos das instituições em que atuam, ou ainda assuntos políticos, sociais e econômicos que prevaleciam no período em que os dados foram coletados, e que poderiam impedir que o exame funcionasse como uma ‘alavanca para a mudança’ (PEARSON, 1988)

são variáveis que interagem no momento de qualificar o efeito. Também Alderson & Wall mostram que a visão determinista é ingênua e levantam várias hipóteses para serem analisadas em futuras pesquisas que queiram investigar o efeito retroativo de testes no processo de ensino-aprendizagem. São as quinze seguintes, conforme Figura 3:

³⁹ Ainda neste tópico discorrerei de forma mais minuciosa sobre esta adjetivação “positivo” ou “negativo” que vem qualificar o efeito.

Figura 3: Hipóteses para pesquisas sobre efeito retroativo de testes no processo de ensino-aprendizagem.

1. Um teste tem influência no ensino.
2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e sequência da aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência do ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc. de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

Fonte: ALDERSON & WALL 1992, p.8-9 traduzido por SCARAMUCCI 2004, p. 209

O que me chamou atenção nessas hipóteses é o fato de onze delas (dentre quinze) trazerem a assertiva inicial “Um teste tem influência(...)”, ou seja, a ideia, ainda que hipotética, de que testes exercem influência é bastante forte. Resta saber em que(m) ela recai e como recai. É importante ressaltar, contudo, que essas quinze assertivas são hipóteses a serem testadas, e não teses, e que têm como finalidade expandir a ideia tradicional e determinista de que testes bons geram bons efeitos e testes ruins geram maus efeitos.

Também em conformidade com a ideia de que efeito retroativo existe está a ressalva feita por Scaramucci de que “A questão que hoje se coloca não é mais se efeito retroativo existe, mas como podemos descrevê-lo, porque existe e quais são suas causas.” (2004, p. 215)

O efeito retroativo, de maneira sucinta, pode ser classificado como positivo ou como negativo. O efeito retroativo positivo é o efeito que ocorre conforme o desejado pela implementação do teste. O efeito retroativo é o efeito não intencional (embora um efeito não

intencional possa também ser positivo). Como bem alerta Scaramucci (2004, p.206), trata-se de uma discussão complexa, uma vez que envolve julgamento de valor, sendo que o que pode ser tido por professores como efeito positivo pode ser visto pelos órgãos governamentais, por exemplo, como negativo. Scaramucci interpreta que, para Messick,

as chances de efeito retroativo positivo são maiores em testes de desempenho⁴⁰, que trazem amostras representativas de situações reais de comunicação ou tarefas autênticas, ou aquelas que reproduzem uma situação de vida real para examinar a capacidade do aprendiz em lidar com ela (CARROLL, 1980). Quanto mais direto for o exame e quanto menos depender de “macetes”, mais chances haverá de efeito retroativo positivo ocorrer. (SCARAMUCCI 2004, p.211)

No capítulo terceiro desta dissertação, no momento em que apresento uma análise da prova de LC de alguns exames do Enem, uma questão que observo é justamente se a resolução de alguma(s) questão(ões) baseia-se em “macetes” ou em raciocínios, bem como se retratam situações cotidianas de uso da linguagem.

Passo agora, no próximo item, a fazer uma breve apresentação do estado da arte em pesquisas que têm como estudo o Efeito Retroativo.

2.2.3 O estado da arte em pesquisas sobre Efeito Retroativo

No Brasil, um nome de destaque quanto aos estudos sobre Efeito Retroativo é o de Matilde V. R. Scaramucci, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que desenvolve e orienta pesquisas – há mais de dez anos – investigando tal efeito em diversas situações e contextos. Há outros estudos no Brasil que discorreram acerca de Efeito Retroativo em, também, diversas situações e contextos e os quais abordarei brevemente.

Oliveira (2009), em uma pesquisa de mestrado, pesquisou sobre o efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do Ensino Fundamental e considerando a motivação presente no aprendizado de inglês como língua estrangeira. A pesquisadora verificou que alunos de rendimento considerado alto não sofrem alterações significativas em sua motivação por ser, esta, intrínseca; alunos de rendimento médio demonstram ser permeáveis diante da

⁴⁰ Há uma distinção entre testes de rendimento e testes de desempenho. Teste de rendimento “é muito comum nas abordagens de ensino com base estruturalista (...), pois esse tipo de teste enfoca o conhecimento estrutural, lexical e gramatical da língua como estruturas isoladas”. Já no teste de desempenho “a capacidade real de comunicação do aprendiz é avaliada em situações bem próximas às daquelas encontradas na vida real, fora da sala de aula.” (Lisboa, 2007, pp. 50, 51)

intervenção via avaliação e os de baixo rendimento demonstram mudanças significativas em sua motivação.

Lanzoni (2004) apresentou, em tese de doutorado, sua pesquisa sobre efeito retroativo com a finalidade de detectar se um exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês (TEAP – Test of English for Academic Purposes) causa efeito retroativo nos seus examinandos, candidatos a programas de mestrado de uma universidade pública. Sua pesquisa concluiu que o exame afetou a maioria dos candidatos, alguns de forma negativa e outros de forma positiva, e percebeu a ligação entre a intensidade em que o efeito retroativo se manifestava dependendo do grau de proficiência em língua inglesa que cada candidato possuía.

Li (2009), em pesquisa de mestrado, investigou o exame padronizado de português para certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (conhecido como Celpe-Bras) com relação à preparação de candidatos chineses para o exame. Com relação ao efeito retroativo, a pesquisadora, ao analisar seus dados, aponta que há sugestão de um efeito retroativo positivo do exame em foco no processo de aprendizagem de LP das alunas envolvidas.

Silva (2006), em pesquisa de mestrado, também estudou o efeito retroativo do Celpe-Bras em relação aos candidatos a tal exame, observando os impactos do exame na cultura de aprender. Percebeu em dois candidatos um efeito retroativo positivo e formulou a hipótese de que o resultado do exame estivesse relacionado ao valor desse efeito que exerce.

Almeida (2012), em nível de mestrado, investigou o efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino/aprendizagem de Português para estrangeiros. De acordo com seu trabalho, há efeito retroativo se manifestando nas aulas de Português (língua estrangeira), uma vez que o que norteia a preparação das aulas analisadas é o exame em foco no estudo, fazendo com que o efeito retroativo se manifestasse de forma produtiva, segundo a estudiosa, visto que o professor ensina “habilidades de compreensão e produção escrita de uma maneira que o seu aluno consiga produzir um bom texto”. (ALMEIDA, 2012, p.17).

Retorta (2007), ao investigar o efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa no EM, percebeu que, no cenário das escolas públicas, o efeito retroativo não se manifesta, mas que em escolas particulares e em cursos pré-vestibulares o efeito ocorre ora positivamente (motivando alunos e gestores e direcionando ementas), ora negativamente (estreitando o currículo e gerando ansiedade dos sujeitos) e em intensidades diferentes.

Gimenez (1999) investigou o efeito em escolas públicas e particulares da cidade de Londrina, no contexto do ensino de língua inglesa, a partir do exame vestibular da UEL de língua inglesa. Em suas considerações finais, aponta que, em alguns casos, o conteúdo das aulas de língua inglesa ainda são ditados pelo material didático; atividades realizadas em aula não apresentam vínculo com o teste e são provenientes “das crenças da professora a respeito do que seria interessante apresentar aos alunos” (GIMENEZ, 1999, p.36); a compreensão de leitura (parte do exame da UEL) não é levada em consideração ou é utilizada como pretexto para o ensino de questões gramaticais. E conclui, ainda, que partes do exame analisado provocarão efeito retroativo, alertando para o fato de que o efeito “é dependente das crenças do professor a respeito do ensino e das chances de aprovação de seus alunos” (GIMENEZ, 1999, p. 36).

Scaramucci (1999), em um de seus vários estudos sobre efeito retroativo, investiga a relação entre exames vestibulares e a relação ensino/aprendizagem no EM, mais especificamente o efeito retroativo de exames vestibulares (o vestibular da Unicamp) recaindo na prática docente de professores de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. O estudo mostra que o efeito retroativo não se manifesta na prática docente e este não acontecimento deve-se, segundo a autora, sobretudo à formação não reflexiva do professor, o qual “não consegue se desvencilhar de sua cultura de ensinar” (SCARAMUCCI, 1999, pp.18-19). No mesmo texto, a autora afirma “que inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos”. (p. 18)

Pessôa (2004) realizou um estudo de mestrado investigando efeito retroativo a partir de um exame de seleção (PAS, da Universidade de Brasília) e suas influências no ensino de inglês de quatro escolas de EM da mesma região. A pesquisadora encontrou influência do efeito ocorrendo na prática e no discurso de alguns dos professores que estavam envolvidos em seu estudo, mas não encontrou em outros. Aponta, ainda, que “para que verdadeiras mudanças no ensino possam ocorrer”, deve-se “considerar o professor como o principal elemento” (p.301). Sem isso, para o autor, não há evidências de que exames sejam suficientes para gerar melhorias no ensino de língua inglesa no Brasil.

Neste item, busquei explicitar alguns trabalhos acerca de efeito retroativo que foram realizados até o momento, especialmente em nível de mestrado e doutorado. Percebi, com isso, que os trabalhos mais próximos, em relação à temática e objetivos, ao que desenvolvo

são os de Jaskulski (2008), em trabalho de conclusão de curso, o qual estudou o efeito retroativo da prova de língua portuguesa do vestibular da UFRGS no ensino de domínio privado em Porto Alegre e o de Vicentini (2011), também em nível de graduação, sobre o Enem e a sua relação com “a relevância de pesquisas empíricas sobre validade e efeitos retroativos”. Vicentini (2001) objetivou explicitar a importância de estudos sobre validade e efeito retroativo relativamente ao Enem e mostra que não há, até a data de seu trabalho, estudos empíricos que comprovem a validade deste exame nem que mostrem o alcance ou não de efeitos retroativos positivos no Ensino Médio.

Fica bastante explícita, portanto, a escassez dos estudos referentes à retroatividade considerando as três questões centrais deste estudo, que são Enem, Efeito Retroativo e ensino regular de Língua Portuguesa.

2.3 EXAMES DE LARGA ESCALA NO BRASIL

Avaliações externas são instrumentos de que se vale o Estado com a finalidade de diagnosticar situações educacionais para daí tomar posições frente aos resultados encontrados. A fim de ficar clara a localização e a importância do Exame Nacional do Ensino Médio, encontram-se de forma sucinta, a seguir, as outras avaliações sistêmicas da Educação Brasileira referentes ao Ensino Básico.

No nível do Ensino Básico, há (i) a Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica – que compreende, por amostragem, estudantes das redes de ensino brasileira pública e privadas, tanto da área rural quanto urbana, matriculados entre o 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio; (ii) Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar⁴¹ –, também chamada de Prova Brasil, que é aplicada de forma censitária entre estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental público de área rural e urbana, desde que em escolas que não possuam menos de 20 estudantes matriculados na série avaliada; (iii) a Provinha Brasil, que ocorre no início e no término do ano letivo e que tem como finalidade realizar um diagnóstico do nível de alfabetização de estudantes do 2º ano das escolas públicas do país; (iv) o Encceja – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos –, ofertado a quem não concluiu os estudos em idade apropriada e (v) o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – sobre o qual discorro mais amplamente no item 2.4 desta dissertação.

⁴¹ A Aneb e a Anresc são as avaliações que compõem o Saeb – Sistema de Avaliação do Ensino Básico – e que ocorrem bianualmente, materializando-se em provas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para os órgãos públicos, todos esses instrumentos servem para orientar políticas públicas, pois, afinal, “avaliações apenas apontam problemas, mas não os solucionam” (Vianna, 2003, p. 10). Para a população, servem para lhes informar quanto à realidade dos cursos e das Instituições de Ensino e, obviamente, como subsídios a cobranças por políticas públicas necessárias.

Destarte, fica brevemente explicitado o lugar que o exame aqui em foco, Enem, ocupa entre as outras avaliações sistêmicas da educação básica brasileira.

2.4 O (NOVO) EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO E BASES TEÓRICAS

Dois anos após a aprovação da lei nº 9394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deu-se início à aplicação, no Brasil, de um exame de larga escala denominado Exame Nacional do Ensino Médio, exame que possui aquela Lei como norteadora e que, como o próprio nome explicita, tem como foco o exame do Ensino Médio brasileiro. Atualmente, inúmeros são os outros exames elaborados pelos governos federal, estadual e municipal que possuem como finalidade medir⁴² o desempenho da educação brasileira, cada um com a finalidade de examinar âmbitos diferentes. Logo, além do Enem, são realizadas outras avaliações chamadas de “avaliações de larga escala”, as quais têm, como finalidade, oferecer “subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação no Brasil, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estaduais e municipais e suas respectivas escolas.” (WITTMANN, 2008, p. 11902).

O Enem é um exame voluntário e teve sua primeira aplicação em 1998. Para sua estruturação, ele conta, desde então, com o apoio de um Comitê Técnico e de um Comitê Consultivo.

Ao Comitê Técnico, formado por “renomados especialistas em medidas educacionais e em Educação”, cabe realizar “uma criteriosa avaliação externa do trabalho desenvolvido pela equipe técnica do Enem” e sua atuação “tem sido decisiva para o aperfeiçoamento da estrutura teórica e metodológica do exame” (RELATORIO DE 2001, p. 23).

Ao Comitê Consultivo, “constituído por representantes indicados pelas instituições da sociedade civil que representam profissionais da Educação de diferentes naturezas, segmentos e abrangências”, cabe focalizar “os efeitos sociais e políticos dos resultados de sua aplicação e

⁴² Em notícia publicada no *site* do Inep, há a afirmação “(...) para medir o conhecimento de uma pessoa, há que fazê-lo de forma indireta – e essa forma é a avaliação.” Por isso usei a expressão **medir** neste texto.

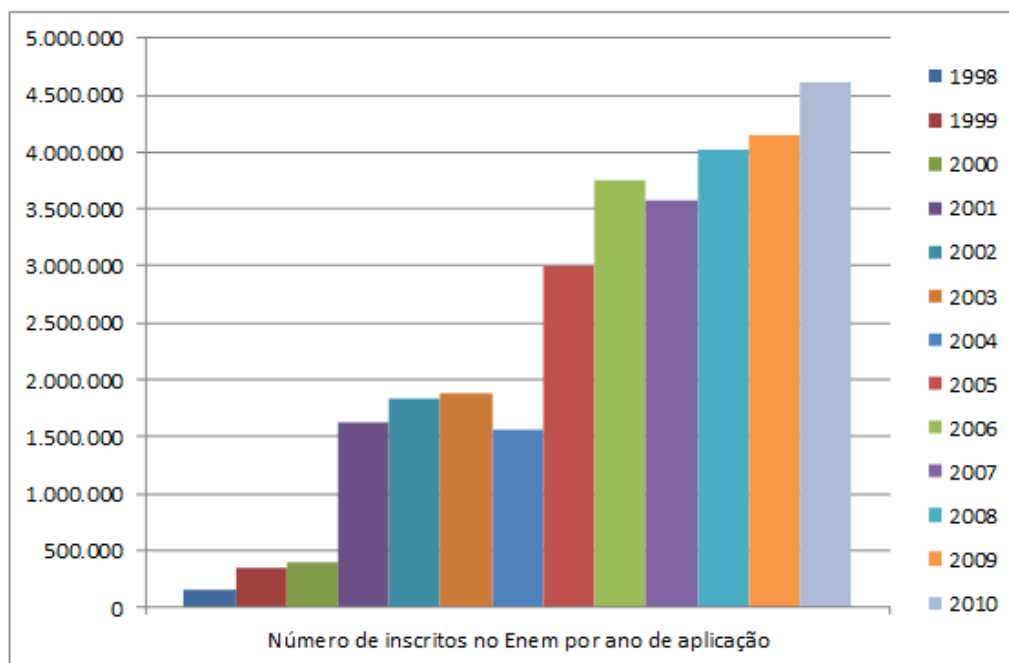
a forma como são capazes de sinalizar as mudanças desejáveis na Educação” (RELATORIO DE 2001, p. 23).

O Relatório Pedagógico de 2001 elenca, como objetivos do Enem, propiciar uma autoavaliação aos jovens que o realizam e servir como instrumento de política pública sendo “valioso instrumento para subsidiar e adequar as políticas de educação no país” (MEC/INEP, 2004, p. 7). No portal do Inep, vemos como objetivos do Enem “avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade”; servir “como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior”; e democratizar as “oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)” (Portal Inep, 2012⁴³). Assim, é um exame⁴⁴ que estaria a serviço da mobilidade acadêmica e da indução da reestruturação curricular no EM.

Desde a primeira aplicação, o exame vem sendo avaliado pelos próprios Comitês, avaliação seguida por constantes adequações e modificações. Essas se devem a vários fatores, dentre eles, ao alcance que o exame vem ganhando nos últimos tempos (fruto do Programa Universidade Para Todos – Prouni – do qual falarei a seguir e fruto do Sisu), ao aumento gradual e significativo quanto à quantidade de pessoas que o fazem a cada ano (vide Gráfico 1) e às suas finalidades e objetivos.

⁴³ <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> Acesso em: 18 set. 2012.

⁴⁴ É importante ressaltar que o nome “exame” dado a esse instrumento de caráter diagnóstico e diretivo é uma política de Estado que visa à mensuração, diferindo, portanto, “da avaliação da aprendizagem, que é um instrumento utilizado como uma das estratégias de ensino do professor, no uso de sua autonomia.” (BRASIL, 2008).

GRÁFICO 1⁴⁵

Fonte dos dados: Inep

Com relação ao alcance do exame nos últimos tempos, em 2004, a implantação do Prouni⁴⁶ fez com que aqueles que desejassem ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (doravante IES) privada através do Programa passassem, necessariamente, pelo Enem, vista a “determinação da utilização do Enem como instrumento de seleção dos jovens que desejassem concorrer às bolsas”. Posteriormente, em 2009, surgiu outro atrativo ao exame: a proposta, pelo MEC, do uso do exame no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) nos processos seletivos das universidades públicas federais.

“O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual **instituições públicas de ensino superior** oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (Grifos do autor, disponível em <http://sisu.mec.gov.br/> Acesso em: 16 julh 2012).

⁴⁵ Dados de 1998 a 2006 retirados do Relatório Pedagógico 2006. Dados de 2007: *Enem registra mais de 5,5 milhões de inscritos*. Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ([24 de julho de 2007](#)). Dados de 2008: *Inep divulga resultados do Enem 2008*. Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (21 de novembro de 2008). Dados de 2009: *Enem 2009 acontece neste fim de semana: saiba tudo*. Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ([04 de dezembro de 2009](#)). Dados de 2010: *Mais de 4,6 milhões estão inscritos para o Enem 2010*. Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ([10 de agosto de 2010](#)).

⁴⁶ O Prouni – Programa Universidade para Todos – foi instituído em 2004 e destina-se, desde então, a conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50%) para cursos de graduação em Instituições Privadas de Ensino Superior. São estabelecidas faixas de renda bruta familiar para estudantes concorrerem às bolsas pelo programa.

Até janeiro de 2013, conforme informações no Portal do Sisu⁴⁷, 101 Instituições de Ensino Superior haviam aderido ao Sistema utilizando o Enem como seleção, sendo 44 Universidades Federais, 17 Universidades Estaduais e 40 Institutos Federais.

Mesmo com as constantes “readaptações” do Exame desde sua primeira aplicação, foi em 2009 que ele sofreu alterações mais profundas, não apenas devido ao Sisu, mas também em sua estrutura, em seus objetivos e em sua forma de aplicação. Essas mudanças fizeram com que o Enem passasse a receber uma adjetivação, passando a ser denominado “Novo Enem”.

2.4.1 A mudança de Enem para Novo Enem

A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio recebeu a adjetivação “novo” antecedendo seu nome. São várias as modificações ocorridas.

Inicialmente, as modificações podem ser vistas em seus objetivos, os quais estão explicitados no Portal do Inep. Sua criação, em 1998, objetivou “avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.”⁴⁸ Com as alterações em 2009, foram “implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.” (Portal Inep).

Estruturalmente, o Enem passou a organizar suas questões a partir de quatro áreas de conhecimento, sendo: (i) Ciências Humanas e suas Tecnologias (*Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais*); (ii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (*Química, Física e Biologia*); (iii) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (*Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação*); (iv) Matemática e suas Tecnologias (*Matemática*)⁴⁹. Há, ainda, formando o caderno de questões do segundo dia, uma proposta de Redação. É importante ressaltar a observação de que essa reorganização do currículo em áreas fora prevista nos PCN e “tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.” (BRASIL, 2000, pp.18,19)

⁴⁷ <http://sisu.mec.gov.br/como-funciona>

⁴⁸ <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> Acesso em: 04 mar 2013.

⁴⁹ O caderno de questões do primeiro dia corresponde às áreas mencionadas em (i) e (ii), e o caderno do segundo dia corresponde às áreas mencionadas em (iii) e (iv).

No Enem, a cada uma dessas áreas corresponde uma Matriz de Referência, a qual lista cinco eixos cognitivos (comuns a todas as áreas): (i) dominar linguagens; (ii) compreender fenômenos; (iii) enfrentar situações-problema; (iv) construir argumentação e (v) elaborar propostas. Lista, também, as respectivas Competências e Habilidades que norteiam o exame em cada uma das áreas. Assim, há a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Matriz de Referência de Matemática e suas tecnologias, e assim por diante.

As cinco competências que estruturavam a Matriz do Enem passaram a “eixos cognitivos” na Matriz do Novo Enem, sendo comuns a todas as áreas do conhecimento, da mesma forma como anteriormente. Na Matriz de Referência específica de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há nove competências, dentro das quais há três ou quatro habilidades.

Outra diferença presente na comparação entre Enem e “Novo” Enem está na extensão da prova. Das 63 questões de múltipla escolha que compunham o caderno de questões (além da proposta de Redação), a partir de 2009 o exame passou a contar com 180 questões de múltipla escolha, sendo que a proposta de Redação se manteve. Isso fez com que ele deixasse de ser aplicado durante uma única tarde e passasse a ser aplicado em dois dias seguidos. No primeiro dia, o exame tem a duração de quatro horas e trinta minutos e, no segundo dia, tem a duração de cinco horas e trinta minutos.

Com o aumento do número de questões a serem resolvidas em um único dia, também foi alterado, por consequência, o tempo de duração de aplicação do exame por dia e o tempo que o participante possui para responder a cada item.

Até 2008, a indicação no caderno de questões trazia as seguintes informações: a prova deveria ser resolvida no prazo máximo de cinco horas. A indicação era a de que não se ultrapassasse uma hora e meia para se elaborar a redação e que se deixassem 30 minutos para marcação do cartão-resposta.

A partir de 2009, a prova do primeiro dia (que conta com 90 questões) passou a ter a duração de quatro horas e meia, sendo indicado, no próprio caderno de questões, que o participante reserve os 30 minutos finais para marcação do cartão-resposta. A prova do segundo dia (que conta com 90 questões e uma proposta de redação) passou a ter a duração de cinco horas e trinta minutos, além da mesma indicação de se reservarem os 30 minutos finais para a marcação do cartão-resposta. Vale observar que no campo de Instruções da redação, há a instrução de que o candidato faça o rascunho no espaço apropriado e transcreva o texto definitivo na folha apropriada.

Outra alteração no Novo Enem importante de ser aqui explicitada é a preocupação com o denominado “acerto casual”. Teóricos como Vianna (1982) trazem a observação referente ao acerto casual, explicado por ele da seguinte maneira:

num item de cinco alternativas, por exemplo, existe a possibilidade de o examinando acertar, casualmente, um item em cada cinco. O seu escore final será formado, portanto, dos acertos em questões que realmente sabia, *mais* o acerto casual. Ainda que não se possa identificar quais as questões que foram respondidas ao acaso, pressupõe-se, entretanto, no caso exemplificado, que para cada conjunto de quatro respostas erradas o examinando tenha acertado uma ao acaso. (pp. 104-105, grifo do autor).

O Enem aplicado até 2008 não possuía preocupação com esse tipo de acerto. É com a reformulação do Enem ocorrida em 2009 que passa a haver esse tipo de preocupação trazendo, portanto, um novo método de correção seguindo a metodologia denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI).

A TRI vem apresentar possibilidades que a Teoria Clássica dos Testes não permite, como, por exemplo, comparações entre desempenhos de participantes que tiverem sido submetidos a provas distintas levando em consideração não apenas o número de acertos de um participante de um teste com um determinado número de itens, considerando a probabilidade de acertos com relação à proficiência do respondente. Assim,

a medida de proficiência da TRI leva em conta não só o número de acertos, mas também o padrão de respostas do aluno. Em outras palavras, dois alunos com o mesmo escore podem receber da TRI diferentes valores de proficiência. Receberá maior proficiência aquele aluno que apresentar respostas aos itens de forma mais coerente com o construto que está sendo medido. (ANDRADE e KARINO, 2012, pp. 3-4)

Em outras palavras, não é o número de acertos que corresponde ao escore final. Este é obtido a partir de um cálculo que leva em consideração o nível de dificuldade das questões acertadas e das erradas. Exemplificando, se um candidato acerta um item calibrado como “difícil”, mas erra um item calibrado como “fácil”, pressupõe-se que aquele acerto ocorreu de forma casual e, portanto, seu “valor” tem peso menor do que se o candidato tivesse acertado a “difícil”, mas também a “fácil”.

2.4.2 A prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e as questões de Língua

Portuguesa e suas bases teóricas

Como o foco deste estudo é a Língua Portuguesa, passo a discorrer sobre o caderno de questões de LC, o qual engloba as questões de LP, bem como suas competências e

habilidades e o formato das questões, a interdisciplinaridade intencionada e a concepção de língua e linguagem presente na prova.

A prova de LC, que se faz presente no caderno de questões do segundo dia de aplicação do Enem, segundo informações publicadas na Chamada Pública nº 005/2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), contém questões relacionadas a Língua Portuguesa, a Literatura, a Educação Física, a Tecnologia da Informação e Comunicação, a Língua Estrangeira Moderna (questões inseridas a partir da prova de 2010) e a Artes.

Conforme citado, as Matrizes de Referência para o Novo Enem (Anexo A) relativas a LC elencam nove competências. Como a prova de LC envolve questões de diversas “disciplinas” do Ensino Médio, é possível visualizarmos sendo diretamente relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa as seguintes:

- seis (6) – “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (MEC/INEP, 2009);
- sete (7) – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (MEC/INEP, 2009);

e

- oito (8) – “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”. (MEC/INEP, 2009)

Essas três competências reúnem dez habilidades, as quais apresento no Quadro 1.

Quadro 2 – Competências e Habilidades diretamente relacionadas a Língua Portuguesa

C6	H18	Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
	H19	Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.
	H20	Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
C7	H21	Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e nãoverbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
	H22	Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
	H23	Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
	H24	Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
C8	H25	Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
	H26	Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
	H27	Reconhecer os usos da norma-padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Legenda: C: Competência; H: Habilidade.		

Dados: MEC/INEP, 2009. Matriz de Referência Novo Enem

Quanto ao formato dos itens, todos os que compõem os cadernos do Enem (excetuando a prova de Redação) são itens cunhados pela bibliografia como Itens de Afirmação Incompleta, isto é, são questões (itens) cujo suporte (enunciado) “(...) é uma afirmação incompleta, e não uma pergunta” (VIANNA, 1982, p.57). Isso significa que o suporte da questão não traz uma interrogação direta, mas sim uma afirmativa incompleta que deve encontrar sua completude em uma das alternativas apresentadas após o enunciado.

Com relação ao conteúdo coberto pelos itens de LP presentes nas provas de LC, há um Anexo às Matrizes que elencam os “Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência”, Anexos dessa forma intitulados. Nele, são apontados oito objetos associados a LC – (i) “estudo do texto”; (ii) “estudo das práticas corporais; produção e recepção de textos artísticos”; (iii) “produção e recepção de textos artísticos”; (iv) “estudo do texto literário”; (v) “estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos”; (vi) “estudo do texto argumentativo,

seus gêneros e recursos linguísticos”; (vii) “estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa”; (viii) “estudo dos gêneros digitais”.

Outra característica das questões que compõem os cadernos de provas do Enem são a presença de uma contextualização e a de uma situação-problema em cada item.

Para um melhor entendimento do uso do termo “contextualização”, recorri ao que é considerado, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enquanto contextualização sociocultural (PCN, 2000, Parte II, p. 24):

- “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.”
- “Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.”

Visto que a contextualização nas questões de LP ocorre via gêneros discursivos, recorremos, em momento propício, à caracterização teórica proposta por Bakhtin ao analisar as provas de LC. Para Bakhtin, gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”(BAKHTIN, 1997, p. 278). Além disso, para ele, a “língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (Bakhtin, 1997, p. 282). Entendo que é através dessa concretude dos enunciados, através dos gêneros discursivos que a contextualização acontece nas provas de LC do Enem, fazendo com que seja cumprida uma das premissas básicas desse exame, que é o de colocar o examinando frente a situações concretas.

Já a apresentação de situações-problema faz-se pré-requisito nas provas do Enem devido ao fato de este exame estar estruturado sobre os pilares do cognitivismo piagetiano, visto que o “conflito cognitivo” (INEP, 2001, p. 15) é tido como premissa básica para a estruturação das questões. O Relatório Pedagógico 2004 explicita que as competências gerais avaliadas no Enem foram estruturadas de acordo com as descritas nas

operações formais da teoria de Piaget, tais como: a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos. (MEC/INEP, 2004, p. 30)

Outro conceito com o qual precisamos lidar em um momento de nossa análise relativa às provas do Enem é o conceito de interdisciplinaridade, visto que os documentos norteadores do exame buscam elaborar provas de caráter interdisciplinar, conforme mencionei ao elencar as áreas de conhecimento que são testadas no exame. Para isso, recorro à ideia de que

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (BRASIL/MEC/SEF, p.30)

Logo, entendemos que “a interdisciplinaridade pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares.” (PIRES, 1998) Não se pode confundir a interdisciplinaridade com a extinção das disciplinas e de suas diferenças. De acordo com Lenoir (1998, p. 57) em livro organizado por Fazenda,

a interdisciplinaridade curricular requer, de preferência, uma incorporação de conhecimentos dentro de um todo indistinto, a manutenção da diferença disciplinar e a tensão benéfica entre a especialização disciplinar, que em tudo preserva as especificidades de cada componente do currículo, visando assegurar sua complementaridade dentro de uma perspectiva de troca e de enriquecimento

Já o Ministério da Educação traz uma proposta de reorganização curricular do EM, promovendo essa incorporação conforme a figura 4.

Figura 4. Proposta de reorganização curricular no Ensino Médio

Fonte: www.folha.uol.com.br – 18/08/2012. Acesso: 20 ago. 2012.

Segundo notícia publicada no site da Folha, o ministro da educação Aloísio Mercadante afirmara, em entrevista publicada pela Folha de São Paulo em 16 de agosto de 2012, que "O aluno não vai ter mais a dispersão de disciplinas"⁵⁰

Em leituras diversas que realizei sobre o conceito “interdisciplinaridade”, pude observar a ressalva dos autores em que essa “perspectiva de troca e de enriquecimento” só ocorre via projetos.

O que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam. Não havendo intenção de um projeto, podemos dialogar, inter-relacionar e integrar sem no entanto estarmos trabalhando interdisciplinarmente. (FERREIRA, 2005, p. 35)

Portanto, cabe aos professores a realização de projetos que estabeleçam diálogos entre suas disciplinas, “interdisciplinarizando-as”.

Outra ressalva realizada por Fazenda “está na indiscriminada proliferação de práticas intuitivas. (...) No entanto, professores que tomam emprestado o rótulo interdisciplinar não estão necessariamente engajados em práticas interdisciplinares. As duas coisas não devem ser confundidas.” (KLEIN, 1998, p.199)

Logo, a definição de interdisciplinaridade muito me inquieta ao ver que cabe ao professor ser interdisciplinar, mas ele muitas vezes é criticado com suas práticas consideradas

⁵⁰ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/61142-mec-vai-propor-a-fusao-de-disciplinas-do-ensino-medio.shtml> Acesso em: 20 jun 2013.

intuitivas. A interdisciplinaridade, ainda, é tida como algo que “não se ensina, não se aprende, apenas vive-se, exerce-se e por isso exige uma nova pedagogia, a da comunicação” (FAZENDA, 1979, p.108 *apud* PEÑA, 2005, p.62). Assim, vivencio e aqui exponho, enquanto professora, a dificuldade que há em mim e que pode haver em outros professores em conseguir exercer essa interdisciplinaridade, sendo que ela não é vivenciada nem mesmo em seu curso de licenciatura. É a observação que faz Barbosa, quando afirma que a prática interdisciplinar

(...) sofre impedimentos resultantes da formação cultural da sociedade que reflete no setor educacional através da formação do professor, treinado por um saber fragmentado e realizando o seu trabalho sob as mais adversas influências. Estas se manifestam no cotidiano da sala de aula, onde o professor realiza um trabalho solitário e para qualquer iniciativa de criação do saber sofre inibições pela ausência de estímulos. Em suma, ser interdisciplinar, hoje, requer uma atitude política e pedagógica que demanda coragem, despojamento e muita dedicação.(BARBOSA, 2005, p.74)

Porém, não me filio à ideia de que a coragem, o despojamento e a dedicação seriam suficientes para dar conta de levar a interdisciplinaridade à escola, uma vez que insisto no fato de que ela deve ser vivenciada, já que não pode ser aprendida, desde os cursos de Licenciatura.

Esse entendimento sobre “interdisciplinaridade” é o que deu suporte à minha análise tanto das provas do Enem, quanto das aulas a que assisti e a partir das quais produzi notas de campo.

Outro conceito importante de ser trabalhado é o de contextualização, visto que ela é entendida como necessária em todas as questões que formem a prova do Novo Enem.

Para um melhor entendimento do uso do termo “contextualização”, recorri ao que é considerado contextualização sócio-cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (PCN, 2000, Parte II, p. 24):

- “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica d experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.”
- “Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.”

No capítulo dedicado à análise, mostrarei que a contextualização geralmente ocorre via gêneros textuais que são apresentados como textos de apoio antecedendo as questões de LC.

Uma última teorização que se faz importante para dar suporte à análise deste trabalho é a de concepção de linguagem presente no exame de LC. De acordo com o curso da História, foi possível conceber a linguagem humana de três diferentes formas, de acordo com a maneira como ela é entendida. Pode ser concebida enquanto expressão do pensamento (espécie de “espelho do mundo”); instrumento de comunicação humana ou processo de interação humana. É a concepção de linguagem que um professor possui que norteará sua prática pedagógica. Dessas três, é a terceira concepção, interacionista, que se mostra presente nos documentos norteadores da educação brasileira: “A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade.” (BRASIL, 1996, p. 19). Essa concepção reflete-se nas matrizes curriculares do novo Enem e também se faz presente neste trabalho. Posso, portanto, afirmar que tenho em minhas bases teóricas a visão dialógica bakhtiniana, pois, segundo Bakhtin, a palavra

constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p.115)

Nota-se, portanto, que o Enem, conforme já dissemos, pela presença contextualizadora de gêneros discursivos, vai ao encontro do pensamento sócio-interacionista bakhtiniano, por entender que “Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.” (BAKHTIN, 1997, p.282) Assim, o exame tem como outro de seus pilares enfatizar a capacidade de o estudante lidar com o real, com situações que encontra no seu cotidiano. Assim, percebo que está focado, de acordo com o que prega nos seus documentos norteadores, na concepção de linguagem como processo de interação humana. “A concepção de linguagem enquanto processo de interação humana concebe (...) que o indivíduo realiza ações por meio da linguagem, agindo e atuando sobre o interlocutor” (WOJCIECHOWSKI, 2009), percebendo que a linguagem é ato social.

2.5 QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA: TEORIAS SUBJACENTES

Para dar suporte à análise técnica e pedagógica feita a respeito dos itens⁵¹ de múltipla escolha de LP presentes nos cadernos de LC de provas do Enem, é necessário o embasamento em estudos teóricos relativos à qualidade técnica desse tipo de questões.

O Inep disponibiliza o Guia de Elaboração e Revisão de Itens⁵², de acordo com o qual um item possui qualidade técnica quando, dentre outros critérios:

- o conteúdo abordado está adequado para a etapa educativa a que o exame se dedica (no caso, adequado aos concluintes de EM);
- a questão corresponde diretamente às habilidades e competências da Matriz de Referência;
- existe contextualização;
- existe uma situação-problema na questão;
- há uma única e clara resposta;
- está isento de erros conceituais;
- possui distratores plausíveis;
- traz enunciado claro;
- há adequação de tempo para responder a ele;
- traz textos adequados e necessários à sua resolução.

Recorro também às concepções teóricas de Vianna (1982, pp.71-74), segundo o qual é importante considerar na elaboração de itens objetivos⁵³: “Desenvolver o item a partir de idéias relevantes.”; “Selecionar assuntos e idéias que possibilitem a elaboração de itens com o máximo de poder discriminativo.”; “Elaborar itens que meçam objetivos educacionais importantes.”; “Apresentar o item com a maior clareza possível.”; “Evitar a inclusão de elementos não-funcionais no item.”; “Evitar a construção de itens com base em elementos demasiadamente específicos.”; “Adaptar a dificuldade do item ao nível do grupo.”; “Evitar a inclusão de elementos que possam sugerir a resposta”; “Eliminar o uso de uma fraseologia

⁵¹ “Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas”. (MEC/INEP, 2010, p.7)

⁵² Disponível para [download](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf) em http://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf Acesso em: 05 mar 2013.

⁵³ Alguns autores dão o nome “questões objetivas” ao que aqui chamo “questões de múltipla escolha”. Optei pela última denominação por acreditar que não há questões livres de subjetividade (e é este o pensamento que dá suporte à nomenclatura “questões objetivas”) visto que quaisquer questões são elaboradas por seres humanos e é impossível eximir-se de subjetividade ao produzir uma questão.

estereotipada”. O Guia de Elaboração e Revisão de Itens também recorre a Vianna, conforme pode ser visto nas suas Referências Bibliográficas.

Diversos outros apontamentos levantados por Medeiros (1975), em sua obra referente a técnicas de construção de provas objetivas, também são levados em conta no momento em que passo à análise. Dentre várias indicações de Medeiros (1975), estão: “Colocar a dificuldade no conteúdo e não na forma de apresentação da questão.” (p.34); “Evitar o emprego de palavras muito inclusivas, como: sempre, todos, nunca, jamais ou invariavelmente; (p.36); “Reduzir ao mínimo as negativas simples e abster-se de usar negações duplas. (36); “Incluir apenas os dados que interessam à solução do problema.” (p.36); “não (...) apresentar duas opções que queiram dizer o mesmo, porque evidentemente nenhuma das duas poderá estar certa.” (p.71). Ainda é importante mencionar a indicação para que, de vez em quando, os itens estejam baseados em gráficos, tabelas ou mapas, mas indique-se ter o cuidado de “fazê-los simples e apoiar neles um número suficiente de questões, que compensem o espaço e o tempo que consomem”. (p.76). Ao dedicar um momento de sua obra a sugestões práticas que o autor insere e diz serem advindas da experiência, Medeiros aconselha “permitir o uso de borracha” e “dar tempo suficiente para todos” (p.104). Com relação ao que seria um “tempo suficiente”, Medeiros ainda menciona ser essencial levar em conta o tempo gasto em exames com “a distribuição do folheto; a adaptação do aluno à situação de prova; a leitura das instruções gerais; o estudo das instruções especiais; o exame atento das questões; o reajustamento da atitude mental do examinando, ao passar de um tipo a outro de questão; e os cálculos necessários.” (MEDEIROS, 1975, pp. 110-111)

Destarte, são esses critérios que uso como referencial teórico ao analisar a pertinência técnica dos itens de múltipla escolha que compõem as questões de LP presentes nos cadernos de LC do Enem que aqui foram considerados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorro a respeito dos procedimentos metodológicos através dos quais se concretizou esta pesquisa. Primeiramente, apresento os objetivos desta investigação e as questões de pesquisa que motivaram seu desenvolvimento e às quais procurei responder. Em seguida, apresento a natureza da pesquisa. Por fim, apresento o contexto em que a pesquisa de campo se deu, mostrando as escolas envolvidas e os participantes, bem como os procedimentos utilizados para geração de dados (via documentos e via participantes).

3.1 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Como já constatado por Scaramucci (2004, p. 204) ao discorrer sobre o estado da arte do efeito retroativo advindo da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, muitos exames, no Brasil, “são inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas (...)”. Dessa maneira, pretendendo analisar e avaliar criteriosamente alguns efeitos provenientes do Exame Nacional do Ensino Médio no ensino regular de Língua Portuguesa no Ensino Médio, nesta pesquisa, traço como objetivos (i) analisar como as provas do novo Enem trazem mudanças que sustentem tomadas de decisões didático-pedagógicas em ambiente de salas de aulas de Língua Portuguesa de Ensino Médio; (ii) investigar se indícios de efeito retroativo a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio, bem como seus primeiros resultados a partir da mudança, começaram a surgir gerando mudança de postura didático-metodológica nos professores de língua portuguesa do EM das escolas selecionadas para este estudo e (iii) verificar a amplitude de efeito retroativo no ensino regular de Língua Portuguesa nos âmbitos particular e público das escolas investigadas, observando e comparando, se possível for, a dinâmica desse efeito em ambas as esferas educacionais.

De tal maneira, as perguntas de pesquisa para as quais procurei resposta, são:

(i) Em que medida as provas do Enem trazem uma reestruturação efetiva e qualitativa que justifiquem a denominação “novo” para o Enem realizado após 2009?

(ii) Em que medida a reestruturação no Enem refletiu-se em mudança de postura didático-pedagógica nos docentes de LP do EM das escolas selecionadas para este estudo?

(iii) Como e de que forma o efeito retroativo se manifesta no âmbito particular e no âmbito público no ensino regular de Língua Portuguesa das escolas selecionadas para este estudo?

Assim, pretendo obter resultados potenciais, apesar de parciais (porque envolve apenas parcela do Enem na minha análise – isto é, apenas a parcela do exame direcionada ao ensino regular de Língua Portuguesa – e delimito meu estudo a três escolas regulares), quanto ao uso do Enem no sistema avaliativo nacional buscando entender a relação entre ensino-aprendizagem e avaliação.

3.2 O CARÁTER DA PESQUISA

A pesquisa aqui desenvolvida é de caráter qualitativo, entendendo a pesquisa qualitativa como sendo

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. (...) Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Destarte, a abordagem naturalista é aqui entendida devido ao fato de que busquei as respostas às minhas perguntas de pesquisa em um cenário natural, isto é, um cenário real (escolas regulares de EM), conforme será explicitado.

Por entender que há uma impossibilidade em quantificar *efeitos retroativos* de forma numérica e estatística, justifica-se a escolha pela pesquisa qualitativa, pois busquei enfatizar “as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23). Isto é, partindo de dados, de estatísticas, de constatações numéricas, as quais refletem, quantitativamente, o eficiente processo de ensino-aprendizagem das escolas consideradas “primeiras” no Exame Nacional do Ensino Médio a partir das estatísticas do Ministério da Educação, fui a essas mesmas escolas a fim de observar se a análise estatística coincidia com uma análise qualitativa refletindo, portanto, no que a literatura denomina efeito retroativo, conforme discorri no capítulo anterior.

Enquanto pesquisadora qualitativa, busquei caminhos ou possíveis soluções para as questões que realçam o modo como a experiência docente adquire significado em sala de aula. Assim, no momento em que estava *in locus*, no ambiente da sala de aula de cada uma das escolas participantes deste estudo, procurei observar e compreender cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, ao invés de apenas julgá-lo como pertinente ou não pertinente, bom ou ruim.

Entendo, ainda, como impossível não somente a mim, como a qualquer pesquisador-observador, um olhar puramente objetivo frente aos participantes desta pesquisa e ao meu objeto pesquisado. Logo, coloquei-me como pesquisadora que observou uma possível leitura da prática docente realizada nas escolas selecionadas e uma possível leitura do exame em foco neste estudo, afinal de contas, assumo que

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. (...) Consequentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.33).

Isso significa que a leitura aqui realizada, as análises apresentadas e os resultados obtidos jamais serão iguais aos de outros pesquisadores, visto que cada um faz uso de “lentes” diversas.

Ainda é importante explicitar que o caráter desta pesquisa engloba dois aspectos: o de pesquisa documental e o de pesquisa de campo. O primeiro tratará da análise de documentos que exemplifiquem a prática docente (tais como avaliações aplicadas por professores de EM, das escolas selecionadas, aos seus alunos), da análise de exames do Enem e de documentos nacionais norteadores da educação. O segundo engloba a fase em que fui a campo observar aulas de professores e coletar dados dos participantes desta pesquisa.

A primeira parte, por valer-se de materiais que não receberam “ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2005, p.45), é classificada como pesquisa documental.

Já a segunda parte, devido ao procedimento adotado para a coleta de dados, é entendida como estudo de campo. Nesse momento, o contexto de minha pesquisa concretizou-se no ambiente de sala de aula das turmas de Terceiro Ano do Ensino Médio das escolas selecionadas, nas aulas de Língua Portuguesa, e estas foram observadas no próprio contexto, de forma que a observação influísse o mínimo possível no comportamento dos observados. Ressalto que sempre que há observação, há influências no comportamento de quem está se submetendo ao olhar de terceiros. Porém, por eu haver ficado durante três meses letivos nestas salas de aula, acredito ter conseguido imergir de forma menos artificial nos ambientes observados.

3.2.1 O caráter documental

Neste momento da pesquisa, ao qual atribuo a denominação “caráter documental”, eu me vali, para sua realização, do estudo e da análise dos seguintes documentos norteadores da educação brasileira relativa ao ensino médio regular:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996);
- Parâmetros Curriculares Nacionais (2000);
- Relatório Pedagógico do Enem 2001;
- Relatório Pedagógico do Enem 2004;
- Matriz de Referência de LC para o Novo Enem;
- Caderno de Provas de LC do Enem 2009(idem);
- Caderno de Provas de LC do Enem 2010(idem);
- Caderno de Provas de LC do Enem 2011(idem);
- Médias do Enem 2010 por escola;
- Nota técnica das Médias do Enem 2010 por escola.

Esses documentos são os que considereei básicos para que minha resposta frente à primeira pergunta de pesquisa deste estudo –“ Em que medida as provas do Enem trazem uma reestruturação efetiva e qualitativa que justifiquem a denominação “novo” para o Enem realizado após 2009?” – pudesse estar bem embasada e ser respondida e para dar a base à procura pela resposta da segunda pergunta de pesquisa deste estudo – “Em que medida a reestruturação no Enem refletiu-se em mudança de postura didático-pedagógica nos docentes de LP do EM das escolas selecionadas para este estudo?”.

O estudo e a análise dos documentos norteadores da Educação Nacional (LDB e PCN) possibilitam que os ambientes de ensino-aprendizagem observados sejam contrastados com o que é entendido como mínimo e necessário por parte dos órgãos públicos dirigentes à educação.

Os Relatórios Pedagógicos do Enem (relatórios realizados posteriormente a alguns exames aplicados, anteriores a 2009) subsidiam o estudo analítico a partir das provas do Enem anteriores à reformulação.

A análise das provas do Novo Enem, subsidiada pelas Matrizes de Referência para o Novo Enem, permite que se desenhe o que há de “novo” no exame para posterior análise de “como” ou “se” esse “novo” tem refletido no ambiente de sala de aula.

O documento estatístico que traz as Médias do Enem 2010 por escola, bem como a Nota Técnica das Médias do Enem 2010 por escola, nortearam a escolha dos ambientes escolares que foram observados.

Enfim, percebo que todos esses são documentos cuja análise conjunta contribuirá para oferecer respostas a perguntas de pesquisa deste estudo.

3.2.2 O estudo de campo

Limitações metodológicas observadas em algumas pesquisas que buscam por impactos de testes padronizados em situações escolares são (i) o fato de não se envolverem em contextos reais de ensino-aprendizagem e (ii) o fato de algumas – como a realizada por Kellaghan, Madaus e Airaisan (1982), criticamente analisada por Alderson & Wall – introduzirem testes artificiais apenas como parte do experimento, criando, assim, situações artificiais. Destarte, Alderson e Wall

identificam a falta de evidências de sala de aula como uma limitação metodológica dessas pesquisas, salientando a necessidade de estudos de natureza etnográfica, que triangulem os métodos de coleta e análise dos dados e identifiquem as variáveis explicativas para o fenômeno. (1993 *apud* SCARAMUCCI 2004, p. 207)

Portanto, neste momento da pesquisa, ao qual atribuo a denominação “estudo de campo”, eu me vali, para realizá-lo, (i) de observações de três meses de aulas regulares de Língua Portuguesa em três salas de Terceiro Ano do Ensino Médio (sendo uma sala em cada escola das três escolhidas para a realização deste estudo⁵⁴, (ii) de aplicação de questionários aos professores de Primeiro, Segundo e Terceiro anos dessas escolas e (iii) da recolha de documentos docentes desses professores de LP das três séries do EM.

Para realização de um estudo de campo, sei da necessidade de o pesquisador realizar significativa parte do trabalho no ambiente estudado, a fim de ter um maior entendimento dos costumes que regem os grupos estudados, conforme Gil (2001, p.53) aponta ser necessário.

Pelo fato de este estudo englobar dois aspectos (como o já mencionado, documental e este, de campo) e pelo fato de ser uma Pesquisa de Mestrado, a qual propicia o máximo de quatro semestres para que seja iniciada, desenvolvida e concluída, reservei o tempo de seis meses para realizar o estudo em campo, o qual inclui desde a apresentação do projeto às escolas, passa pela observação das aulas *in loco* e chega até a recolha de documentos disponibilizados pelos professores de LP do EM.

⁵⁴ vide o item “escolas envolvidas”

Sei, ainda, que o estudo de campo apresenta vantagens e desvantagens. “Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. (...) E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis.” (GIL, 2001, p.53). Por outro lado, como os dados que apresento nesta pesquisa foram coletados unicamente por mim, “(...) existe risco de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados da pesquisa” (GIL, 2001, p.53). Quanto a essa desvantagem, todavia, reitero que tenho a consciência de que “O que um observador vê, isto é, a experiência visual que um observador tem ao ver um objeto, depende em parte de sua experiência passada, de seu conhecimento e de suas expectativas.” (CHALMERS, 1993, p.50) Ou seja, minhas experiências e perspectivas frente às observações que realizei passam pelas minhas lentes teórico-metodológicas. Isso, porém, não faz com que as observações sejam menos científicas, uma vez que “fazer ciência” envolve sempre cientistas que, quaisquer sejam eles, também possuem suas respectivas lentes teórico-metodológicas.

Foi necessário englobar três fases (fases não necessariamente lineares e muitas vezes superpostas) no momento em que minha pesquisa foi a campo. A primeira foi a fase exploratória, fase em que o objeto a ser pesquisado foi mais bem definido, as questões a cujas respostas eu buscava foram levantadas e em que houve um contato inicial de campo e com os participantes da pesquisa. A segunda foi a fase em que os dados foram sistematicamente coletados, via instrumentos previamente sistematizados. A terceira, e última, foi a fase em que os dados coletados foram selecionados e analisados e em que essa análise foi relatada.

Com relação ao meu envolvimento com a pesquisa, vejo-me tendo sido uma Participante como Observadora, conforme registra Oliveira (2008), uma vez que obtive consentimento prévio das Instituições a cujas aulas assisti, consentimento prévio dos professores que me concederam documentos solicitados e autorização para assistência às suas aulas, tendo conseguido, portanto, algum acesso “às atividades cotidianas dos sujeitos” e tendo sido minha tarefa “a de ganhar mais confiança do grupo e compreender como os informantes constroem os sentidos que são de importância para eles.” (OLIVEIRA, 2008, p.8). Sabia que, conforme registra o mesmo autor, “chegará um determinado tempo em que o pesquisador começará a escrever alguns resultados. E, dando-se por satisfeito ou impedido por questões de tempo, financeiras ou outras quaisquer, decidirá deixar o ambiente de pesquisa” (OLIVEIRA, 2008, p.10), portanto, cheguei a um determinado momento em que

precisei suspender as observações das aulas por questões de tempo a cumprir para finalizar esta pesquisa.

Considero necessário, portanto, ficar bem estabelecido o tipo de Participante que fui, nesta pesquisa, enquanto estive nas escolas selecionadas, tendo a possibilidade de transitar livremente nos ambientes selecionados (refletindo e analisando minha própria prática docente, assistindo às aulas dos outros professores-participantes, fazendo notas de campo, aplicando questionários, colhendo documentos, interagindo com os participantes).

Ainda é importante esclarecer que também fui uma das “participantes” desta pesquisa, tendo analisado meus documentos docentes (plano de aula, avaliações e notas de campo), minhas aulas, minha prática e tendo respondido ao questionário aplicado aos demais professores participantes.

Os procedimentos que utilizei para observação e para coleta de dados nesta fase da pesquisa foram os seguintes:

1. obtenção de dados estatísticos (disponibilizados pelo portal do Enem) quanto ao desempenho de escolas da região de Uberaba-MG a fim de selecionar três dessas escolas – uma estadual, uma federal e uma particular –, sendo escolhidas as que obtiveram os melhores resultados no Enem de 2010 (vide item seguinte, “O contexto da pesquisa”);
2. visita às escolas selecionadas na etapa anterior, apresentação do projeto de pesquisa ao diretor da escola e obtenção do consentimento (apresentando-lhes o Termo de Compromisso da Equipe Executora – Apêndice A, assinado por mim e por minha professora-orientadora desta pesquisa – e obtendo sua autorização por escrito através da Declaração da Instituição Coparticipante– Apêndice B);
3. encontro com os professores de LP do EM a fim de apresentar-lhes o projeto e entregar-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndices C e D⁵⁵⁵;
4. recolha dos TCLE dos professores que aceitaram participar do estudo (todos os professores abordados aceitaram participar);
5. entrega do questionário (Apêndice F), por mim elaborado, para que respondessem em ambiente que julgassem oportuno (dentro ou fora do ambiente escolar, isto é, o professor decidiu se responderia ao questionário enquanto estivesse no ambiente da

⁵⁵⁵ Produzi dois modelos de TCLE, tendo sido um aplicado aos professores de LP do Terceiro Ano do EM das escolas selecionadas (a cujas aulas assisti, vide Apêndice C) e outro aplicado aos professores de LP do Primeiro Ano e do Segundo Ano do EM das escolas selecionadas (a cujas aulas não assisti, vide Apêndice D).

escola, ou em sua própria casa, e no momento em que tivesse disponibilidade de tempo para isso);

6. recolha dos questionários aplicados e solicitação do que aqui denominei “documentos docentes” que são planos de ensino, material didático, aulas ministradas que estivessem digitalizadas ou anotadas nos cadernos dos próprios professores, avaliações que tivessem produzido e aplicado aos alunos de LP do EM, e quaisquer outros documentos disponibilizados para viabilizar esta pesquisa;
7. recolha dos documentos docentes e observação, com finalidade conclusiva, de aulas de LP dos Terceiros Anos do Ensino Médio das três escolas selecionadas durante o segundo semestre de 2012, a partir das quais foram produzidas notas de campo.

Assim, com o uso de métodos múltiplos, os quais foram o questionário, as notas de campo e os documentos docentes, foi possível o mecanismo da triangulação na tentativa de assegurar uma melhor validação da análise a ser realizada, entendendo a triangulação como alternativa para essa validação, conforme André (1995).⁵⁶

Durante o período em que estive no âmbito das escolas, observei também o ambiente global e procurei saber se nelas havia cursinhos preparatórios para o Enem e se este era o maior indício de “efeito retroativo” que até o momento se havia conseguido, ou se a preparação para o Enem havia sido consequência de um trabalho de reformulação que vinha ocorrendo nos currículos e nas práticas docentes dessas escolas. Logo, pretendi verificar se o congelamento dos currículos havia ocorrido como “efeito”, ou seja, se o foco da sala de aula estava apenas no Exame ou se a “sala de aula” havia se reestruturado, como se objetiva com a renovação do Enem, com vistas não a um bom desempenho no Exame, mas a uma relação ensino-aprendizagem cujos frutos naturais estariam em um bom desempenho nele.

Unindo o estudo de campo ao caráter documental desta pesquisa, fica assim resumido seu desenho, isto é, as etapas em que a pesquisa gradativamente se realizou:

1. revisão bibliográfica e documental: etapa que percorreu praticamente todo o período em que a pesquisa esteve em andamento;
2. meta-avaliação: etapa constituída pela análise das provas de 2009, de 2010 e de 2011 do Enem, as quais são consideradas provas do Novo Enem (cujos resultados estão

⁵⁶ “(...) o pesquisador busca uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informação (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica, lingüística, política, filosófica, histórica)”. (André, 1995, p. 48).

presentes no capítulo seguinte deste trabalho) e, também, pelas análises das provas de 2001 e de 2004, provas que são anteriores à reformulação do Enem com o intuito de contrastá-las e assim entender as modificações concretizadas na prova do Enem a partir de 2009;

3. realização das etapas aqui mencionadas anteriormente que constituíram o estudo de campo;
4. análise interpretativista dos resultados obtidos pelos instrumentos de coleta de dados.

Para a análise interpretativista, pautar-me-ei na Análise de Conteúdo, que tem, em seu método de análise, dois objetivos centrais. De acordo com Bardin, um deles é a “superação da incerteza”, explicada da seguinte maneira: “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal ser partilhada por outros?” (BARDIN, 2010, p.31). O outro objetivo é o “*enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência?” (BARDIN, 2010, p.31). Para cumprir com seus objetivos, a Análise de Conteúdo tem início na etapa da descrição e tem como destino final a categorização e posterior interpretação (interpretam-se as características enumeradas na etapa da descrição). Para este trajeto se realizar, é preciso que se passe pela inferência, à qual denominamos, seguindo Bardin, de “deduções lógicas” (2010, p. 41). É neste viés metodológico que se pautará minha análise, especialmente, das respostas obtidas pelos questionários, das notas de campo e dos documentos docentes.

Foi com este desenho que pretendi vislumbrar se o efeito retroativo tem sido percebido no sentido de surtir uma futura reformulação exposta como necessária pelo MEC ao informar sobre o novo processo do Enem. Espero, a partir deste estudo, portanto, poder oferecer as bases diagnósticas a futuras pesquisas que completem o ato avaliativo por mim iniciado.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste item, discorro a respeito do contexto em que se desenvolveu a pesquisa, incluindo aí a escolha e o perfil das escolas e a escolha e o perfil dos participantes. Mostro, também, o procedimento adotado para geração dos dados obtidos.

3.3.1 Escolha e perfil das escolas envolvidas

Em sua fase de estudo de campo, esta pesquisa foi desenvolvida em três ambientes distintos: uma escola pertencente à rede estadual de ensino, uma pertencente à rede federal de ensino e outra pertencente à rede particular de ensino.

A escolha das escolas foi feita com base nos indicadores fornecidos pelo Inep. Este disponibiliza no portal do MEC as médias do Enem por escola, após o fechamento das notas do exame aplicado. No caso, as que utilizei aqui foram disponibilizadas no segundo semestre de 2011. Assim, observei as médias do Enem 2010 a fim de escolher as escolas que possuíam maior média no exame do ano mencionado.

A escolha das escolas que possuíassem maior média justifica-se pela hipótese de que, se tais escolas possuem bom posicionamento, boa posição estatística nos dados do Enem, elas possivelmente estariam atendendo às solicitações da nova proposta do Exame e, conseqüentemente, sendo induzidas à almejada modificação de currículo do EM. Por outro lado, se isso não estivesse acontecendo, seria importante ver que o bom posicionamento estatístico não refletiria a reestruturação do currículo do EM conforme se deseja nos documentos norteadores da educação brasileira e, de tal forma, um dos grandes objetivos do Novo Enem (gerar o efeito retroativo) não estaria sendo atingido.

Juntamente à disponibilização das médias do Enem 2010, o Inep disponibilizou um documento denominado “Nota Técnica: Médias do Enem 2010 por Escola”, do qual destaco a seguinte passagem:

A divulgação das médias do Enem por escola tem se revelado como importante elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino (...), bem como subsidiando políticas educacionais. Cabe ressaltar, no entanto, que a utilização dos resultados do ENEM deve ser considerada com cautela, diante do caráter voluntário do exame, aspecto este que requer duas observações. A primeira refere-se ao fato de que, para algumas escolas, o número de estudantes que participaram do exame é demasiadamente pequeno, ou seja: uma reduzida Taxa de Participação torna a nota média pouco representativa do conjunto de estudantes da escola. A segunda observação é que, mesmo para as escolas com alta Taxa de Participação no ENEM, os alunos participantes podem não representar o desempenho médio que a escola obteria caso todos os alunos participassem, considerando o caráter voluntário do Exame. (INEP, 2011).

De igual maneira, também importa destacar que, juntamente à apresentação das notas, divulga-se a taxa de participação de alunos concluintes do EM participantes do exame. Esta é apresentada conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Taxa de participação de alunos concluintes do EM participantes do exame

Grupo	Classes da Taxa de Participação	Número de Escolas	Percentual de Escolas	Percentual Acumulado
Sem cálculo	Menor que 2%	255	1,0	1,0
Grupo 4	De 2% a menos que 25%	7.399	27,4	28,4
Grupo 3	De 25% a menos que 50%	8.616	33,0	61,4
Grupo 2	De 50% a menos que 75%	5.444	20,9	82,2
Grupo 1	De 75% ou mais	4.640	17,8	100,0

Fonte: Inep, Nota Técnica: Médias do Enem 2010 por Escola

Considerando tais aspectos, portanto, a escolha dos locais da pesquisa teve como suporte os critérios seguintes:

- foram escolhidas as escolas públicas (uma federal e uma estadual) pertencentes ao Grupo 2, devido ao fato de que nenhuma das públicas da cidade de Uberaba se encontrava no Grupo 1;
- foi escolhida a escola particular pertencente ao Grupo 1.

Tomei este cuidado para não correr o risco de englobar nesta pesquisa escolas que elegem apenas alguns alunos (no caso, os considerados melhores) para realizarem o exame – apresentando assim um desempenho “falseado” da Instituição de Ensino – uma vez que tenho conhecimento do fato de haver escolas particulares, especialmente, tomando tais atitudes.⁵⁷

O documento que traz a Nota Técnica explica, ainda, que, para o cálculo da média, são consideradas as notas daqueles que se declararam concluintes do EM. Logo, justificativas similares a “esta escola teve um desempenho inferior devido aos alunos ‘treineiros’, isto é, de anos anteriores ao Terceiro do Ensino Médio, mas que ainda assim participaram do exame”, são argumentativamente insustentáveis.

Quanto às médias por escola que são apresentadas pelo Inep, estas são divididas em sete categorias. Quatro delas dizem respeito à média de cada uma das áreas do conhecimento avaliadas pelo exame; a quinta média é a referente à redação; a sexta média é referente à obtida nas questões objetivas e a sétima une as variáveis “redação” e “prova objetiva”.

A escolha que fiz neste estudo foi das três escolas que obtiveram maior média em LC. Na escola federal e na escola particular escolhidas, as que possuem a maior média em LC

⁵⁷ No Integrado Objetivo, as classes do ensino médio têm alunos convidados para estudar em período integral, diferentemente do que ocorre em outras unidades do grupo. Segundo a direção do Integrado Objetivo, a ideia é atender aos estudantes que querem estudar, pois a carga horária é intensa. Boa parte da turma do Integrado Objetivo é formada por alunos com bom desempenho nos outros colégios da franquia que são convidados. Fonte: Folha online – Caderno Saber. Notícia de 12-09-2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/973713-vertice-e-integrado-objetivo-lideram-enem-em-sp-pela-3-vez.shtml> Acesso em: 15 out 2011.

também possuem a maior média em Redação, quando comparada às demais. No caso da estadual, aquela com melhor média em LC ocupa segundo lugar na nota de redação.

Logo, minha pesquisa envolveu as seguintes escolas, cuja participação no Enem 2010 está a seguir:

- escola da rede particular. Contou com 26 participantes na prova objetiva e 26 na prova de redação. Obteve média de 630,98 na primeira e de 754,81 na segunda. Sua taxa de participação no exame foi de 100%;
- escola da rede federal. Contou com 58 participantes na prova objetiva e 58 na prova de redação. Obteve média de 581,99 na primeira e de 657,33 na segunda. Sua taxa de participação no exame foi de 72%;
- escola da rede estadual. Contou com 58 participantes na prova objetiva e 58 na prova de redação. Obteve média de 556,39 na primeira e de 611,64 na segunda. Sua taxa de participação no exame foi de 64%.

A escola particular observada é uma escola de orientação católica, a qual oferta o ensino desde o nível Infantil até o nível Médio. Traça como missão “Oferecer às pessoas excelência acadêmica, formação integral, na cidadania, assegurando a descoberta e partilha do saber, respondendo aos desafios, contribuindo para a felicidade na busca da transcendência.”, e elenca, como valores,

comportamento ético – coerência, transparência, respeito pela história, verdade, otimismo, paixão em aprender, honestidade, simplicidade, democracia e justiça –; transcendência – amor, fé e oração –; justiça social – solidariedade, sensibilidade, coragem, pró-ação, humanismo, não violência e misericórdia. (Site do Colégio Particular, acesso em: 26 mar. 2013)

Como estrutura física, tal escola possui 13.032 m² de área construída, além de aproximados 3.600 m² de área verde. Conta com portaria de 24h de funcionamento com *drive-thru*; catracas eletrônicas, chip de identificação, câmeras de monitoramento, pátio; centro de convenções, biblioteca (mapoteca, biblioteca infantil, espaços para internet); sala multimeios, laboratórios de informática e química, complexo esportivo, parque infantil, piscina aquecida e ionizada, capela, gruta, cozinha experimental, lanchonete, elevador para portadores de necessidades especiais, sala de projeção 3D, dentre outros.

No caso da sala de aula do terceiro ano a cujas aulas assisti, ela não contava com projetor multimídia, mas o professor levava o equipamento móvel, disponibilizado pela escola, para a sala de aula.

Sua estrutura pedagógica conta com 64 professores, dos quais há seis especialistas, nove mestres e um doutor. Os professores são selecionados em processo seletivo feito pela equipe de Recursos Humanos e cumprem variada carga horária na instituição. O material didático adotado no Ensino Médio é da Rede Pitágoras.

A escola da rede federal atua com Formação inicial e continuada de servidores; Ensino Médio nas formas concomitante, integrado e Proeja; cursos técnicos de nível médio; cursos de nível superior (tecnologia; licenciatura; bacharelado e engenharia) e cursos de pós-graduação *lato sensu*. O ingresso de alunos para o Ensino Médio Integrado é feito por meio de Processo Seletivo com aplicação de prova elaborada por sua Comissão Permanente de Processo Seletivo. No ano de 2012, o Câmpus Uberaba contou com 11 turmas de Ensino Médio (sendo quatro de Terceiro Ano, quatro de Segundo Ano e três de Primeiro Ano). Como estrutura física, a escola federal conta com três unidades, além da Reitoria, embora em 2012 apenas duas dessas unidades além da reitoria estivessem em funcionamento, pois uma delas (direcionada à Educação a Distância) estava em construção. Em suas salas de aula, há retroprojektor em algumas. Para salas que não contam com o equipamento, há a opção de o professor levar um dos equipamentos portáteis que são disponibilizados pela escola e montá-lo em sala de aula. Outra opção é levar os alunos ao auditório, onde há equipamento instalado, desde que tal ambiente esteja disponível ou desde que a reserva tenha sido feita com antecedência. O material didático adotado no Ensino Médio é distribuído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A escola estadual observada é uma escola de Polícia Militar que oferta ensino de nível Médio. Como estrutura física, tal escola conta com salas de aula, biblioteca, refeitório, segundo pude observar.

Em sua estrutura pedagógica, há 27 professores, dos quais há alguns em regime de trabalho efetivo e outros em regime de trabalho contratual e cumprem carga horária distinta na instituição. O material didático adotado no Ensino Médio é distribuído pelo FNDE.

3.3.2 Escolha e perfil dos participantes da pesquisa

Todos os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio que estavam atuantes no ano em que se desenvolveu esta pesquisa de campo (2012) das três escolas envolvidas nesta pesquisa foram convidados a dela participarem. Todos aceitaram o convite após terem sido devidamente esclarecidos e após assinatura do TCLE. Destarte, nesta pesquisa, os seguintes

professores foram seus participantes (informações obtidas através da segunda parte do Questionário utilizado na realização desta pesquisa):

- Professor de **Primeiro** Ano do Ensino Médio da escola da Rede Estadual – doravante **P1E** – é graduado em Letras, possui uma especialização *latu sensu* (não informada a área), trabalha há cinco anos ou menos como professor de LP, é professor efetivo no Estado, cumprindo de 11 a 20h em sala de aula e sem acumular outra função ou cargo.
- Professor de **Segundo** Ano do Ensino Médio da escola da Rede Estadual – doravante **P2E** – é graduado em Letras (Português) e possui especialização *latu sensu* em Língua Portuguesa, trabalha de seis a dez anos como professor de LP, possui vínculo trabalhista também com a rede municipal, cumpre de 30 a 40 horas semanais em sala de aula e acumula outro cargo de 20h semanais.
- Professor de **Terceiro** Ano do Ensino Médio da escola da Rede Estadual – doravante **P3E** – é graduado em Letras (Português e Inglês), trabalha há mais de onze anos como professor de LP, possui vínculo de 20h com a rede Estadual, além de cumprir 13h semanais em rede Particular, cumpre de 30 a 40h semanais em sala de aula e possui pós-graduação *latu sensu* em Língua Portuguesa.
- Professor de **Primeiro** Ano do Ensino Médio da escola da Rede Federal – doravante **P1F** – é graduado em Letras (Português), possui especialização *latu sensu* e vínculo com pós-graduação *strictu sensu* em Estudos Linguísticos, trabalha de seis a dez anos como professor de LP, possui vínculo com a rede federal de 40h semanais em regime de Dedicação Exclusiva, cumpre menos de 10h em sala de aula e cumpre 12h em outro cargo que acumula.
- Professor de **Segundo** Ano do Ensino Médio da escola da Rede Federal – doravante **P2F** – é graduado em Letras (Português e Inglês), trabalha há mais de onze anos como professor de LP, pós graduação *latu sensu* em Linguística, possui vínculo com a rede federal de 40h semanais em regime de Dedicação Exclusiva, cumpre menos de 10h em sala de aula e sem acúmulo de cargo.
- Professor de **Terceiro** Ano do Ensino Médio da escola da Rede Federal – doravante **P3F** – possui graduação em Letras (Português e Inglês), doutorado em Agronomia⁵⁸, ministra aulas de LP há mais de onze anos, possui vínculo com a rede federal de 40h

⁵⁸ P3F é doutor em Agronomia, apesar de graduado em Letras e docente de Língua Portuguesa. Seu doutorado deu-se por meio do DINTER - Programa de Doutorado Interinstitucional –, instituído pela Portaria nº. 067, de 14 de setembro de 2005, CAPES – DAV, que objetiva oferecer a uma turma de alunos a formação em nível de doutorado, sob condições especiais. Maiores informações sobre o DINTER podem ser encontradas em <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/dinter> (Acesso em: 04 maio 2013).

semanais em regime de Dedicção Exclusiva, cumpre menos de 11h a 20h em sala de aula e não acumula outra função ou cargo.

- **Professor de Primeiro e Segundo** Ano do Ensino Médio da escola da Rede **Particular** – doravante **P1P** – é graduado em Letras (Português), possui especialização *latu sensu* (área não informada), possui um contrato de 20h semanais com a rede privada, dedica de 11 a 20h de sua carga horária de trabalho à sala de aula e não acumula cargos;
- **Professor de Terceiro** Ano do Ensino Médio da escola da Rede **Particular** – doravante **P3P** – possui formação em Letras (Português e Inglês), possui especialização *latu sensu* (área não informada), não mencionou (no questionário) seu vínculo (carga horária) com a escola da rede particular (quando assisti às suas aulas, vi que P3P ministrava 5 aulas por semana em tal instituição) e possui outro vínculo com outra instituição com carga horária de 30h semanais.

Reforço que eu estou entre um desses professores mencionados, portanto, minha prática docente também foi aqui analisada.

Os professores de primeiro e segundo anos forneceram-me documentos que diziam respeito à sua prática docente (avaliações aplicadas, planos de aula, cadernos com anotações de matéria ministrada, material didático utilizado) e responderam ao meu questionário. Os de terceiro ano fizeram o mesmo que os de primeiro e segundo, mas, além disso, tiveram suas aulas do segundo semestre de 2012 observadas.

É importante aqui mencionar que a escola particular e a escola estadual possuem professores distintos para Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Apenas a escola federal conta com o mesmo professor ministrando as três disciplinas, ou seja, o P1F ministra aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação aos seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio; o P2F ministra aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação aos seus alunos do segundo ano do Ensino Médio, e o P3F ministra aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação aos seus alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Na grade horária dos alunos da escola federal, não aparece essa subdivisão por disciplinas, sendo o próprio professor o responsável por gerenciar a carga horária dirigida a cada uma dessas disciplinas, bem como a forma de ministrá-las.

3.3.3 Instrumentos e Procedimentos para geração de dados

a) o questionário

Com a finalidade de traçar o perfil profissional dos docentes, o conhecimento que possuem do Enem, a forma como foram induzidos a reestruturar suas aulas devido à alteração no Enem a partir de 2009 e com a finalidade de atender ao caráter metodológico desta pesquisa, usei o questionário (Apêndice F) como um dos instrumentos de coleta de dados.

A escolha desse tipo de instrumento deveu-se ao fato de o questionário elaborado para este momento da pesquisa permitir-me uma facilidade no momento posterior da quantificação dos dados e, ao mesmo tempo, oferecer uma relativa abertura aos participantes da pesquisa para que justificassem ou expandissem algumas de suas respostas (em várias perguntas, inseri a solicitação para que os professores justificassem sua resposta) ou, ainda, elaborassem uma resposta mais adequada ao seu caso (há perguntas em que há opção “outro(s)”, ou opções similares, para que o professor elabore sua resposta, caso não encontrasse resposta, no questionário, adequada à sua realidade).

Todas as perguntas que compõem o questionário possuem estreita ligação com o objetivo investigativo deste trabalho. Explícito, agora, a justificativa de aplicação de cada uma das perguntas que o formam.

O questionário contou com a divisão em duas partes. A primeira foi referente à prática docente, e a segunda, referente ao perfil profissional de cada professor que a ele respondeu.

Com relação à primeira parte do questionário, apresento, a seguir, os questionamentos que o estruturam e o motivo de ter inserido as perguntas que o compõem.

(i) Questionamento 01: “Desde que você começou a dar aulas no Ensino Médio, algum motivo fez com que sua forma de dar aulas, bem como o foco de suas aulas, passasse por mudanças? () Não, o conteúdo que ministro e a minha forma de dar aulas mantêm-se solidamente. Explique. / () Sim, houve alterações no conteúdo que ministro e na minha forma de dar aulas. Explique.”

A presença dessa questão se justifica pelo fato de que assertivas do MEC – ao propor o Enem como um exame nacional unificado – deixam explícito que é preciso que os conteúdos ensinados no EM passem por adequações.

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente

para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área do conhecimento. (BRASIL- MEC-ACS, s/d, p.4)

Se, nesse trecho, é determinado que os conteúdos do EM devem ser “mais relevantes”, isso significa, sobretudo pela presença do advérbio “mais”, que os conteúdos do EM, até então, eram pouco ou nada relevantes. Por conta disso, faz-se necessária a presença dessa pergunta no questionário, para que o professor possa dizer se modificou em algo a seleção de conteúdos a serem ensinados nas aulas de LP do EM.

(ii) Questionamento 02: “Que instrumento lhe dá a **base** para esboçar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos do Ensino Médio? () O conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição. / () O conteúdo presente nos livros didáticos/apostilas didáticas que você possui , mas que não são os adotados pela sua escola./ () O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem./ () O conteúdo de gramática(s) escolar(es)./ () Outro(s).”

Essa segunda pergunta justifica-se pelo fato de que, para o Enem funcionar como “indutor de reestruturação do EM”, é preciso que os cadernos de questões do exame (as provas do Enem) ou as Matrizes para o Enem estejam impactando na sala de aula. Para isso ocorrer, o professor deve, pelo menos, levar em consideração o conteúdo solicitado pelo Enem ao elencar os conteúdos que ministrará em suas aulas.

(iii) Questionamento 03: “Das competências listadas a seguir, enumere-as da mais importante para a menos importante, com relação a serem necessárias ao docente do Ensino Médio. Atribua o número 0 (zero) à(s) que não considerar importante(s). () Autoridade./ () Domínio teórico-científico da disciplina que dá aula. / () Conhecimento da realidade do aluno. / () Conhecimento de teoria de ensino que embasa sua prática. / () Conhecimentos gerais./ () Conhecimento seguro sobre o aluno. / () Motivação e simpatia.”

O terceiro questionamento busca identificar se os docentes atribuem um elevado grau de importância ao domínio teórico-científico da disciplina que ministram para que, assim, possam saber da importância dos conteúdos a serem trabalhados. Justifica-se, ainda, porque somente tendo domínio teórico-científico da Língua Portuguesa é que tal docente será capaz de selecionar conteúdos “relevantes” ao ministrar suas aulas.

(iv) Questionamento 04: “O Novo Enem traz uma prova que integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física. Por conta das mudanças no Enem, você, a partir de 2009: a) modificou sua prática em sala de aula. Em quê? / b) mantém sua prática adotada em sala de aula. Por quê?”

Esse tem como função complementar o questionamento 01, mas está “distante” dele para que não influencie sua resposta. Com essa quarta questão, tenciono verificar se, especificamente por conta do Enem, os professores acreditam ter mudado algo em sua prática docente (conteúdos ministrados) ou se a mudança do Enem não os afetou.

(v) Questionamento 05: “Em relação às alterações sofridas pelo Enem a partir de 2009 com o Novo Enem, assinale a alternativa que melhor se adequa ao seu caso. () Você teve, por parte de sua escola, curso de atualização ou informações suficientes sobre o Novo Enem. / () Você não teve acesso a explicações a respeito das alterações pelas quais o Novo Enem passou. / () Você se atualizou, em estudos autônomos ou buscando cursos particulares, quanto ao Novo Enem.

A elaboração do questionamento 05 partiu do seguinte princípio: se a proposta do MEC com o Novo Enem é uma proposta de indução na reestruturação curricular do EM, é preciso que algo além do Exame estivesse sendo feito para que, minimamente, os professores tivessem noções mínimas quanto ao que mudou no Enem. Portanto, essa pergunta investiga se houve cursos de atualização oferecidos pela escola quanto a tais mudanças, se o professor precisou informar-se sozinho ou se o professor ainda não sabe a respeito dessas mudanças.

(vi) Questionamento 6: “Na sua escola, há cursinhos preparatórios de Língua Portuguesa para o Novo Enem? () Sim, e eu os acho importantes. / () Sim, mas eu não os acho importantes. / () Não, mas eu acho que seria bom se houvesse. / () Não, e eu acho que é desnecessário que haja. Justifique a resposta assinalada acima.”

Dentre tantas observações feitas após estudos sobre efeito retroativo similares à observação levantada por Sarcey (s.d., *apud* SOBRINHO, 2002, pp.106-107) a respeito do exame francês Baccalauréat (“Bac”), de que o único efeito retroativo conseguido pelo “Bac” foi o surgimento, na França, de “cursinhos preparatórios” para o exame, julguei pertinente a inserção do questionamento sexto. Pelo que trazem os objetivos do MEC relativos ao Novo Enem, esse efeito retroativo de congelamento de currículos não é desejável pelo MEC. Portanto, quero, com essa pergunta, não apenas investigar se as escolas oferecem tais cursinhos aos alunos, bem como ter acesso ao grau de importância atribuído a ele pelos professores.

(vii) Questionamento 07: “A interdisciplinaridade está presente em suas aulas? () Sim. Como? / () Não. Por quê?”.

Com esta última interrogativa, que fecha a primeira parte do questionário, pretendo saber como os professores percebem a interdisciplinaridade e a necessidade de se trabalhar de

forma interdisciplinar na sala de aula, necessidade apregoada pelo MEC e teoricamente estimulada pelo Novo Enem.

Passo, a seguir, à apresentação da segunda parte do questionário – parte que visa a traçar o perfil profissional de cada docente – apresentando os questionamentos que o estruturam e o motivo de eu haver inserido cada pergunta que o compõe.

(i) Questionamento 01: “Há quanto tempo dá aulas de Língua Portuguesa? ☐ Há cinco anos ou menos. / ☐ De seis a dez anos / ☐ Há mais de onze anos”.

Nele, procurei averiguar se o tempo de docência do professor tem sido encarado como influenciador, motivador ou desmotivador, se for possível traçar relações desse tipo, no momento de mudar/atualizar sua prática docente em sala de aula.

(ii) Questionamento 02: “Em que rede(s) de ensino atua? ☐ Federal. / ☐ Estadual. / ☐ Particular.”

Com esse questionamento, busquei verificar se tanto os professores que trabalham em rede de ensino privada quanto os que atuam em rede de ensino pública têm percebido necessidade ou não de mudanças na prática docente devido às modificações efetivadas no novo Enem, ou ainda, se no caso de professores que trabalham em ambas as redes, observar se eles atuam de maneira díspar, dependendo de onde estão.

(iii) Questionamento 03: “Qual seu vínculo com tais instituições de ensino? (Utilize o campo “Obs.” para mencionar em que rede de ensino conta com tal carga horária, caso atue em mais de uma rede). ☐ Contrato de 20 horas semanais. Obs. / ☐ Contrato de 40 horas semanais. Obs. / ☐ Contrato de 40 horas semanais em regime de Dedicação Exclusiva. Obs. / ☐ Outro. Citar qual.” e Questionamento 04: “04. Qual sua carga horária semanal: a) em sala de aula? ☐ Menos de 10 horas. / ☐ De 11 a 20 horas. / ☐ De 21 a 30 horas. / ☐ De 30 a 40 horas. / b) em outro cargo que acumula? ☐ não acumulo cargos. / ☐ __h (citar a quantidade de horas).”

Através das duas questões supracitadas (03 e 04), procuro verificar se o professor dispõe de tempo (remunerado) para reflexões sobre sua prática docente, para preparar suas aulas, para se atualizar, ou se dispõe apenas de tempo para ministrar suas aulas.

(iv) Questionamento 05: “Qual sua formação? ☐ Graduação em Letras. Habilitação em (língua): / ☐ Graduação em outra área. Especificar.” e Questionamento 06: “Qual seu nível de escolaridade? ☐ Graduação. / ☐ Especialização *latu sensu* em: / ☐ Mestrado em: / ☐ Doutorado em: / ☐ Pós-doutorado em:”.

Essas duas últimas questões buscam traçar o perfil acadêmico do docente a fim de verificar se (e como) o nível de escolaridade reflete no momento da docência dando suporte à análise das notas de campo que também são parte desta pesquisa. As notas de campo realizadas por mim encontram-se no Apêndice G desta dissertação.

b) documentos docentes

Após solicitar a todos os professores participantes que assinassem o TCLE em caso de aceitarem participar desta pesquisa e que respondessem ao Questionário, solicitei que me entregassem materiais que trouxessem um pouco da “sala de aula” até mim. Desta forma, eles poderiam me entregar cópias de suas anotações que utilizavam para dar aula, planos de aula, avaliações, dentre outros documentos que julgassem possível e pertinente.

P3P, além de ter permitido minha assistência às suas aulas, disponibilizou-me a prova final (Anexo H) aplicada no terceiro ano do EM da escola particular. Esta avaliação contou com questões discursivas e com questões de múltipla escolha, sendo quatro de cada tipo. As questões de múltipla escolha eram questões de vestibulares (Unimep-SP; UFG; Mackenzie-SP) além de uma questão cuja procedência não está indicada na avaliação, portanto, concluo ser de autoria de P3P. Nem todas as questões discursivas têm procedência apontada, apenas uma é apontada como sendo de um vestibular (Fuel-PR).

P3E, além de ter permitido minha assistência às suas aulas, disponibilizou-me quatro avaliações que havia aplicado na aos alunos de terceiro ano do Ensino Médio. Uma amostra de suas avaliações encontra-se no Anexo I desta dissertação.

P3F, além de ter permitido minha assistência às suas aulas, disponibilizou-me três avaliações aplicadas (uma avaliação trimestral e duas avaliações de recuperação, cuja amostra pode ser observada no Anexo J).

P1P informou-me que utilizava bastante o “passar ‘matéria’ no quadro” e, por isso, me disponibilizou o caderno de um aluno considerado “aplicado” de cada série⁵⁹.

Nestes cadernos, há exercícios entregues por P1P ao longo do ano (os alunos a cujos cadernos tive acesso colaram, neles, tais exercícios), o que me deixa mais próxima à prática docente de P1P.

⁵⁹ Obtive o acesso a cadernos de outros alunos das outras séries e escolas. Por meio destes cadernos, intenciono observar significativa parte do conteúdo ensinado ao longo do ano por esses docentes. Chamei os alunos de “aplicados” utilizando a terminologia dos próprios professores, que escolhiam os “mais aplicados” entendendo-os como os que teriam os cadernos mais “completos”

P1E também me disponibilizou o caderno de um aluno considerado “aplicado”. Por meio deste caderno, tenho o mesmo objetivo do já citado com os cadernos disponibilizados por P1P.

P2E disponibilizou-me cinco avaliações de LP que havia aplicado no ano letivo de 2012.

P1F também me disponibilizou o caderno de um aluno considerado “aplicado”. Além disso, disponibilizou-me suas avaliações aplicadas durante o ano letivo.

P2F disponibilizou-me seu plano de ensino do primeiro e do segundo trimestre de 2012, listas de exercícios que aplicou aos alunos e avaliação. Além disso, o caderno de um aluno considerado “aplicado”.

É a partir de todo este material que pretendo ter acesso mais próximo às “salas de aula” a cujas aulas assisti e também àquelas a cujas aulas não assisti e das quais não possuo, portanto, notas de campo.

Neste capítulo, apresentei os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver esta pesquisa. Discorri sobre os objetivos e perguntas de pesquisa que a nortearam, apresentei o caráter da pesquisa, o perfil das escolas e dos participantes, além das notas de campo e dos documentos cujas análises passo a apresentar no capítulo que se segue.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentarei a análise dos dados obtidos via instrumentos de coleta e participantes de pesquisa, os quais formam o *corpus* desta pesquisa, e apresentarei minha proposta de interpretação desses dados. Começarei por apresentar aquela a que chamei de Meta-avaliação, em que me proponho a avaliar as próprias questões e cadernos de prova do Enem. Para essa análise, respaldo-me em guias de elaboração de questões de múltipla escolha (VIANNA, 1982 e MEDEIROS, 1975), em Relatórios Pedagógicos do Enem (2001 e 2007) e em documentos norteadores da educação brasileira. Em seguida, respaldada pelo método da Análise de Conteúdo, apresentarei (i) minha análise a partir das respostas obtidas pelos questionários distribuídos aos sujeitos de pesquisa, instrumento apresentado no capítulo anterior desta dissertação; (ii) minha análise interpretativa realizada a partir da categorização das notas de campo que realizei no meu estudo de campo e, por fim, (iii) minha análise realizada através da categorização dos documentos docentes que me foram disponibilizados pelos participantes de pesquisa.

4.1 META-AVALIAÇÃO: ANÁLISE INTERPRETATIVA E CONTRASTIVA ENTRE QUESTÕES DO ENEM E DO NOVO ENEM

Como já mencionado, um dos objetivos da mudança realizada a partir de 2009 no exame foi o de gerar, no EM brasileiro, mudanças de postura didático-pedagógicas, mediante o chamado “efeito retroativo” positivo.

Todavia, para que quaisquer mudanças ocorridas possam ser atribuídas a um exame, é positivo conhecê-lo para daí identificar o que há no contexto observado que seja reflexo dele. Portanto, proponho aqui o estudo das questões de LP que formam o caderno de LC. Ressalto que, segundo consta na literatura, qualidade de teste não é pré-requisito para acontecimento de efeito retroativo, nem positivo, nem negativo. Porém, de toda forma, é razoável que um exame com o impacto do Enem, que complementa ou mesmo substitui o processo seletivo de inúmeras IES, apresente questões condizentes com o que suas Matrizes norteadoras pregam e condizentes com o impacto que órgãos como o MEC anunciam ser o desejável, justificando, portanto, a importância crescente que se tem creditado ao Enem.

Passo, portanto, à análise das questões de LP presentes no caderno de LC do Enem 2009 e do Enem 2010. Em seguida, analiso questões de LP presentes em dois cadernos de

questões do Enem anteriores à reformulação (sendo os de 2001, 2004) para contrastar ambas as análises e procurar o que surgiu, em termos de diferenças, do Enem ao Novo Enem.

4.1.1 Avaliação das questões de LP dos cadernos de LC dos exames de 2009 e de 2010

Apresento, aqui, a análise referente às questões de LP presentes na prova de LC do Enem de 2009 – a prova cancelada⁶⁰ e a prova aplicada (caderno azul) – e na de 2010 (caderno amarelo)⁶¹. É importante ressaltar que o cancelamento da “prova cancelada” de 2009 foi devido a quebra de sigilo, e não por razões pedagógicas. Quanto a diferenciação de cor de cadernos, é importante observar que a mudança na cor dos cadernos de provas do Enem do mesmo ano alteram apenas a ordem de suas questões, e não as questões em si.

A análise de uma avaliação requer cautela e embasamento teórico. Logo, reafirmo que a análise seguinte fundamentou-se em Vianna (1982) e em Medeiros (1975). Além disso, levei em consideração o guia utilizado no I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio ocorrido em outubro de 1999, intitulado “Erros e Acertos na Elaboração de Itens para a Prova do Enem: as técnicas de elaboração de itens e as questões de múltipla escolha do Enem”, bem como na *Matriz de Referência para o Enem 2009* (BRASIL, 2009).

O procedimento seguido na realização dessa meta-avaliação foi o seguinte: as provas de LC dos anos de 2009 e 2010 foram resolvidas integralmente por mim. Depois disso, o gabarito foi checado a fim de averiguar se as respostas a que cheguei com a resolução das avaliações foram as mesmas das trazidas no gabarito oficial. Em seguida, um levantamento sobre o que era abordado em cada questão foi contrastado com as habilidades presentes nas competências descritas na Matriz e, por fim, foram filtradas quais questões se referem, portanto, às competências seis, sete ou oito aqui já relacionadas no Quadro 2 (capítulo 1). Com isso, cheguei às questões agora relacionadas: do caderno da prova cancelada de 2009 foram analisadas, como sendo de LP, as questões 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 37, 40, 42 e 45; do caderno azul do exame de 2009, prova aplicada, as questões analisadas foram as de número 92, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 114, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129 e 131; do caderno amarelo do exame de 2010, foram analisadas as de número 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104,

⁶⁰ http://download.uol.com.br/educacao/enem2009/prova_enem_2dia.pdf

⁶¹ Todas as provas aplicadas do Enem que aqui foram analisadas encontram-se na página do Enem, no portal do Inep: <http://www.enem.inep.gov.br/>.

107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133 e 135⁶².

Passo a apresentar a análise que fiz sobre essas questões, trazendo algumas delas para o corpo do texto a título de exemplificação. Assim, (i) analisarei a estrutura das questões de LC; (ii) farei a análise técnica e pedagógica das questões selecionadas e (iii) analisarei a interdisciplinaridade nas questões de LC dos exames de 2009 e de 2010.

4.1.1.1 Estrutura geral das questões de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”

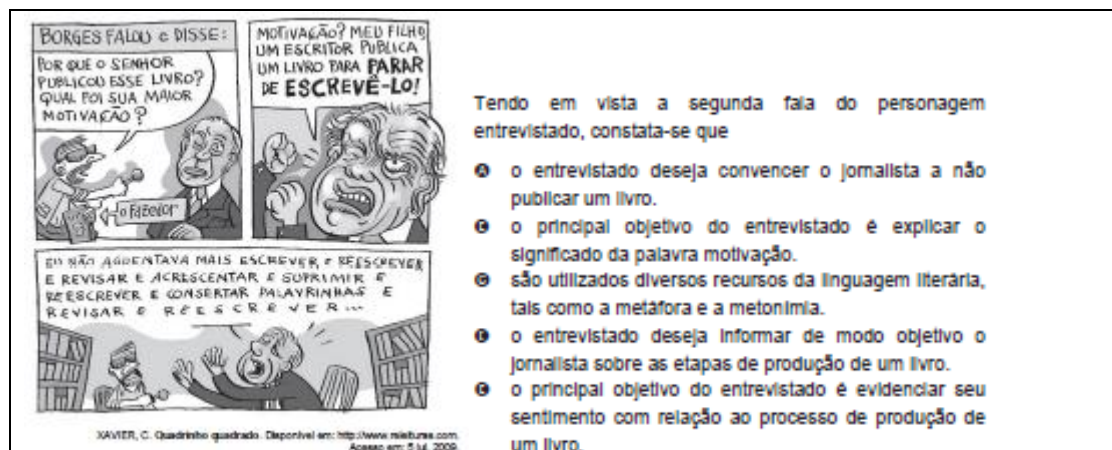
As questões de LC são do formato “múltipla escolha” e somam 45.

Todas se relacionam a um texto de apoio que as contextualize. Algumas vezes, o mesmo texto é utilizado em mais de uma questão. Em expressiva parte das vezes, porém, há um ou dois textos referentes a uma ou duas questões.

Os itens são seguidos por cinco alternativas, dentre as quais uma é a correta e quatro outras se configuram como sendo distratores, conforme Figura 5, em que a alternativa *e* é a correta e as alternativas *a*, *b*, *c* e *d* são distratores.

⁶² Não disponibilizei aqui, em forma de anexo, as provas de LC dos cadernos analisados, por questão de extensão de tais (cada prova de LC possui cerca de quinze páginas e o formato da prova disponibilizado não me permite inserir apenas o caderno de LC aqui – seria necessária a inserção de todo o caderno de provas do segundo dia). Todavia, indiquei a cor de cada caderno analisado e o local em que podem ser encontradas.

Figura 5: Texto de apoio e Questão 100 - Enem 2009 – Caderno Azul – Prova Aplicada



Fonte: INEP (2009b, p. 5).

4.1.1.2 Análise técnica e pedagógica das questões

As questões presentes na prova de LC do caderno de questões do Enem 2009 e 2010 serão analisadas de acordo com alguns aspectos: o fator tempo; a relação entre as questões e as competências e habilidades presentes na Matriz para o Enem 2009; o caráter de essencialidade dos textos-base das questões; o suporte dos itens⁶³ e as alternativas.

4.1.1.2.1 O fator tempo

A duração da prova do Enem é de 5h30 (cinco horas e trinta minutos) e, conforme indicado na capa do caderno de questões, aconselha-se deixar os trinta minutos finais para a marcação do cartão-resposta.

Considerando-se, ainda, que há espaço para rascunhar a redação e que há necessidade de fazê-la, o que em média levaria uma hora, sobram cerca de 4h (quatro horas) para o candidato responder às 90 questões de múltipla escolha, resultando em uma média de 2,6 minutos para a resolução de cada questão.

Na prova cancelada de 2009, as 24 questões de Língua Portuguesa reuniram 28 excertos/textos de apoio, relacionados, muitas vezes, a extensos parágrafos contextualizadores ou parágrafos que traziam uma situação-problema à questão.

Na prova de 2009 (prova aplicada), as 24 questões de Língua Portuguesa somaram 21 excertos de apoio, além de suportes bastante extensos para contextualizar o item.

⁶³ Item é utilizado aqui como sinônimo de questão.

Na prova de 2010, as 27 questões de Língua Portuguesa somam 30 excertos/textos de apoio, além dos mesmos enunciados extensos em várias delas.

Como – de acordo com o cálculo por mim elaborado – restam aproximadamente 2,6 minutos para o candidato responder a cada questão, torna-se bastante enxuto o tempo para ele dedicar-se a sua resolução atenta.

Lara Holanda (2010) observou que o Enem foi se tornando uma “maratona contra o tempo”, visto que um dos maiores desafios dos inscritos seria a significativa quantidade de questões *versus* o tempo significativamente curto para a elas responder, visto que, no primeiro dia, há quatro horas e meia para se responder a 90 questões e, no segundo dia, há cinco horas e meia para se responder a 90 questões e se elaborar uma redação.

Em obra relativa a questões de múltipla escolha, Medeiros afirma que um “(...) ponto a considerar é o do tempo dado para a prova. Se a maioria não conseguir chegar às últimas questões, o prazo é insuficiente, devendo-se fazê-la mais curta, ou aplicá-la subdividida em dois tempos.” (MEDEIROS, 1975, p.140).

O Enem, desde 2009, é aplicado em dois tempos, isto é, em dois dias consecutivos. Porém, desde então, houve aumento no número de questões que o compõe conforme comparação posterior que aqui apresentarei.

Resta, portanto, reavaliar o tempo e/ou a extensão da prova do Enem, uma vez que um exame no qual o candidato deve “lutar contra o tempo” é ineficaz para medir seu conhecimento, conforme se pretende.

4.1.1.2 2 As questões e sua relação com as competências e habilidades

Relaciono, como já mencionado, três dos eixos cognitivos de LC presentes na Matriz de Referência para o Enem 2009 como diretamente relacionados à LP. Em cada eixo, encontram-se Habilidades às quais as questões devem se relacionar.

Muitas das questões das provas analisadas possuem fidedignidade ao relacionado nas Matrizes no que diz respeito às Competências e Habilidades de acordo com minha análise (não foi divulgado, até a presente data, pelo MEC, a relação entre questões do novo Enem e habilidades em teste, como foi feito pelo MEC nos Relatórios Pedagógicos do Enem “antigo”). Um exemplo dessa fidedignidade da questão às Competências e Habilidades está na Figura 6.

Figura 6. Texto de Apoio e Questão 97 – Enem 2010 – Caderno Amarelo

A biosfera, que reúne todos os ambientes onde se desenvolvem os seres vivos, se divide em unidades menores chamadas ecossistemas, que podem ser uma floresta, um deserto e até um lago. Um ecossistema tem múltiplos mecanismos que regulam o número de organismos dentro dele, controlando sua reprodução, crescimento e migrações.

DUARTE, M. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Predomina no texto a função da linguagem

- Ⓐ emotiva, porque o autor expressa seu sentimento em relação à ecologia.
- Ⓑ fática, porque o texto testa o funcionamento do canal de comunicação.
- Ⓒ poética, porque o texto chama a atenção para os recursos de linguagem.
- Ⓓ conativa, porque o texto procura orientar comportamentos do leitor.
- Ⓔ referencial, porque o texto trata de noções e informações conceituais.

Fonte: INEP (2010, p. 6).

Nessa questão representada pela figura 6, percebo estar em teste a habilidade 19 (analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução) da competência 06.

Porém, em outros casos, não é possível relacionar o conteúdo abordado em algumas questões a alguma Competência e Habilidade elencada. Há diversas questões que solicitam reconhecimento de marcas textuais de cunho informativo, mas não há competências relacionando Habilidades advindas do conhecimento de textos informativos (há apenas a Competência 7, que se refere a textos argumentativos). Outras vezes, o candidato deve identificar gêneros diversos a partir de seus elementos estruturantes, mas nenhuma Competência traz Habilidades que mencionem esta de diferenciar gêneros textuais. A figura 7 traz a questão 112, que exemplifica ambos os casos supracitados: solicita a finalidade do gênero notícia a partir de seus elementos constitutivos.

Figura 7. Texto de apoio e Questão 112 – Enem 2010 – Caderno Amarelo

O dia em que o peixe saiu de graça

Uma operação do Ibama para combater a pesca ilegal na divisa entre os Estados do Pará, Maranhão e Tocantins incinerou 110 quilômetros de redes usadas por pescadores durante o período em que os peixes se reproduzem. Embora tenha um impacto temporário na atividade econômica da região, a medida visa preservá-la ao longo prazo, evitando o risco de extinção dos animais. Cerca de 15 toneladas de peixes foram apreendidas e doadas para instituições de caridade.

Época, 23 mar. 2009 (adaptado).

A notícia, do ponto de vista de seus elementos constitutivos,

- ☐ A apresenta argumentos contrários à pesca ilegal.
- ☐ B tem um título que resume o conteúdo do texto.
- ☐ C informa sobre uma ação, a finalidade que a motivou e o resultado dessa ação.
- ☐ D dirige-se aos órgãos governamentais dos estados envolvidos na referida operação do Ibama.
- ☐ E introduz um fato com a finalidade de incentivar movimentos sociais em defesa do meio ambiente.

Fonte: INEP (2010, p.11).

A questão é bem elaborada, e a Habilidade 23⁶⁴ da Competência 7 seria a mais próxima a ela; porém, não se trata de um gênero argumentativo, mas sim expositivo. Logo, há aí um problema em relação à não equivalência à habilidade em teste.

Faz-se necessária, portanto, uma revisão nas Matrizes do Enem no que diz respeito ao que poderá ser abordado pelas questões aceitas pelo Inep para compor o Caderno de Questões das provas do Enem.

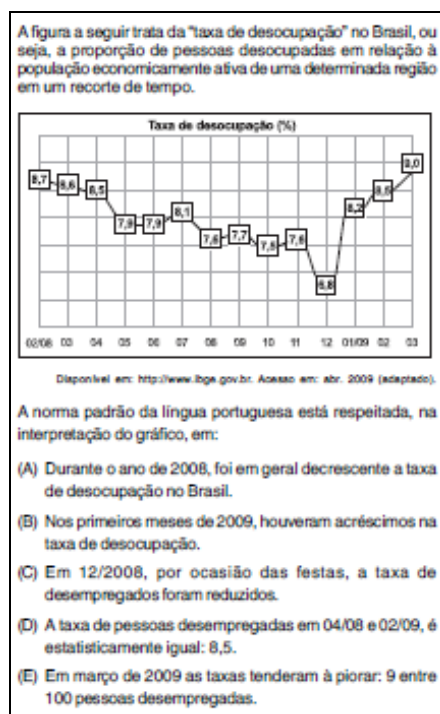
4.1.1.2 3 Textos-base das questões e seu caráter de essencialidade

Uma das exigências quanto à elaboração de itens do Enem é a presença de textos de apoio aos quais as questões façam referência. Em um exame com a extensão deste, é de se esperar que os textos utilizados sejam, minimamente, necessários e esclarecedores à resolução da situação-problema apresentado.

⁶⁴ “H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados”. (INEP 2009, p. 4)

Encontrei, todavia, alguns itens cujos textos-base fogem a esse caráter de essencialidade, conforme se vê na questão apresentada na figura 8 e na questão apresentada na figura 9.

Figura 8: Texto de apoio e Questão 33 – Enem 2009 – Prova cancelada



Fonte: INEP (2009a, p.11).

A questão presente na Figura 8 exige o conhecimento da norma culta (o candidato deve saber sobre impessoalidade de alguns verbos, concordância verbal, valor semântico de preposições e uso do acento grave). Quanto à desnecessária presença do texto de apoio, observo que até no suporte da questão há informações desnecessárias, visto que os dizeres “A norma padrão da língua portuguesa” seriam suficientes para o candidato encontrar a alternativa correta *a*, em que não há desvio da norma padrão da língua, visto que em *b* o verbo impessoal *haver* está indevidamente pluralizado; em *c* não há concordância entre núcleo do sujeito e verbo; em *d* a preposição *em* deveria ser substituída pela preposição *entre* para indicar um período e em *e* o fenômeno da crase não deveria ter ocorrido. Isso mostra que o gráfico foi realmente um pretexto, não precisaria ter sido observado e, muito menos, interpretado, conforme mencionado no suporte da questão.

Figura 9. Textos de apoio Questão 111 – Enem 2010 – Caderno Amarelo

Texto I

Sob o olhar do *Twitter*

Vivemos a era da exposição e do compartilhamento. Público e privado começam a se confundir. A ideia de privacidade vai mudar ou desaparecer. O trecho acima tem 140 caracteres exatos. É uma mensagem curta que tenta encapsular uma ideia complexa. Não é fácil esse tipo de síntese, mas dezenas de milhões de pessoas o praticam diariamente. No mundo todo, são disparados 2,4 trilhões de SMS por mês, e neles cabem 140 toques, ou pouco mais. Também é comum enviar *e-mails*, deixar recados no Orkut, falar com as pessoas pelo MSN, tagarelar no celular, receber chamados em qualquer parte, a qualquer hora. Estamos conectados. Superconectados, na verdade, de várias formas.

[...] O mais recente exemplo de demanda por total conexão e de uma nova sintaxe social é o *Twitter*, o novo serviço de troca de mensagens pela internet. O *Twitter* pode ser entendido como uma mistura de *blog* e celular. As mensagens são de 140 toques, como os torpedos dos celulares, mas circulam pela internet, como os textos de blogs. Em vez de seguir para apenas uma pessoa, como no celular ou no MSN, a mensagem do *Twitter* vai para todos os “seguidores” – gente que acompanha o emissor. Podem ser 30, 300 ou 409 mil seguidores.

MARTINS, I.; LEAL, R. *Época*. 16 mar 2009 (fragmento adaptado).

Texto II

DICAS Para usar melhor o Twitter

Coloque-se no lugar de seu leitor: você gostaria de saber que alguém está comendo um lanche?

Cuidado com o que você vai publicar: você quer mesmo que todo mundo saiba detalhes de sua vida afetiva ou sexual?

Encontre uma velocidade ideal de mensagens: se forem poucas, ninguém vai segui-lo; se forem muitas, as pessoas vão deixar você de lado

Use a busca para encontrar pessoas e assuntos que lhe interessam. Se quiser seguir os resultados da busca, cadastre-a em seu leitor de RSS

Aprecie com moderação: o *Twitter* pode dispersá-lo. Se estiver concentrado, deixe-o fechado. Dose o tempo que você gasta com ele

Se a conversa começar a ficar longa, **ligue para a pessoa ou use o MSN**

Não tente ler tudo. É impossível! De tempos em tempos, avalie se você quer realmente seguir todas aquelas pessoas

Recent(7) | Replies | Messages

MARTINS, I.; LEAL, R. *Época*. 16 mar. 2009.

Da comparação entre os textos, depreende-se que o texto II constitui um passo a passo para interferir no comportamento dos usuários, dirigindo-se diretamente aos leitores, e o texto I

- A) adverte os leitores de que a internet pode transformar-se em um problema porque expõe a vida dos usuários e, por isso, precisa ser investigada.
- B) ensina aos leitores os procedimentos necessários para que as pessoas conheçam, em profundidade, os principais meios de comunicação da atualidade.
- C) exemplifica e explica o novo serviço global de mensagens rápidas que desafia os hábitos de comunicação e reinventa o conceito de privacidade.
- D) procura esclarecer os leitores a respeito dos perigos que o uso do *Twitter* pode representar nas relações de trabalho e também no plano pessoal.
- E) apresenta uma enquete sobre as redes sociais mais usadas na atualidade e mostra que o *Twitter* é preferido entre a maioria dos internautas.

Fonte: INEP (2010, p.11).

Outro exemplo é a questão apresentada na figura 9, cujo suporte traz os dizeres “Da comparação entre os textos, depreende-se que o texto II (...)”. Observo que, para responder à questão, não é necessário estabelecer relação entre os textos, bastando apenas a leitura do texto II. O texto I torna-se, portanto, dispensável.

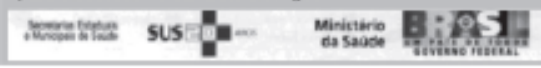
Além disso, poucas são as vezes em que um mesmo texto de apoio é utilizado em mais de uma questão, conforme ocorreu na questão representada na Figura 10.

Figura 10. Texto de apoio e Questões 126 e 127 – Enem 2009 – Caderno Azul – Prova Aplicada – Caderno azul.

Texto para as questões 126 e 127

**Sr. Prefeito,
junte-se a nós na
luta contra a dengue.
A sua participação
é fundamental.**

A dengue é um dos grandes desafios que enfrentamos na área de saúde no Brasil, mas, felizmente, é possível controlá-la. Para isso, é necessário que os governos estaduais e municipais e o governo federal trabalhem juntos. Nesse sentido, a sua atuação como prefeito é fundamental. Organize mutirões, envolvendo líderes comunitários da sua cidade para lutar contra a dengue. No site www.combatadengue.com.br há todas as informações necessárias para auxiliá-lo, inclusive com materiais para download de uso livre. A mobilização social é a chave para o sucesso no combate à dengue.



BRASIL, Ministério da Saúde, Revista Nordeste, João Pessoa, ano 3, n. 35, maio/jun. 2009

Questão 126

O texto exemplifica um gênero textual híbrido entre carta e publicidade oficial. Em seu conteúdo, é possível perceber aspectos relacionados a gêneros digitais. Considerando-se a função social das informações geradas nos sistemas de comunicação e informação presentes no texto, infere-se que

- Ⓐ a utilização do termo *download* indica restrição de leitura de informações a respeito de formas de combate à dengue.
- Ⓑ a diversidade dos sistemas de comunicação empregados e mencionados reduz a possibilidade de acesso às informações a respeito do combate à dengue.
- Ⓒ a utilização do material disponibilizado para *download* no site www.combatadengue.com.br restringe-se ao receptor da publicidade.
- Ⓓ a necessidade de atingir públicos distintos se revela por meio da estratégia de disponibilização de informações empregada pelo emissor.
- Ⓔ a utilização desse gênero textual compreende, no próprio texto, o detalhamento de informações a respeito de formas de combate à dengue.

Questão 127

Diante dos recursos argumentativos utilizados, depreende-se que o texto apresentado

- Ⓐ se dirige aos líderes comunitários para tomarem a iniciativa de combater a dengue.
- Ⓑ conclama toda a população a participar das estratégias de combate ao mosquito da dengue.
- Ⓒ se dirige aos prefeitos, conclamando-os a organizarem iniciativas de combate à dengue.
- Ⓓ tem como objetivo ensinar os procedimentos técnicos necessários para o combate ao mosquito da dengue.
- Ⓔ apela ao governo federal, para que dê apoio aos governos estaduais e municipais no combate ao mosquito da dengue.

Fonte: INEP (2009b, p. 15).

Entendo a importância dos textos de apoio no sentido de trazerem situações cotidianas do uso da língua. Todavia outras saídas deveriam ser pensadas com a finalidade de reduzir a quantidade desses textos. Conforme já explicitiei, as provas de 2009 (a cancelada e a aplicada) e a prova de 2010 trazem, ao todo, 75 questões que considere de LP, as quais reúnem 79 textos/excertos de apoio, ou seja, o número de textos/excertos ultrapassa o número de

questões. Poder-se-ia pensar, portanto, em um aproveitamento mais amplo (em um maior número de questões) dos textos de apoio utilizados, conforme se fez na questão aqui apresentada na Figura 10.

4.1.1.2 4 Os suportes dos itens

Medeiros afirmou ser importante, ao planejar o tempo destinado à realização de uma prova, considerar “o reajustamento da atitude mental do examinando, ao passar de um tipo a outro de questão”(MEDEIROS, p.111, 1975). O fato de todos os itens serem do mesmo tipo (item de afirmação incompleta)⁶⁵ faz com que esse reajustamento da atitude mental ocorra mais agilmente, já que um padrão quanto ao que ele deve responder, isto é, quanto ao fato de que ele sempre deverá escolher a alternativa que completa corretamente o suporte da questão, é estabelecido. Percebo não haver solicitações para que se escolha a resposta incorreta, por exemplo, além de ter verificado que não há intenções em fazer com que o candidato “caia em armadilhas”, conforme Figuras 11, 12 e 13. Essa indicação também está na obra de Medeiros (1975), que orienta que se dê preferência a apresentar enunciados de forma positiva.

Figura 11: Texto de apoio e Questão 05 – Enem 2009 – Prova cancelada

Estão tirando o verde da nossa terra

Disponível em: <http://www.hellonubiaes.zip.net>

A figura é uma adaptação da bandeira nacional. O uso dessa imagem no anúncio tem como principal objetivo

(A) mostrar à população que a Mata Atlântica é mais importante para o país do que a ordem e o progresso.

(B) criticar a estética da bandeira nacional, que não reflete com exatidão a essência do país que representa.

(C) informar à população sobre a alteração que a bandeira oficial do país sofrerá.

(D) alertar a população para o desmatamento da Mata Atlântica e fazer um apelo para que as derrubadas acabem.

(E) incentivar as campanhas ambientalistas e ecológicas em defesa da Amazônia.

Fonte: INEP (2009a, p.3).

Figura 12: Texto de apoio e questão 109 – Enem 2009 – Prova aplicada

BROWNE, C. Hagar, o horrível. Jornal O GLOBO, Segundo Caderno, 20 fev. 2009.

A linguagem da tirinha revela

(A) o uso de expressões linguísticas e vocabulário próprios de épocas antigas.

(B) o uso de expressões linguísticas inseridas no registro mais formal da língua.

(C) o caráter coloquial expresso pelo uso do tempo verbal no segundo quadrinho.

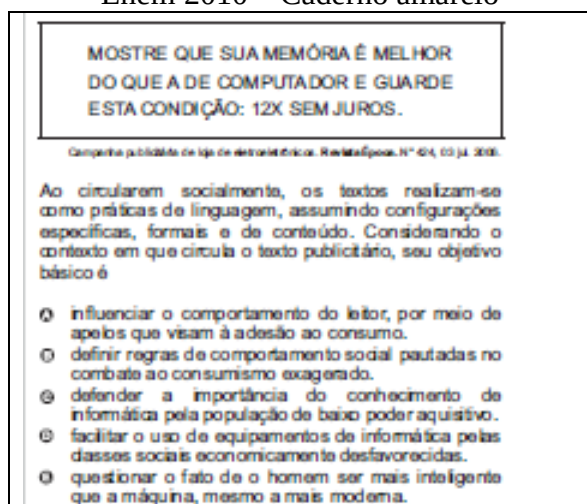
(D) o uso de um vocabulário específico para situações comunicativas de emergência.

(E) a intenção comunicativa dos personagens: a de estabelecer a hierarquia entre eles.

Fonte: INEP (2009a, p.8).

⁶⁵ Item de afirmação incompleta foi definido no item 2.4.2 desta dissertação.

Figura 13: Texto de apoio e questão 100 –
Enem 2010 – Caderno amarelo



Fonte: INEP (2010, p. 7).

Assim, quando os suportes trazem assertivas “O uso dessa imagem no anúncio tem como principal objetivo”, como na Figura 11; “A linguagem da tirinha revela”, como na figura 12 e “(...) seu objetivo básico é”, como na figura 13, o candidato deve procurar a resposta que completa corretamente a assertiva (ao invés de procurar, por exemplo, a única alternativa que não completaria corretamente a assertiva, o que poderia induzir ao erro).

4.1.1.2 5 As alternativas

Quanto à elaboração de alternativas corretas e de distratores, tanto a obra de Vianna (1982) quanto o guia de Fini (1999) são bastante similares no que indicam. Dentre as indicações, estão sugestões para averiguar se as alternativas:

- trazem apenas uma correta;
- consideradas incorretas, ou seja, os distratores, possuem relações com o suporte, mas não relações suficientes para serem a resposta, isto é, se são plausíveis;
- ligam-se a fatos e ideias similares, sendo homogêneas;
- possuem similitude em extensão e em organização estrutural e sintática;
- não são excludentes;
- não são dependentes umas das outras;
- não possuem elementos indutores a erros;

- não possuem “pistas” para levar o participante à resposta.

Ainda é relevante mencionar que, se houver mais de uma alternativa que parece ser a correta, é interessante solicitar, no suporte da questão, para que seja marcada a “mais adequada”.

Quanto à plausibilidade dos distratores, as questões analisadas de LC apresentam distratores plausíveis. Exemplo está na figura 14:

Figura 14. Texto de Apoio e Questão 116 – Enem 2010 – Caderno Azul

Canção do vento e da minha vida

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De frutos, de flores, de folhas.

[...]

O vento varria os sonhos
E varria as amizades...
O vento varria as mulheres...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses
E varria os teus sorrisos...
O vento varria tudo!
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia
De tudo.

BANDEIRA, M. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: José Aguilar

Predomina no texto a função da linguagem

- ☐ A fática, porque o autor procura testar o canal de comunicação.
- ☐ B metalinguística, porque há explicação do significado das expressões.
- ☐ C conativa, uma vez que o leitor é provocado a participar de uma ação.
- ☐ D referencial, já que são apresentadas informações sobre acontecimentos e fatos reais.
- ☐ E poética, pois chama-se a atenção para a elaboração especial e artística da estrutura do texto.

Fonte: INEP (2010, p. 12).

Observo que todos os distratores (representados pelas alternativas a, b, c, d) discorrem sobre uma função de linguagem e que nenhum deles traz relações indevidas entre a função e a definição, isto é, a alternativa *a* explica corretamente o que é uma função fática; a alternativa *b* explica corretamente o que é a metalinguística, e assim por diante. De tal modo, cada distrator define de forma correta cada função da linguagem, não havendo intenção em gerar dúvida ou erro por parte do candidato que venha a responder a ela, assim como faz a alternativa *e*, que se configura enquanto a alternativa correta.

4.1.1.3 A interdisciplinaridade nas questões de LC do exame

Considerando a busca pela interdisciplinaridade presente nos documentos norteadores da Educação Brasileira, bem como nos documentos norteadores das provas do Enem, percebi, em minha análise, que algumas questões mostram essa incipiente procura pela real interdisciplinaridade. Um caso ilustrativo é o da questão 45, conforme figura 15.

Figura 15. Texto de apoio e questão 45 - Enem 2009 – Prova cancelada

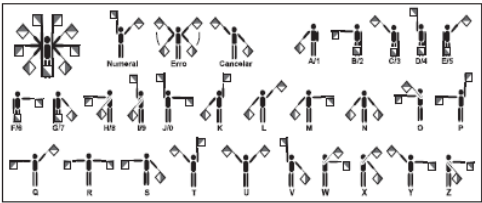


Figura 1 - Disponível em <http://www.numabos.com>



Figura 2 - Disponível em <http://www.poracaso.com>

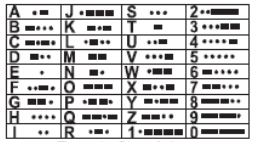


Figura 3 - Disponível em <http://www.decodificandocodigos.ptwiki.com>



Figura 4 - Disponível em <http://www.numabos.com>

O homem desenvolveu seus sistemas simbólicos para utilizá-los em situações específicas de interlocução. A necessidade de criar dispositivos que permitissem o diálogo em momentos e/ou lugares distintos levou à adoção universal de alguns desses sistemas. Considerando que a interpretação de textos codificados depende da sintonia e da sincronia entre o emissor e o receptor, pode-se afirmar que a

(A) recepção das mensagens que utilizam o sistema simbólico da figura 1 pode ser feita horas depois de sua emissão.

(B) recepção de uma mensagem codificada com o auxílio do sistema simbólico mostrado na figura 2 independe do momento de sua emissão.

(C) mensagem que é mostrada na figura 4 será decodificada sem o auxílio da língua falada.

(D) figura 3 mostra um sistema simbólico cuja criação é anterior à criação do sistema mostrado na figura 2.

(E) figura 4 representa um sistema simbólico que recorre à utilização do som para a transmissão das mensagens.

Fonte: INEP (2009a, p.16).

A questão presente na Figura 15 mescla diversos códigos e, para responder a ela, são necessários conhecimentos gerais, conhecimentos de artes plásticas, conhecimento de música, conhecimento de Língua Portuguesa.

Bastante claro, ainda, ser a Língua Portuguesa o “carro-chefe” deste exame, conforme já mencionado, uma vez que o caráter interpretativo de suas questões é patente em quaisquer das áreas em que se concentrem questões.

Todavia faz-se ainda necessária uma maior correlação entre as disciplinas que compõem o caderno de LC (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura e Artes), formando mesmo as grandes áreas, a fim de se obter uma avaliação de maior caráter interdisciplinar, pois ainda é fácil estabelecer diferenciação, na prova de LC, entre as questões de cada disciplina que formam a área.

4.1.2 Avaliação das questões de LP dos cadernos de LC dos exames de 2001 e de 2004

O objetivo da análise das questões anteriores a 2009 tem finalidade contrastiva com a análise apresentada referente a questões a partir do exame de 2009. Pretendo, com isso, visualizar as modificações ocorridas para interpretar o que há neste processo que possa vir a justificar a adjetivação “novo” recebido pelo Enem a partir de 2009 e, além disso, o que há nessa “renovação” que possa vir a impactar o processo de ensino-aprendizagem de LP no EM.

Como suporte à análise realizada frente à estrutura da prova de 2001 do Enem, tenho o documento denominado Relatório Pedagógico 2001. Referente à estrutura da prova de 2004 do Enem, tenho o Relatório Pedagógico 2004⁶⁶. Os relatórios trazem os cadernos de provas e foram de lá que retirei as questões que uso, aqui, nas exemplificações.

A escolha das provas de 2001 e de 2004 foi decorrente do fato de tais anos terem sido significativos quanto ao número de participantes e quanto a outros “atrativos” que o exame passou a apresentar. O Enem de 2001 apresentou um salto no número de pessoas que o realizaram com relação aos exames dos três anos anteriores porque, conforme análise presente no Relatório Pedagógico de 2001, o exame foi gratuito para 82% dos jovens inscritos (os concluintes do EM de escolas públicas passaram a contar com a isenção do pagamento da taxa de inscrição). Já a escolha pela prova de 2004 ocorreu por ter sido este o momento em que o número de IES que utilizavam o Enem em seus processos seletivos foi significativo quando comparado aos demais anos, tendo ultrapassado 600 (algumas vezes substituindo a primeira fase, outras até substituindo totalmente a forma de ingresso anterior).⁶⁷ Além disso, foi em

⁶⁶ Os Relatórios Pedagógicos estão disponíveis em <<http://www.enem.inep.gov.br>>.

⁶⁷ Nos dizeres do Relatório de 2004, “A utilização dos resultados do Enem nos processos de seleção das instituições de ensino superior é a primeira modalidade social de uso do exame e desde a sua implantação constitui-se o mais forte atrativo aos que a ele se submetem”. (MEC/INEP, 2007, p.43)

2004 que ocorreu a implantação do Prouni – conforme mencionei no Capítulo 1 desta dissertação – época em que o Enem passou a ter mais um atrativo.

Para cumprir com sua proposta avaliativa, uma Matriz (diferente da Matriz apresentada a partir de 2009) trazia os conteúdos, as competências e as habilidades correspondentes ao término do EM e relacionav-os. São cinco competências que estruturam o exame, expressando-se através de 21 habilidades.

Cada uma das habilidades é testada três vezes e, assim, tem-se o total de 63 questões de múltipla escolha formando o caderno de questões (além da proposta de redação que também o compõe).

Dessas habilidades, percebo serem bastante desenvolvidas no ambiente de sala de aula de LP cinco delas: 1, 4, 5, 6 e 19. São elas:

- habilidade 1: “Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.” (INEP, 2001, p. 12);
- habilidade 4: “Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa. (INEP, 2001, p. 13);
- habilidade 5: “A partir de leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.” (INEP, 2001, p. 13);
- habilidade 6: “Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal”. (INEP, 2001, p. 13);
- habilidade 19: “Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.” (INEP, 2001, p. 14)

Não apenas questões que considere de LP testam essas habilidades. A questão 32 da prova de 2001, por exemplo, exige a habilidade 4, mas não a considere de LP, uma vez que

exige, como é afirmado no próprio Relatório Pedagógico, “a compreensão dos conceitos de planisfério, dado no enunciado, e de projeções cilíndricas, além da capacidade de interpretar em linguagem cartográfica”, embora a interpretação do enunciado se faça necessária, assim como em todas as outras questões, afinal de contas, todo o exame exige capacidade de leitura e interpretação como é afirmado também no relatório. Neste, afirma-se que a Matriz de Competências (INEP, 2001, p.14) pressupõe a competência de “ler, compreender, interpretar e produzir textos” não se restringindo ao que se desenvolve nas aulas de Língua Portuguesa, mas referindo-se ao que se desenvolve em todas as áreas e disciplinas através das quais a escola desenvolve suas atividades pedagógicas.

Estruturalmente, o Caderno de Questões é composto pelas 63 questões já mencionadas, sendo estas selecionadas de acordo com o nível de dificuldade. Assim, formam a prova 13 questões de nível de dificuldade baixo, 25 de nível médio e 25 de nível alto. Falarei, a seguir, da forma de calibragem das questões por nível de dificuldade. O caderno de questões traz, ainda, uma proposta de Redação.

Ressalto que o exame era aplicado (até 2009) em um único dia, tendo 5 (cinco) horas de duração.

A metodologia utilizada para analisar as questões de 2001 e de 2004 foi a seguinte: li as 63 questões que compuseram o Caderno de Questões do Enem 2001 e procurei identificar quais solicitavam conhecimentos mais diretamente relacionados ao que compete aos estudos realizados no Ensino Médio durante as aulas de LP.

Ao fazer esse mesmo processo anteriormente, quando analisei as questões do Novo Enem, encontrei bastante facilidade em identificar as questões de LP. Todavia, nesta análise, a dificuldade foi patente e considero-a, sob a ótica interdisciplinar a que se propõe o exame desde sua criação em 1998, positiva: não saber exatamente quais questões eu, como professora de LP, selecionaria como “puramente de LP” (aspeio este trecho porque o propósito da prova do Enem era justamente não segregar as disciplinas dessa forma). Isso mostra que há caráter interdisciplinar em suas questões e há exigência de leitura durante a prova como um todo. Muitos itens que seriam mais diretamente relacionados a Física, a Geografia, a Matemática, dentre outros, trazem fortemente a necessidade de uma boa leitura e interpretação, capacidades (que deve(ria)m ser) sistematicamente desenvolvidas nas aulas de LP.

No meu trabalho de seleção de questões de LP, portanto, pude elencar, dentre as 63 questões⁶⁸ de 2001 do caderno amarelo, as de número 01, 08, 20, 34, 54 e 62. Considero diretamente mobilizadoras de conhecimentos de LP as questões 04 (mobiliza conhecimentos de História e de LP) e 12 (mobiliza conhecimentos de Literatura e de LP⁶⁹).

Dentre as questões do exame de 2004 do caderno amarelo, selecionei as de número 18, 19, 22, 24, 25, 26 e 27 mais diretamente relacionadas ao trabalho feito nas aulas de LP do EM, e as de número 54 e 55 como questões interdisciplinares (mobilizam também conhecimentos de história e de geografia) bastante mobilizadoras de conhecimentos de LP trabalhados e desenvolvidos no EM.

Passo, agora, à análise de componentes das provas e de questões de 2001 e de 2004.

4.1.2.1 *A calibragem e o valor dos itens*

O pré-teste para calibragem dos itens era realizado, até o exame de 2000, aplicando-se questões a amostras significativas formadas por alunos concluintes do EM.

Em 2001, com a maior adesão de participantes, o pré-teste foi realizado de maneira diversa.

Setenta e oito (78) professores do Ensino Médio de escolas públicas e privadas do país passaram por um processo que consistia em analisar o grau de dificuldade de 63 questões já pré-testadas em anos anteriores para que suas análises fossem contrastadas ao resultado que já havia sido obtido, a partir de análises estatísticas. Com esse processo, dos 78 professores, 21 foram considerados aptos para classificar em “baixo, médio ou alto” o nível de dificuldade de cada questão que poderia formar o exame de 2001. Isso significa que de 78 professores, apenas 21 foram capazes de chegar próximo ao resultado “real” de provas já aplicadas a alunos anteriormente, o que demonstra que a “incapacidade” estaria presente não nas questões, não na forma de julgamento e de calibragem, mas nos mais de 78% dos professores participantes que seriam, portanto, “incapazes”, o que eu considero absurdo e incoerente.

Conforme consta no Relatório de 2004 (INEP, 2007), também para a prova de 2004 esse processo de calibragem com “juízes” mensurando o nível de dificuldade dos itens manteve-se inalterado. Assim, os professores que agem como “juízes” resolviam as questões

⁶⁸ As questões aqui enumeradas referem-se às presentes no Caderno Amarelo da prova do Enem de 2001 e presentes no Caderno Amarelo da prova do Enem de 2004.

⁶⁹ Fiz, aqui, distinção entre os estudos presentes nas aulas de Língua Portuguesa e os presentes nas aulas de Literatura no EM por esta distinção estar nos ambientes em que se deu minha pesquisa de mestrado, bem como nos livros didáticos utilizados em tais ambientes.

referentes a sua área, apontando a resposta da questão e informando que porcentagem de alunos seus que consideram que acertariam a questão, bem como marcando qual distrator seria atrativo aos seus “bons alunos”

Depois desse processo e respeitando a calibragem, eram escolhidas três questões para testar cada uma das 21 habilidades. Assim, há uma explicação do número de questões utilizadas até 2008 na prova.

Todas as questões que formam o Enem (até antes de 2009) possuem valor igual, e a nota obtida na parte objetiva corresponde ao número de questões que o participante acertou. Não houve, até então, no antigo Enem, preocupações com o acerto casual (diferentemente do que passou a ocorrer no Novo Enem com a Teoria de Resposta ao Item⁷⁰).

4.1.2.2 *Os distratores e sua plausibilidade*

Nas questões analisadas por mim como pertencentes ao domínio de LP no exame de 2001, não encontrei problemas de distratores que fossem não plausíveis. A não plausibilidade de um distrator faria com que os candidatos excluíssem-no de imediato como possível resposta, e esse distrator, portanto, não atingiria sua finalidade.

Pelo Relatório Pedagógico 2001, é possível saber a porcentagem de pessoas que assinalaram cada alternativa presente em cada item. De todas as questões selecionadas para este estudo, foram as questões 04 (Figura 16) e 08 (Figura 17) do Enem 2001 que trouxeram distratores com pouca porcentagem de escolha pelos participantes.

⁷⁰ A Teoria de Resposta ao Item foi explicada no item 2.4.1 desta dissertação.

Figura 16. Texto de Apoio e Questão 04 – Enem 2001 – Caderno Amarelo

“... Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer a cabeça do alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; ...”

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*. Investigação sobre a sua Natureza e suas Causas. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRANK E ERNEST THAVES

Vou me aposentar amanhã e sabe o que vou fazer? Andar até o fim desta linha de montagem e descobrir o que estou fazendo há 30 anos!

Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1997.

A respeito do texto e do quadrinho são feitas as seguintes afirmações:

- Ambs retratam a intensa divisão do trabalho, à qual são submetidos os operários.
- O texto refere-se à produção informatizada e o quadrinho, à produção artesanal.
- Ambs contêm a ideia de que o produto da atividade industrial não depende do conhecimento de todo o processo por parte do operário.

Dentre essas afirmações, apenas

- I está correta.
- II está correta.
- III está correta.
- I e II estão corretas.
- I e III estão corretas.

Fonte: INEP (2001, p. 77)

Figura 17. Texto de Apoio e Questão 08 – Enem 2001 – Caderno Amarelo

Os provérbios constituem um produto da sabedoria popular e, em geral, pretendem transmitir um ensinamento. A alternativa em que os dois provérbios remetem a ensinamentos semelhantes é:

- “Quem diz o que quer, ouve o que não quer” e “Quem ama o feio, bonito lhe parece”.
- “Devagar se vai ao longe” e “De grão em grão, a galinha enche o papo”.
- “Mals vale um pássaro na mão do que dois voando” e “Não se deve atirar pérolas aos porcos”.
- “Quem casa quer casa” e “Santo de casa não faz milagre”.
- “Quem com ferro fere, com ferro será ferido” e “Casa de ferreiro, espeto de pau”.

Fonte: INEP (2001, p. 80)

Apenas 4% dos participantes escolheram como resposta à questão 04 o distrator correspondente à alternativa B, e apenas 4% dos participantes escolheram como resposta à questão 08 o distrator correspondente à alternativa C. Ainda que seja um baixo percentual, é significativo visto que são 4% de cerca de⁷¹ 1.200.883 pessoas (número correspondente aos participantes do Enem 2001).

Uma ressalva, porém, quanto às alternativas, deve ser feita aqui. De acordo com o Relatório Pedagógico 2001 do Enem e também com o de 2004, as alternativas apresentadas na resposta de cada questão “consideram todas as possibilidades de interpretação da situação-

⁷¹ Utilizei a expressão “cerca de” visto que não há garantias de que 4% deste total respondeu B para esta questão, pois alguns desses participantes podem ter deixado tais questões branco ou terem tido tais questões anuladas por questões diversas. Logo, dos que assinalaram alguma alternativa nos itens 04 e 08, 4% assinalaram B e C, respectivamente.

problema apresentada” (MEC/INEP, 2001, p.15). Minha ressalva está no fato de que essa consideração é pouco científica, visto que não há como garantir que 100% das possíveis interpretações a uma situação-problema estejam sempre abarcadas em cinco alternativas dadas (dentre a correta e as que se configuram enquanto distratores). Exemplo dessa impossibilidade pode ser apontada na questão 01 do Enem 2001 (Figura 18).

Figura 18. Texto de apoio e Questão 01 – Enem 2001 – Caderno Amarelo

O mundo é grande

O mundo é grande e cabe
Nesta janela sobre o mar.
O mar é grande e cabe
Na cama e no colchão de amar.
O amor é grande e cabe
No breve espaço de beijar.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

Neste poema, o poeta realizou uma opção estilística: a reiteração de determinadas construções e expressões linguísticas, como o uso da mesma conjunção para estabelecer a relação entre as frases. Essa conjunção estabelece, entre as idéias relacionadas, um sentido de

(A) oposição.
(B) comparação.
(C) conclusão.
(D) alternância.
(E) finalidade.

Fonte: INEP (2001, p. 75)

A questão presente na Figura 18 solicita o sentido da conjunção “e” presente em um poema, mas não apresenta, nos distratores, a opção “adição”, sendo que essa interpretação faz-se extremamente plausível e possível no caso de tal conjunção, que é muito utilizada com esse valor semântico.

4.1.2.3 A contextualização e a situação-problema

A presença de uma contextualização e de uma situação-problema em cada item são pré-requisitos para as questões que formam o Caderno de Questões da prova do Enem.

As questões aqui analisadas fazem uso de diversos gêneros textuais como textos de apoio que servem para tal contextualização, visto que entendo contextualização, conforme apontei no capítulo teórico desta dissertação, como contextualização sociocultural, isto é, como a manifestação e concretude do uso da LP na comunicação humana (via gêneros textuais). São tirinhas, poemas, trechos de crônicas, trechos de reportagens, dentre outros, mostrando a língua, portanto, em situações reais de uso. Dessa forma, a contextualização existe em todas as questões, conforme pode ser visto nas diversas questões que apresentei até o momento nesta meta-avaliação.

Quanto às situações-problema, estas existem e se concentram no suporte de cada questão e no “desafio” que propõem ao participante (são os pilares do cognitivismo piagetiano, conforme apontei no item 2.4.2 desta dissertação), através da necessidade em que o participante complete o suporte da questão (visto serem os suportes “itens de afirmação incompleta”) escolhendo uma das alternativas.

4.1.2.4 Estrutura das questões

As questões de LC do Enem anterior a 2009 são todas do formato múltipla escolha.

Todas se relacionam a um texto de apoio ou a um parágrafo que as contextualize. Todos os itens são seguidos por cinco alternativas, dentre as quais uma é a correta e quatro outras se configuram como distratores. As questões são do tipo “item de afirmação incompleta”

Nos suportes das questões, pude perceber que não há excessos de informações, mas as informações necessárias para se chegar à solução da situação-problema apresentada. Todas as questões analisadas como sendo de LP das provas de 2001 e de 2004 exemplificam isso.

Estão, portanto, de acordo com o que já anunciara Vianna (1982, p. 72): “itens sobrecarregados de material sem importância favorecem sobretudo os que possuem maior velocidade de leitura.”

Ainda é importante mencionar a ausência de solicitações para que se escolha a resposta incorreta, e a ausência de intenção em fazer com que o candidato “caia em armadilhas”, conforme também percebi na análise das questões de LP do Novo Enem e em conformidade com o que se anuncia “premissa do Enem” e explicitado no Relatório Pedagógico 2001. Em tal relatório (INEP, 2001) afirma-se que não há “dicas” e nem “pegadinhas” nas situações-problema dos itens, bem como não há cobranças de memorizações de fórmulas ou de informações simplesmente acumuladas. Além disso, afirma-se que nos casos em que há necessidade de dados específicos para a resolução de um item, esses dados vêm no suporte da questão, uma vez que a intenção não é testar o acúmulo de informações pelos candidatos, mas sim sua capacidade em transformar esses dados e informações a fim de articulá-los e solucionar os problemas apresentados.

Vale apontar, ainda, que não foi encontrada, nas provas de 2001 e de 2004, questão que exigisse memorizações de termos específicos, de classificações advindas da Gramática Normativa, tendo sido foco, em ambas as provas, a interpretação textual.

4.1.3 Análise contrastiva das questões do Enem e do Novo Enem

A prova do Enem e do Novo Enem apresentam diversos pontos de divergência sobre os quais discorrerei a seguir.

Conforme já apresentado no Capítulo Teórico desta dissertação, uma das diferenças entre a prova do Enem e do Novo Enem está em sua extensão. Até 2009, para resolver as 63 questões de múltipla escolha, o candidato teria subtraído do seu tempo de cinco horas o total de duas horas (1h para a redação e 0,5 hora para marcação do cartão). O tempo médio para responder a cada item de múltipla escolha era, portanto, de 2,85 minutos. A partir de 2009, o aumento de uma proposta de redação gerou o aumento de uma hora no tempo total de resolução da prova. Essa uma hora de aumento, porém, parece não levar em consideração o fato de que há indicação, no caderno de questões, para que o candidato rascunhe o texto e, posteriormente, transcreva-o para a folha definitiva. Sobram, assim, poucos minutos para que um candidato crie um texto possuidor de autoria, coerência, proposta de intervenção, dentre outros. Como a redação, porém, não é o foco deste trabalho, farei apenas um cálculo simples: considerando que uma redação bem escrita leve cerca de uma hora para ser elaborada e, além de elaborada, passada a limpo para a folha definitiva (pois foi o tempo considerado pelo Inep ao aumentar o tempo do primeiro para o segundo dia em uma hora) – o que considero um tempo exíguo ao levar em consideração que o exame direciona-se a egressos do Ensino Médio que devem produzir um texto com autoria, coesão, coerência, interligação com outras áreas do conhecimento e proposta intervencionista – sobrariam quatro horas para que as 90 questões fossem resolvidas. Isso significa, a partir de 2009, uma média de 2,66 minutos para se responder a cada questão, conforme supracitado.

Contrastando, quanto ao fator tempo, o Enem ao Novo Enem, percebo que se indica reduzir o tempo destinado à Redação (antes, instruções presentes no caderno de questões indicavam deixar 1,5h para a elaboração da redação; a partir de 2009 subentendo que a indicação é deixar 1h para a sua elaboração). Além disso, foi reduzido o tempo médio de 2,85 para 2,66 minutos, o que pode parecer irrelevante ao serem consideradas poucas questões, mas não o é em uma prova dessa extensão.

Soma-se a isso a quantidade de textos de apoio que trazem as provas do Novo Enem, conforme já mencionado, o que também despende tempo de leitura.

É importante notificar, aqui, que não foram, até o momento, disponibilizados Relatórios Pedagógicos do Novo Enem. Destarte, não é possível ter clareza de entendimento quanto a diversas questões, tais como: a escolha do aumento do número de questões; a atual forma de calibragem dos itens; os motivos da adoção de uma prova dividida por áreas de conhecimento; a ampliação, na Matriz para o Novo Enem, de habilidades por competências e, o que mais seria importante neste estudo, a divulgação do peso de cada questão bem como da habilidade que cada uma veio examinar (como eram divulgadas nos relatórios anteriores). Até 2008, conforme já mencionado, o exame estruturado em 21 habilidades fazia com que cada habilidade fosse testada três vezes (chegando ao número de 63 questões por prova). Com a reformulação do Enem, esse tipo de explicação não chegou a público. Quanto às alterações sofridas nas Matrizes de Referência, contrastivamente, elas foram produtivas no que se refere às mais diretamente relacionadas à minha área de análise porque tornam mais específicas as habilidades a serem testadas pelos participantes, pois há matrizes especificadas por áreas de conhecimento.

Porém, como já apontado na análise das questões do Novo Enem, ainda se faz necessária uma revisão nas Matrizes quanto às habilidades que poderão ser testadas pelo exame, visto que, conforme apresentado, muitas questões do Novo Enem não se relacionam a quaisquer habilidades presentes na Matriz do Novo Enem.

Outra comparação relevante está no fato de que a interdisciplinaridade desejável pelo MEC no exame se revela mais presente no “antigo” do que no novo Enem. Veja-se o fato de eu não ter encontrado dificuldade em separar o que seriam as questões de LP das demais que formam o caderno de LC do Novo Enem, ao passo que essa dificuldade existiu quando defini algumas questões como diretamente de LP nas provas do antigo Enem. Conforme já mencionei, considero a minha dificuldade em taxar questões como sendo de LP algo que pode ser relacionado de forma positiva ao caráter interdisciplinar das provas de 2001 e de 2004 que aqui foram as analisadas do antigo Enem. Inversamente, considero minha facilidade em rotular questões do caderno de LC do novo Enem como sendo de LP um prenúncio negativo do frágil caráter interdisciplinar da nova proposta de prova.

4.2 QUESTIONÁRIOS: ANÁLISE INTEPRETATIVA DAS RESPOSTAS OBTIDAS

A análise das respostas obtidas via instrumento questionário terá respaldo na metodologia de análise denominada Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2010). Trago a interpretação qualitativa e a inferência como respaldo à análise que aqui apresento.

Entendo interpretação qualitativa como aquela que passa por minhas lentes teórico-metodológicas e, por isso, entendo que a análise que eu aqui proponho poderia vir a se concretizar de forma diversa caso passasse por outras lentes. E entendo inferência como dedução lógica que busca entender as causas e as consequências motivadoras dos enunciados que obtive em algumas respostas, ou seja, como “o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma [a descrição] à outra [interpretação]” (BARDIN, 2010, p. 41).

O questionário aplicado seguiu o modelo apresentado no Apêndice F desta dissertação. Possuía duas partes. A primeira foi destinada a buscar respostas para perguntas que subsidiam as perguntas de pesquisa desta pesquisa, e a segunda foi destinada a delinear o perfil profissional dos docentes participantes. Começarei pela tabulação da segunda parte (perfil profissional) seguida por sua análise e passarei à tabulação da primeira parte seguida por sua análise.

a) a segunda parte do instrumento questionário: perfil profissional⁷²

PERGUNTA 01 – Há quanto tempo dá aulas de Língua Portuguesa?

<i>Professor participante</i>	<i>Resposta</i>
P1E	Há cinco anos ou menos
P1F, P3P, P2E	De seis a dez anos
P3F, P2F, P1P, P3E	Há mais de onze anos

PERGUNTA 02 – Em que rede(s) de ensino atua?

<i>Professor participante</i>	<i>Resposta</i>
P1F, P2F, P3F	Federal
P1E, P1E, P3E	Estadual
P3E, P1P, P3P	Particular

⁷² Mantive, na tabulação, apenas as respostas que foram escolhidas por pelo menos um participante. As respostas que não foram escolhidas foram retiradas desta tabulação, pois o questionário completo já foi apresentado nesta dissertação.

PERGUNTA 03 – Qual seu vínculo com tais instituições de ensino? (Utilize o campo “Obs.” para mencionar em que rede de ensino conta com tal carga horária, caso atue em mais de uma rede).	
<i>Professor participante</i>	<i>Resposta</i>
P1P, P3E, P2E	Contrato de 20 horas semanais. Obs.: _____
P1F, P2F, P3F.	Contrato de 40 horas semanais em regime de Dedicação Exclusiva. Obs.: _____
P3E; P1E, P2E	Outro. Citar qual: P3E: 13h semanais na rede particular; P1E: não mencionou carga horária, apenas mencionou ser efetiva; P2E não mencionou carga horária, mas citou que possui também vínculo com a rede municipal.

PERGUNTA 04 – Qual sua carga horária semanal...	
a) em sala de aula?	
<i>Professor participante</i>	<i>Resposta</i>
P3P; P2F; P1F	Menos de 10 horas.
P1E; P1P; P3F	De 11 a 20 horas.
P2E; P3E	De 30 a 40 horas.
b) em outro cargo que acumula?	
<i>Professor participante</i>	<i>Resposta</i>
P1E; P3E; P1P; P2F; P3F	não acumulo cargos
P2E, P3P; P1F	P2E: 20h; P3P: 30h; P1F: 12h

PERGUNTA 05 – Qual sua formação?	
<i>Professor participante</i>	<i>Resposta</i>
P1P, P1E, P2E, P3E, P1F, P2F, P3F, P1P, P3P	Graduação em Letras. Habilitação em (língua) – P1P, P1F e P2E têm habilitação simples (em Português). Os demais (exceto P1E, que não informou) têm habilitação dupla (em Português e em Inglês)

PERGUNTA 06 – Qual seu nível de escolaridade?	
<i>Professor participante</i>	<i>Resposta</i>
P3P, P3E, P2F, P1E, P1P, P2E	Especialização <i>latu sensu</i> (concluído). P1P, P3P e P1E não informam a especialização; P2E e P3E: em Língua Portuguesa; P2F: em Linguística.
P1F	Mestrado em andamento. P1F: em Estudos Linguísticos
P3F	Doutorado concluído. P3F: em Agronomia

Conforme se vê, há divergências e aproximações entre o perfil profissional dos participantes da pesquisa.

O que considero relevante, quanto à atuação profissional de todos, é o fato de que 100% dos participantes são graduados em Letras, e não em áreas afins. Isso significa que 100% possuem bases teórico-metodológicas em suas práticas.

Com relação ao nível de escolaridade, porém, 75% fizeram especialização e 25% buscaram por pós-graduação *stricto sensu*. No caso desses 75%, apenas P1E possui pouco tempo de docência (dá aulas de LP há menos de cinco anos), e já fez uma especialização e em LP; 50% (desses 75%) já dão aulas de LP há mais de onze anos e, ainda assim, só possuem

especialização *lato sensu*, o que me leva a inferir que ou o interesse em buscar pela especialização *stricto sensu* é baixo ou o estímulo para que esses professores busquem aperfeiçoamento é pouco. Não tive acesso às políticas de promoção das escolas pesquisadas (conheço a da escola federal por ser onde atuo), mas o questionário me deu acesso ao “tempo” disponível do professor através das questões 03 e 04. Analisando coletivamente as respostas dadas às questões da segunda parte do questionário, observo que P3E atua em duas redes de ensino e soma uma jornada docente semanal de 33 horas, e essa carga horária corresponde ao seu tempo em sala de aula. Isso mostra que sobram apenas 07 horas para que P3E prepare suas aulas, corrija avaliações, elabore atividades, reflita sobre sua prática, estude o conteúdo a ser ministrado, ou seja, as instituições a que P3E está vinculado remunera-o apenas por atividades desenvolvidas em aula, e não considera as atividades extra-aula que quaisquer docentes precisam desenvolver. O tempo que lhe sobra é pouco para tanto trabalho que a ele é atribuído. Similarmente a P3E, P2E também possui dois vínculos, estando de 30 a 40 horas semanais em sala de aula. Isso sugere que ambos possuem uma carga horária realmente cheia para que consigam procurar novos cursos de aperfeiçoamento, o que talvez justifique o fato de ambos terem apenas especialização *latu sensu*.

Já os docentes da rede federal (P1F, P2F e P3F) trabalham por 40h em regime de dedicação exclusiva, mas atuam por tempo menor que os demais em sala de aula: P1F e P2F atuam por até 10h semanais em sala de aula, e P3F atua de 11 a 20h semanais em sala de aula. P1F atua por outras 12h em outro cargo, mas P2F e P3F não acumulam cargo. A P2F sobra o correspondente a 30h remuneradas de trabalho, tempo em que pode preparar suas aulas, corrigir avaliações, refletir sua prática, dentre outras atividades docentes. A P1F sobra o correspondente a 18h para tal. A P2F sobra o mínimo de 20h para tal. Dos três docentes, apenas P2F não buscou por cursos *stricto sensu*, embora a questão de retribuição por titulação para tal se faça patente, isto é, caso P2F se torne mestre ou doutor, receberá valor correspondente à respectiva titulação em seu salário. P1F está vinculado a um curso de especialização *stricto sensu* em área de sua formação. Quanto ao doutorado de P3F, este me chamou a atenção por ter se dado em “Agronomia”, embora P3F seja licenciado em Letras e seja concursado como docente de LP e me levou a inferir que a titulação “doutor” foi mais valorizada do que o “em que se doutora” (especialmente no caso de docentes da rede federal, como P3F) visto que a retribuição por titulação após a apresentação do título “doutor”

(independentemente da área em que o doutorado se concretiza) é automaticamente concretizada no salário desses docentes federais⁷³.

Com relação aos docentes da rede particular, P1P possui um único vínculo, que é de 20 horas semanais, é remunerado por tais 20h e concretiza-as em sala de aula. P3P possui um vínculo com a escola privada e atua em outra instituição de ensino (não como docente) não tendo informado sua carga horária em cada uma delas. Ambos possuem especialização (não informaram em que são especialistas) sendo que P3P atua de seis a dez anos como docente de LP e que P1P, cuja carga horária semanal total de trabalho é menor, já atua há mais de onze anos como docente de LP, mas não buscou outro grau de escolaridade além da especialização *lato sensu*, frente ao que me impossibilita inferir qual outro motivo, que não o fator tempo, tenha feito com que P1P não buscase outros graus de escolaridade.

Faço, por fim, uma ressalva frente a algumas respostas dadas por P1E. Quando este docente me devolveu o questionário respondido, eu percebi que havia questões respondidas de forma incorreta. Vi que havia marcado, na questão 02 do perfil profissional, o item “particular”; então, eu questionei a P1E se ele atuava na rede particular e P1E respondeu-me que “não mais”. Na questão 03, P1E não soube dizer sobre sua carga horária com a instituição. Na questão 05, não especificou a habilitação (língua) em que é graduado. Na questão 03 da primeira parte do questionário, P1E havia assinalado um x em algumas respostas, embora a questão não trouxesse alternativas para serem assinaladas, mas sim enumeradas em ordem crescente de importância. Com isso, registro a forma como a pesquisa científica ecoa de forma negativa em alguns docentes, indo ao encontro do que Telles (2002) registra em seu artigo cujo título (“É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.”) já exemplifica o que aqui percebi na prática, o que se deve sobretudo ao fato de os docentes terem poucas respostas da ciência que observa e analisa suas práticas, mas geralmente não oferece retorno a esses profissionais, configurando, assim, algo não significativo para esses docentes.

⁷³ Os docentes P1F, P2F e P3F são docentes da carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico).

b. a primeira parte do instrumento questionário

Agora que já apresentei o perfil profissional dos participantes desta pesquisa, passarei à tabulação e posterior análise interpretativa da primeira parte do questionário.

PERGUNTA 01 – Desde que você começou a dar aulas no Ensino Médio, algum motivo fez com que sua forma de dar aulas, bem como o foco de suas aulas, passasse por mudanças?

Professor participante

Resposta

P1E, P2E, P3E, P1F, P2F, P3F, P1P, P3P

Sim, houve alterações no conteúdo que ministro e na minha forma de dar aulas.

Explique:

P1E: “O uso de material atualizado ‘Geração Nova’...”

P2E: “Inicialmente o conteúdo priorizava a gramática; hoje o foco é a interpretação dialógica. A forma de dar aula é variável, adequando-se às inovações”.

P3E: “Deixei de preocupar-me demasiadamente com a gramática normativa e passei a manter um diálogo mais amplo com meus alunos, já que hoje, para eles, a interpretação importa mais”.

P1F: “As reflexões e os aprendizados da especialização e do mestrado me fazem refletir constantemente e repensar minha prática, bem como o conteúdo que ministro. Porém, nem sempre é rápida a transformação da prática de acordo com minhas novas reflexões.”

P2F: “Tento atualizar-me de acordo com as tendências e competências exigidas pelo Enem”.

P3F: “Houve mudanças tecnológicas e a necessidade de acompanhar tais mudanças fizeram-se necessárias. O professor precisa atualizar-se constantemente, pois senão ele se torna um alienado”.

P1P: “A proposta reflexiva e pragmática adotada pelo ENEM como novo perfil avaliativo foi determinante para que as alterações se processassem”

P3P: “Vi-me necessitando buscar constantemente como o Enem e os vestibulares exploram o conteúdo que ministro a cada aula.”

Frente às explicações dadas após a pergunta 01, todos os professores dizem ter passado por mudanças de postura didático-pedagógica.

P1E atribui sua mudança de postura didático-pedagógica à mudança de livro didático que utiliza; revela, com isso, que sua prática está fortemente embasada no livro didático. P2E atribui sua mudança às “inovações”, às mudanças de “foco” por que o ensino de LP passou: diz que não prioriza a gramática (entende-a como antiga) e afirma priorizar a “interpretação dialógica”. Além disso, P2E, ao dizer que sua forma de dar aula adequa-se às inovações, sugere que tudo que ele observa de “novo” insere em suas forma de dar aula. Isso me leva a inferir que esse docente se deixa levar pela impressão de que a palavra “novo” é sinônimo de “qualidade”, isto é, que qualquer “forma de dar aula” que se configure inovadora é absorvível por P2E como uma forma melhor de dar aula. P3E afirma que já se preocupou em excesso com a gramática normativa, mas que não mais o faz porque os alunos consideram a interpretação como mais importante que a gramática e que, por isso, diminuiu sua preocupação com a gramática normativa e aumentou o diálogo com seus alunos, mas não

consigo retirar, daí, o que P3E entende por ensino dialógico. Além disso, P3E afirma ter tirado o foco de suas aulas da gramática normativa porque, para os alunos, a interpretação é mais importante, e essa afirmação de P3E mostra que ele selecionaria o que é importante para suas aulas de acordo com o que os alunos julgam ser mais importante, porém minha ressalva está no fato de que os alunos não possuem competência teórica para selecionar o que é ou não importante no conteúdo a ser ministrado por um professor.

P1F diz que mudou um pouco sua forma de dar aulas depois que cursou sua especialização e que algumas disciplinas da pós-graduação fizeram com que repensasse parte do conteúdo que ministra, mas que acha difícil fazer suas reflexões se refletirem de forma rápida em sua prática. P2F mostra que norteia sua prática de acordo com as mudanças do Enem, com suas tendências e competências, e essa informação será cruzada, por mim, ao analisar os documentos que P2F me disponibilizou. P3F diz que as mudanças que realizou foram devidas às mudanças tecnológicas e que, sem acompanhar essas mudanças, ele ficaria alienado. A inferência que faço dessa observação é que P3F não apontou mudança de postura devido a questões relacionadas ao ramo da Linguística ou da Educação, mas sim devido às inovações tecnológicas, como se fossem essas inovações as responsáveis por um ensino de maior qualidade.

P1P, similarmente a P2F, atribui suas mudanças didático-pedagógicas ao Enem, atribuindo a ele uma proposta “reflexiva” e “pragmática”. Também procurei por essas qualidades (reflexiva e pragmática) nos documentos docentes disponibilizados por P1P para que eu possa contrastar essa afirmação. P3P também atribui suas mudanças didático-pedagógicas no cruzamento que ele diz realizar entre os conteúdos que ministra e a forma como os vestibulares e Enem exploram esses conteúdos.

PERGUNTA 02 – Que instrumento lhe dá a **base** para esboçar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos do Ensino Médio?

Professor participante

P1E, P1F, P2F, P3F

P2E

*Resposta*⁷⁴

O conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição.

O conteúdo presente nos livros didáticos/apostilas didáticas que você possui, mas que não são os adotados pela sua escola.

⁷⁴ O que está entre aspas foi escrito pelo próprio docente. O que não está entre aspas são as respostas que o questionário já traziam.

P1E, P3E, P1F, P2F, P3F, P1P, P3P	O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem.
P3E	O conteúdo de gramática(s) escolar(es).
Outro(s): P1E: “Via e-mails e provas do Enem dos anos anteriores”.	

De acordo com o que justifiquei no item 3.3.3 desta dissertação, esta segunda pergunta está no questionário pelo fato de, para o Enem funcionar como “indutor de reestruturação do EM”, ser preciso que os cadernos de questões do exame (as provas do Enem) ou as Matrizes para o Enem estejam impactando na sala de aula, busco ver, nas respostas, se o professor está levando em consideração o conteúdo solicitado pelo Enem ao elencar os conteúdos que ministrará em suas aulas.

P1E escolhe a resposta “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem” e também seleciona o campo “outros(s)” em que indica que utiliza provas do Enem, o que demonstra falta de atenção (ou reforça seu desinteresse frente à pesquisa, conforme já indiquei ao realizar a análise da segunda parte do questionário) ao responder ao questionário, pois respondeu a mesma coisa duas vezes. Além disso, afirma que “via e-mails” é um instrumento que lhe dá a base para esboçar os conteúdos que trabalhará com os alunos do Ensino Médio, afirmação que não consegui compreender. Ao selecionar as opções que afirmam que o conteúdo de materiais didáticos é que norteia sua prática, P1E mostra que atribui confiabilidade aos materiais didáticos que possui e ao que adota na escola.

P2E utiliza, como guia de seleção de conteúdos a ministrar, livros didáticos que possui, mas que não são os adotados pela escola. Isso revela que possui mais segurança e confiança nos seus livros do que nos adotados pela escola e me leva a inferir que P2E não confere muita credibilidade ao livro didático adotado pela escola em que leciona.

P3E guia-se pelo conteúdo de gramáticas (o que complementa e até contradiz a resposta dada por P3E à questão anterior em que afirmou que deixou de se preocupar em demasia com a gramática, pois vejo, por esta resposta à questão 02, que P3P ainda se preocupa de forma significativa com o ensino da gramática normativa visto que é ela que guia sua seleção de conteúdos a ministrar no EM).

P1F, P2F e P3F, ao selecionarem a resposta “o conteúdo presente no material didático adotado pela instituição”, demonstram a confiabilidade que possuem em tal material, o que pode revelar, todavia, insegurança ao se basearem em outro instrumento.

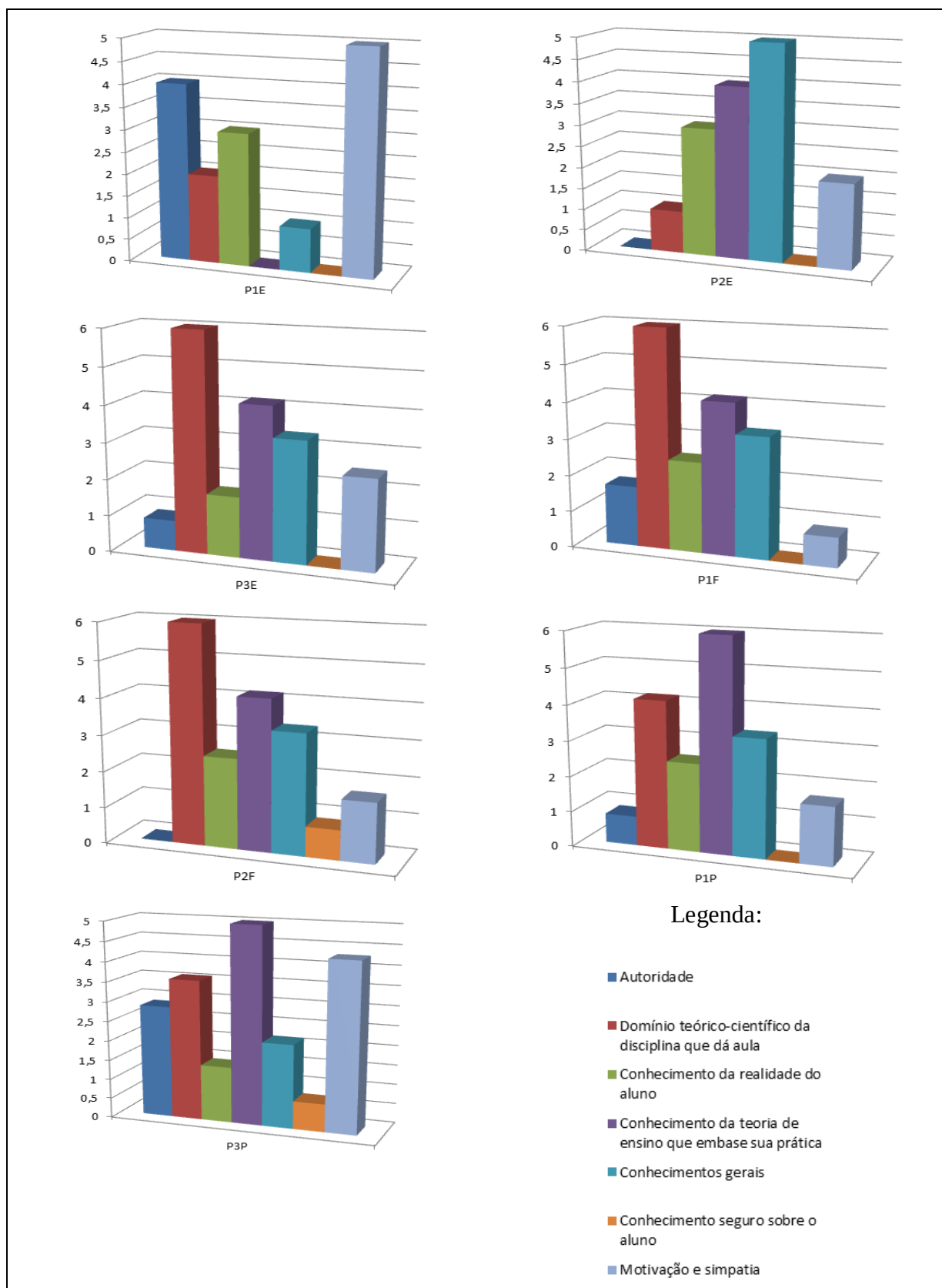
Agora, voltando à justificativa da inserção da pergunta 02 no questionário, é preciso observar que P1E, P3E, P1P, P3P, P1F, P2F e P3F também selecionam “o conteúdo recorrente nas provas de vestibular e do Enem”, demonstrando influências dos vestibulares e do Enem em suas práticas (apenas P2E não o faz), o que sugere que esses professores estão levando em consideração o conteúdo solicitado pelo Enem ao elencar os conteúdos que ministrarão em suas aulas e o que reforçaria a hipótese 04 de Alderson & Wall de que “Um teste tem influência no que os professores ensinam” (ALDERSON & WALL 1992, p.8-9), conforme apresentei no capítulo teórico desta dissertação.

PERGUNTA 03 – Das competências listadas a seguir, enumere-as da mais importante para a menos importante, com relação a serem necessárias ao docente do Ensino Médio. Atribua o número 0 (zero) à(s) que não considerar importante(s)⁷⁵.

As respostas dos professores estão conforme representado na Figura 19. P3F não respondeu a esta questão.

⁷⁵ Para tabular esta questão, eu atribuí pesos a cada opção, de forma com que o item considerado mais importante atingisse a pontuação 05 do gráfico. As opções consideradas como não importantes pelo professor aparecerão com a pontuação zero no gráfico. Assim, a opção que atingir 5 será a considerada mais importante, e as opções que atingirem números menores no gráfico serão as consideradas menos importantes segundo cada professor.

Figura 19: Respostas dos professores participantes à questão 03.



Fonte: a autora.

Conforme já disse no item 3.3.3 desta dissertação, o terceiro questionamento busca identificar se os docentes atribuem importância ao domínio teórico-científico da disciplina que ministram, bem como quão importante consideram ser esse domínio. Justifica-se, ainda, porque somente tendo domínio teórico-científico da Língua Portuguesa é que tal docente será capaz de selecionar conteúdos “relevantes” ao ministrar suas aulas.

Logo, é possível observar que apenas três docentes, P3E, P1F e P2F consideram essa como a mais importante competência do docente do EM. Já P1P considerou este item como o segundo mais importante, P3P como o terceiro, P1E como o quarto e P2E como o quinto mais importante. Isso pode vir a justificar erros conceituais que presenciei em aula de alguns professores sobre os quais discorrerei melhor na análise das notas de campo.

Isso porque, conforme Marcelo Garcia (1999) aponta, juntamente ao conhecimento pedagógico que norteia sua prática, é essencial que os professores tenham conhecimentos da matéria ensinada por eles. Dessa maneira, se o professor não conhece adequadamente a estrutura do que ensina, seu ensino pode se apresentar erros de conteúdo que serão transmitidos aos alunos. Assim, o conhecimento do conteúdo, pelo professor, influencia sobremaneira em “o que” e no “como” ensina.

Ou seja, se os professores não percebem que, para serem docentes e se proporem a ensinar algo, um pilar mínimo a ser levado em consideração é o conhecimento seguro sobre este algo, não conseguirão atingir seus objetivos ao ensinar o conteúdo que selecionam, visto que o mais natural é que o docente selecione, para ministrar, os conteúdos sobre os quais têm domínio.

PERGUNTA 04 – O Novo Enem traz uma prova que integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física. **Por conta das mudanças no Enem**, você, a partir de 2009:

Professor participante

Resposta

P2E, P3E, P2F, P3P, P3F

Modificou sua prática em sala de aula.

Justificativas à pergunta “Em quê?” que seguia a resposta assinalada:

P2E: “Mesclando o conteúdo específico com outras disciplinas.”

P3E: “Passei a considerar mais a reflexão do que a memorização”

P2F: “Trabalho a teoria dos conteúdos, mas valorizo mais a aplicabilidade dos mesmos”

P3P: “Na ampliação da interdisciplinaridade dos conteúdos”

P3F: “Na metodologia aplicada aos conteúdos, atendendo às competências exigidas”.

Professor participante

Resposta

P1E

Modificou sua prática em sala de aula.

Justificativa à pergunta “Em quê?”

“Exercícios de treinamento e outros”.

P1E⁷⁶

Mantém sua prática adotada em sala de aula.

⁷⁶ P1E ao invés de escolher uma das respostas do questionário (ou a resposta a ou a resposta b), escolheu ambas e justificou ambas.

Justificativa à pergunta “Por quê?”

“Sim. Porque para prepará-los para Enem(sic). Início (sic) a partir do 9º ano⁷⁷”

Professor participante

Resposta

P1P

P1P não respondeu a esta questão

Professor participante

Resposta

P1F

Mantém sua prática adotada em sala de aula.

Justificativa

“A mudança do Exame não acarretou mudanças em minha prática didático-pedagógica. Esta passou (e passa) por alterações que não se devem ao exame mencionado”.

Como já mencionei no capítulo metodológico, com essa pergunta, busquei perceber se, especificamente por conta do Enem, os professores acreditam ter mudado algo em sua prática docente (conteúdos ministrados) ou se a mudança do Enem não os afetou. É um complemento à questão 01. Aqui, a maior parte dos professores (P2E, P3E, P2F, P3P, P3F) diz que foi por conta do Enem que modificaram suas práticas.

Ao questionamento 01, P2E respondeu que sua forma de dar aula adequa-se às “inovações”; considerando o “novo Enem” como uma inovação, posso dizer que as respostas de P2E nos questionamentos 01 e 04 são coerentes.

P3E afirmou em 01 ter tirado o foco da gramática normativa. O Enem também se propôs ao foco no interpretativismo (e não no normativismo), portanto, P3E apresenta a resposta ao questionamento 04 de forma coerente ao que apresentara no questionamento 01.

P3P e P2F já mencionaram na questão 01 que o Enem norteia suas posturas didático-pedagógicas e confirmam isso no questionamento 04. P1P mencionou o Enem na questão 01, talvez por isso não tenha respondido à questão 04.

P3F mencionou na questão 01 que suas mudanças didático-pedagógicas deram-se devido às inovações tecnológicas, mas na questão 04 menciona que sua mudança deu-se por conta do Enem.

Ainda é importante observar as justificativas presentes nas respostas de alguns professores. P2E e P3P, por exemplo, mencionam a preocupação com um ensino que se proponha a ser mais interdisciplinar. Embora eu não tenha questionado aos professores o que eles entendem por interdisciplinar, isso aparecerá de alguma forma na justificativa que solicitei na pergunta 07, conforme mostrarei adiante. P2F e P3F demonstram sua preocupação com relacionar teoria-prática, pensando a prática enquanto “aplicação da teoria”. P1E demonstra que apresenta uma preocupação em promover treinamentos com seus alunos (o que pode vir a explicitar um efeito retroativo negativo advindo do Enem sobre tal docente).

⁷⁷ Entendo que P1E tenha tentado dizer que inicia desde o nono ano do Ensino Fundamental a aplicação dos exercícios de treinamento mencionados por P1E na alternativa anterior.

E P1F mencionou que suas mudanças de postura didático-pedagógicas não se devem especificamente às mudanças do Enem, mas (conforme mencionara na questão 01) aos conhecimentos que adquiriu em estudos posteriores ao da graduação (embora P1F venha a responder, na questão 06, conforme mostrarei adiante, que considera importante o treinamento dos alunos para o Enem, treinamento este que pode ser considerado um efeito retroativo negativo do Enem também sobre tal docente).

PERGUNTA 05 – Em relação às alterações sofridas pelo Enem a partir de 2009 com o Novo Enem, assinale a alternativa que melhor se adequa ao seu caso.

Professor participante

P2E, P1P, P3P

Resposta

Você teve, por parte de sua escola, curso de atualização ou informações suficientes sobre o Novo Enem.

P1E, P3E, P1F, P2F, P3F

Você se atualizou, em estudos autônomos ou buscando cursos particulares, quanto ao novo Enem.

A resposta a essa pergunta demonstra certa autonomia presente nos professores P1E, P3E, P1F, P2F, P3F que buscaram, por si mesmos, formas de se inteirar das mudanças ocorridas no novo Enem. A resposta de P2E, P1P, P3P demonstra a preocupação que certas instituições de ensino também possuem em atualizar seus docentes quanto a isso. Fica incoerente apenas o fato de P2E apenas mencionar que a escola em que dá aulas o atualizou frente às modificações do Enem, enquanto P1E e P3E, docentes da mesma escola, mencionam terem tido que se atualizar autonomamente. Comparando ambos os professores da escola particular, infiro que a escola particular ofertou a seus profissionais uma orientação frente às mudanças passadas pelo exame.

PERGUNTA 06 – Na sua escola, há cursinhos preparatórios de Língua Portuguesa para o Novo Enem?

Professor participante

P1E, P2E, P3E

P1F, P2F, P1P, P3P

P3F

Resposta

Sim, e eu os acho importantes.

Não, mas eu acho que seria bom se houvesse.

Não, e eu acho que é desnecessário que haja.

Justificativas

P1E: “Os jovens precisam de estímulo de estudo, mais cursinhos e outros; (sic) para futuro melhor”

P2E: “Os cursinhos preparatórios dão oportunidades aos alunos de interagir mais com o Novo Enem, ou seja, proporcionam-lhes mais conhecimentos”.

P3E: “Neste ano, temos a primeira experiência. Acho importante porque se trata de uma prova diferente das segmentadas até então, passando à integração dos conteúdos, o que exige outra postura por parte do aluno.”

P1F: “Não há cursos fixos preparatórios para exames aqui na escola. Quando algum professor quer, ele monta seu curso, registra o curso no setor de ensino ou de extensão e o ministra. Eu já ministrei em 2011 um curso chamado “Intensivão Enem 2011”, para passar aos alunos do terceiro ano a estrutura do Enem, para resolver questões de Português e de Literatura com eles, mas como estou sem tempo, não vou repeti-lo em 2012, pois os alunos estão pedindo para que neste ano eu dê um curso extra de Redação.”

P2F: “com os cursinhos os alunos estariam melhor preparados para o Enem”

P3F: “A resposta se baseia no pensamento de que os professores da área (sic) estiverem em sintonia com as mudanças desde a 1ª série até a 3ª, não haveria necessidade de cursos preparatórios”

P3P: “É sempre bem-vinda a troca de experiências”

Cursinhos preparatórios são vistos como um efeito retroativo negativo no caso do Novo Enem, que tem como finalidade promover reformulações pedagógicas no EM. Isso porque os cursinhos preparatórios se propõem a ofertar treinamentos que geram um efeito retroativo de congelamento de currículos. Apesar disso, P1E, P2E, P3E, P1F, P2F, P1P e P3P os acham importantes, embora P1F, P2F, P1P e P3P digam que suas escolas não ofertam tais cursinhos. Embora os professores da rede estadual mencionem que o cursinho exista, pude perceber que tal escola não oferta cursinho de Língua Portuguesa para o Enem, mas sim de Redação e das demais disciplinas do EM. De LC e, mais especificamente de LP, não há cursinho preparatório. Já P1P e P3P disseram não haver cursinhos preparatórios de LP para o Enem no colégio particular, mas mencionam que achariam interessante se houvesse. Durante o tempo em que estive nas dependências do colégio particular, vi que, similarmente ao que ocorre no colégio estadual, há cursinho de Redação preparatório para o Novo Enem, mas não de LP. Os três professores da rede federal disseram que lá não há cursinhos preparatórios de LP para o Enem, mas enquanto P1F e P2F disseram que achariam bom se houvesse, P3F disse que achava o cursinho desnecessário. Na escola federal, pude observar que a oferta de cursinhos preparatórios depende mais dos professores do que da instituição.

P1F, por exemplo, expôs na justificativa da questão 06 que ministrou, em outubro de 2011, um curso de extensão denominado “Intensivão Enem 2011”, cujo objetivo foi o de explicar a estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio, resolver questões de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias dos exames de anos anteriores, estudar o formato da produção de texto solicitada pelo Enem, mas que, por questões de tempo, não o ministrou em 2012, quando ministrou apenas um curso de extensão de redação focado no Enem. Vejo que P1F acha necessário treinar os alunos para o exame, para que eles apresentem bons resultados na prova.

Similarmente a P1F, na resposta de P2F também vejo a preocupação com o fato de o aluno estar preparado para o Enem, embora nos objetivos do MEC a boa preparação para o Enem seja simples consequência de um EM reformulado, e não consequência de cursinhos de ensino extrarregulares preparatórios.

P3F já menciona não achar necessário o cursinho preparatório de LP para o Novo Enem e justifica isso com o fato de que, se há reformulação do EM, conforme deseja o MEC,

não se justifica a presença dos cursinhos. Por essa resposta, vejo que P3F se mostra sintonizado com o intuito do MEC em reformular o EM através do Enem.

Algo importante de analisar na resposta de P3E é a menção que ele faz de que naquele ano (2012) estava ocorrendo na escola estadual a primeira experiência de cursinho preparatório para o novo Enem. Isso mostra que, no ano em que a escola estadual ficou em primeiro lugar no Enem dentre as escolas estaduais de Uberaba, não havia lá esse cursinho preparatório. Foi depois de “conquistar” esse primeiro lugar, portanto, que o cursinho preparatório se concretizou, demonstrando o anseio para que a escola não perdesse esse “primeiro lugar”. Destaco este anseio, porque para chegar, pela primeira vez, ao primeiro lugar, a escola não precisou de cursinhos preparatórios. Mas para se manter em tal lugar, acreditou que o cursinho seria necessário, o que é uma incoerência. Outro dizer muito interessante de P3E nessa resposta é quando menciona a interdisciplinaridade do exame (“integração dos conteúdos”, em suas palavras), visto que P3E atribui ao aluno a necessidade de ter outra postura frente aos conteúdos, mas não atribui ao professor essa postura interdisciplinar.

O conteúdo da justificativa dada por P1P não é muito significativo, pois menciona apenas achar que o cursinho acrescenta (algo) aos alunos, e P3P também apresenta uma justificativa não muito significativa quando diz perceber o cursinho preparatório como uma “troca de experiências”.

PERGUNTA 07 – A interdisciplinaridade está presente em suas aulas?

Professor participante

Resposta

P1E, P1F

Não.

P2E, P3E, P2F, P3F, P1P, P3P

Sim.

Justificativa

P1E: “Porque domino bem a disciplina, sou severa e amiga dos jovens”.

P2E: “Em trabalhos como leituras, debates, projetos, visitas culturais, etc.”

P3E: “Busco sempre situar o conteúdo ministrado com situações cotidianas, com outros conhecimentos. É importante que os conhecimentos dialoguem entre si. Isso, certamente, aumenta a capacidade argumentativa do aluno.

P1F: “Porque não trabalho com projetos que envolvam outros professores e relacione suas disciplinas, embora tenha intenções em fazê-lo no próximo ano. Trabalho com variados temas em sala de aula, mas sei que isso não é ser interdisciplinar”.

P2F: “Após trabalhar a teoria, percebo nas produções textuais e literárias melhor apreensão do que foi ensinado”.

P3F: “Através de leituras e discussões de diferentes áreas, ou como ENEM coloca, diferentes ciências. Há também a interdisciplinaridade na abordagem de filmes, teatro e outras metodologias que contemplam a interdisciplinaridade”.

P1P: “O próprio livro-básico oferece possibilidades para que isso ocorra em suas estratégias de ensino”.

P3P: “Com a orientação do material didático que a instituição adota”.

P1E entende que a interdisciplinaridade é necessária a professores que não dominam bem o conteúdo que ministram, e como ele diz dominar bem sua disciplina, não julga necessário ser interdisciplinar.

P1F entende que a interdisciplinaridade é atingida por meio de projetos em que participem professores e disciplinas diversas da sua e diz que, como não trabalha com projetos, diz que suas aulas não são interdisciplinares, embora P1F diga que pretende fazer trabalhos interdisciplinares no ano seguinte (2013). Ou seja, percebo, por sua “pretensão”, que P1F considera importante a interdisciplinaridade, embora não a coloque em prática, o que mostra que há descompasso entre o que P1F julga ser importante e o que faz na sua prática.

Já os demais professores dizem que a interdisciplinaridade está presente em suas aulas. P2E insere “projetos”, “debates” e “visitas culturais” como momentos que oportunizam a interdisciplinaridade.

Já P3E mostra entender interdisciplinaridade como sinônimo de “um ensino relacionado à prática” e com “diálogo” entre o conhecimento de sua disciplina com outros conhecimentos. Pode ser que esse professor esteja entendendo interdisciplinaridade com o ato de levar para a sala de aula temas variados, mas ressalto que isso não significa ser interdisciplinar. P2F também possui um entendimento distorcido do que é interdisciplinaridade, pois a entende uma transposição da teoria para a prática. P3F diz que promove discussões entre diferentes áreas, diferentes ciências e menciona que traz filmes, propõe teatros e recorre a outras metodologias interdisciplinares em sua prática.

P1P e P3P trazem justificativas bastante similares ao afirmarem que a interdisciplinaridade está presente em suas aulas devido à orientação do material didático que a escola adota. Mas não mencionam se trabalham em forma de projetos, ou em companhia de professores de outras disciplinas, portanto não é possível perceber o que ambos compreendem por interdisciplinaridade.

Conforme mencionei em momentos anteriores nesta dissertação, o questionário é um dos mecanismos que uso para a análise do efeito retroativo (foco desta pesquisa), mas as respostas que obtive nele precisam ser confrontadas com a análise dos demais materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa. Isso porque o instrumento questionário não está isento de promover indução de respostas, isto é, um professor pode escolher alguma resposta de acordo com o que julga ser a mais acertada, a mais conveniente. Ainda assim, pode responder de

acordo com o que acredita ser certo, porém sua prática pode ainda não refletir aquilo em que o profissional acredita.

4.3 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DAS NOTAS DE CAMPO EM CONTRASTE COM A CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO

Passo à categorização de algumas das notas de campo por mim realizadas no momento em que assisti às aulas de P3E, P3P e P3F. Apresentarei cinco categorias e trarei alguns trechos de minhas notas de campo que carregam indicadores de cada categoria. As categorias são:

- a) relação “vestibular” e “relevância do que se ensina”;
- b) conteúdo trabalhado – foco do ensino;
- c) material-guia da aula;
- d) competência “domínio da LP ensinada”;
- e) interdisciplinaridade.

Tendo como base tais categorias, cruzei os dados presentes nas notas de campo às respostas dadas por P3E, P3P e P3F a algumas perguntas que formavam a primeira parte do instrumento questionário (categorizando também as respostas que traziam indicadores de alguma categoria), entendendo a relevância de tais categorias para esta pesquisa, que procura perceber (a fim de atender ao segundo objetivo⁷⁸ desta pesquisa): indícios da influência que o Enem exerce na prática docente; foco do ensino presente nas aulas de LP após reformulação do Enem; utilização de materiais com foco interacionista guiando a prática docente; domínio do conteúdo ensinado pelos professores de instituições que apresentaram bom desempenho no Enem por seus alunos; presença de aulas que tragam o caráter interdisciplinar em desenvolvimento no Enem.

Os grifos presentes na categorização são meus a fim de explicitar o indicador de cada categoria.

⁷⁸ Conforme mencionado no item 3.1 desta dissertação, um de seus objetivos é “investigar se indícios de efeito retroativo a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio, bem como seus primeiros resultados a partir da mudança, começaram a surgir gerando mudança de postura didático-metodológica nos professores de Língua Portuguesa do EM das escolas selecionadas para este estudo”.

Categoria	
Relação “vestibular” e “relevância do que se ensina”	
Indicador presente na nota de campo	
P3E – NC1:	P3E diz aos alunos que devia haver um tempo que o vestibular não apresentava questões de colocação pronominal, mas que isso poderia aparecer de outra forma para se resolver uma questão; portanto, os alunos não deveriam desprezar aquele conhecimento.
P3E – NC1:	P3E diz que o conhecimento daquela aula não era apenas para os alunos passarem em algum teste , mas sim para usarem a vida inteira.
P3E – NC4:	P3E pede aos alunos que respondam aos exercícios de 01 a 05 do Livro Didático que versam sobre Crase. Desses, (...) três são de vestibular (um da PUC, um da UFAM e um do ITA).
P3E – NC5:	P3E menciona que no vestibular da UFTM (alunos conversavam na sala sobre a abertura das inscrições) geralmente aparecem exercícios de colocação pronominal.
P3P – NC1:	P3P responde a um aluno (que questionara como o conteúdo ensinado, concordância verbal, caía no vestibular) que era mais na redação e que os corretores estavam de olho naquilo.
P3P – NC2:	P3P diz aos alunos que se eles estivessem em um vestibular em que se perguntasse se o grafema que representaria o sufixo “es” ou “esa” indicativo de nacionalidade, origem, título nobiliárquico, procedência, era só se lembrar da regrinha do uso do “s” que o problema estaria resolvido.
P3P – NC2:	P3P (...) projeta exercícios de vestibular (Unicamp, Uel) para que fossem resolvidos oralmente pela turma.
P3P – NC3:	P3P pergunta aos alunos se eles sabiam como os vestibulares traziam o conteúdo de regência verbal e explica que geralmente é trazendo verbos sendo usados da maneira errada para que o candidato corrigisse.
P3P – NC4:	P3P inicia a aula dizendo que sabia que os alunos eram bons no que daria, mas iriam recordar a crase porque caía muito em vestibular .
P3P – NC4:	Ao projetar o documento de texto [conjunção x preposição], P3P convoca a atenção dos alunos alegando que aquele assunto poderia cair no vestibular de diversas formas.
P3F – NC1:	Alunos devem responder à lista de exercícios de vestibular entregue por P3F.
P3F – NC2:	P3F anuncia que a aula será de correção das questões do Enem resolvidas pelos alunos em aula anterior.
P3F – NC2:	P3F anuncia que a finalidade disso será auxiliar no Enem e nos vestibulares quanto ao conteúdo e a treino de resolução.
P3F – NC5:	P3F corrige 30 exercícios de vestibulares diversos (na lista, não há exercício que seja de alguma prova do Enem) sobre colocação pronominal que entregara em aula anterior.

Trago, a seguir, a mesma categoria “Relação ‘vestibular’ e relevância do que se ensina” buscando por indicadores que estejam nas explicações das respostas escolhidas para as questões 01⁷⁹ e 06⁸⁰ (Q1 e Q6, respectivamente) do questionário por P3E, P3P e P3F, quando alguma(s) dessa(s) resposta(s) traz(em) indicador da categoria em foco.

Categoria	
Relação “vestibular” e “relevância do que se ensina”	
Indicador presente no questionário	
P3E – Q6:	P3E assinalou a resposta que dizia que na sua escola havia cursinho preparatório para o Enem e que ele achava importante esse cursinho. Ao justificar sua resposta, são dizeres de P3E:

⁷⁹ Pergunta 01: “Desde que você começou a dar aulas no Ensino Médio, algum motivo fez com que sua forma de dar aulas, bem como o foco de suas aulas, passasse por mudanças? Explique.”

⁸⁰ Pergunta 06: “Na sua escola, há cursinhos preparatórios de Língua Portuguesa para o Novo Enem?” Depois de escolher uma das alternativas, o professor deveria justificar o porquê de achar que os cursinhos eram ou não importantes.

“Neste ano, teremos a primeira experiência. **Acho importante** porque se trata de uma **prova diferente** das segmentadas até então, passando à integração dos conteúdos, o que exige outra postura **por parte do aluno**”.

P3P – Q1: “Vi-me necessitando buscar constantemente como **o Enem e os vestibulares** exploram o conteúdo que ministro a cada aula”.

P3F – Q6: P3F assinalou a resposta que dizia que na sua escola não havia cursinho preparatório para o Enem e que o achava desnecessário. Ao justificar sua resposta, são dizeres de P3F: “A resposta se baseia no pensamento de que os professores da área [sic] estiverem em sintonia com as mudanças desde a 1ª série até a 3ª, não haveria necessidade de **cursos preparatórios**.”

Na categoria “Relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’”, é possível perceber que muitas são as vezes nas aulas de Terceiro Ano do Ensino Médio em que a relevância do conteúdo que está sendo ensinado é relacionado diretamente com o fato de ele “cair no vestibular”. Isso mostra que ou faltam bases teóricas, ou faltam outros argumentos aos professores para justificarem a relevância do que ensinam, ou nem mesmo eles sabem a real relevância do conteúdo que estão ministrando, mostrando que ensinam **para** o vestibular. Essa questão aponta um efeito retroativo negativo dos vestibulares, de forma geral, porque ensinar **para** o vestibular não requer reestruturação nem dos conteúdos ensinados no EM, nem da postura didático-pedagógica dos professores. Relaciono a postura de P3P ao que este professor apresentara de resposta à pergunta 01 do questionário, afirmando ter modificado sua postura didático-pedagógica por relacionar os conteúdos ministrados à forma como os vestibulares e o Enem exploram esses conteúdos. Portanto, nessas notas de campo, foi possível perceber a busca por esse relacionamento por P3P. Quando P3F, na NC2, anuncia que a finalidade da resolução dos exercícios será auxiliar no Enem e nos vestibulares quanto ao conteúdo e a treino de resolução, vejo a sua preocupação com treinar os alunos, indo de encontro ao que P3F escreveu em resposta à pergunta 06 do questionário (nota de rodapé 80) quando P3F justifica da seguinte forma o fato de achar desnecessários os cursinhos: “A resposta se baseia no pensamento de que os professores da área estiverem [sic] em sintonia com as mudanças desde a 1ª série até a 3ª, não haveria necessidade de cursos preparatórios”. Porém vejo que P3F “traz o cursinho” para sua sala de aula, uma vez que rotineiramente apresenta provas de vestibulares aos seus alunos para auxiliá-los “no Enem e nos vestibulares quanto ao conteúdo e a treino de resolução”, com suas próprias palavras. Isto é, P3F não só se preocupa em “treinar” para resoluções, como também em trabalhar “o conteúdo” recorrente nas provas. Já P3E, em sua fala na NC1, traz a importância do que está sendo ensinado quando busca relacionar o conteúdo que ministra ao que o vestibular solicita em suas provas; assim, ele se vale do termo “vestibular” para dar importância ao que ensina e reforça que, se o conteúdo que ministra não é cobrado no vestibular da forma como ensina, é cobrado de outra

forma, portanto, os alunos devem aprender (veja-se na NC1 quando P3E ensina “colocação pronominal”). Em resposta ao questionário, é interessante observar que P3E diz achar importante a presença de cursinhos preparatórios para o Enem porque esta é uma “prova diferente” que integra conteúdos e “exige outra postura por parte do aluno”. Relacionando esses dizeres ao ensino tradicional dos conteúdos por P3E, fica implícito que, para este professor, cabe ao aluno mudar de postura, mas não a ele, professor, o qual dá aula de certos conteúdos que ele mesmo, implicitamente como apresentado na NC1, sabe não serem priorizados nos exames.

Categoria	
Conteúdo trabalhado – foco do ensino	
Indicador presente na nota de campo	
P3E – NC1:	Verbos são anotados na lousa, seguidos por sua regência (em forma de sigla) com uma frase-exemplo.
P3E – NC1:	Alunos perguntam a matéria da prova e P3E responde que seria concordância verbal e nominal , perguntando, em seguida, em tom de brincadeira, se os alunos queriam mais.
P3E – NC1:	P3E menciona que classificar orações subordinadas, etc., não serviria, sinceramente, para nada aos alunos. Mas complementa dizendo que se eles quisessem construir bons textos, passar informações, daquele conhecimento de regência verbal eles precisariam.
P3E – NC1:	Alunos devem reescrever frases que trazem incorreções de regência e corrigi-las.
P3E – NC2:	Exercícios que vão para a lousa são retirados de uma Gramática de autoria de Ernani Terra e referem-se à regência verbal (um exercício traz 16 frases com verbos cujo sentido deveria ser explicado e outro exercício traz frases com um verbo em destaque que deve ser substituído por alguns verbos, fazendo adequações necessárias na frase).
P3E – NC3:	Professor inicia aula dizendo que, para fechar o conteúdo do terceiro ano, ele ainda precisaria ensinar Crase e Colocação Pronominal (...) .
P3E – NC3:	Para a lousa vai o título da aula (Crase) seguida pela explicação do que é crase e pelas regras gerais de uso.
P3E – NC3:	Professor passa aos alunos um “macete” da crase , anotando-o na lousa desta forma: “Se vou a, volto da, crase no a. Se vou a, volto de, crase pra quê”.
P3E – NC4:	Professor pede aos alunos que respondam aos exercícios de 01 a 05 do Livro Didático que versam sobre Crase .
P3E – NC4:	Professor direciona sua fala a um aluno dizendo que crase é questão de raciocínio, e não de memorização.
P3E – NC5:	P3E se recorda de que há um exercício de crase a ser corrigido, mas diz que o corrigirá com os exercícios de colocação pronominal que ainda passaria porque já faria revisão de ambos os conteúdos para avaliação da semana seguinte.
P3E – NC5:	P3E passa na lousa as regras de uso da próclise , as regras de uso da mesóclise e os casos de ênclise .
P3E – NC5:	P3E passa na lousa exercícios estruturais (frases em que há erro de colocação pronominal para que sejam corrigidas).
P3P – NC1:	P3P corrige exercícios e solicita oralmente aos alunos que resolvam questões que ele faz oralmente com frases que estão no exercício. Ex.: ao corrigir um exercício de Concordância , P3P vale-se das frases utilizadas no exercício e pede que alguns alunos classifiquem algumas orações .
P3P – NC1:	P3P aproveita a oportunidade para perguntar aos alunos quais eram as duas formas na Língua Portuguesa de se indeterminar um sujeito .
P3P – NC1:	P3P explica que o verbo “ser” pode concordar com o sujeito ou com predicativo e diz

haver um exemplo clássico que o aluno deveria **memorizar** e que era “Tudo eram flores” e “Tudo são flores”.

P3P – NC1: Aluno pergunta a P3P se “entre 22 jogadores” em “Uma partida entre 22 jogadores(...)” era **complemento nominal**.

P3P – NC1: P3P finaliza a aula dizendo que, para a prova, a matéria a ser estudada deveria ser **concordância verbal, concordância nominal e reforma ortográfica**.

P3P – NC2: Aula inicia com anotações de P3P na lousa de **grafemas** que exercem função de diversos **fonemas** e casos de fonemas que são representados por diversos grafemas.

P3P – NC2: P3P passa a recordação de **Regência Nominal** e pede que os alunos acompanhem na apostila.

P3P – NC3: P3P anota na lousa: “**Termo regente (verbo, nome) → preposição → termo regido**”

P3P – NC3: P3P passa um Trabalho na lousa. As diretrizes do trabalho que vão para a lousa são as seguintes: “**Separe as orações. Localize o sujeito. Dê as transitividades dos verbos. Encontre e nomeie os complementos verbais**”.

P3P – NC3: P3P, após projetar as sentenças, nomeia um aluno para fazer oralmente as classificações das sentenças projetadas e segue anotando os “**erros**” e “**acertos**” dele para posterior avaliação e pontuação.

P3P – NC3: P3P solicita aos alunos que abram a apostila e sigam o exercício em que os alunos devem **preencher lacunas**.

P3P – NC3: P3P dita a matéria da prova aos alunos: **Regência verbal; transitividade verbal; crase; complementos verbais**.

P3P – NC3: Um aluno levanta uma questão sobre a **regência** do verbo *preferir*.

P3F – NC3: P3F passa um vídeo que traz uma música sobre **os usos e não usos da crase** (vídeo de um professor de cursinho), passa parte da letra na lousa e alunos cantam enquanto assistem ao vídeo novamente.

P3F – NC5: P3F propõe um jogo aos alunos intitulado “Pimenta nos olhos dos outros”. Trata-se de um jogo de cartas em que cada carta traz uma frase em um de seus lados e, no outro, a explicação da presença ou da ausência de crase ali. Os alunos deveriam formar um círculo e passar a caixa com as cartas de mão em mão até que P3F parasse a música que estava tocando (similar à brincadeira conhecida como “batata quente”). Quando a música parasse, o aluno que ficasse com a caixa de cartas pegaria uma carta, leria a frase a um colega que escolheria. O colega deveria dizer se havia ou não crase naquela frase explicando por quê. P3F me disponibilizou uma cópia com objetivos da atividade e metodologia, conforme mostra o Anexo F.

Trago, a seguir, a mesma categoria “Conteúdo trabalhado – foco do ensino” buscando indicadores que estejam nas explicações das respostas escolhidas para as questões 01 (vide nota de rodapé 79) e 04⁸¹ (Q1 e Q4, respectivamente) do questionário por P3E, P3P e P3F, quando alguma(s) dessa(s) resposta(s) traz(em) indicador da categoria em foco.

Categoria	
Conteúdo trabalhado – foco do ensino	
Indicador presente no questionário	
P3E – Q1:	Dizeres de P3E: “Deixei de preocupar-me demasiadamente com a gramática; hoje o foco é a interpretação dialógica. A forma de dar aula é variável, adequando-se às inovações”.
P3E – Q4:	Resposta de P3E à pergunta “Em quê?”: “Passei a considerar mais a reflexão do que a

⁸¹ Pergunta 04: “O Novo Enem traz uma prova que integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física. **Por conta das mudanças no Enem**, você, a partir de 2009?” Vale ressaltar que P3E, P3P e P3F assinalaram a resposta “mudou sua prática em sala de aula” a cuja resposta seguia a pergunta “Em quê?”

memorização”.

P3F – Q4: “Na metodologia aplicada aos conteúdos, **atendendo às competências exigidas**”

Relaciono agora os indicadores apontados na categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino” às respostas dadas por P3E, P3P e P3F às perguntas 01 e 04 do questionário. Em resposta à pergunta 01, P3E menciona ter deixado de se preocupar demasiadamente com a gramática normativa, focando a interpretação. Ao pedido de justificativa à resposta dada na pergunta 04 (“Por conta das mudanças do Enem, você, a partir de 2009, modificou sua prática em sala de aula. Em quê?”), P3E menciona ter passado a considerar mais a “reflexão do que a memorização”; ter modificado sua metodologia, fazendo-a “aplicada aos conteúdos, atendendo às competências exigidas [pelo novo Enem]” e P3P menciona ter modificado sua prática fazendo interdisciplinaridade entre os conteúdos.

Porém durante as aulas de P3E, de P3P e de P3F, há inúmeras marcas de foco prioritário no ensino da gramática classificatória e normativa. Algumas vezes o foco na gramática tende a ser “mascarado” de forma que as regras fiquem mais “leves”: P3E e P3F passam regrinhas em forma de macetes (um exemplo está no macete ensinado por ambos e no vídeo de um professor de cursinho, que P3F levou para mostrar aos seus alunos). Apesar disso, há uma fala de P3E na NC4 de que “crase é questão de raciocínio, e não de memorização”, porém, em sua prática, sua fala não se concretiza, visto que passa aos alunos as situações e as proibições de uso da crase. Outra marca forte do ensino prioritário na gramática normativa está no conteúdo da avaliação mencionado por P3E na NC1 (concordância verbal e nominal) e na NC5 (crase e colocação pronominal). Quanto a P3F, além de usar macetes, ensina regrinhas por meio, também, de músicas e de jogo. A metodologia de ensino se altera, mas o conteúdo priorizado (normas) faz-se patente. P3P também solicita aos alunos que memorizem regra – exemplo está na NC2 quando mostra a regra de uso do z no sufixo

-izar em que a palavra de origem não tem s na última sílaba, quando P3P convida, portanto, os alunos a memorizarem tal regra e irem para o exercício do material didático.

Além disso, P3P, em NC1, menciona o conteúdo de sua próxima avaliação: “concordância verbal, concordância nominal e reforma ortográfica”. É relevante pontuar que a análise sintática e a classificação de períodos compostos recorrentemente presentes em sua aula não entrou como conteúdo da avaliação. Outro ponto relevante de ser pontuado na NC1 referente à aula de P3P está na preocupação dos próprios alunos para com a classificação gramatical dos termos da oração e para com a análise sintática. Isso fica explicitado quando

um aluno, no meio de um exercício, questiona se “de acordo com Rousseau” é aposto de certa oração em que se insere. A preocupação com a norma culta pelos alunos se mostra na NC3 quando um aluno questiona a regência do verbo *preferir*, sobre o que seria certo e o que seria errado.

Contrastando essa prioridade do ensino da gramática classificatória e normativa ao que apresentei na meta-avaliação, é possível perceber o desencontro entre o ensino e o que é recorrente na prova do Enem. Nesta, pode-se ver a prioridade na interpretação, e não na norma culta. Na escola, porém, vi o oposto. É um sinal de que o exame não impactou tanto no conteúdo ministrado pelos professores participantes.

Categoria	
Material-guia da aula	
Indicador presente na nota de campo	
P3E – NC1:	Professor passa exercícios na lousa, retirados da gramática de Ernani Terra, diz que são exercícios simples, mas que, na aula seguinte, fariam exercícios mais elaborados do Livro Didático .
P3E – NC2:	Professor diz que tem que corrigir exercícios do Livro Didático .
P3E – NC2:	Exercícios que vão para a lousa são retirados de uma Gramática de autoria de Ernani Terra e referem-se à regência verbal.
P3E - NC4:	Professor pede aos alunos que respondam aos exercícios de 01 a 05 do Livro Didático que versam sobre Crase.
P3E – NC4:	Professor solicita resolução de outros seis exercícios do Livro Didático .
P3P – NC1:	P3P corrige exercícios de uma lista de exercícios montada por ela (há uma amostra dos exercícios no Anexo B) que contém questões de procedência não indicada, exercícios de concursos e exercícios de vestibulares.
P3P – NC2:	Alunos devem ir ao material didático (apostila) e ir resolvendo o exercício de ortografia (Anexo C).
P3P – NC2:	P3P vai mesclando a teoria à resolução conjunta dos exercícios da apostila .
P3P – NC2:	P3P continua a aula dizendo que aquela regra [de uso do z no sufixo -izar em que a palavra origem não tem s na última sílaba] não era difícil e convida os alunos a memorizarem-na e irem para o exercício 75 do “ Revisional ” ⁸² (vide amostra no Anexo C).
P3P – NC2:	P3P passa a recordação de Regência Nominal e pede para alunos acompanharem na apostila . Aluno pede para P3P passar conteúdo na lousa. P3P responde que poderia passar, mas que isso seria repetir o que está na apostila.
P3P – NC2:	P3P inicia, na lousa, portanto, após solicitação do aluno, o tema Regência Nominal e escreve, após o tema da aula, o sintagma “desprezo à pobreza”, sintagma que copia do material didático .
P3P – NC2:	P3P passa para os exercícios da apostila e vai resolvendo-os em conjunto com a turma enquanto diz qual preposição é usada com qual nome.
P3P – NC2:	P3P passa a outro momento da aula em que projeta exercícios de vestibular para que fossem resolvidos oralmente pela turma. Traz exercícios da Unicamp e da Uel.
P3P – NC2:	Após exercícios projetados, P3P retoma exercícios do Material Didático .
P3P – NC3:	P3P solicita que alunos olhem o material didático e leiam com ela o restante dos verbos listados.

⁸² Revisional é o nome que o professor utiliza para mencionar o Material Didático(apostilado) que sua instituição adota.

P3P – NC3:	projeta aula em power point sobre Regência Verbal e pede que alunos sigam a projeção ao mesmo tempo em que leam certa página do material didático .
P3P – NC4:	P3P solicita aos alunos que abram a apostila e sigam o exercício.
P3P – NC4:	P3P projeta um documento de texto que versa sobre “conjunção x preposição”.
P3P – NC4:	P3P retoma os exercícios de crase da apostila.
P3P – NC4:	P3P projeta sentenças na lousa dando seguimento ao trabalho oral iniciado em aulas anteriores.
P3F – NC1:	P3F anuncia que a aula será de resolução de questões do Enem (Anexo D)
P3F – NC2:	P3F anuncia que a aula será de correção das questões do Enem resolvidas pelos alunos em aula anterior. ⁸³
P3F – NC3:	P3F entrega aos alunos lista de exercícios (há de vestibulares diversos, exceto Enem) estruturais de crase para que resolvam nesta aula e anuncia que a correção será em outro dia.
P3F – NC5:	P3F propõe um jogo de cartas aos alunos intitulado por ele como “Pimenta nos olhos dos outros” ⁸⁴ . Cada carta traz uma frase em um de seus lados e, no outro, a explicação da presença ou da ausência de crase ali.
P3F – NC5:	P3F corrige 30 exercícios de vestibulares diversos (não há exercício do Enem) sobre colocação pronominal que entregara anteriormente (Anexo G).

Trago, a seguir, a mesma categoria “Material-guia da aula” buscando indicadores que estejam nas explicações das respostas escolhidas para a questão 02⁸⁵ do questionário por P3E, P3P e P3F, quando alguma(s) dessa(s) resposta(s) traz(em) indicador da categoria em foco.

Categoria
Material-guia da aula
Indicador presente no questionário
P3E; P3P; P3F – Q2: Alternativa assinalada: “O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem .”
P3F – Q2: Alternativa assinalada: “O conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição”.

P3E não copia trechos de teoria ou exemplos do material didático adotado pela instituição nos momentos em que inicia “matéria nova”. P3E passa a teoria na lousa sem copiar de quaisquer materiais. Os exercícios, porém, são recorrentemente vindos da gramática (autoria de Ernani Terra), que P3E costuma levar consigo. P3E também trabalha exercícios do livro didático adotado pela escola, considerando-o, algumas vezes, mais elaborados do que os da gramática, como mostra uma das passagens da NC1. À pergunta 02 do questionário, P3E respondeu que os instrumentos que lhe dão a base para esboçar os conteúdos que trabalha em LP são “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem” e “o conteúdo de gramática(s) escolar(es)”. Não percebi influências de vestibulares ou Enem enquanto fazia a

⁸³ Há questões de LC e de Geografia e nesta aula se faz presente, além de P3F, um professor de Geografia (não participante desta pesquisa).

⁸⁴ Trata-se de uma adaptação que P3F fez de um jogo da marca “Grow” denominado “Acerte o acento”.

⁸⁵ Pergunta 02: “Que instrumento lhe dá a **base** para esboçar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos do Ensino Médio?”

assistência às aulas de P3E, mas percebi a influência de gramática escolar, conforme já mencionado. Vejo, portanto, que o vestibular não influencia tanto P3E quanto ele menciona influenciar.

Através da assistência às aulas de P3P, é possível afirmar que P3P se vale, prioritariamente, do material didático adotado pela instituição no momento das aulas. Além disso, também utiliza lista de exercícios organizada por ele (mesclando exercícios de vestibulares e concursos), além de projeção de teoria em projetor multimídia. A maior parte do tempo da aula, contudo, é dedicada à leitura de teoria presente no material didático e à resolução de exercícios (do material didático e das listas de exercícios). Em resposta à pergunta 02 do questionário, P3P aponta que o instrumento que lhe dá a **base** para trabalhar com seus alunos do EM é “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem”. Contudo, percebo que a utilização do material didático ocorre de forma ainda prioritária quando comparada à utilização de questões de vestibulares ou Enem, embora esta também ocorra de forma recorrente, não configurando, portanto, incoerência entre a resposta dada ao questionamento 02 e a prática de P3P. Além disso, significativa parcela dos exercícios presentes no material didático adotado pela instituição de P3P são advindos de vestibulares.

Através das aulas de P3F a que assisti, percebi ser quantitativamente relevante o uso que P3F faz da resolução e correção de exercícios de vestibulares. P3F vale-se de exercícios do Enem, de exercícios de vestibulares diversos, utiliza tempo da aula para que alunos respondam aos exercícios de forma individual (de forma similar a como fariam nos exames) e utiliza aulas para comentar a resolução de tais exercícios. Há momentos em que P3F faz exercícios “diferentes” como por meio de jogo (conforme mencionado na NC5), mas é quantitativamente superior o uso da aplicação e resolução de exercícios do Enem e de outros vestibulares. É interessante pontuar que a lista de exercícios estruturais aplicados por P3F não trazem exercícios do Enem, mas de outros vestibulares e justifico essa ausência pelo fato de o Enem não apresentar recorrentemente, conforme pude ver ao realizar a meta-avaliação por mim apresentada neste capítulo, exercícios estruturais. Assim, para P3F colocar em “prática” as regras gramaticais ensinadas, bem como colocar em prática os ensinamentos da gramática normativa que passa a seus alunos, este precisa recorrer a exercícios de outros vestibulares que não o Enem. Em resposta à pergunta 02 do questionário, P3F menciona que o que lhe dá a **base** para esboçar os conteúdos que trabalhará com os alunos no Ensino Médio é “o conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição” e “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem”. Essas informações de P3F, quando cruzadas com sua prática por

mim observada, são coerentes com a seguinte análise: com a utilização das provas do Enem, percebo que há realmente certa preocupação com o conteúdo do Enem; mas para justificar a importância do ensino da norma culta, P3F precisa aplicar exercícios estruturais de outros vestibulares (como mencionado na NC3 e na NC5). O livro didático de P3F traz conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura e Redação divididos dessa maneira. Nos conteúdos de Língua Portuguesa, há os conteúdos de domínio da norma culta de forma prioritária. Portanto, isso mostra a coerência entre as respostas dadas por P3F quando comparadas à sua prática.

Categoria	
Competência “domínio da LP ensinada”	
Indicador presente na nota de campo	
P3E – NC1:	P3E escreve na lousa sem olhar em materiais. Escreve “de memória”.
P3E – NC1:	P3E mostra o uso coloquial do verbo preferir e enfatiza que “as pessoas usam ‘preferir’ de forma errada porque usam, coloquialmente, termos como ‘do que’, ‘mais’, ‘menos’, sendo que o verbo preferir não admite tais usos”.
P3E – NC1:	P3E brinca com uma aluna (aluna que ele considera boa) e diz: “[Nome da aluna], é preferível um professor que sabe e exige mais dos alunos do que um professor que não sabe e exige menos?”
P3E – NC3:	P3E passa usos da crase na lousa sem copiar de outros materiais. Escreve “de memória”.
P3E – NC4:	Dois alunos questionam o uso da crase em situações que não estão nos exercícios. P3P responde às dúvidas sem apresentar hesitações ou incorreções conceituais.
P3E – NC5:	P3E passa na lousa, sem consultar a materiais de apoio , os pronomes pessoais oblíquos e átonos e exemplifica um caso de próclise, um de mesóclise e um de ênclise.
P3P – NC1:	Ao corrigir um exercício de Concordância, P3P vale-se da frase utilizada no exercício e pede para um aluno classificar a oração “(...) por depositarem ovos no interior das vespas” presente no exercício. Aluno responde tratar-se de uma oração subordinada adverbial e demonstra não saber completar sua resposta. Outros alunos ajudam oralmente dizendo ao aluno que é explicativa reduzida de infinitivo. Outro aluno questiona se é explicativa. P3P hesita e responde ao primeiro aluno que não é causa, é explicação e pede aos alunos que haviam anotado que corrigissem a informação de que seria “explicação” e anotes como sendo “causa”. Outros alunos não entendem e questionam por que seria “causal” e professor responde que, para ser explicativa, deveria ser adjetiva. O raciocínio de P3P leva um tempo para ser finalizado e leva tempo para que P3P feche sua conclusão a respeito da frase.
P3P – NC1:	P3P passa à oração em que há os dizeres “Aplica-se a propagação das espécies”. P3P classifica este “se” como índice de indeterminação do sujeito, classifica o verbo como transitivo indireto e classifica “a propagação das espécies” como sujeito da ativa. Posteriormente, P3P diz que o verbo não é transitivo indireto, mas transitivo direto e indireto, pois o correto é “aplica-se ‘o que’ ‘a quem’”. Alunos perguntam “Então isso é o quê?” a cuja pergunta P3P responde “ Calma aí, gente, aí, meu Deus, é... ” e depois responde algo a cuja resposta não conseguiu ouvir.
P3P – NC1:	P3P inicia, na lousa, portanto, após solicitação do aluno, o tema Regência Nominal e escreve, após o tema da aula, o sintagma “desprezo à pobreza”, sintagma que copia do material didático . Após esta anotação na lousa, P3P comenta “ eu já caí na crase, eu não queria começar com a crase ” e explica a crase enquanto olha para a lousa.
P3P – NC1:	Após P3P analisar o período “Deve-se discriminar o que é vontade geral do que é particular, de acordo com Rousseau.”, um aluno questiona se “de acordo com Rousseau” é aposto. P3P responde que não, mas não classifica o trecho apontado pelo aluno.
P3P – NC2:	Ao chegar a uma frase que traz “morador” como termo regente, P3P diz que a resposta é

“morador *em*”. Aluno questiona se “morador de rua” era errado. P3P **hesita** e depois diz que o certo é “morador *em* rua” e que **“morador de rua” era linguagem coloquial**.

P3P – NC3: P3P faz o seguinte comentário com os alunos: “A partir de agora, digam sempre que vocês chegaram *a* algum lugar, e não *em*, porque se você chegou *em*, **você chegou no lugar errado**”. Aluno indaga se “Cheguei no cinema é errado?” e P3P responde que era “erradíssimo”.

P3P – NC3: Ao falar do verbo *preferir*, aluno questiona por que “preferir isso do que aquilo” era errado. P3P responde que é porque “do que” só aparece quando se diz “prefiro mais isso do que aquilo” e **que assim fica certo**. Mas que quando é só “prefiro isso” a preposição que vem depois é “a”.

P3P – NC3: Na frase “Obras ___ cem metros”, P3P explica que há apenas a preposição “a”, mas **diz achar** que também poderia ser usado “em”. Em seguida, P3P diz que “a respeito de” tem crase (“à respeito de”), mas logo **se corrige** dizendo que não tinha crase porque “respeito” era palavra masculina. Aluno questiona por que a expressão “a respeito de” tem a preposição “a”. P3P projeta um documento de texto que versa sobre “conjunção x preposição” e **não responde à questão do aluno**.

P3P – NC3: P3P projeta sentenças na lousa dando seguimento ao trabalho oral iniciado em aulas anteriores. Cada aluno apontado por ela deve apresentar, oralmente, a classificação dos termos das orações projetadas. Sentença 1) Ouviram-se três explosões na plataforma de petróleo. P3P, após ouvir resolução do aluno, diz que **“três explosões” é agente da passiva** e explica que **não há sujeito nessa oração**.

P3P – NC3: Um aluno levanta uma questão de regência do verbo *preferir* e P3P diz que **“preferem muito mais” é uma construção permitida**, não configurando desvio da norma padrão.

P3F – NC3: No exercício de número 05 da lista (Anexo E), P3F ao resolvê-lo **classifica as expressões “à noite”; “à máquina”; “à francesa” e “à mesa” enquanto objetos indiretos**.

P3F – NC3: No exercício de número 06 da lista (Anexo E), aluno menciona que o “há” que deve completar a última lacuna é de “haver” e P3F corrige-o dizendo que **aquele “há” não era de “haver”, mas de tempo decorrido**.

P3F – NC5: P3F, ao corrigir exercícios de vestibulares que havia entregado aos alunos, **comenta as alternativas erradas** que os alunos marcaram como certas.

Nessa categoria “Competência: domínio da LP ensinada” não pude buscar indicadores na pergunta 03⁸⁶ do questionário, uma vez que esta precisou ser tabulada em forma de gráfico. Porém é possível cruzar as informações presentes em tal pergunta com as informações presentes nas notas de campo. Como faço a seguir.

Notei que P3E na NC1 menciona a não admissão de termos como “do que” com o verbo *preferir*, mas passados alguns minutos da aula, P3E utiliza em sua fala o termo tido como inadmissível em sua própria fala quando questiona a uma aluna se era preferível “um professor que sabia **do que** um professor que não sabia o conteúdo que ministrava” (grifo meu). Por outro lado, ao escrever o conteúdo na lousa, percebo que recorrentemente P3E escreve a “teoria” sem consultar quaisquer materiais, o que demonstra que possui bom domínio do conteúdo que ensina ao transpô-lo para a lousa. Além disso, nessa mesma fala de

⁸⁶ Pergunta 03: “Das competências listadas a seguir, enumere-as da mais importante para a menos importante, com relação a serem necessárias ao docente do Ensino Médio. Atribua o número 0 (zero) à(s) que não considerar importante(s). () Autoridade. / () Domínio teórico-científico da disciplina que dá aula. / () Conhecimento da realidade do aluno. / () Conhecimento de teoria de ensino que embasa sua prática. / () Conhecimentos gerais. / () Conhecimento seguro sobre o aluno. / () Motivação e simpatia.”

P3E à aluna, está implícito que P3E se considera um professor que tem conhecimento do que ensina. À pergunta 03 da primeira parte do questionário, P3P respondeu que considera a competência mais importante como necessária ao docente do EM o “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”. Através da categorização aqui apresentada, vejo compatibilidade entre sua resposta e sua prática.

Infiro, em relação à importância dada por P3P à análise sintática com a classificação de termos e orações, que P3P não possui domínio desse conteúdo que prioriza. Na NC3, ao explicar a regência do verbo *chegar*, P3P informa que a preposição a ser utilizada é *a* e não *em*, mas comete um deslize em sua própria fala ao brincar com os alunos que “A partir de agora, digam sempre que vocês chegaram *a* algum lugar, e não *em*, porque se você chegou *em*, você chegou **no** lugar errado” (grifo meu). Isso também ocorreu com P3E, quando utiliza termo de comparação *do que* ao utilizar o verbo preferir conforme supracitado. Porém, além disso, P3P hesita muitas vezes em suas respostas aos alunos quando as perguntas fogem ao que está no seu material didático (exemplo é quando diz aos alunos em NC1 “Calma aí, gente, aí, meu Deus, é...”). Além disso, apresenta insegurança na sua fala quando não responde a questionamentos de alunos (na NC1 há o momento em um aluno questiona se “de acordo com Rousseau”, presente em uma frase, é aposto, e P3P responde que não, mas não classifica o trecho apontado pelo aluno). Além disso, P3P traz, em sua fala, explicações contendo incorreções gramaticais: ao analisar orações que contêm partícula apassivadora, por exemplo, é recorrente a classificação de P3P do sujeito da oração como agente da passiva. Outro exemplo está na NC3, quando, ao falar do verbo *preferir*, P3P ensina ser aceitável, de acordo com a gramática, o termo “do que” e o advérbio *mais* em construções como “prefiro mais isso do que aquilo”. Demonstra, também, não preparar suas aulas previamente (exemplo disso está quando P3P, na NC2, ao iniciar o conteúdo de Regência Nominal, utiliza uma frase que copiara do material didático e transcrevera na lousa, mas após tê-la escrito ali demonstra não ser a que ela desejava). No exercício de preenchimento de lacunas da NC3, P3P demonstra incertezas em suas respostas: diz achar que em “Obras __ cem metros” também poderia ser usada a preposição *em* além da preposição *a*. Em seguida, P3P diz que “a respeito de” tem crase (“à respeito de”), mas logo se corrige dizendo que não tinha crase porque “respeito” era palavra masculina. Essas duas situações são amostrais da falta de preparação prévia das aulas por P3P e da falta de domínio do conteúdo que ministra. Em resposta à questão 03 do questionário aplicado nesta pesquisa, P3P deixou em terceiro lugar (no grau de importância) a

competência de “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”. Essa importância não prioritária de P3P ao domínio do conteúdo que ministra se reflete em sua prática.

P3F não explicita hesitações em suas aulas frente às dúvidas levantadas pelos alunos. Algumas vezes, traz classificações incorretas quanto a questões diversas levantadas pelos alunos (como na NC3 no momento em que analisa como objetos indiretos alguns adjuntos adnominais e no momento em que corrige um aluno informando que a forma “há” presente em um exercício não era do verbo “haver”), mas outras vezes (significativa parte do tempo) demonstra domínio do conteúdo que ensina. P3F não respondeu à pergunta 03 do questionário, portanto não é possível, aqui, estabelecer relações entre ambos.

Categoria
Interdisciplinaridade
Indicador presente na nota de campo
P3E – NC3: P3E informa aos alunos que daria aula apenas no primeiro horário porque no segundo horário aconteceria o projeto “Paradão da Leitura” ⁸⁷ .
P3F – NC2: Na lista entregue de exercícios retirados do Enem, vejo que há quatro questões de LP, duas questões de Literatura, uma questão de Educação Física e nove questões de Geografia.
P3F – NC4: Alunos de uma turma dirigem-se para o Anfiteatro para apresentarem seus trabalhos sobre o tema “Influências estrangeiras no Brasil”. Alunos deveriam apresentar na forma de um vídeo um telejornal montado por eles, mostrando influências estrangeiras na culinária, na dança, etc. Cada grupo era responsável por uma região do mundo. O trabalho foi proposto por P3F e um professor de geografia .
P3F – NC6: Alunos dos terceiros anos (todos os alunos das quatro turmas de terceiro ano que havia na instituição) apresentam trabalho realizado em parceria por P3F e por um professor de geografia . Foi uma reapresentação do relatado em NC4, mas agora todas as turmas assistiriam às apresentações, e a dança foi apresentada “ao vivo” pelas turmas. Professores de outras áreas foram convidados para serem avaliadores dos trabalhos.

Trago, a seguir, a mesma categoria “Interdisciplinaridade” buscando indicadores que estejam nas explicações das respostas escolhidas para a questão 07⁸⁸ do questionário por P3E, P3P e P3F, quando alguma(s) dessa(s) resposta(s) traz(em) indicador da categoria em foco e a justificativa dada por P3P à questão 4 (nota de rodapé 81), pois há ali um indicador.

Categoria
Interdisciplinaridade
Indicador presente no questionário
P3E – Q7: Dizeres de P3E: “Busco sempre situar o conteúdo ministrado com situações cotidianas, com outros conhecimentos . É importante que os conhecimentos dialoguem entre si . Isso,

⁸⁷ O projeto “Paradão da leitura” era realizado pela biblioteca da escola estadual. Funcionava da seguinte maneira: em determinado dia e horário, todas as salas da escola recebiam um texto que deveria ser lido pelos alunos e posteriormente discutido pelo professor que estivesse em sala e pelos alunos.

⁸⁸ “A interdisciplinaridade está presente em suas aulas?” A esta pergunta, seguia-se a solicitação de uma justificativa à resposta dada.

certamente, aumenta a capacidade argumentativa do aluno.”

P3F – Q7: Dizeres de P3F: “Através de leituras e discussões de **diferentes áreas**, ou como ENEM coloca, diferentes ciências. Há também a **interdisciplinaridade** na abordagem de filmes, teatro e outras metodologias que contemplam a interdisciplinaridade.”

P3P – Q4: Dizeres de P3P: “Na ampliação da **interdisciplinaridade** dos conteúdos.”

Pelo observado em campo, P3E não elabora projetos envolvendo outros professores. Um projeto da escola ocorreu em um momento de sua aula e P3E anunciou à turma que, por conta do projeto, não daria aula no segundo horário, isto é, considera que o projeto “retira” dele aulas que deveriam ser suas, ao invés de perceber o projeto como “integrador” e aproveitá-lo em sua disciplina. Apesar disso, P3E aplica o projeto com os alunos seguindo as orientações. Em resposta à pergunta 07 do questionário, pude entender que P3E entende interdisciplinaridade como levar à aula temas variados, o que mostra que lhe falta o conhecimento sobre o que é trabalhar de forma interdisciplinar. Volto à ressalva que fiz no capítulo teórico, quando discorri sobre interdisciplinaridade, de que meu entendimento sobre ela está em discordância com a ideia de que a coragem, o despojamento e a dedicação levam a interdisciplinaridade à escola, pois, como já mencionei, penso que ela deva ser vivenciada desde os cursos de Licenciatura, uma vez que a não vivência da interdisciplinaridade pode refletir atitudes não interdisciplinares nas práticas dos professores de EM.

P3P, similarmente a P3E, não elabora projetos envolvendo outros professores; portanto, não há marcas de interdisciplinaridade em suas aulas. Em resposta à pergunta 07 do questionário, P3P relaciona a presença da interdisciplinaridade em suas aulas à orientação interdisciplinar presente no material didático adotado por sua instituição (ao justificar a presença da interdisciplinaridade em suas aulas, são dizeres de P3P “Com a orientação do Material Didático que a instituição adota”) e, dessa forma, não é possível ter acesso ao que P3P entende por interdisciplinaridade. Mas, na questão 04, P3P afirma que, por conta das mudanças do Enem, ele, a partir de 2009, modificou sua prática em sala de aula “na ampliação da interdisciplinaridade dos conteúdos”. Todavia não presenciei momentos interdisciplinares nas aulas de P3P.

Passando à análise dos indicadores de P3F, em aula ministrada conjuntamente por este e por um professor de geografia (o qual não é participante desta pesquisa), verifiquei que a lista de exercícios entregues por P3F aos alunos de questões do Enem traziam questões de LC como um todo, não apenas de LP e literatura. Todavia as questões de LC, conforme apresentei na meta-avaliação que realizei neste capítulo, trazem conteúdos de disciplinas como Artes, Educação Física, mas P3F as resolvia como se fossem todas de LP. Isso mostra

desconhecimento da prova de LC do Enem por P3F, uma vez que o professor que se fazia presente naquela aula não era de nenhuma das disciplinas englobadas na área de LC. Ou seja, para realizar uma resolução de exercícios de LC que fosse interdisciplinar, P3F deveria ter ali em sala de aula professores de Artes, de Educação Física que levassem a resolução comentada de algumas questões. Porém P3F resolveu as questões de LC como se fossem todas do seu domínio, o que me leva a inferir que P3F desconhece as disciplinas que integram a área de LC, entendendo, portanto, LC como sinônimo de “língua portuguesa e literatura”. Em outros momentos, P3F e o mesmo professor de geografia trouxeram um projeto interdisciplinar que realizaram com os alunos, como mostram os excertos das notas de campo quatro e seis. Mais uma vez, porém, a interdisciplinaridade ocorreu entre LP e geografia, não tendo ocorrido com professores de outras disciplinas relacionadas à LC conforme proposta pelo Ministério da Educação e apresentada no novo Enem (relacionando as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física) conforme apresentei na Figura 4 da proposta de Novo Currículo do Ensino Médio presente no capítulo 1 desta dissertação.

4.4 CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DOCENTES EM CONTRASTE COM A CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DO INSTRUMENTO QUESTIONÁRIO

Passo à categorização do que nomeio “documentos docentes” disponibilizados pelos professores P1E, P2E, P1F, P2F e P1P (professores de primeiro e segundo anos) a cujas aulas não assisti (assisti apenas às aulas dos professores de terceiro ano), estabelecendo a mesma relação entre o que encontrei em tais documentos e as respostas dadas por eles ao questionário. Mantereí as mesmas cinco categorias – (i) relação “vestibular” e “relevância do que se ensina”; (ii) conteúdo trabalhado – foco do ensino; (iii) material-guia da aula; (iv) competência “domínio da LP ensinada”; (v) interdisciplinaridade – e trarei trechos dos documentos docentes que carreguem indicadores de cada categoria, quando neles houver indicadores.

Quando o documento for relativo a caderno de alunos, usarei a indicação **C**, em seguida à sigla do professor responsável pela turma. Dessa forma, marcações como **P1E – C** significará que o indicador está presente no caderno de um aluno do professor de **1º** ano do colégio estadual. E assim por diante.

Quando o documento for relativo a **Avaliações**, usarei a indicação **A**, em seguida à sigla do professor que a produziu e aplicou. Dessa forma, marcações como **P1E – A** significará que o indicador está presente na avaliação aplicada pelo professor de 1º ano do colégio estadual. E assim por diante. Quando for relativo a **Plano de Ensino**, marcarei com **PE**. Dessa forma **P2F – PE** será relativo ao plano de ensino do professor de 2º ano da rede federal.

Como, porém, o caso de **P1P** é específico (o mesmo professor ministra aulas no primeiro e no segundo anos da rede particular), adicionarei a indicação 1 ou 2 ao final da marcação do documento. Ou seja, **P1P – C1** significará que o indicador está presente no caderno de um aluno de 1º ano de responsabilidade do professor de primeiro e segundo anos do colégio particular. **P1P – C2** significará que o indicador está presente no caderno de um aluno 2º ano de responsabilidade do mesmo professor de primeiro e segundo anos do colégio particular.

Os grifos presentes na categorização são meus a fim de explicitar o indicador de cada categoria. Listo, brevemente, o que cada um desses professores me disponibilizou para utilização nesta pesquisa.

P1F disponibilizou-me o caderno de um de seus alunos (**P1F – C**), cuja amostra encontra-se no Anexo K desta dissertação.

P2F disponibilizou-me seu plano de ensino do primeiro e do segundo trimestres. Ao referir-me a eles, na categorização, mencionarei **P2F – PE**. Além disso, um de seus alunos disponibilizou-me seu caderno (**P2F – C**), cujas anotações foram realizadas durante as aulas de **P2F** e cuja amostra encontra-se no Anexo L desta dissertação. Há também listas de exercícios entregues aos alunos que **P2F** disponibilizou a mim.

P1E disponibilizou-me o caderno de um de seus alunos (**P1E – C**), cuja amostra encontra-se no Anexo M desta dissertação.

P2E disponibilizou-me algumas avaliações aplicadas às suas turmas durante o ano letivo. Assim, mencionarei **P2E – A1**, **P2E-A2**, **P2E – A3**, **P2E – A4**.

P1P disponibilizou-me cadernos de dois de seus alunos, sendo um de cada ano do ensino médio (sendo **P1P – C1**, cuja amostra está no Anexo N desta dissertação, referente ao caderno do aluno do primeiro ano e **P1P – C2**, cuja amostra está no Anexo O desta dissertação, referente ao caderno do aluno do segundo ano).

Passo, portanto, à categorização.

Categoria	
Conteúdo trabalhado – foco do ensino	
Indicador presente em documentos docentes	
P1F – C:	“Convenção Ortográfica (...) Regras de Acentuação (...) Mudanças na Nova Ortografia”
P1F – C:	“Usos do hífen”
P1F – C:	“Variação linguística (...): dialetos, registros. Norma culta (...). Língua Coloquial (...).
P1F – C:	“Elementos da comunicação e funções da linguagem: emissor, referente, mensagem, canal, código; função referencial = função informativa; função apelativa = função conativa; função emotiva = função expressiva.”
P1F – C:	“Comunicação Oral (...): Fatores ligados à comunicação: autoestima; volume e tonalidade de voz; ambiente físico; postura corporal”
P1F – C:	“Em grupos, escolher um tema qualquer (de preferência, um tema polêmico) e apresentar uma comunicação oral levando em conta os fatores ligados à comunicação. Cada grupo terá de 10 a 15 minutos para apresentar, e todos devem falar.”
P1F – C:	“Estrutura morfológica das palavras (...) 1) Morfemas(...); 2) Vogal temática(...); 3) Tema(...); 4) Afixos (...); 5) Infixos (...)”
P1F – C:	“Tempos e modos verbais: recordando”
P1F – C:	“Depreenda e nomeie os morfemas verbais listados a seguir.”
P1F – C:	“Processos de formação das palavras: 1) Derivação (...); 2) Composição (...); 3) Onomatopéias (...); Abreviatura (...); Abreviações (...); Siglas (...); Empréstimos (...); Neologismos (...); Gírias (...); Jargões (...)”
P1F – C:	“Figuras de Linguagem: comparação (...); metáfora (...); metonímia ou sinédoque (...); antítese (...); paradoxo (...); eufemismo (...); gradação (...); ironia (...); hipérbole (...); prosopopeia ou personificação (...); anáfora (...); assíndeto (...); polissíndeto (...); aliteração (...); onomatopéia (...).”
P1F – C:	“Avaliação: Conteúdo: Classicismo; figuras de linguagem”
P2F – PE:	“Identificar e analisar as relações lógico-semânticas das classes de palavras, apresentando trabalhos sobre as mesmas”.
P2F – PE:	“Classe de Palavras: substantivo, adjetivo, artigo, pronomes, numeral e interjeição.”
P2F – PE:	“Identificação no texto das classes de palavras estudadas”.
P2F – PE:	“Classe de Palavras: pronomes; preposição; conjunção.”
P2F – PE:	“Exercícios estruturais sobre as classes de palavras em estudo.”
P2F – PE:	“Colocação pronominal; crase.”
P2F – C:	“Matéria do ano: “Gramática: classes de palavras; homônimos”.
P2F – C:	“Prova 1 – Valor 7,0. Substantivo; Artigos; Numerais; Adjetivos; Romantismo em Portugal”
P2F – C:	“Revisão. 1. Classifique os substantivos em epiceno, comum de dois, gênero [sic] ou sobrecomum”.
P2F – C:	“Revisão (...) 2. Informe o gênero dos substantivos antepondo-lhes o ou a.”
P2F – C:	“Revisão (...) 3. Identifique os substantivos variáveis em número.”
P2F – C:	“Revisão (...) 5. Sofrem metáfora (mudança de tom do singular para o plural).”
P2F – C:	“Colocação pronominal nas locuções verbais. a) com verbo auxiliar + infinitivo ou gerúndio (...); b) com verbo auxiliar + particípio (...)”.
P2F – C:	“Revisão: pronomes. 1. Reescreva as frases substituindo as palavras ou expressões destacadas pelos pronomes o/a(s), juntando-os adequadamente aos verbos. (...) 2. Identifique os pronomes possessivos. (...) 3. Identifique os demonstrativos. (...) 4. Use o demonstrativo <u>mesmo</u> , fazendo as devidas modificações, quando necessário. (...) 5. Diferencie os termos grifados em: artigo, pronome pessoal oblíquo ou pronome demonstrativo.”
P2F – C:	“Preposição: (...) Essenciais: a – ante – até – após – com – contra – de – desde – para – em – sob – sobre. Acidentais: durante – conforme.”
P2F – C:	“Crase (...). Casos obrigatórios de crase (...). Usos proibidos (...). Crase facultativa (...)”.

P2F – C: “Revisão – simulado: 1. Destaque os pronomes oblíquos átonos e informe se eles estão proclítico, enclítico ou mesoclítico.”

P2F – C: “Revisão – simulado: 2. Destaque os pronomes oblíquos e justifique a próclise”.

P2F – C: “Conjunção: (...) As conjunções coordenativas são: aditivas (...); alternativas (...); adversativa (...); explicativa (...); conclusiva (...). Conjunções subordinativas: integrantes (...); temporais (...); causais (...); concessivas (...); comparativas (...); consecutiva (...); conformativa (...); condicional (...); finais (...); proporcional(...)”

P1E – C: “Pré-requisitos: pontuação; elementos da comunicação; evolução da língua; concordância verbal e nominal”

P1E – C: “Emprego da vírgula: 1) Para separar o nome do lugar das datas; 2) Para isolar o vocativo; (...) 4) Para isolar o aposto (...) Não se usa a vírgula: entre o sujeito e o predicado; entre o verbo e seus complementos.”

P1E – C: “Processo de comunicação. Comunicação – cultura – linguagem. O ser humano tem necessidade de viver em comunidade; por isso, vive em permanente interação com a realidade que o cerca (...)”

P1E – C: “Concordância nominal: (...) o adjetivo concorda, em geral, com o substantivo mais próximo. Ex.: Encontramos bonitas as cidades e os vilarejos (...)”

P1E – C: Atividades: 1) Aqueles fatos eram _____ para a resolução (importante). (...) 30(Pensando bem, essa viagem não será _____. (caro).”

P1E – C: “Concordância verbal: o verbo concorda com o sujeito em pessoa e número. Veja: Ela (3ª pes. sing.) ficou (3ª pes. sing.) em casa (...)”

P1E – C: “Atividade: Flexione os verbos indicados entre parênteses no pretérito perfeito do indicativo”

P1E – C: “Concordância do verbo haver. (...) Concordância do verbo existir. (...) Concordância do verbo ser (...)”.

P1E – C: “Fonologia. Fonema e letra. (...) Dígrafo (...) Encontros vocálicos (...)”

P1E – C: “Regras gerais de acentuação: 1) Monossílabos tônicos: acentuam-se os terminados em (...) 4) Proparoxítonos (...)”.

P1E – C: “Estrutura e Formação de Palavras. Estrutura de palavras. (...) Morfema (...) Radical (...) Desinências (...) Vogal temática e tema (...) Vogais e consoantes de ligação (...) Afixos (...)”.

P1E – C: “Exercícios: 1) Indique o radical das palavras a seguir. (...) 2) Forme três cognatas. (...) 3) Destaque o prefixo de cada palavra (...)”.

P1E – C: “Processo de formação de palavras. Derivação (...) Composição (...) Outros processos. Onomatopeia (...) Abreviação (...) Siglas (...)”

P1E – C: “Ortografia (...) 1) Emprega-se a letra “s” em (...)”

P1E – C: “Pesquisar a diferença entre parônimos e homônimos: 10 exemplos de cada”.

P1E – C: “Matérias: concordância verbal; concordância nominal; concordância verbal do sujeito com o predicado; concordância nominal dos nomes com o sujeito; frase, oração e período simples e composto; sujeito; predicado nominal, verbal e verbo-nominal; termos integrantes da oração: OD, OI e outros; Interpretação de textos”.

P1E – C: “Frase, oração, período”

P1E – C: “Sujeito: ordem direta e ordem inversa.”

P1E – C: “Morfossintaxe do sujeito (...) Tipos de sujeito (...) Predicado. Predicação verbal (...) Predicativo (...) Tipos de predicado (...)”.

P1E – C: “Termos integrantes da oração.”

P1E – C: “Principais empregos do artigo”

P1E – C: “Classificação do numeral: cardinal, ordinal, multiplicativo, fracionário”.

P1E – C: “Concordância (...) Concordância verbal (...) Concordância nominal (...)”

P1E – C: “Ortografia: (...) É a parte da gramática normativa que trata da maneira de escrever corretamente as palavras (...)”.

P1E – C: “Ditado s ou z: 1) análise (...) 20) chafariz.”

P1E – C: “Ditado x ou ch: 1) bexiga (...) 20) flecha”

P1E – C:	“Parônimos e homônimos”
P1E – C:	“Palavras e expressões que podem oferecer dificuldades na grafia”
P1E – C:	Exercícios: 1) Preencha as lacunas com por que, por quê, porque, porquê (...). 2) Use mal ou mau (...). 3) Procure no dicionário as palavras parônimas e homônimas (...).”
P1E – C:	“Principais figuras de linguagem: comparação (...): metáfora (...); metonímia (...): personificação (...); antítese (...): eufemismo (...): ironia (...): gradação (...): onomatopeia (...): aliteração (...): assonância (...): elipse (...): pleonasma (...): polissíndeto (...): anáfora (...): silepse (...).”
P1E – C:	“Termos acessórios da oração (...).”
P1E – C:	“Morfossintaxe do adjunto adverbial”
P2E- A1:	“Identifique o campo lexical (tema) e os campos relacionados (subtemas) do poema (...).”
P2E- A1:	“Retire do texto dois exemplos de palavras variáveis e dois invariáveis, conforme o contexto do próprio texto.”
P2E- A1:	“Em ‘vastidões bastantes’, o segundo termo pluralizou. Há casos em que não é permissível sua mudança em número. Qual classe gramatical que bastante é invariável? Faça uma frase, uma oração usando bastante de forma invariável.”
P2E- A1:	“A palavra ‘Deus’ é substantivo concreto ou abstrato? Justifique de acordo com a teoria estudada”
P2E- A1:	“Os substantivos podem exercer a função sintática de adjunto adnominal. Como isso ocorre? Explique usando exemplos do texto ou baseando-se na teoria.”
P2E – A1:	“Atente-se à tira: [tirinha de Calvin]. a) Por que o público irá rir ⁸⁹ de Calvin? b) Há adjetivos, segundo o estudo de gênero, uniformes e biformes. A tira apresenta algum deles? Se sim, dê um exemplo da mesma. c) Pode-se dizer que a expressão “grupos alimentares” formou-se por meio de uma locução adjetiva. De que forma isso ocorreu. [sic]”
P2E – A1:	“Dê o coletivo dos substantivos abaixo (...).”
P2E – A2:	“Pluralize, corretamente, os adjetivos simples e compostos”.
P2E – A2:	“Observe a tira: [charge]. 1) Na tira, há pronomes retos. Identifique-os e dê suas funções predominantes. 2) Além de pronome reto, há outro tipo de pronome na tira? Se sim, cite qual.”
P2E – A2:	“De acordo com o texto informativo, o curso mais ideal do momento é o técnico? Justifique usando suas palavras.”
P2E – A2:	“(…) transcreva (…) um exemplo de pronome indefinido”
P2E – A2:	“Conforme as informações do texto, é INCORRETO: a) Apresenta elementos temporais como ‘tempos atrás’; b) O vocábulo ‘dessa’ formou-se por meio de artigo e pronome indefinido; (...)”.
P2E – A2:	“Relacione o título à ideia central do texto e comente sua importância geral.”
P2E – A2:	“Identifique um pronome demonstrativo presente no poema.”
P2E – A2:	“Explique sobre o uso correto do ‘pronome relativo’ cujo/cuja(s)”. ”
P2E – A3:	“Leia atentamente a reportagem. (...) 1) Explique como era e como será o Enem (atente-se aos anos mencionados). (...) 2) Dê o tempo verbal dos verbos (retirados do texto). (...) 3) Existem três formas verbais, retire da reportagem um exemplo de verbo do infinitivo e um do gerúndio. (...) 4) Escreva o nome dos três modos verbais existentes em nossa língua portuguesa e explique suas funções. (...) 5) Escreva IN. (indicativo); IM (imperativo) ou SU. (subjuntivo) nas orações abaixo. (...) 6) Indique a voz das orações abaixo.(...) Atente-se a tirinha [sic] [tirinha da Mafalda]. 7) Nos quadrinhos os personagens usam as expressões nada/não. Que efeito essas palavras desejam provocar? 8) Transcreva um verbo na forma nominal infinitivo (...). 9) A tirinha mostra atributos ao tema em questão. Relacione os atributos da tirinha à realidade do tema. 10) Escreva quais pessoas do discurso há na história em quadrinhos”.
P1P – C1:	“Níveis de linguagem e Variedades Linguísticas”

⁸⁹ A tirinha apresentava Calvin conversando com sua mãe, dizendo a ela que ele faria parte da peça da escola, uma “grande peça dramática” e que sua personagem iria fazer “todo mundo ficar em lágrimas até o fim do segundo ato”, pois ele ia ser a “cebola” da peça intitulada “Nutrição e os quatro grupos alimentares”.

- P1P – C1: “Tonicidade das palavras e acentuação gráfica. (...) Tarefa: regras de acentuação nas palavras do texto da página 18 e 19”.
- P1P – C1: “Funções da linguagem: elementos da comunicação. Fática (...) Conativa (...) Metalinguística (...) Referencial (...) Emotiva (...) Poética (...)”.
- P1P – C1: “Fonética: Dígrafo (...) Ditongo crescente (...) Ditongo decrescente (...) Hiato (...) Tritongo.”
- P1P – C1: “Fonética e Acentuação – Atividades: 1) Separe as sílabas e a sílaba tônica e classifique as palavras (...)”.
- P1P – C1: “Estrutura e Formação das Palavras. Derivação: prefixação, sufixação, derivação parassintética, derivação regressiva, derivação imprópria, derivação prefixal, derivação sufixal, derivação prefixal e sufixal. Composição: justaposição; aglutinação.”
- P1P – C1: “Sintaxe: Morfossintaxe. Contextualizações: Frases Declarativas (afirmativa, negativa); Frase Imperativa; Frase Optativa; Frase Exclamativa; Frase Nominal; Frase Verbal. Período.”
- P1P – C1: “Classes gramaticais: substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, interjeição, conjunção, numeral, artigo, pronome.”
- P1P – C1: “Sujeito e Predicado: sujeito determinado; sujeito simples; sujeito composto; sujeito indeterminado; oração sem sujeito; sujeito implícito; predicado verbal”.
- P1P – C1: “Inferência (...). Pressuposto (...). Subentendido (...)”.
- P1P – C1: “Tipos de verbos e tipos de sujeitos: transitivo direto (...); sujeito determinado simples (...)”.
- P1P – C1: “Registro linguístico: variedade. (...) Variação e variedade linguística (...)”.
- P1P – C1: “Vozes: ativa, passiva, reflexiva, recíproca.”
- P1P – C1: “Regência verbal”
- P1P – C1: “O Valor Sintático dos Termos da Oração”: lista de 35 exercícios.
- P1P – C1: Exercícios a partir do texto “Caso do Espelho”
- P1P – C1: “Coesão Referencial – Pronomes pessoais retos, oblíquos, tratamento, possessivos”: lista de exercícios.
- P1P – C1: Interpretação textual a partir da letra da música “Como uma onda” de Lulu Santos.
- P1P – C2: “Pronomes”.
- P1P – C2: “Variedades Linguísticas”
- P1P – C2: “Fonética: fonemas, encontros vocálicos, tonicidade, dígrafos.”
- P1P – C2: “Ortografia: Acentuação conforme a Reforma Ortográfica e a tradicional. O emprego dos porquês. O emprego dos pronomes relativos. O emprego das conjunções adverbiais. Funções da linguagem. Da pontuação.” Lista de 8 exercícios
- P1P – C2: “Coesão sequencial: orações subordinadas adverbiais”. Considerações teóricas sobre as orações adverbiais causais, concessivas, conformativas, consecutivas e temporais.
- P1P – C2: “Resolva as atividades sempre considerando a semântica e a sintaxe”. Lista de exercícios: “1) Identifique o advérbio e a circunstância que ele expressa. Relacione cada advérbio à palavra que ele modifica ao oferecer a circunstância que o caracteriza. (...) 2) Divida as orações dos períodos em principal e subordinada. Destaque a conjunção ou locução conjuntiva que inicia a subordinada, verifique a circunstância que expressam e nomeie-as.”
- P1P – C2: “A acentuação gráfica segundo a reforma ortográfica (...) 11. Escreva a regra de acentuação das palavras: a) monossílabas tônicas; b) oxítonas; (...)” – lista de 11 exercícios.
- P1P – C2: “Orações subordinadas (...): adverbiais (...); adjetivas (...); substantivas (...). Orações coordenadas (...): aditivas (...); explicativas (...); adversativas (...); alternativas (...); conclusivas (...)”.
- P1P – C2: Regras de uso do porquê.
- P1P – C2: Lista de exercícios sobre orações: “1) Analise a relação expressa entre as orações e nomeie-as em explicação (coordenada), causa (subordinada) (...)”.
- P1P – C2: “Tipos de oração: declarativa, afirmativa, negativa, interrogativa, imperativa, optativa, exclamativa”.

P1P – C2:	“Pronomes como complemento de verbos. Se o VTD terminar em M, -ÃO ou -ÕE, os pronomes se modificam para no, na, nos, nas .” (grifo do autor). Folha entregue por P1P contendo explicações sobre pronomes seguidas por exercícios estruturais.
P1P – C2:	“Pronomes relativos”.
P1P – C2:	“Preposição”.
P1P – C2:	Atividade pontuada (folha entregue por P1P aos alunos) contendo exercícios sobre período simples e composto; valor semântico de conjunções; variação linguística; pronome.”
P1P – C2:	“Orações subordinadas”
P1P – C2:	Análise sintática de termos da oração.

Trago, a seguir, a mesma categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino” buscando indicadores que estejam no questionário. Estes apareceram nos questionamentos 01 (“Desde que você começou a dar aulas no Ensino Médio, algum motivo fez com que sua forma de dar aulas, bem como o foco de suas aulas, passasse por mudanças?”) e 04 (“O Novo Enem traz uma prova que integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física. **Por conta das mudanças no Enem**, você, a partir de 2009: a) modificou sua prática em sala de aula. Em quê? b) mantém sua prática adotada em sala de aula. Por quê?”).

Categoria	
Conteúdo trabalhado – foco do ensino	
Indicador presente no questionário	
P1F; P1E, P1P, P2F, P2E – Q1:	Resposta assinalada: “Sim, houve alterações no conteúdo que ministro e na minha forma de dar aula.”
P1F – Q1:	Dizeres de P1F: “As reflexões e os aprendizados da especialização e do mestrado me fazem refletir constantemente e repensar minha prática, bem como o conteúdo que ministro. Porém, nem sempre é rápida a transformação da prática de acordo com minhas novas reflexões.”
P1F – Q4:	Dizeres de P1F: “A mudança do Exame não acarretou mudanças em minha prática didático-pedagógica. Esta passou (e passa) por alterações que não se devem ao exame mencionado”
P2F – Q1:	Dizeres de P2F: “Trabalho mais a teoria dos conteúdos, mas valorizo mais a aplicabilidade dos mesmos.”
P1E – Q1:	Dizeres de P1E: “O uso de material atualizado ‘Geração Nova’...”
P2E – Q1:	Dizeres de P2E: “Inicialmente o conteúdo priorizava a gramática; hoje, o foco é a interpretação dialógica. A forma de dar aula é variável, adequando-se às inovações”.
P1P – Q1:	Dizeres de P1P: “A proposta reflexiva e pragmática adotada pelo ENEM como novo perfil avaliativo foi determinante para que as alterações se processassem.”

No caderno do aluno de P1F (P1F – C) há conteúdos ligados à gramática descritiva e conteúdos que não se relacionam ao ensino de gramática, como “Teoria da comunicação”, embora seguida pela nomenclatura de “funções da linguagem”; “variação linguística” e “comunicação oral”. Há, também, simultaneamente, ensino ligado à gramática descritiva (processo de formação de palavras), ensino de nomenclatura (estrutura morfológica das

palavras), exercícios estruturais. Pelo caderno do aluno de P1F, pode-se inferir que P1F apresenta ora um ensino que busca apresentar atualização, ora um ensino focado na gramática descritiva. Em resposta à pergunta 01 do questionário, P1F menciona um refletir e um repensar constantes. Isso pode ser o que está levando às mesclas “ensino reestruturado” e “ensino gramatical tradicional” que transparecem no caderno de seu aluno. Em resposta à questão 04, P1F assinalou a alternativa que menciona não ter modificado sua prática docente por conta das mudanças do Enem, afirmando que “A mudança do Exame não acarretou mudanças em minha prática didático-pedagógica. Esta passou (e passa) por alterações que não se devem ao exame mencionado”. Isto significa que P1F percebe-se mudando e repensando sua prática constantemente, mas não atribui isso a um efeito retroativo do Enem.

No caderno de aluno de P2F (P2F – C), a primeira página traz o conteúdo a ser trabalhado ao longo do ano. Há menção sobre o que P2F trabalhará em Literatura (cinco escolas literárias), sobre o que trabalhará em “Gramática” (classes de palavras e homônimos) e o que trabalhará em “Produção de texto” (narração, relatos, artigos – enciclopédico, expositivo, editorial –, resenha crítica, debate) e, por fim, há a menção “Resoluções de questões do Enem”. Observando o caderno, os exercícios aplicados por P2F (presentes no caderno de seu aluno) e o plano de ensino, é possível observar o foco no ensino da gramática. Ora o caderno traz os conteúdos de gramática conforme indicam os excertos presentes na categorização, ora traz conteúdo de literatura (por escolas literárias), ora traz solicitações de produção de texto. No campo do ensino da Língua Portuguesa, portanto, por P2F, a ênfase é no ensino de gramática descritiva e de gramática normativa. Em resposta à questão 01 do questionário, P2F expôs sua preocupação em trabalhar “a teoria dos conteúdos”, o que relaciono a um ensino focado na gramática conforme se apresenta no caderno de seu aluno. Em relação ao que P2F explicita sobre valorizar a “aplicabilidade” desses conteúdos, posso inferir, observando o caderno de seu aluno, que isso se relaciona ao fato de P2F aplicar exercícios relativos ao conteúdo que trabalha, visto que há bastante resolução de exercícios estruturais após cada conteúdo trabalhado por P2F. Logo, relaciono o termo “aplicabilidade” utilizado por P2F à questão de o aluno aplicar o que aprendeu ao resolver os exercícios estruturais recorrentemente propostos por P2F.

Através do caderno de aluno de P1E, elaborado a partir das aulas deste, pode-se observar o foco prioritário na gramática descritiva e normativa. Há menção a se trabalhar “interpretação de texto” (quando P1E lista o conteúdo a ser trabalhado na segunda etapa, por exemplo) mas, além de ser um conteúdo entre tantos outros conteúdos gramaticais (2ª etapa:

Matérias: concordância verbal; concordância nominal; concordância verbal do sujeito com o predicado; concordância nominal dos nomes com o sujeito; frase, oração e período simples e composto; sujeito; predicado nominal, verbal e verbo-nominal; termos integrantes da oração: OD, OI e outros; Interpretação de textos), não percebi conteúdos ou exercícios relativos à interpretação de textos. Conforme mostram os indicadores da categoria, os exercícios presentes no caderno são estruturais, contemplando sobretudo preenchimento de lacunas. No questionário, a resposta de P1E mostra que o conteúdo trabalhado por ele é o conteúdo listado no livro didático adotado. Além disso, chamou-me bastante a atenção a quantidade de textos teóricos explicando a maior parte dos conteúdos que estavam sendo trabalhados: são três páginas de teoria explicando concordância nominal, quatro páginas e meia de regras sobre concordância nominal, quatro páginas de casos de concordância; quatro páginas de teoria sobre fonema, dígrafo, encontros vocálicos; cinco páginas e meia sobre orientações ortográficas (posteriormente, após teoria de concordância verbal e nominal, aparecem mais oito páginas de teoria com orientações ortográficas), o que mostra que a cópia, para P1E, é bastante valorizada. Isso fica claro também no momento em que P1E solicita aos alunos trabalhos de exercícios do LD (conforme indicadores que serão apresentados na categoria “Material-base da aula”) em que os alunos devem não apenas responder aos exercícios propostos pelo livro didático, mas também copiá-los. Isso provavelmente se deve ao fato de que os alunos de escolas públicas não podem responder no próprio livro (pois os livros devem retornar à biblioteca no fim do ano), mas não justifica a necessidade em solicitar aos alunos cópias de enunciados e perguntas do livro didático no momento de resolver exercícios. Por fim, é interessante observar a presença do ditado com listas de palavras descontextualizadas em dois momentos da aula de P1E voltados ao ensino de ortografia, dinâmica metodológica pouco útil para ensinar a ortografia, visto que os alunos não adotam uma postura ativa, mas ficam apenas conferindo os erros que apresentaram.

Os exercícios presentes nas avaliações de P2E fazem referência prioritária a conhecimentos gramaticais (especialmente relativos a classes de palavras). Na Avaliação 1, há dois exercícios de interpretação e oito perguntas relativas a conhecimentos gramaticais. Na categorização de P2E – A2, pode-se observar que há uma charge cuja interpretação não foi trabalhada e há um momento em que o suporte da questão solicita que o aluno analise as assertivas de acordo com informações do texto, enquanto as assertivas não fazem referência à interpretação do texto, mas sim a conhecimentos gramaticais (que não levam em conta a interpretação textual). Também na A2, os exercícios da avaliação de P2E priorizam o

conhecimento gramatical e dão pouco espaço à interpretação (no caso de A2, dois exercícios de interpretação para oito de gramática, sendo que um dos de interpretação traz uma pergunta bastante vaga – pede que o aluno comente a “importância geral” da ideia central do texto). Na avaliação 3, mantém-se proporção similar à vista nas avaliações 1 e 2 entre questões interpretativas e gramaticais: mais de 70% das questões da avaliação são dedicados a questões gramaticais e dentre as questões interpretativas há perguntas muito vagas (como na 7, “que efeito”, e na 9, “atributos ao tema”, “atributos da tirinha”) podendo levar o aluno a não compreender o que está sendo solicitado na questão. De forma geral, portanto, percebo, nas avaliações de P2E, o caráter prioritariamente gramatical. Quando há interpretação textual, ela ocorre de forma superficial ou vaga. Isso me leva a induzir que as aulas de P2E trazem essa prioridade no ensino gramatical tradicional (focando, especialmente, as gramáticas descritiva e normativa). Outras avaliações foram disponibilizadas por P2E; porém, por serem versões das mesmas provas, possuem o mesmo foco na gramática e não foram categorizadas aqui. Incoerentemente, em resposta à pergunta 01 do questionário, P2E afirma que foca a interpretação dialógica em suas aulas. Porém, em suas avaliações está patente que esse não é o foco. Considerando que comumente o que um docente insere em sua avaliação é reflexo daquilo que trabalha em sala de aula, infiro que a prioridade, nas aulas de P2E, também não seja a interpretação dialógica, conforme afirma ser.

Em resposta à pergunta 01 do questionário, P1P afirma ter modificado sua forma de dar aulas e a seleção de conteúdos que ministra, indicando ter passado por alterações devido à proposta reflexiva e pragmática que, segundo ele, foi a adotada pelo Enem. Todavia são poucas as marcas de ensino reflexivo quando analiso os conteúdos presentes nos cadernos C1 e C2 de alunos de P1P, pois, em ambos os conteúdos, estão focados no ensino gramatical, no ensino de classificações de termos gramaticais e no ensino de normas. Há momentos em que questões interpretativas aparecem, mas não são as questões que parecem ser priorizadas por P1P quando analiso esses cadernos de seus alunos. É numericamente maior a presença de exercícios estruturais, de caráter classificatório e normativo, como revela a categorização com recorrentes menções a “regras de ortografia”, “classificação de termos da oração e de orações”, dentre outros, exercícios distintos daqueles que se fazem presentes nas provas do Enem, as quais possuem caráter prioritariamente interpretativo.

Categoria	
Relação “vestibular” e “relevância do que se ensina”	
Indicador presente em documentos docentes	
P1F – A:	Avaliação do terceiro trimestre traz 11 questões de vestibulares diversas sobre figuras de linguagem.

P2F – PE:	“Exercícios retirados do Enem e de outras universidades , para revisão.”
P2F – C:	“Matéria do ano: (...) Resolução de questões do ENEM”.
P2E – A2:	Questões 10 e 12 são de concursos (Epcar ⁹⁰ e Cesgranrio)

Trago, a seguir, indicadores relativos à mesma categoria “relação ‘vestibular’ e relevância do que se ensina” que estejam presentes nas respostas dadas ao questionário.

Estes apareceram nas questões 01, 02, 04, e 06.

Categoria	
Relação “vestibular” e “relevância do que se ensina”	
Indicador presente no questionário	
P1F – Q6:	Alternativa assinalada: Não, mas eu acho que seria bom se houvesse [cursinhos preparatórios de LP para o Novo Enem em sua escola]
P1F – Q6:	Dizeres de P1F: “Não há cursos fixos preparatórios para exames aqui na escola. Quando algum professor quer, ele monta seu curso, registra o curso no setor de ensino ou de extensão e o ministra. Eu já ministrei em 2011 um curso chamado “Intensivão Enem 2011”, para passar aos alunos do terceiro ano a estrutura do Enem, para resolver questões de Português e de Literatura com eles, mas como estou sem tempo, não vou repeti-lo em 2012, pois os alunos estão pedindo para que neste ano eu dê um curso extra de Redação.”
P2F – Q1:	Dizeres de P2F: “Tento atualizar-me de acordo com as tendências e competências exigidas pelo Enem”.
P2F – Q2:	Alternativa assinalada: “O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem.”
P2E – Q4:	Alternativa assinalada: “Modificou sua prática em sala de aula [por conta das mudanças do Enem, a partir de 2009]”.
P2E – Q4:	Dizeres de P2E: “(...) busco questões adequadas, inovadoras.”

P1F traz exercícios de vestibular em suas avaliações. Na avaliação do terceiro trimestre, há 11 questões de vestibulares sobre o conteúdo de LP ensinado por P1F (figuras de linguagem), mas não há questões que sejam provenientes do Enem. Na Avaliação 1, há quinze exercícios, sendo cinco de vestibular (referentes a conteúdo de literatura) e dez sem procedência mencionada sobre o novo Acordo Ortográfico⁹¹. Ou seja, os exercícios relativos ao conteúdo de LP ensinado não são de vestibulares (são, possivelmente, exercícios criados por P1F). É realmente incomum ver vestibulares, atualmente, cobrarem esse conhecimento, pois a tendência dos vestibulares (e Enem) é trazer provas mais interpretativas. Ainda assim, P1F leva exercícios que exigem memorização de regras de acentuação à sua avaliação, como mostrou o excerto categorizado. Na avaliação 02, P1F traz questões referentes a variação

⁹⁰ Escola Preparatória de Cadetes do Ar.

⁹¹ Avaliação 1 de P1F: “A palavra “platéia”, no trecho acima, sofreu mudança na ortografia. Assinale a alternativa abaixo em que todas as palavras passaram pela mesma mudança: a.() cafe, pele, alem, ortografia; b.() tem, pode, jiboia, voce; c.() Ideia, assembleia, heroico, paranoico; d.() atlantico, panico, assembleia, lampada.”

linguística⁹² – também são exercícios sem procedência mencionada (possivelmente de sua autoria). Essa avaliação é mais interpretativa, conforme excertos apresentados, e trazem um caráter mais próximo às tendências das questões do Enem, por exemplo. Também aqui, nas avaliações de P1F, fica presente a cobrança ora de questões mais interpretativas, ora de questões que exigem memorização, trazendo mais uma vez à tona o “refletir e repensar constantes” presentes na prática de P1F conforme este mencionara no questionário em Q1, aqui já categorizado na categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino”. Em Q6, P1F traz a informação de que já ministrara cursinho preparatório para o Enem em ano anterior, dizendo que o acha importante. Observo, assim, a preocupação de P1F em ajudar seus alunos a entender o formato do exame, resolver questões de Língua Portuguesa das provas anteriores, enfim, em treiná-los para o Enem, configurando um indício de efeito retroativo negativo, visto ser um cursinho para treinar os alunos para o exame. E P1F tanto o acha importante, que mencionara só não tê-lo repetido em 2012 por questões de tempo e por priorizar atender a outras solicitações do alunado.

No caderno de aluno de P1E, não encontrei menção a vestibulares nem exercícios de procedência de vestibulares. Os exercícios que estão no caderno foram possivelmente copiados da lousa e não possuem indicação de origem. Isso não significa que P1E não trabalhe exercícios de vestibular, mas sim que o material a mim disponibilizado por P1E não me possibilitou procurar maiores indícios do espaço que o vestibular ocupa nas aulas de P1E. Em resposta à pergunta 02 do questionário, P1E menciona que, dentre outros instrumentos, as “provas do Enem de anos anteriores” e o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem dão-lhe a base para esboçar os conteúdos que trabalhará com os alunos do EM. Confrontando os conteúdos ensinados por P1E e os conteúdos que percebo como recorrentes nas provas do Enem (conforme apontei na meta-avaliação por mim realizada nesta pesquisa), de tantos conteúdos trabalhados por P1E apenas Figuras de Linguagem apresenta-se de forma mais recorrente no Enem. Sendo os exercícios trabalhados por P1E em suas aulas (conforme

⁹² Avaliação 02 de PF1: Ao texto dado, seguem-se as questões: “a) Os valores dos homens que o eu-lírico menciona na estrofe 8, são os valores que não vieram dos bancos da escola. Da mesma forma, essas pessoas devem, provavelmente, fazer uso de uma variante linguística que não se ensina na escola. Que variante seria essa? Justifique. b) Na estrofe 14, o eu-lírico diz que um homem ‘culto’ ao ir para uma aldeia indígena, teria de ser ‘reeducado’. Se essa pessoa ‘culto’, mantiver sua variante linguística culta, advinda dos saberes universitários, ela estará adequada à nova situação em que se encontrará? Explique e relacione sua explicação à expressão ‘poliglota na própria língua’.” A uma estrofe de um poema, segue-se a questão “Nessa estrofe, o eu-lírico menciona a competitividade mostrando que as pessoas que possuem mais ‘saber’ são as que ‘vencem na vida’. a) A que tipo de ‘saber’ o eu-lírico se refere nessa estrofe: ao saber escolar ou ao saber popular? b) Por vivermos em um ambiente em que há preconceito linguístico, quem teria mais chance de ‘vencer’, no sentido mencionado pelo eu-lírico: quem domina variantes populares ou quem domina a variante linguística da norma culta?”

mostra o caderno de seu aluno) prioritariamente estruturais, infiro que não há significativa influência do Enem em sua prática.

P2E, em uma de suas avaliações, trouxe duas questões de concurso/vestibular. Uma delas é da fundação CESGRANRIO e outra é da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, escola de formação militar (interessante observar que a escola estadual de P2E é uma escola militar, o que me leva a inferir que muitos alunos devem se interessar por se manterem em tais escolas). Não há outras questões de vestibulares em suas provas nem questões do Enem. Em resposta à questão 04, P2E menciona buscar questões inovadoras. A busca por questões inovadoras não se apresenta, contudo, em suas avaliações.

Nos cadernos dos alunos de primeiro e segundo anos (C1 e C2) de P1P, não encontrei menção a vestibulares. Os exercícios presentes no caderno ou são referentes aos exercícios do Livro Didático (C1), de gramáticas (C1, C2) ou de folhas de exercícios (cuja procedência não foi indicada) montadas por P1P (C1, C2). Não é possível relacionar isso ao que P1P tenha respondido na questão 04, como fiz nos demais casos, devido ao fato de P1P ter deixado a pergunta 04 do questionário sem ser respondida.

Categoria	
Material-guia da aula	
Indicador presente em documentos docentes	
P1F – C:	“Lição! Pág. 28 e 29 (nº 1 a 6)”
P1F – C:	“Lição! Pág. 202 e 203 (nº 1 ao 9)”
P1F – C:	“Lição! Pág. 200 e 201 (nº 1 ao 4)”
P1F – C:	“Lição! Pág. 215 e 216. Ex.1 ao 7.”
P1F – C:	Lista de exercícios entregues por P1F.
P1F – C:	“Livro: exercícios. Pág. 280, 281 (ex. 1, 2, 4, 5, 6). Pág. 284, 285 (ex. 1, 3, 4, 5, 7).”
P1F – C:	“Pág. 265, 266 – Ex. 1, 3, 4, 6”
P1F – C:	“257, 258 - nº 1 ao 6”
P2F – C:	“Tarefa: p. 216, 217. Ex. 1 a 6”
P2F – C:	“Tarefa: p. 218. Ex. 1 a 3; p. 221. Ex. 1 a 3”
P2F – C:	Lista de exercícios entregues por P2F.
P2F – C:	“Tarefa: Pronomes. Material no Xerox.
P2F – C:	“Tarefa: p. 237. Ex. 1 a 3; p. 239. Ex. 1 a 3”
P2F – C:	“Tarefa: p. 240, 241. Ex. 1 a 6”
P2F – C:	“Tarefa: p. 296. Ex. 1 e 2”
P2F – C:	“Atividade: p. 302, 303. Ex. 2 a 5”
P2F – C:	“Tarefa: p. 307 e 308. Testes 1 a 6”
P2F – C:	“Pág. 297. Ex. 3”
P1E – C:	“Tarefa: ler as páginas 287 a 294. Copiar e responder exercícios pg 294 e 295 até o 4.”
P1E – C:	“Trabalho págs: 300 a 306, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 323. Em folha separada (individual). Tirar xerox dos textos e perguntas. Copiar e responder.”
P1E – C:	“Folha - 1) Indique o radical das palavras (...) 7) Indique quatro cognatas de cada palavra

(...)."

P1E – C: “Tarefa: 387 (1); 388 (2, 3, 4); 389 (5); 390 (7,6): só respostas”

P1E – C: “Trabalho de português: folha separada (...) copiar e responder, se houver textos (xerocar) páginas: 250, 251, 260, 262 (ler), 263, 264, 265, 266, 273, 274, 284, 285, 286”

P1P – C1: Pág. 296. Ex. 1 a 11.

P1P – C1: Pág. 302. Ex. 1 a 5.

P1P – C1: Pág. 304 (da teoria à prática). Ex. 1 a 6.

P1P – C1: Pág. 147 e 148 – Grafia das Palavras – Ex. 1 a 7.

P1P – C1: Pág. 153. Ex. 1 a 5

P1P – C1: Tarefa páginas 441 a 444 – Gramática. Ex 1 a 10.

P1P – C1: Pág. 68. Ex. 61 - Livro 2.

P1P – C2: “Gramática p. 432”

P1P – C2: “Gramática p. 339”

P1P – C2: Gramática: pág. 447.

Trago, a seguir, indicadores da mesma categoria “material-guia da aula” que estão presentes em respostas apresentadas no questionário às perguntas 01 e 02.

Categoria
Material-guia da aula
Indicador presente no questionário
P1F; P2F – Q2: Alternativas assinaladas por P1F e por P2F: “O conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição.” e “O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem”.
P1E – Q1: Alternativa assinalada: “Sim, houve alteração no conteúdo que ministro e na minha forma de dar aulas”.
P1E – Q1: Dizeres de P1E: O uso de material atualizado “Geração Nova”.
P1E – Q2: Alternativas assinaladas por P1E: “O conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição”; “O conteúdo presente nos livros didáticos/apostilas didáticas que você possui, mas que não são os adotados pela sua escola”; O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem” e “Outros”.
P1E – Q2: Dizeres de P1E: “Via e-mails e provas do Enem dos anos anteriores.”
P1P – Q2: Alternativa assinalada por P1P: “O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem”.

No caderno de P1F, há, recorrentemente, “matérias” possivelmente copiadas de aulas passadas em lousa, ou similar, por P1F. Entremeando a matéria, há exercícios que remetem ao livro didático adotado por P1F e listas de exercícios coladas no caderno do aluno, listas provavelmente montadas por P1F e entregues aos alunos. Percebo que o Livro Didático é recorrentemente usado por P1F quando aplica exercícios aos alunos, o que mostra que o conteúdo que P1F trabalha em sala de aula está presente no Livro Didático, pois há sempre equivalência entre a matéria presente no caderno e exercícios do livro. Em resposta à pergunta 02, P1F afirma que o instrumento que lhe dá a base para esboçar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos do EM é o conteúdo presente no livro didático e o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem. Percebo que, no caderno do aluno de P1F,

há mais referências ao livro didático do que a provas de vestibulares (essas aparecem mais fortemente na forma de questões das provas aplicadas por P1F, embora os exercícios do livro didático que adota também englobem questões de vestibulares diversos), sendo, portanto, o Livro Didático o guia de P1F ao ministrar o conteúdo que trabalhará em suas aulas.

No caderno do aluno de P2F, não encontrei menção a vestibulares ou Enem. Percebi que há resolução de bastantes exercícios presentes no livro didático (no Livro Didático, há exercícios que são do Enem e de outros vestibulares). Mas o fato de não haver menção a vestibulares ou Enem no caderno, não indica que P2F não tenha trabalhado com Resolução de Questões do Enem. Apenas não há indícios de que a relação “relevância do que se ensina” e “vestibular” não é a relação prioritária por P2F, até porque são poucos os vestibulares, sobretudo quando se pensa em Enem, que têm mantido o foco em questões de gramática descritiva ou em exercícios estruturais. Apesar disso, em resposta aos questionamentos 1 e 2, P2F menciona valer-se do conteúdo presente em provas de vestibulares e do Enem, menciona atualizar-se de acordo com as competências do Enem; essa atualização, contudo, não se reflete nos registros de suas aulas feitas por seu aluno nem nas listas de exercícios que P2F disponibilizou para esta pesquisa, pois são prioritariamente estruturais, diferentemente do que ocorre no Enem e nas tendências de outros processos vestibulares. Assim, similarmente a P1F, o guia de P2F, ao esboçar o conteúdo que ministra no EM, parece ser o Livro Didático, uma vez que, seguindo os conteúdos que ministra, há recorrentemente no caderno de seu aluno menção a exercícios de tal livro. Portanto, pelo caderno, especialmente, têm-se indicações de que o material-guia da aula é o livro didático adotado pela instituição de P2F. Isso nos leva a hipotetizar ou que esse livro didático também é prioritariamente focado no ensino de gramática, ou que P2F seleciona, de seu Livro Didático, os conteúdos mais relacionados ao ensino de gramática para trabalhar com seus alunos.

No caderno do aluno de P1E, verifiquei a menção recorrente a exercícios do livro didático. Conforme observei no caderno, após a maior parte dos conteúdos trabalhados, P1E indica exercícios do livro didático para serem resolvidos pelos alunos. Confrontando a resposta dada por P1E às perguntas 1 e 2 do questionário e ao caderno de seu aluno, infiro ser o livro didático o instrumento que direciona os conteúdos que P1E trabalha em sala de aula.

Quanto a P2E, apenas através de suas avaliações não foi possível perceber o que tal professor utilizava como instrumento-base para esboçar os conteúdos que aborda com seus alunos do EM. Por conta disso, não há indicadores de P2E nessa categoria.

P1P, respondendo à pergunta 02 do questionário, assinalou que o instrumento que lhe dá a base para esboçar o conteúdo que trabalha no EM é o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem. Todavia, no caderno de seu aluno de primeiro ano (C1), encontrei menção a exercícios do livro didático e a exercícios de gramática. No caderno de seu aluno de segundo ano (C2), encontrei menção a exercícios de gramática, além de diversas folhas de exercícios levadas por P1P aos alunos, mas exercícios de procedência não indicada. Não encontrei menção a vestibulares. Nas listas de exercícios entregues aos alunos por P1P, também não há indicação de procedência das questões, todavia não são do Enem. Os conteúdos que P1P desenvolve são prioritariamente focados no ensino de gramática tradicional, conforme já mencionei, sendo incoerente, portanto, sua resposta dada à questão 02.

Categoria
Competência “domínio da LP ensinada”
Indicador presente em documentos docentes
Não há marcas que evidenciem pouco domínio do conteúdo ensinado pelos professores participantes a cujas aulas não assisti (P1E, P2E, P1F, P2F, P1P).

No caderno dos alunos de P1E, P1F, P2F e P1P, não encontrei marcas de pouco domínio, por parte de P2F, da LP ensinada a seus alunos. Em resposta à pergunta 03, do questionário, P1F e P2F consideram como a competência mais importante ao docente do EM o “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”. Já P1E atribuiu o quarto grau de importância a tal competência, atribuindo grau de importância zero (nenhuma importância) à competência “conhecimento da teoria de ensino que embasa sua prática”. P1P atribuiu os dois mais altos graus de importância às competências “conhecimento da teoria de ensino que embasa sua prática” e “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”, respectivamente. Não pude analisar essa categoria com os documentos disponibilizados por P2E, visto que recebi as suas avaliações sem suas respostas (sem o seu gabarito) através das quais eu talvez pudesse observar essa competência.

Categoria
Interdisciplinaridade
Indicador presente em documentos docentes
Não há.

Trago, a seguir, indicadores presentes na mesma categoria “interdisciplinaridade” que encontrei em respostas a algumas perguntas (07⁹³ e 04) do questionário.

Categoria	
Interdisciplinaridade	
Indicador presente no questionário	
P1F – Q7:	Alternativa assinalada por P1F: “Não”.
P1F – Q7:	Dizeres de P1F: “Porque não trabalho com projetos que envolvam outros professores e relacionem suas disciplinas, embora tenha intenções de fazê-lo no próximo ano. Trabalho com variados temas em sala de aula, mas sei que isso não é ser interdisciplinar”.
P2F, P2E, P1P – Q7:	Alternativa assinalada: “Sim”.
P2F – Q7:	Dizeres de P2F: “Após trabalhar a teoria, percebo nas produções textuais e literárias melhor apreensão do que foi ensinado”.
P2E – Q4:	Alternativa assinalada: “[Por conta das mudanças do Enem, você, a partir de 2009] modificou sua prática em sala de aula.”
P2E – Q4:	Dizeres de P2E: “Mesclando o conteúdo específico com outras disciplinas”
P2E – Q7:	Dizeres de P2E: “Em trabalhos como leituras, debates, projetos, visitas culturais, etc.”
P1P – Q7:	Dizeres de P1P: “O próprio livro básico oferece possibilidades para que isso ocorra em suas estratégias de ensino”.

No caderno do aluno de P1F, não há menção a projetos ou trabalhos interdisciplinares. Em resposta à pergunta 07 do questionário, P1F mencionou não trabalhar de forma interdisciplinar por não trabalhar com projetos nem com outros professores. Não justificou o porquê de não fazê-lo. Assim, infiro não haver interdisciplinaridade nas aulas de P1F.

No caderno do aluno de P2F, não há menção a projetos interdisciplinares ou trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos. Em resposta à pergunta 07 do questionário, a qual tratava sobre interdisciplinaridade, P2F menciona que a interdisciplinaridade se faz presente em suas aulas quando os alunos utilizam em suas produções textuais e literárias o que foi ensinado por ela. Isso demonstra um não entendimento por P2F do que é interdisciplinaridade e talvez, por não saber o que ou como se trabalhar de forma interdisciplinar, P2F não trabalhe de tal maneira.

No caderno de aluno de P1E, também não há menção a projetos interdisciplinares. A indicação de trabalhos a serem realizados pelos alunos englobam apenas a disciplina de Língua Portuguesa. Em resposta à pergunta 07 do questionário, a qual tratava sobre interdisciplinaridade, P1E menciona que a interdisciplinaridade não está presente em suas aulas porque, segundo dizeres de P1E, “domino bem a disciplina, sou severa e amiga dos jovens”, a partir de cuja resposta infiro que P1E possui desconhecimento quanto ao que venha a ser interdisciplinaridade, o que vai de encontro à menção de P1E em resposta à pergunta 02

⁹³ Pergunta 07 do questionário: “A interdisciplinaridade está presente em suas aulas?”

do questionário, quando menciona utilizar as “provas do Enem” em sua preparação de aulas, e vai de encontro à resposta dada à pergunta 05 do questionário⁹⁴, em que aponta ter-se atualizado autonomamente quanto ao Novo Enem, uma vez que se P1E o tivesse feito, saberia o que é interdisciplinaridade, visto que as provas do Enem buscam a interdisciplinaridade e seus documentos norteadores mencionam recorrentemente a necessidade de os professores do EM pensarem de forma interdisciplinar passando isso aos seus alunos.

Através das avaliações de P2E, não foi possível perceber marcas de interdisciplinaridade, o que não significa que não haja interdisciplinaridade em suas aulas. Em resposta à pergunta 04 do questionário, que investigava se o professor havia modificado sua prática em sala de aula ou não por conta das mudanças do Enem, P2E menciona mesclar o conteúdo “específico”, que entendo ser o de LP, ao conteúdo de outras disciplinas. Em resposta à pergunta 07 do questionário, porém, há marcas de que P2E entende interdisciplinaridade com o fato de trabalhar com diversos temas (leituras, debates, visitas), mas fica vago se P2E trabalha ou não de forma interdisciplinar via projetos com outros professores, uma vez que menciona levar “projetos” para suas aulas, sem mencionar se isso envolve ou não outras disciplinas.

P1P, similarmente ao que P3P respondeu no questionário à pergunta 07, mencionou que a interdisciplinaridade está presente em suas aulas pelo fato de o livro didático adotado pela escola oferecer possibilidades para o acontecimento da interdisciplinaridade. Infiro não estar claro para P1P o que é interdisciplinaridade, pois, em seu dizer, é como se o fato de o livro possibilitar a interdisciplinaridade em suas estratégias de ensino não exigisse como consequência atitudes interdisciplinares por parte do docente.

Neste capítulo, apresentei a análise que realizei de algumas provas do Enem pré e pós reformulação, análise à qual denominei meta-avaliação, com a finalidade de conhecer a estrutura do exame e de contrastar o exame anterior à reformulação ao exame posterior à reformulação, a fim de que esse conhecimento sustentasse minha análise feita posteriormente frente às aulas a que assisti e frente aos materiais docentes que coletei. Em seguida à meta-avaliação, portanto, passei à análise interpretativista das respostas obtidas na primeira parte do questionário e à categorização das notas de campo das aulas assistidas e dos documentos docentes recolhidos, sempre relacionando tal categorização à das respostas obtidas nos

⁹⁴ Pergunta 05 do questionário: “Em relação às alterações sofridas pelo Enem a partir de 2009 com o Novo Enem, assinale a alternativa que melhor se adequa ao seu caso”.

questionários respondidos pelos respectivos docentes. Assim, pude contrastar as afirmações realizadas pelos docentes à sua prática docente.

Passo, portanto, a seguir, às considerações finais relativas à análise aqui realizada, relativas a esta dissertação como um todo e trago sugestões a pesquisas futuras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar se uma das propostas de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio, isto é, a de gerar, de forma retroativa, reformulações no Ensino Médio, está se concretizando, provocando Efeito Retroativo. Para isso, minha pesquisa ocorreu em duas etapas, embora diferentes, complementares: pesquisa documental e pesquisa de campo. Para concretizar a pesquisa documental, busquei analisar documentos diversos que fazem referência ao exame em questão, tal como as suas Matrizes de Referência, alguns de seus Relatórios Pedagógicos e alguns de seus cadernos de provas. Para concretizar a pesquisa de campo, selecionei três escolas que obtiveram os melhores resultados em Uberaba-MG no Enem 2010, sendo a mais bem classificada pertencente à rede de ensino federal, a mais bem classificada pertencente à rede de ensino estadual e a mais bem classificada pertencente à rede de ensino particular, com finalidade de observar se, no EM de tais escolas, o efeito retroativo se manifestava e de que forma, caso se manifestasse. Nessas escolas, realizei notas de campo durante os meses em que assisti às aulas de LP de terceiros anos do Ensino Médio e coletei documentos docentes (cadernos de alunos com suas anotações de aula, avaliações aplicadas pelo docente, plano de ensino) que me foram disponibilizados, bem como realizei aplicação de um questionário.

Inicialmente, no primeiro capítulo desta dissertação, foi necessário que eu realizasse apontamentos teóricos relativos ao conceito de validade e de efeito retroativo, devido à imbricação entre ambos e ao fato de esses conceitos serem centrais nesta pesquisa, que buscou o (não) acontecimento de efeito retroativo do Enem nas escolas selecionadas. Em seguida, realizei um pequeno estado da arte das pesquisas em Linguística Aplicada que tiveram como tema central o efeito retroativo, tendo percebido que são escassos os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* que levam em conta as questões centrais desta pesquisa que são Enem, Efeito Retroativo e ensino regular de Língua Portuguesa, ficando aí declarada a relevância desta pesquisa. Posteriormente, apresentei brevemente os exames de larga escala do Brasil, tendo explicado, de maneira mais detalhada, a história e o contexto de produção em que se desenvolve o Exame Nacional do Ensino Médio, bem como as mudanças apresentadas pelo Ministério da Educação que justificam a adjetivação “novo” antecedendo o nome do exame desde 2009. Ao elencar essas mudanças, foi necessário recorrer a alguns conceitos que se fariam necessários posteriormente, nesta dissertação, no momento da análise das notas de campo e dos documentos docentes como os conceitos de interdisciplinaridade, de

contextualização e de língua e linguagem presentes no exame. Por fim, recorri a teorias que subjazem à elaboração de questões de múltipla escolha, teorias que embasariam minha análise das questões de Língua Portuguesa de múltipla escolha que compõem os cadernos de provas dos exames analisados.

Após considerações teóricas, passei ao segundo capítulo desta dissertação, a fim de explicitar os procedimentos metodológicos adotados para sua concretização, bem como o contexto em que a pesquisa se desenvolveu. Apresentei os objetivos e questões de pesquisa de forma mais detalhada, mostrei o duplo caráter da pesquisa (pesquisa documental e estudo de campo) e relacionei os procedimentos adotados para estabelecer o *corpus* da pesquisa. Relacionei as etapas seguidas para realizar a análise documental e as etapas seguidas para realizar a análise dos dados coletados em campo, tendo transcrito algumas notas de campo que considere relevantes, por serem representativas, das aulas às quais assisti de terceiro ano de Ensino Médio das três escolas coparticipantes e tendo relacionado, por fim, quais documentos docentes estariam em análise no capítulo seguinte.

Após apresentação dos procedimentos metodológicos, passei para o terceiro capítulo desta dissertação, no qual apresentei a análise do *corpus*.

Iniciei apresentando a meta-avaliação, o que consistiu em analisar as questões de LP que se faziam presentes em provas de dois anos anteriores à reformulação e em provas de dois anos posteriores à reformulação, a fim de perceber (i) se as teorias de língua e de linguagem que de acordo com os órgãos públicos se fazem presentes nas provas do exame (conforme foram relacionadas no capítulo primeiro) realmente embasavam aquelas questões; (ii) se fatores como o tempo para resolução das questões, a relação entre estas e as competências e habilidades elencadas nas matrizes do Enem eram plausíveis, bem como se tantos outros aspectos que devem ser levados em consideração (conforme apresentado no capítulo teórico desta dissertação) faziam-se presentes nas questões em análise; (iii) se o conteúdo que se fazia recorrente nas questões de LP do exame também era o conteúdo priorizado pelos docentes do EM das escolas coparticipantes; (iv) se havia modificações (e de que caráter eram) entre as questões do Enem e as questões do Novo Enem que tornassem estas últimas qualitativamente superiores àquelas. Pude perceber, com isso, que diversos problemas se fazem presentes no Novo Enem, tais como: as matrizes e habilidades não contemplam tudo o que se apresenta nas questões do exame, precisando de reformulação; o tempo para resolução das questões no Novo Enem faz-se mais escasso do que já era no Enem antigo, configurando a resolução das questões do Enem uma verdadeira corrida contra o tempo; os textos-base que antecedem as

questões são exaustivos e diversas vezes desnecessários às suas resoluções; a interdisciplinaridade faz-se menos presente no Novo Enem, do que no Enem antigo, sendo incipiente e insuficiente para gerar uma postura interdisciplinar no corpo docente que atua no Ensino Médio. Foram encontrados, também, pontos positivos na meta-avaliação, tais como o fato de os suportes dos itens serem apresentados de maneira clara e o fato de as alternativas e os distratores apresentarem plausibilidade e não induzirem ao erro.

Em seguida, passei à análise interpretativista das respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores participantes, tendo traçado seus perfis profissionais e tendo percebido que, muitas vezes, o questionário traz respostas que não condizem, porém, com suas práticas. Isso pode ter ocorrido pelo fato de que os professores participantes tiveram, inicialmente, que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual havia os objetivos desta pesquisa. Acredito que ele possa ter induzido, de certa forma, algumas respostas dadas pelos docentes. Importante mencionar que a questão de representações não foi desenvolvida nesta pesquisa, e seria interessante que outras pesquisas viessem em complemento a esta, analisando a ação do efeito retroativo nas representações docentes.

Em seguida, passei, respaldada pela metodologia da Análise do Conteúdo (Bardin, 2010), à categorização e análise das notas de campo, contrastando-a à categorização e análise das respostas obtidas no questionário. Percebi, pelos indicadores presentes na categoria “relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’”, que o vestibular aparece nas aulas funcionando como respaldo para a importância do que é ensinado. Assim, ensina-se a teoria x porque ela “cai no vestibular”, as regras y porque elas são “cobradas no vestibular”. Outra maneira como o vestibular se mostra é em momentos de treino para o vestibular, aparecendo bastante aí o Enem, quando os professores trazem questões do Enem ou mesmo suas provas (como era recorrentemente feito pelo professor de terceiro ano da rede federal) para “treinar” para o exame, configurando aí um efeito retroativo negativo do exame. Pelos indicadores presentes na categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino”, percebi que os professores de Terceiro Ano de Ensino Médio estão focados prioritariamente no ensino da gramática normativa e descritiva mudando algumas vezes a metodologia de suas aulas (trazendo macetes, brincadeiras), mas não o foco do conteúdo ensinado. Destarte, ainda se ensina nas e para as normas e as nomenclaturas, não sendo priorizada a interpretação textual, o conflito cognitivo, o raciocínio lógico. Através dos indicadores elencados na categoria “material-guia da aula”, percebi que os docentes estão presos ou aos livros didáticos, ou a gramáticas escolares, tirando daí a conclusão do que é necessário trabalhar em termos de conteúdo no

EM; não são, portanto, as provas de vestibular ou do Enem que dão o norte de ensino aos professores, e isso mostra que o objetivo de o Enem atuar de forma retroativa na seleção de conteúdos que os professores fazem no EM não é alcançado. Em seguida, através dos indicadores presentes na categoria “competência ‘domínio da Língua Portuguesa ensinada’”, observei que, ao ensinarem a Língua Portuguesa normativa e classificatória, recorrentemente alguns docentes apresentam deslizos e incertezas e não vi mais domínio do conteúdo no professor da rede particular, como supõe o senso-comum, do que nos professores das redes públicas, muito pelo contrário.

Por fim, através dos indicadores registrados na categoria “interdisciplinaridade”, percebi que ela é incipiente em alguns casos (como no caso do professor de terceiro ano da rede federal que trabalha interdisciplinarmente) e inexistente nos outros, e insisto que não me filio à ideia de depositar a culpabilidade do trabalho não-interdisciplinar nos docentes, uma vez que acredito ser tarefa dos cursos de Licenciatura trabalhar de forma interdisciplinar a fim de formar, a partir dali, professores que saibam trabalhar interdisciplinarmente.

Quando passei à categorização e análise dos documentos docentes em contraste com a categorização e análise do instrumento questionário, percebi que as aulas a que não assisti (primeiro e segundo anos do EM), mas das quais coletei dados, não diferiam muito das aulas a que assisti (terceiros anos do EM). Embora não tenha sido possível analisar, via dados, de forma substancial, como fiz na análise das aulas a que assisti, categorias como “relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’”, “interdisciplinaridade” ou “competência da LP ensinada”, pude perceber que as categorias “conteúdo trabalhado – foco do ensino” e “material-guia da aula” não diferiam do que encontrei nas aulas dos docentes de terceiros anos. Também na primeira e na segunda série do EM, o foco do ensino está na gramática normativa e descritiva e que o material-guia da aula também é o material didático adotado pela instituição e/ou gramáticas escolares.

Uma falha desta pesquisa foi não conseguir, portanto, encontrar indicadores de todas as categorias devido ao fato de o material que formou o *corpus* desta pesquisa não ser suficiente para isso. Seria interessante que outras pesquisas viessem em complemento a esta, fazendo assistência a aulas de primeiro e segundo anos do Ensino Médio, a fim de cruzar seus resultados com os resultados aqui obtidos, pois há muitas questões que só são percebidas no próprio ambiente didático-pedagógico e que não se revelam nos documentos docentes.

De maneira sucinta, retomo os objetivos listados como os objetivos desta pesquisa, mostrando que foi possível perceber, (i) a partir da análise de como as provas do novo Enem

trazem mudanças que sustentem tomadas de decisões didático-pedagógicas em ambiente de salas de aulas de Língua Portuguesa de Ensino Médio que as provas trazem mudanças de pouca relevância para conseguir impactar no docente, especialmente no que está em sala de aula, e não nas academias. Isso porque eu, que carrego ambas as características, isto é, de ser docente e de estar na academia, consigo perceber que minhas graduais mudanças de postura didático-pedagógica e metodológica se realizam devido aos reflexos dos estudos que a academia me propicia, e não devido ao impacto de exames nacionais externos como o Enem; (ii) a partir da análise proveniente da investigação sobre se indícios de efeito retroativo a partir da reestruturação do Exame, começaram a surgir gerando mudança de postura didático-metodológica nos professores selecionados para este estudo, foi possível perceber que o efeito retroativo, quando se manifesta, manifesta-se negativamente, com treinos e macetes de resolução de provas, e não na forma de substancial reestruturação do Ensino Médio; e (iii) relativamente à amplitude de efeito retroativo no ensino regular de Língua Portuguesa nos âmbitos particular e público das escolas investigadas, observando e comparando, se possível for, a dinâmica desse efeito em ambas as esferas educacionais, pude averiguar que, distanciando-se da ideia de senso-comum de que as escolas particulares adaptam-se mais rapidamente e até mais eficientemente a mudança não é uma ideia que se comprova cientificamente, visto que as três esferas observadas (federal, estadual e privada) agem de forma muito similar relativamente ao foco do ensino e à estruturação do Ensino Médio.

Vale ressaltar que uma pesquisa de longo prazo que tivesse acompanhado o período anterior à reformulação do Enem sofrida em 2009 e o período posterior à reformulação, estudo com assistência a aulas de EM, com recolha de dados, poderia ter mostrado mudança de forma mais contundente. Mas isso teria sido possível porque a mudança do Enem não foi anunciada com tempo suficiente (não chegou a público em 2007, por exemplo, que a mudança ocorreria dali a dois anos), simplesmente a mudança foi implementada de um ano para outro. Este estudo aqui realizado, portanto, torna-se um estudo de base para estudos subsequentes e comparativos a este que venham também a acompanhar de perto uma mudança processual que possa vir a ocorrer.

Os resultados das análises sugerem, portanto, que o Efeito Retroativo é pouco ou inexistente na prática docente, sendo negativo nos momentos em que aparece na forma de “treinos para o exame” e que o Novo Enem carece de ser alvo de diversos outros estudos científicos que venham contribuir para a análise de capacidade em atingir um de seus objetivos centrais, que é o de reformular o currículo do ensino médio de maneira retroativa,

visto que ele é aplicado e ganha destaque dentre as avaliações nacionais sem ser criteriosamente analisado pela comunidade científica.

É preciso, ainda, que os resultados desta pesquisa cheguem às instituições coparticipantes, e ressalto que o farei especialmente ao convidar seus participantes a assistir a esta defesa e ao disponibilizar uma cópia da dissertação a cada instituição coparticipante.

Fica, em mim, ao fim desta pesquisa, a inquietação de que se o efeito retroativo fosse tão acreditado pelas esferas governamentais superiores, o governo acreditaria no seu acontecimento na hora de realizar propostas retroativas implementando a valorização da profissionalização docente, atendendo aos recorrentes pedidos de progressão e consolidação de carreira, atendendo aos pedidos de piso salarial para professores, dentre outras formas, a fim de que isso atuasse, de forma retroativa, nos alunos de Ensino Médio que estão prestes a escolher uma profissão e que tenham interesse em se tornarem licenciados e futuros professores. Se o efeito retroativo fosse estimulado a partir de outras instâncias, portanto, talvez acontecesse de forma positiva.

Destarte, além de contribuir com as pesquisas em efeito retroativo no campo da Linguística Aplicada, espero contribuir para as reflexões governamentais que precisam ser realizadas sobre a forma de se atingir a almejada reformulação do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C., & WALL, D. (1992). **Does washback exist?** Working Paper Series 11. CRILE, Lancaster University Republicado em *Applied Linguistics* 14, p. 115-129, 1993.

ALMEIDA, L. C. B. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros.** Anais do Sielp, Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 22378758

ANDRADE, D. F. & KARINO, C. A. **Nota Técnica.** Assunto: Teoria de Resposta ao Item. Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf> Acesso em: 04 mar.2013.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995. Série Prática Pedagógica.

AVELAR, S. L.T. (2001). **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) em uma escola de ensino médio e técnico.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, IEL, Unicamp.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (Voloschinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006, 12 ed.

BARBOSA, D. **A competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento.** In: FAZENDA, I. (Org.) *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo, Cortez, 2005. (pp. 65-77)

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2010

BARTHOLOMEU, M. A. N. (2002). **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio.** Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, IEL, Unicamp.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3/1998.** Brasília, 1998. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 5 ago. 1998 - Seção I, p.21.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação:** prova Brasil – ensino fundamental – matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/comentarios20L07.pdf> Acesso 27 set. 2009.

BRASIL / MEC / SEB. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio).** Brasília, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 27 set. 09.

BURROWS, C. (2004). Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. Em Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 113-128.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker Editora Brasiliense 1993

CHAPELLE, C.A. 1999. **Validity in language assessment.** Annual Review of Applied Linguistics, 19:254-272.

CORREIA, R. M. D. (2003). **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, IEL, Unicamp.

THORNDIKE, R.L.; HAGEN, E.P. 1986. **Measurement and Evaluation in Psychology and Education.** New York, Macmillan, 544 p.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.) **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998, 15 ed. Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116)

FINI, M. E et al. **Erros e Acertos na Elaboração de Itens para a Prova do Enem:** as técnicas de Elaboração de Itens e as Questões de Múltipla Escolha do ENEM. Brasília, 1999.

FREITAS, L. C. (org). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. (1999). **Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 34, p. 21-37.

HOLANDA, L. **No Enem, maior prova é contra o tempo**. JC Online. Disponível em <<http://ne10.uol.com.br/canal/vestibular/noticia/2010/10/06/no-enem-maior-prova-e-contra-o-tempo-238972.php>> Acesso em:26 mai 2011.

Hughes, A. 1989. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.

INEP. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, s.d. Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em:27 set 09.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio 2009: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2º dia; caderno 7: Azul. Brasília, 2009. Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em:03 mar 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio 2009: Prova Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação**. 2º dia. Consórcio Connasel – CONSULTEC/CETRO/FUNRIO: Brasília, 2009. Disponível em <http://guiadoestudante.abril.com.br/prova_enem_2dia.pdf> . Acesso em:24 mai 2011.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio 2010: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 2º dia; Caderno 5: Amarelo. Brasília, 2009. Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em:03 mar 2011.

_____. **Enem: relatório pedagógico 2001**. Brasília, 2004. Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em:27 set 09.

_____. **Enem: relatório pedagógico 2004**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em: 27 set. 09.

INEP / DAEB. **Chamada Pública de Processos de avaliação Educacional**. Chamada Pública n.º 005/2011. Brasília, 2011.

JASKULSKI, L. **O efeito retroativo da prova de língua portuguesa do vestibular da UFRGS no ensino de uma escola privada de Porto Alegre**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2008. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

LADO, R. **Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests**. Longman, London, 1961.

LANZONI, H. P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em Inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2004.

LI, Y. **A preparação de candidatos chineses para o exame CELPE-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Letras, IL, UFRGS.

LOPES-ROSSI, M. A. O Desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. A. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio 12 (2) fev-abr. 2000. Disponível em <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>. Acesso em: 15 out 2004.

MARCELO GARCIA, C. Formação Inicial de Professores. In ____ **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999, pp. 72-104.

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford, Oxford University Press, 2000.

MEDEIROS, E. B. **Provas objetivas: técnicas de construção**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MESSICK, S. (1989). **Validity**. Em R. Linn (Org.), Educational measurement. (3ª. ed., 13-103). New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company.

PIRES, M. F. C. **Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino.** *Interface (Botucatu)* [online]. 1998, vol.2, n.2, pp. 173-182. ISSN 1414-3283.

RETORTA, M. S. **Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná:** uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. **Sínteses**, vol. 13. Unicamp: 2008. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/viewFile/835/586> Acesso em:30 set 2010.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Revista Travessias, ed. 04 – Educação, cultura, linguagem e arte, 2008. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/educacao.htm Acesso em:04 mai 2012

OLIVEIRA, J. A. S. (2009) **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (inglês).** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

PEÑA, M. D. J. Interdisciplinaridade: questão de atitude. In: FAZENDA, I. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo, Cortez, 2005. pp.57-64

PESSÔA, A. R. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, 43 (2): 287-305, Jul./Dez. 2004.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface (Botucatu)* [online]. 1998, vol.2, n.2, pp. 173-182. ISSN 1414-3283.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SCARAMUCCI, M.V.R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. Em *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 34, p. 7-20, Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp. 1999.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte.** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 43 (2), 2004. pp. 203-226.

Scaramucci, M.V.R. **Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas.** *Arena*. Vol. 2. Ano 2011. 103-120

SILVA, R. M. R. (2007). **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender línguas de candidatos ao exame.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Linguística, UFSCar.

SOUZA, L.G. (2002). **Ensino da produção escrita em língua estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou da concepção de escrita do professor?** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, IEL, Unicamp.

TELLES, J. A. **É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!** Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116)

VIANNA, Heraldo Marelím. **Testes em Educação.** 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1982.

VICENTINI, M. P. **Exame Nacional do Ensino Médio: a relevância de pesquisas empíricas sobre validade e efeitos retroativos.** Trabalho de Conclusão de Curso. 2011. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil.

WITTMANN, M. J. M. **Avaliação da educação básica em larga escala em nível nacional: previstos e acontecidos.** - PPGEdU/UNISINOS Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60.pdf Acesso em: 03 ago 2012

WOJCIECHOWSKI, T. **O ensino de língua portuguesa: objetivos e concepções de linguagem guiando a prática docente.** Disponível em : <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/THAIS%20WOJCIECHOWSKI.pdf> . Acesso em: 29 julh 2010.

APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “Novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca dos primeiros sinais do efeito retroativo a partir da reformulação do exame” de acordo com a resolução 196/096/CNS.

Data:

Assinaturas:

APÊNDICE B - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “Novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca dos primeiros sinais do efeito retroativo a partir da reformulação do exame” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Lívia Letícia Zanier Gomes realizar as etapas de aplicação de questionário, assistência a aulas de Língua Portuguesa e realização de notas de campo utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

Assinatura do Diretor Pedagógico/Diretor de Ensino

APÊNDICE C – MODELO 1 DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca dos primeiros sinais do efeito retroativo a partir da reformulação do exame”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Inês Vasconcelos Felice e será executado pela pesquisadora assistente Lívia Letícia Zanier Gomes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender se o Novo Enem está fazendo com que os professores mudassem algo na forma de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio ou não, modificando suas posturas didáticas em sala de aula.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue pela pesquisadora Lívia Letícia Zanier Gomes nas dependências da sua Instituição em agosto de 2012 e recolhido em no mesmo mês. Ressaltamos que esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia.

Na sua participação você receberá um questionário ao qual deverá responder até setembro de 2012 e disponibilizará instrumentos didáticos dos quais dispor tais como avaliações aplicadas aos alunos, aulas digitalizadas, atividades aplicadas, conforme isso lhe for possível. Além disso, terá a pesquisadora Lívia Letícia Zanier Gomes em algumas de suas aulas de Língua Portuguesa para Ensino Médio entre os meses de agosto de 2012 a dezembro de 2012, momento em que ela fará notas de campo.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em haver a identificação do sujeito de pesquisa, o que contraria a resolução 196/96. Por conta disso, a pesquisadora se compromete com o sigilo absoluto da sua identidade. Os possíveis benefícios serão perceber de que forma sua prática tem contribuído ou não para a concretização das desejáveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outro com a pesquisadora, devidamente assinado.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Inês Vasconcelos Felice ou Lívia Letícia Zanier Gomes, tel. (34) 3319-6000, Ileel, UFU, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 206, Uberlândia, 38400-902. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Cidade, data.

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. _____

Participante da pesquisa

APÊNDICE D – MODELO 2 DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca dos primeiros sinais do efeito retroativo a partir da reformulação do exame”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Inês Vasconcelos Felice e será executado pela pesquisadora assistente Livia Letícia Zanier Gomes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender se o Novo Enem está fazendo com que os professores mudassem algo na forma de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio ou não, modificando suas posturas didáticas em sala de aula.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue pela pesquisadora Livia Letícia Zanier Gomes nas dependências da sua Instituição em agosto de 2012 e recolhido em no mesmo mês. Ressaltamos que esta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia.

Na sua participação você receberá um questionário ao qual deverá responder até setembro de 2012. Além disso, disponibilizará instrumentos didáticos dos quais dispor tais como avaliações aplicadas aos alunos, aulas digitalizadas, atividades aplicadas, conforme isso lhe for possível.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em haver a identificação do sujeito de pesquisa, o que contraria a resolução 196/96. Por conta disso, a pesquisadora se compromete com o sigilo absoluto da sua identidade. Os possíveis benefícios serão perceber de que forma sua prática tem contribuído ou não para a concretização das desejáveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outro com a pesquisadora, devidamente assinado.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Inês Vasconcelos Felice ou Livia Letícia Zanier Gomes, tel. (34) 3319-6000, Iléel, UFU, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 206, Uberlândia, 38400-902. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131

Cidade, data.

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. _____

Participante da pesquisa

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO MENOR DE IDADE

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada Novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca dos primeiros sinais do efeito retroativo a partir da reformulação do exame”, sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Inês Vasconcelos Felice e será executado pela pesquisadora assistente Livia Letícia Zanier Gomes.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender se o Novo Enem está fazendo com que os professores mudem algo na forma de ensinar Língua Portuguesa no Ensino Médio ou não, modificando suas posturas didáticas em sala de aula.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Livia Letícia Zanier Gomes, em novembro de 2012, em horário letivo no colégio em que seu/sua filho(a) estuda.

Na participação do(a) menor, ele(a) deverá emprestar seu caderno elaborado a partir das aulas de Língua Portuguesa para que a pesquisadora possa xerocopiá-lo a fim de ter acesso aos conteúdos que seu(sua) professor(a) tem trabalhado em sala de aula.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em haver a identificação do sujeito de pesquisa, o que contraria a resolução 196/96. Por conta disso, a pesquisadora se compromete com o sigilo absoluto da sua identidade. Os possíveis benefícios serão perceber de que forma a prática de seu professor tem contribuído ou não para a concretização das desejáveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Maria Inês Vasconcelos Felice ou Livia Letícia Zanier Gomes, tel. (34) 3319-6000, Iléel, UFU, Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, sala 206, Uberlândia, 38400-902. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, ... de novembro de 2012

Assinatura da pesquisadora

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO

01. Desde que você começou a dar aulas no Ensino Médio, algum motivo fez com que sua forma de dar aulas, bem como o foco de suas aulas, passasse por mudanças?

() Não, o conteúdo que ministro e a minha forma de dar aulas mantêm-se solidamente.

Explique:

() Sim, houve alterações no conteúdo que ministro e na minha forma de dar aulas.

Explique:

02. Que instrumento lhe dá a **base** para esboçar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos do Ensino Médio?

() O conteúdo presente no Material Didático adotado pela instituição.

() O conteúdo presente nos livros didáticos/apostilas didáticas que você possui, mas que não são os adotados pela sua escola.

() O conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem.

() O conteúdo de gramática(s) escolar(es).

() Outro(s): _____

03. Das competências listadas a seguir, enumere-as da mais importante para a menos importante, com relação a serem necessárias ao docente do Ensino Médio. Atribua o número 0 (zero) à(s) que não considerar importante(s).

() Autoridade.

() Domínio teórico-científico da disciplina que dá aula.

() Conhecimento da realidade do aluno.

() Conhecimento de teoria de ensino que embasa sua prática.

() Conhecimentos gerais.

() Conhecimento seguro sobre o aluno.

() Motivação e simpatia.

04. O Novo Enem traz uma prova que integra as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Educação Física. **Por conta das mudanças no Enem**, você, a partir de 2009:

a) modificou sua prática em sala de aula.

Em quê?

b) mantém sua prática adotada em sala de aula.

Por quê?

05. Em relação às alterações sofridas pelo Enem a partir de 2009 com o Novo Enem, assinale a alternativa que melhor se adequa ao seu caso.

() Você teve, por parte de sua escola, curso de atualização ou informações suficientes sobre o Novo Enem.

() Você não teve acesso a explicações a respeito das alterações pelas quais o Novo Enem passou.

() Você se atualizou, em estudos autônomos ou buscando cursos particulares, quanto ao Novo Enem.

06. Na sua escola, há cursinhos preparatórios de Língua Portuguesa para o Novo Enem?

() Sim, e eu os acho importantes.

() Sim, mas eu não os acho importantes.

() Não, mas eu acho que seria bom se houvesse.

() Não, e eu acho que é desnecessário que haja.
Justifique a resposta assinalada acima:

07. A interdisciplinaridade está presente em suas aulas?

- () Sim. Como?
() Não. Por quê?

As perguntas seguintes referem-se ao seu perfil profissional.

01. Há quanto tempo dá aulas de Língua Portuguesa?

- () Há cinco anos ou menos
() De seis a dez anos
() Há mais de onze anos

02. Em que rede(s) de ensino atua?

- () Federal.
() Estadual.
() Particular.

03. Qual seu vínculo com tais instituições de ensino? (Utilize o campo “Obs.” para mencionar em que rede de ensino conta com tal carga horária, caso atue em mais de uma rede).

- () Contrato de 20 horas semanais. Obs.: _____
() Contrato de 40 horas semanais. Obs.: _____
() Contrato de 40 horas semanais em regime de Dedicação Exclusiva. Obs.: _____
() Outro. Citar qual: _____

04. Qual sua carga horária semanal...

a) em sala de aula?

- () Menos de 10 horas.
() De 11 a 20 horas.
() De 21 a 30 horas.
() De 30 a 40 horas.

b) em outro cargo que acumula?

- () não acumulo cargos
() _____h (citar a quantidade de horas)

05. Qual sua formação?

- () Graduação em Letras. Habilitação em (língua) _____.
() Graduação em outra área. Especificar _____.

06. Qual seu nível de escolaridade?

- () Graduação.
 () concluído. () em andamento.
() Especialização *latu sensu* em _____
 () concluído. () em andamento.
() Mestrado em _____
 () concluído. () em andamento.
() Doutorado em _____
 () concluído. () em andamento.
() Pós doutorado em _____
 () concluído. () em andamento.

APÊNDICE G – NOTAS DE CAMPO DAS AULAS ASSISTIDAS

(i) Notas de campo do colégio da Rede Estadual. Professor-participante: P3E. As aulas assistidas eram sempre aulas duplas⁹⁵.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC1 ⁹⁶	Lousa e giz	Regência Verbal	Verbos são anotados na lousa, seguidos por sua regência (em forma de sigla) com uma frase-exemplo.
Observações			
- P3E escreve na lousa sem olhar em materiais. Escreve “de memória”. - P3E faz anotações teóricas na lousa. - Quando a lousa fica completa, professor solicita aos alunos para que copiem. - Alunos perguntam “matéria da prova” a que o professor responde “concordância verbal e nominal”. - Após 25 minutos, professor começa a explicar o que está na lousa. Retoma, inicial e oralmente, a regência de seis verbos que já havia passado em aula anterior (uma aluna confirma ao professor quais verbos já haviam sido vistos) para, então, ler os outros cinco verbos que havia passado nesta aula e que estavam na lousa. - Professor retoma o tema da aula. Comenta com alunos o título de um filme famoso “Esqueceram-se de mim” e diz que este título é razoável embora traga erro de regência porque, diz o professor, ele crê que os alunos não construiriam um frase como “Esqueceram-me” e que apenas uma aluna ali da sala seria capaz de construir frases assim. - Professor menciona que deve haver algum tempo que o vestibular não apresenta questões de colocação pronominal, mas diz que isso pode aparecer de outra forma para se resolver uma questão e, portanto, os alunos não deveriam desprezar este conhecimento. - Professor mostra o uso coloquial do verbo preferir e enfatiza que as pessoas usam “preferir” de forma errada porque usam, coloquialmente, termos como “do que”, “mais”, “menos”, sendo que o verbo preferir não admite tais usos. - Outros apontamentos sobre o uso coloquial é realizado de outros verbos e o professor aponta tal uso como errado, mostrando o que seria o uso correto. - Professor traz exemplo de uma frase de época eleitoral passada em que a frase veiculada era “A força que Uberaba precisa” e sugere a correção “A força de que Uberaba precisa” explicando oralmente a correção aos alunos. - Professor diz que se os alunos quiserem se divertir com o que o “povo” fala de “errado” era só assistirem à TV Câmara porque eles dariam gargalhada. - Professor diz que aquele conhecimento daquela aula não era apenas para os alunos passarem em algum teste, mas sim para usarem a vida inteira. Menciona que classificar orações subordinadas, etc., não “servirá para nada, sinceramente”, para os alunos. Mas diz que se eles quisessem construir bons textos, passar informações, precisariam daquele conhecimento de regência verbal. - Professor passa exercícios na lousa, retirados da gramática de Ernani Terra, diz que são			

⁹⁵ Duração de uma aula na escola estadual: 50 minutos.

⁹⁶ Cada NC (NC1, NC2, NC3) refere-se a um dia de aula a que assisti.

exercícios simples, mas que na aula seguinte fariam exercícios mais elaborados do Livro Didático.

- Alunos devem reescrever frases que trazem incorreções de regência e corrigi-las.
- P3E brinca com uma aluna (que considera boa) e diz: “[Nome da aluna], o que é preferível: um professor que sabe e exige mais dos alunos do que um professor que não sabe e exige menos?”
- Após decorrido um tempo, P3E diz que iria corrigir os exercícios, já os alunos não estavam resolvendo-o. A correção é realizada. Professor demonstra domínio do conteúdo ao ministrá-lo e ao corrigir os exercícios.
- Professor menciona que ouvira, certa vez, um advogado dizendo “Ele reside à rua...” e que o advogado dissera que isso era linguagem jurídica. P3E ironiza, ao dizer isso aos alunos, que não sabia que linguagem jurídica era diferente da Língua Portuguesa e que para ele aquilo era um erro de regência pura e simples e que essas pessoas prestam um desserviço à Língua Portuguesa.
- Aula termina com o professor perguntando se os alunos tinham dúvidas e que, por aquele dia, era só.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC2	• Lousa e giz	• Regência Verbal	Professor passa dois exercícios na lousa, copiando-os de Gramática de Ernani Terra.
Observações			
• Professor fica sabendo (através do inspetor de alunos) que ele só dará uma aula naquele dia (ao invés de duas) porque na segunda aula os alunos teriam que fazer a prova de recuperação da escola e que nos outros horários ensaiariam para o desfile de 07 de setembro. • Professor diz que tem que corrigir exercícios do Livro Didático cuja resolução solicitou aos alunos em aula anterior, mas que como suspeitava que os alunos não houvessem levado o Livro especialmente por conta do ensaio que teriam, iria passar exercícios na lousa para que alguns copiassem. Disse que quem fosse fazer alguma prova de recuperação naquele dia não precisaria copiar o exercício e poderia ficar estudando desde que se compromettesse a copiar os exercícios dos colegas posteriormente. • Exercícios que vão para a lousa são retirados de uma Gramática de autoria de Ernani Terra e referem-se a regência verbal (o primeiro exercício é composto por 16 frases, com verbos em destaque cujo sentido deveria ser explicado e o segundo exercício traz frases com um verbo em destaque que deve ser substituído por alguns verbos fazendo adequações necessárias na frase). • A aula termina e com parcela mínima da turma tendo copiado os exercícios.			

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC3	• Lousa e giz	• Crase	P3E passa usos da crase na lousa sem copiar de outros materiais. Escreve “de memória”.
Observações			
• Professor inicia aula dizendo que, para fechar o conteúdo do terceiro ano, ele ainda precisaria ensinar Crase e Colocação Pronominal e que se comprometia a fechar o conteúdo			

antes de se afastar para as férias e aposentadoria.
• Professor informa aos alunos que daria aula apenas no primeiro horário porque no segundo horário aconteceria o projeto “Paradão da leitura”, projeto que ocorria de forma regular e simultânea em todas as salas da escola, projeto da biblioteca da escola. • Para a lousa vai o título da aula “Crase” seguida pela explicação de o que é crase e pelas regras gerais de uso. • O professor demonstra domínio do conteúdo explicado e atende às solicitações dos alunos sanando-lhes as dúvidas. • Professor passa aos alunos um “macete” da crase, anotando-o na lousa: “Se vou a, volto da, crase no a. Se vou a, volto de, crase pra quê”. • Segundo horário: professor recebe os textos do “Paradão da Leitura”, distribui-os aos alunos e pede para que leiam silenciosamente. Trata-se de texto intitulado “Educação: a polêmica do sistema de cotas” de autoria do jornalista e professor universitário José Renato Salatiel. Após alunos terem terminado a leitura, professor abre para debate, como indicado pelo Projeto, e discute o tema com alunos, inclusive pedindo que eu também expresse minha opinião.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC4	• Lousa, giz, livro didático.	• Resolução de exercícios sobre crase	Alunos respondem, no caderno, a exercícios do Livro Didático.

Observações
• Professor pede aos alunos que respondam aos exercícios de 01 a 05 do Livro Didático que versam sobre Crase. Desses exercícios, dois são elaborados pelo próprio Livro e três são de vestibular (um da PUC, um da UFAM e um do ITA). • Cerca de oito alunos fazem o solicitado. • Após 30 minutos, inicia-se a correção na lousa, pelo professor. • Dois alunos questionam o uso da crase em situações que não estão nos exercícios. Professor responde às dúvidas sem apresentar hesitação ou incorreções conceituais. • Professor direciona sua fala a um aluno dizendo que crase é questão de raciocínio, e não de memorização. • Correção é finalizada em 20 minutos. • Professor solicita resolução de outros seis exercícios do Livro Didático. Cerca de 07 alunos os fazem. Após 20 minutos, inicia-se a correção de forma similar à anterior, poucos alunos acompanham a correção e outros conversam paralelamente. Correção de cinco, dos seis exercícios, leva trinta minutos e o tempo da aula termina.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC5	• Lousa e giz	• Colocação pronominal	Aula expositiva
Observações			

- P3E se recorda de que há um exercício de crase a ser corrigido, mas diz que o corrigirá juntamente aos exercícios de colocação pronominal que ainda passaria porque já faria revisão de ambos os conteúdos para avaliação da semana seguinte.
- P3E passa na lousa, sem consultar a materiais de apoio, os pronomes pessoais oblíquos átonos, e exemplifica um caso de próclise, um de mesóclise e um de ênclise.
- P3E passa na lousa as regras de uso da próclise. Após passar três situações de uso, P3E explica aos alunos o que havia passado.
- P3E menciona que no vestibular da UFTM (alguns alunos estavam conversando na sala sobre a abertura de inscrições de tal vestibular) geralmente aparecem exercícios de colocação pronominal.
- P3P menciona que pronome oblíquo átono não inicia frase na linguagem culta, somente na linguagem coloquial.
- P3E menciona que a colocação pronominal “passa também pelo ouvido, pelo tom de elegância”.
- P3E passa na lousa as regras de uso da mesóclise e explica-as.
- P3E passa na lousa os casos de ênclise e explica-os.
- P3E passa na lousa exercícios estruturais (frases em que há erro de colocação pronominal para que sejam reescritas e corrigidas).

Fui assistir a outras aulas. Em uma delas, os alunos haviam ido fazer visita a uma universidade da região. Em outra delas, alunos faziam prova marcada antecipadamente (prevista em calendário) pela escola. Posteriormente, P3E afastou-se para férias (seguidas de aposentadoria) e outro professor assumiu a turma no último mês letivo. Não assisti às aulas de tal professor e ele não fez parte desta pesquisa.

(ii) Notas de campo do colégio da Rede Particular. Professor-participante: P3P. As aulas assistidas eram sempre aulas duplas⁹⁷.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC1	• Lista de exercícios • Lousa e canetinha	•Concordância verbal	Aula inicial expositivo-dialogada seguida por resolução comentada de exercícios.
Observações			
• P3P corrige exercícios de uma lista montada por ela na qual há exercícios de procedência não mencionada, exercícios de concursos e exercícios de vestibulares e solicita, oralmente, aos alunos, que resolvam questões que P3P faz oralmente com frases que estão no exercício. Ex.: ao corrigir um exercício de Concordância, P3P vale-se da frase utilizada no exercício e pede para um aluno classificar a oração “(...) por depositarem ovos no interior das vespas” presente no exercício. Aluno responde tratar-se de uma “oração subordinada adverbial” e demonstra não saber completar sua resposta. Outros alunos ajudam oralmente dizendo ao aluno que é “explicativa reduzida de infinitivo”. Outro aluno questiona se é explicativa. P3P hesita e responde ao primeiro aluno que “não é causa, é explicação” e pede aos alunos que houvessem anotado que corrigissem a informação de que seria “explicação” e anotem como			

⁹⁷ Duração de uma aula na escola particular: 50 minutos.

sendo “causa”. Outros alunos não entendem e questionam por que seria “causal” e professor responde que para ser explicativa deveria ser adjetiva. O raciocínio de P3P leva um tempo para ser finalizado e leva tempo para que P3P feche sua conclusão a respeito da frase.

- Aparentemente, boa parte da turma sabe classificar orações questionando P3P quando este hesita ou quando este se equivoca em sua classificação.

- P3P passa à oração “Vende-se esta casa” e diz aos alunos que há aí uma voz passiva pronominal ou sintética e diz que Bechara gosta que se chame a essa frase de pronominal. Aluno questiona se “esta casa” é sujeito da oração e P3P responde que é agente da passiva e que só seria sujeito se estivesse na voz passiva analítica “Esta casa é vendida”.

- P3P pergunta aos alunos quais eram as duas formas da Língua Portuguesa de se indeterminar um sujeito. E diz que é com verbo na terceira pessoa do plural ou com verbo na terceira pessoa do singular seguido pelo “se” e diz que se o verbo for transitivo direto o “se” será Partícula Apassivadora.

- P3P passa à oração em que há os dizeres “Aplica-se a propagação das espécies”. P3P classifica este “se” como índice de indeterminação do sujeito, classifica o verbo como transitivo indireto, e classifica “a propagação das espécies” como sujeito da ativa. Posteriormente, P3P diz que o verbo não é transitivo indireto, mas transitivo direto e indireto pois o correto é “aplica-se ‘o que’ ‘a quem’”. P3P hesita nas classificações. Alunos perguntam “Então isso é o quê?” a cuja pergunta P3P responde “Calma aí, gente, ai meu Deus, é...” e depois responde algo a cuja resposta não ouvi.

- Aluno questiona: “[Nome de P3P], como é que cai concordância verbal no vestibular?” e P3P responde que “é mais na redação, os corretores estão de olho nisso e, por exemplo, algumas vezes um verbo no singular quer dizer uma coisa e no plural quer dizer outra coisa”.

- P3P explica que o verbo “ser” pode concordar com o sujeito ou com predicativo e diz haver um exemplo clássico que o aluno deveria memorizar e que era “Tudo eram flores” e “Tudo são flores”.

- Ao classificar a oração “Não se trata de forças revolucionárias”, P3P classifica o “se” como índice de indeterminação do sujeito e “de forças revolucionárias” de objeto indireto.

- P3P chama nominalmente alunos para darem as respostas aos exercícios.

- P3P explica a maior parte dos exercícios de forma oral.

- P3P diz que em uma locução verbal, quem flexiona em número e tempo é o verbo auxiliar, ficando o principal em uma forma nominal e exemplifica com “Uma partida entre 22 jogadores foi vista”. Aluno aproveita o exemplo para perguntar a P3P se “entre 22 jogadores” nesta sentença é complemento nominal e P3P responde que é adjunto adnominal porque “partida” é um substantivo concreto.

- Ao passar à sentença “Constitui os males da humanidade um desafio invencível para qualquer providência de natureza jurídica” P3P mostra que o verbo deveria estar no plural, concordando com o sujeito “os males da humanidade”, classifica “um desafio invencível” como “objeto direto” e classifica “para qualquer providência de natureza jurídica” como “complemento nominal”. Para esta última classificação, um aluno questiona por que não é “adjunto adnominal” e P3P responde ser devido ao fato de estar completando o adjetivo “invencível”. E completa dizendo que se trata de um Complemento Nominal do Objeto Direto.

- Passa-se ao período “Deve-se discriminar o que é vontade geral do que é particular, de acordo com Rousseau.” P3P classifica o “se” como Partícula Apassivadora, “o que é vontade geral do que é particular” como agente da passiva e ressalta que na voz ativa passa a ser sujeito da oração. Aluno questiona se “de acordo com Rousseau” é aposto. P3P responde que não, mas não classifica o trecho apontado pelo aluno.

- P3P diz que “se” é partícula apassivadora sempre que o verbo for transitivo direto e que se

o verbo tiver outra transitividade, o “se” pode ser índice de indeterminação do sujeito, condicional, etc.

- P3P diz a um aluno: “Se o ‘se’ fosse após Verbo Transitivo Direto, depois dele viria o objeto direto”.

- P3P passa a “Foram muitos os pensadores a quem Rousseau influenciou” e passa à classificação de “os pensadores”. Inicialmente, P3P classifica-o como “agente da passiva da locução verbal do verbo ser”, mas logo diz que era o sujeito da oração e que esse verbo “ser” nesta frase não era verbo de ligação, mas sim verbo intransitivo. Em seguida diz à turma “Calma, ‘muitos’ é sim predicativo porque é pronome adjetivo. É sim, predicativo do sujeito”.

- P3P passa à sentença “Não se devem atribuir às ideias de Rousseau qualquer grau de ingenuidade.”. Classifica o “se” como índice de indeterminação do sujeito, diz que o verbo “devem” está errado e deve ir para o singular. Classifica “às ideias de Rousseau” como objeto indireto.

- P3P passa à sentença “Comprovou-se que os efeitos dos exercícios físicos e das drogas é benéfico.” e classifica o “se” como partícula apassivadora e o trecho “que os efeitos dos exercícios físicos e das drogas” como agente da passiva, dizendo que este agente da passiva sendo sujeito oracional faz com que o verbo fique no singular.

- P3P finaliza a aula dizendo que para a “provinha” a matéria a ser estudada deveria ser “concordância verbal, concordância nominal e reforma ortográfica”.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC2	• Material Didático (apostila) • Projetor multimídia • Lousa e canetinha	• Grafemas e fonemas • Regência Verbal	Aula expositivo-dialogada seguida por resolução comentada de exercícios
Observações			
• Aula inicia com anotações de P3P na lousa de grafemas que exercem função de diversos fonemas e casos de fonemas quer são representados por diversos grafemas. Ao explicar o caso do fonema “s”, ressalta que quando indicando “nacionalidade, origem, título nobiliárquico, procedência” ele é grafado com “s” formando “ês” e “esa”. Alunos devem ir ao material didático (apostila) e ir resolvendo o exercício de ortografia (Anexo C). P3P diz aos alunos “Então se você está num vestibular e pergunta se é s ou z, se você se lembra dessa regrinha, o problema está resolvido”. • P3P vai mesclando a teoria à resolução conjunta dos exercícios da apostila. A cada regra procura, com os alunos, por alguma palavra a que corresponda nos exercícios. • P3P passa a seguinte regra de uso do z: “z (-izar em que a palavra origem não tem s na última sílaba). Ex.: terror → aterrorizar” e explica a regra olhando para o quadro. Neste momento, coordenadora pedagógica aparece na porta da sala dizendo aos alunos que está ouvindo a conversa deles de lá da sala dela. P3P continua a aula dizendo que aquela regra não era difícil e convida os alunos a memorizarem-na e irem para o exercício 75 do “revisional” (Anexo C). No exercício, alunos questionam a P3P porque exorcizar, que vem de exorcismo, é com z e P3P diz que não dá para saber, mas depois conclui que “está certo,			

é com z porque *exorcismo* não tem s na última sílaba”. Aluna questiona por que o nome dela (da aluna) era com s e não com z e P3P diz não saber, mas que pesquisaria o porquê e levaria a resposta depois.

- P3P passa a recordação de Regência Nominal e pede para alunos acompanharem na apostila. Aluno pede para P3P passar conteúdo na lousa. P3P responde que poderia passar, mas que isso seria repetir o que está na apostila.

- P3P inicia, na lousa, portanto, após solicitação do aluno, o tema Regência Nominal e escreve, após o tema da aula, o sintagma “desprezo à pobreza”, sintagma que copia do material didático. Após esta anotação na lousa, P3P comenta “eu já caí na crase, eu não queria começar com a crase” e explica a crase enquanto olha para a lousa.

- P3P passa na lousa “Cruel com os animais. Cruel para com os animais. Cruel para os animais” e diz que o estudo ali seria saber quais palavrinhas, dentre as sublinhadas, eram aceitas em cada situação. Neste momento, P3P passa para os exercícios da apostila e vai resolvendo-os em conjunto com a turma enquanto diz qual preposição é usada com qual nome. A lousa não volta a ser utilizada para revisar este conteúdo.

- Ao chegar a uma frase que traz “morador” como termo regente, P3P diz que a resposta é “morador *em*”. Aluno questiona se “morador de rua” era errado. P3P hesita e depois diz que o certo é “morador em rua” e que “morador de rua” era linguagem coloquial.

- P3P passa a outro momento da aula em que projeta exercícios de vestibular para que fossem resolvidos oralmente pela turma. Traz exercícios da Unicamp e da Uel.

- Após exercícios projetados, P3P retoma exercícios do Material Didático.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC3	• Material Didático (apostila) • Projetor multimídia • Lousa e canetinha	• Grafemas e fonemas • Regência Nominal	Aula expositivo-dialogada seguida por resolução comentada de exercícios.

Observações

- P3P anota na lousa: “Termo regente (verbo, nome) → preposição → termo regido”
- P3P informa para que alunos olhem o material didático e leiam conjuntamente a ela o restante dos verbos listados.

- P3P projeta aula em *power point* sobre Regência Verbal e pede que alunos sigam a projeção ao mesmo tempo em que leiam certa página o material didático.

- P3P faz o seguinte comentário com os alunos: “A partir de agora, digam sempre que vocês chegaram *a* algum lugar, e não *em*, porque se você chegou *em*, você chegou no lugar errado”. Aluno indaga “Cheguei no cinema é errado?” e P3P responde que era “erradíssimo”.

- Alunos elaboram frases e perguntam a P3P se as frases estão com erro de regência ou não. Antes de responder a eles, P3P consulta sempre o material didático.

- P3P alerta: “Sabe como os vestibulares trazem isso? Geralmente trazem verbos sendo usados da maneira errada para que você corrija.”

- Ao falar do verbo *preferir*, aluno questiona por que “preferir isso do que aquilo” era errado. P3P responde que é porque “do que” só aparece quando se diz “prefiro mais isso do que aquilo” e que assim fica certo. Mas que quando é só “prefiro isso” a preposição que vem depois é “a”.

- P3P passa um Trabalho na lousa. As diretrizes do trabalho que vão para a lousa são as seguintes: “Separe as orações. Localize o sujeito. Dê as transitividades dos verbos. Encontre e nomeie os complementos verbais”. P3P, então, projeta algumas sentenças: (i) “O técnico Wanderley aspira ao cobiçado cargo de técnico da seleção brasileira há muito tempo”; (ii) “O ar é aspirado pelo ser humano e levado até os pulmões”; (iii) “Assisti pela TV a um debate acalorado entre os candidatos de prefeito de Uberaba”; (iv) “O ato de votar é um direito que assiste a todo cidadão brasileiro”.
- P3P, após projetar as sentenças, nomeia um aluno para fazer oralmente as classificações das sentenças projetadas e segue anotando os “erros” e “acertos” dele para posterior avaliação e pontuação.
- O aluno chamado à resolução apresenta oralmente a sua resolução a P3P e P3P não dá, simultaneamente, *feedback* ao aluno ou à turma. Após as quatro sentenças serem classificadas por um aluno, P3P apresenta, oralmente, suas classificações a todos. Em uma das classificações de P3P, aluno questiona qual a transitividade de “é aspirado” presente na segunda sentença. P3P responde que é uma locução objetiva direta e que no caso da voz passiva, após a locução objetiva direta, não aparece o objeto direto, mas sim o agente da passiva.
- P3P projeta outras 4 sentenças para serem resolvidas por outro aluno ao qual nomeia. Não houve tempo de P3P passar à sua resolução.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC4	• Lousa e canetinha • Material didático	• Crase	Aula expositiva acompanhada por resolução de exercícios.
Observações			
• P3P inicia a aula dizendo que sabia que os alunos eram bons no que daria naquele dia, mas iriam recordar a crase porque caía muito em vestibular. • Na lousa: Crase: “Regente (preposição) a — a/aquele/aquilo” • P3P solicita aos alunos que abram a apostila e sigam o exercício. Trata-se de um exercício a cujas lacunas os alunos devem preencher. Na frase “Obras __ cem metros” P3P explica que há apenas a preposição “a”, mas diz achar que também poderia ser usado “em”. Em seguida, P3P diz que “a respeito de” tem crase (“à respeito de”), mas logo se corrige dizendo que não tinha crase porque “respeito” era palavra masculina. Aluno questiona por que a expressão “a respeito de” tem a preposição “a”. P3P projeta um documento de texto que versa sobre “conjunção x preposição”. • Ao projetar o documento de texto, P3P convoca a atenção dos alunos alegando que aquele assunto poderia cair no vestibular de diversas formas. • Após 10 minutos, P3P retoma os exercícios de crase da apostila, não comentando a dúvida previamente levantada pelo aluno. • Um aluno me faz a seguinte pergunta: “Você entende o que ela diz? Ela não fala nada com nada. E ela só da aula para aquele menino ali da frente.” • P3P dita aos alunos a matéria da prova: Regência verbal; transitividade verbal; crase; complementos verbais. • P3P projeta sentenças na lousa dando seguimento ao trabalho oral iniciado em aulas anteriores. Cada aluno apontado por ela deve apresentar, oralmente, a classificação dos termos das orações projetadas. Sentença 1) Ouviram-se três explosões na plataforma de			

petróleo. P3P, após ouvir resolução do aluno, diz que “três explosões” é agente da passiva e explica que não há sujeito nessa oração.

• Um aluno levanta uma questão de regência do verbo *preferir* e P3P diz que “preferem muito mais” é uma construção permitida, não configurando desvio da norma padrão.

Em uma das aulas a que assisti houve aplicação de prova, portanto, não fiz notas de campo. As aulas do Terceiro Ano do Ensino Médio da Escola Particular concluíram mais cedo com relação ao calendário letivo dos demais anos, devido às datas de provas de vestibular.

(iii) Notas de campo da escola da Rede Federal. Professor-participante: P3F. As aulas assistidas eram sempre aulas triplas⁹⁸.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC1	• Lista de exercícios	• Resolução de questões de vestibular	Alunos devem responder à lista de exercícios entregue.
Observações: nestas aulas estiveram presentes P3F e um professor de Geografia.			
• P3F anuncia que a aula será de resolução de questões do Enem (Anexo D). • Alunos devem resolver a lista e entregá-la aos professores. P3F anuncia que a correção será posterior, em outro dia de aula.			

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC2	• Lista de exercícios • Lousa e canetinha • Projetor multimídia	• Correção de questões do Enem.	Resolução comentada de questões de LC e de Geografia
Observações: nestas aulas estiveram presentes P3F e um professor de Geografia.			
• P3F anuncia que a aula será de correção das questões do Enem resolvidas pelos alunos em aula anterior. • P3F anuncia que a finalidade disso será auxiliar no Enem e nos vestibulares quanto ao conteúdo e a treino de resolução. • Na lista entregue de exercícios retirados do Enem, vejo que há quatro questões de LP, duas questões de Literatura, uma questão de Educação Física e nove questões de Geografia. • P3F inicia a correção com os alunos e não usa macetes na resolução, utiliza de interpretação e mostra aos alunos o raciocínio que conduz à solução da questão. • A oitava questão corrigida por P3F traz, como texto de apoio, a letra da música <i>Cuitelinho</i>. P3F pede a um aluno que a toque no violão, conforme ela já havia anunciado a ele que solicitaria nesta aula. Aluno toca, canta e colegas ouvem. • A décima terceira questão é de Geografia, mas traz uma charge como texto de apoio. P3F			

⁹⁸ Duração de uma aula na escola federal: 40 minutos.

lê e explica a charge aos alunos e professor de Geografia resolve o exercício após interpretação de P3F.

- Após resolução comentada de todos os exercícios, P3F pede a um aluno (o mesmo que tocara Cuitelinho) que toque e cante uma música de Concordância Verbal que havia sido passada por P3F em aula anterior. Aluno atende à solicitação de P3F.

- P3F projeta *slides* em *power point* sobre Concordância Verbal, com regras e exemplos.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC3	• Projetor multimídia • Lousa e canetinha • Lista de Exercícios	• Crase	Aula expositivo-dialogada

Observações:

- P3F anuncia que iniciará uma aula revisional
- P3F projeta aula sobre Crase
- Aula projetada é dividida em três partes: “Crase na sincronia e na diacronia”; “Crase em sentido estrito (marcado com acento grave); “Regras gerais”.
- Em Regras Gerais (maior quantidade de *slides* e de tempo da aula é dedicada a este momento) são passadas as regras de obrigatoriedade de uso e as regras de proibição de “uso da crase”, sendo cada regra seguida por um exemplo.
- P3F passa aos alunos o macete “Vai a, volta da, crase no a; vai a, volta de, crase pra quê”. Alunos não entendem de imediato (P3F tem um pouco de pressa de seguir lendo as regras, mas volta ao macete e explica aos alunos até que eles dizem entender).
- P3F passa um vídeo que traz uma música sobre os usos e não usos da crase (vídeo de um professor de cursinho), passa parte da letra na lousa e alunos cantam enquanto assistem ao vídeo novamente.
- P3F entrega aos alunos lista de exercícios estruturais de crase para que resolvam nesta aula e anuncia que a correção será em outro dia. A lista traz exercícios cuja procedência não está indicada e mesclados a exercícios de vestibulares diversos (ITA; UEL; Puccamp; Mackenzie; Fuvest. Não há exercícios do Enem.
- No exercício de número 05 da lista, P3F ao resolvê-lo classifica as expressões “à noite”; “à máquina”; “à francesa” e “à mesa” enquanto objetos indiretos, sendo que tratam-se de adjuntos adverbiais.
- No exercício de número 06 da lista, aluno menciona que o “há” que deve completar a última lacuna é de “haver” e P3F corrige-o dizendo que este “há” não é de “haver”, mas de tempo decorrido.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC4	• Projetor multimídia • Caixa de som	• Trabalho interdisciplinar	Alunos apresentam trabalho interdisciplinar
Observações: P3P e professor de Geografia estão presentes nesta aula.			

- P3F solicita aos alunos que se dirijam ao auditório para apresentarem seus trabalhos e assistirem aos trabalhos de cada grupo.
- Tema do trabalho: “Influências estrangeiras no Brasil”. Alunos deveriam apresentar seus trabalhos na forma de vídeo, montando um telejornal, uma dança, influências na culinária, dentre outras que encontrassem relativas a cada localidade.
- Alguns grupos apresentam seus vídeos e a aula termina.

Numeração da Nota de Campo	Recursos didáticos	Tema da aula	Estratégia docente
NC5	• Lousa e canetinha	• Crase e Colocação pronominal	Jogo e Correção de exercícios

Observações

- Um grupo de alunos apresenta música que fizeram com as regras da crase e P3F os filma.
- P3F propõe um jogo aos alunos intitulado “Pimenta nos olhos dos outros”. Trata-se de um jogo de cartas em que cada carta traz uma frase em um de seus lados e, no outro, a explicação da presença ou da ausência de crase ali. Os alunos deveriam formar um círculo e passar a caixa com as cartas de mão em mão até que P3F parasse a música que estava tocando (similar à brincadeira conhecida como “batata quente”). Quando a música parasse, o aluno que ficasse com a caixa de cartas pegaria uma carta, leria a frase a um colega que escolheria. O colega deveria dizer se havia ou não crase naquela frase explicando por quê. P3F me disponibilizou uma cópia com objetivos da atividade e metodologia, conforme mostra o Anexo F.
- P3F corrige 30 exercícios de vestibulares diversos (na lista, não há exercício que seja de alguma prova do Enem) sobre colocação pronominal que entregou em aula anterior (Anexo G).
- P3F comenta as alternativas erradas após alunos responderem qual(is) marcaram como certa(s).
- Após resolução dos exercícios, P3F solicita aos alunos que façam uma tirinha utilizando os conhecimentos de colocação pronominal, conforme indicado no último exercício da lista entregue.

Anexo A – Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Novo Enem

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

***A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Anexo B – Amostra de lista de exercícios entregues por P3P⁹⁹

6.- Levante as regras de concordância usadas nos exemplos a seguir:

- a) . Ele vinha todo coberto de negro: **negros** o elmo, a couraça e o saio;
- b) ... como se um grande incêndio devorasse as cortinas e os quadros **antigos**;
- c) Encontrava-se **calada** a natureza, a terra e os homens...;
- d) Venceu a doença com **boa** coragem e zelo.

CONCORDÂNCIA VERBAL:

1.- (TRE-RN - Analista Judiciário - Análise de Sistemas - Julho/2005)

O verbo indicado entre parênteses deverá flexionar-se numa forma do plural para preencher corretamente a lacuna da frase:

- (A) Não se (atribuir) às lagartas a crueldade dos humanos, por depositarem os ovos no interior das vespas.
atribui *VTi*
- (B) O que (impelir) os animais a agirem como agem são seus instintos herdados, e não uma intenção cruel.
impel *VTi*
- (C) Não se (equiparar) às violências dos machos, competindo na vida selvagem, a radicalidade de que é capaz um homem enciumado.
equipara *VTi*
- (D) (caracterizar-se), em algumas espécies animais, uma modalidade de violência que interpretamos como crueldade.
- (E) (ocultar-se) na ação de uma única vespa os ditames de um código genético comum a toda a espécie.
ocultam-se *VTi*

2.- (TRE-RN - Analista Judiciário - Análise de Sistemas - Julho/2005) Quanto à concordância verbal, está inteiramente correta a seguinte frase:

- (A) De diferentes afirmações do texto podem-se depreender que os atos de grande violência não caracterizam apenas os animais irracionais.
depreendem *VTi*
- (B) O motivo simples de tantos atos supostamente cruéis, que tanto impressionaram o autor quando criança, só anos depois se esclareceram.
- (C) Ao longo dos tempos tem ocorrido incontáveis situações que demonstram a violência e a crueldade de que os seres humanos se mostram capazes.
- (D) A todos esses atos supostamente cruéis, cometidos no reino animal, aplicam-se, acima do bem e do mal, a razão da propagação das espécies.
- (E) Depois de paralisadas as lagartas com o veneno das vespas, advirá das próprias entranhas o martírio das larvas que as devoram inapelavelmente.

3.- (TRE-RN - Técnico Judiciário - Op Computador - Julho/2005) A concordância está correta APENAS na frase:

- (A) Os que estavam em campo era os assuntos diplomáticos.
- (B) A cobertura dos jogos mostravam as imagens das principais autoridades.
- (C) Não se tratam de forças revolucionárias capazes de transformar uma nação.
- (D) Jogos de futebol podem ser vistos como um enorme espelho que reflete a sociedade.
- (E) Uma partida entre 22 jogadores podem ser considerados um reflexo da comunidade.

⁹⁹⁹⁹ As anotações feitas “a mão” nesta lista de exercícios aqui digitalizados foram realizadas por um aluno que devolveu sua cópia a P3P (portanto, P3P me cedeu esta cópia) alegando que já possuía uma lista desta em casa, pois a lista havia sido distribuída aos alunos em aula anterior.

Anexo C – Exercícios do Material Didático utilizado por P3P¹⁰⁰

Vamos testar como está seu domínio dos grupos ortográficos? Para isso, resolva as questões a seguir.

73. Complete as lacunas, empregando S ou Z.

Grupo 1

- | | | |
|------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 3 Aca. <u>s</u> .alar | 3 Anali. <u>s</u> .ar | 3 Pire. <u>s</u> .inho |
| 3 Ca. <u>s</u> .inhola | 4 Padroni. <u>z</u> .ar | Pe. <u>z</u> .inho |
| 3 Ca. <u>s</u> .amento | 4 Conscienti. <u>z</u> .ar | 3 A. <u>s</u> .inha |
| 4 Pi. <u>s</u> .ar | 4 Canali. <u>z</u> .ar | 3 Arro. <u>z</u> .inho |
| 3 Pi. <u>s</u> .adela | 3 Pro. <u>s</u> .ear | 3 Li. <u>s</u> .inho |
| Pi. <u>s</u> .o | 4 Catali. <u>s</u> .ar | 3 Portugue. <u>s</u> .inho |

Grupo 2

- | | | |
|------------------------|------------------------|-------------------------|
| 5 Avare. <u>z</u> .a | 1 Chinê. <u>s</u> . | 5 Rije. <u>z</u> .a |
| 1 Burgue. <u>s</u> .a | 5 Macie. <u>z</u> . | 5 Intrepide. <u>z</u> . |
| 1 Marque. <u>s</u> .a | 1 Nobre. <u>z</u> .a | 1 Chine. <u>s</u> .a |
| 5 Singele. <u>z</u> .a | 1 Barone. <u>s</u> .a | 5 Invalide. <u>z</u> . |
| 1 Duque. <u>s</u> .a | 1 Calabre. <u>s</u> .a | 5 Pure. <u>z</u> .a |

Grupo 3

- | | | |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|
| 2 Espalhafato. <u>s</u> .o | 2 Gosto. <u>s</u> .o | 2 Duvido. <u>s</u> .o |
| 2 Gaso. <u>s</u> .a | 2 Famo. <u>s</u> .a | 2 Horrora. <u>s</u> .a |
| 2 Deleito. <u>s</u> .o | 2 Prazer. <u>s</u> .a | 2 Feio. <u>s</u> .o |

74. No quadro a seguir, anote, sinteticamente, algumas regras que você observou para utilizar S ou Z na questão anterior.

Professor, o aluno poderá mencionar as seguintes regras:

- Emprega-se S nas palavras que
 - derivam de outras em que já exista S.
Exemplos: casa – casamento; análise – analisar.
 - apresentam o sufixo -ês / -esa, indicando nacionalidade, título nobiliárquico, origem.
Exemplos: chinês, chinesa; baronesa; burguesa.
 - apresentam o sufixo -oso / -osa, formador de adjetivos (equivalente a "cheio de").
Exemplo: gostoso.
- Emprega-se Z nas palavras que
 - apresentam o sufixo -ez / -eza, formador de substantivos abstratos a partir de adjetivos.
Exemplos: intrepidez, singeleza.
 - derivam de outras em que já existe Z.
Exemplo: arroz - arrozinho.
 - apresentam o sufixo -zar.
Exemplos: padronizar, canalizar.

75. (UFPI) Assim como a palavra fiscalizar, grafam-se

- ridicularizar, conscientizar, racionalizar, desuzar, escandalizar.
- catequizar, suavizar, revizar, batizar, realizar.
- entronizar, exorcizar, pressurizar, vulgarizar, lambuzar.
- estabilizar, paralisar, aclimatizar, amenizar, matizar.
- avizar, utilizar, radicalizar, universalizar, organizar.

76. (Ef+oa-MG) A alternativa em que todas as palavras grafam-se com Z é

- residual, embelezamento, sutileza, gasolina.
- pequenez, freguezia, revezamento, frizo.
- cozinhar, penalizar, frigidez, coalizão.
- pesaroso, prazerosamente, catalisador, fusão.
- reluzir, analisar, montanheza, encruzilhada.

77. Forme substantivos com base nos verbos a seguir. Resolvemos o primeiro para você. Fique atento à grafia desses substantivos, pois poderão apresentar S, SS ou Ç. Observando as recorrências dessas letras, construa oralmente, com seu professor, regras ortográficas para esse emprego.

deter = detenção

reter = retenção

conter = contenção

manter = manutenção

reeducar = reeducação

importar = importação

repartir = repartição

fundir = fundição

imprimir = impressão

deprimir = depressão

comprimir = compressão

comprometer = compromisso

¹⁰⁰ As anotações feitas a mão nesta página foram realizadas por P3P. As digitadas em tom mais claro são as respostas presentes na edição da apostila do professor.

Anexo D – Amostra da lista de exercícios do Enem entregues por P3F (tarjas foram inseridas no nome da escola e no nome dos professores para manter sigilo ético)

	Disciplina: Português			Curso: Ensino Médio	Série: 3ª	Turma: _____
	Assunto: Atividades gerais do ENEM					
	Professor: _____					
	Aluno(a): _____					

INSTRUÇÕES

1. Leia atentamente as questões antes de responder.
2. Não se aceitará rasura no gabarito
3. Você terá de 7h 25min. às 8h 15min. para resolver as questões e entregar o gabarito.

Questão 1

Gerente – Boa tarde. Em que eu posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo.

Gerente – Nós dispomos de várias modalidades de crédito. O senhor é nosso cliente?

Cliente – Sou Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é a Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você inda tivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversar com calma.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna. São Paulo: Parábola, 2004 (adaptado)

Na representação escrita da conversa telefônica entre a gerente do banco e o cliente, observa-se que a maneira de falar da gerente foi alterada de repente devido:

- A) à adequação de sua fala à conversa com um amigo, caracterizada pela informalidade.
- B) à iniciativa do cliente em se apresentar como funcionário do banco.
- C) ao fato de ambos terem nascido em Uberlândia (Minas Gerais).
- D) à intimidade forçada pelo cliente ao fornecer seu nome completo.
- E) ao seu interesse profissional em financiar o veículo de Júlio.

Questão 2

No programa do balé Parade, apresentado em 18 de maio de 1917, foi empregada publicamente, pela primeira vez, a palavra sur-realisme. Pablo Picasso desenhou o cenário e a indumentária, cujo efeito foi tão surpreendente que se sobrepôs à coreografia. A música de Erik Satie era uma mistura de jazz, música popular e sons reais tais como tiros de pistola, combinados com as imagens do balé de Charlie Chaplin, caubóis e vilões, mágica chinesa e Ragtime. Os tempos não eram propícios para receber a nova mensagem cênica demasiado provocativa devido ao repicar da máquina de escrever, aos zumbidos de sirene e dinamo e aos rumores de aeroplano previstos por Cocteau para a partitura de Satie. Já a ação coreográfica confirmava a tendência marcadamente teatral da gestualidade cênica, dada pela justaposição, colagem de ações isoladas seguindo um estímulo musical.

SILVA, S. M. O surrealismo e a dança. GUINSBURG, J.; LEIRNER (Org.). O surrealismo. São Paulo: Perspectiva, 2008 (adaptado)

As manifestações corporais na história das artes da cena muitas vezes demonstram as condições cotidianas de um determinado grupo social, como se pode observar na descrição acima do balé Parade, o qual reflete

- A) a falta de diversidade cultural na sua proposta estética.
- B) a alienação dos artistas em relação às tensões da Segunda Guerra Mundial.
- C) uma disputa cênica entre as linguagens das artes visuais, do figurino e da música.
- D) as inovações tecnológicas nas partes cênicas, musicais, coreográficas e de figurino.
- E) uma narrativa com encadeamentos claramente lógicos e lineares

Questão 3

Saúde, no modelo atual de qualidade de vida, é o resultado das condições de alimentação, habitação, educação, renda, trabalho, transporte, lazer, serviços médicos e acesso à atividade física regular. Quanto ao acesso à atividade física, um dos elementos essenciais é a aptidão física, entendida como a capacidade de a pessoa utilizar seu corpo — incluindo músculos, esqueleto, coração, enfim, todas as partes —, de forma eficiente em suas atividades cotidianas; logo, quando se avalia a saúde de uma pessoa, a aptidão física deve ser levada em conta.

A partir desse contexto, considera-se que uma pessoa tem boa aptidão física quando

- A) apresenta uma postura regular.
- B) pode se exercitar por períodos curtos de tempo.
- C) pode desenvolver as atividades físicas do dia-a-dia, independentemente de sua idade.
- D) pode executar suas atividades do dia a dia com vigor, atenção e uma fadiga de moderada a intensa.
- E) pode exercer atividades físicas no final do dia, mas suas reservas de energia são insuficientes para atividades intelectuais.

Questão 4

A economia moderna depende da disponibilidade de muita energia em diferentes formas, para funcionar e crescer. No Brasil, o consumo total de energia pelas indústrias cresceu mais de quatro vezes no período entre 1970 e 2005. Enquanto os investimentos em energias limpas e renováveis, como solar e eólica, ainda são incipientes, ao se avaliar a possibilidade de instalação de usinas geradoras de energia elétrica, diversos fatores devem ser levados em consideração, tais como os impactos causados ao ambiente e às populações locais.

RICARDO, B.; CAMPANILI, M. Almanaque Brasil Socioambiental. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2007 (adaptado).

Anexo E– Exercícios 05 e 06 da lista de exercícios entregues por P3F

05. Os enunciados linguísticos a seguir são semelhantes quanto à forma. Entretanto, apresentam algumas divergências no que se refere à noção de significância. Reportando-nos a algumas regras relacionadas ao uso da crase, analise-os, explicitando tal diferença.

a – Adoro apreciar a noite. Adoro apreciar à noite.

b – O garoto pintou a máquina. O garoto pintou à máquina.

c – Saiu a francesa. Saiu à francesa.

d – Colocamos a mesa. Colocamos à mesa.

06. (UEL) Assinale a letra correspondente à alternativa que preenche corretamente as lacunas da frase apresentada.

O relatório refere-se últimas prestações de contas, e chega insinuar que erros existem muito tempo.

a) às-à-há

b) às-a-há

c) as-à-à

d) às-a-à

e) as-a-a

Anexo F – Jogo dado em aula por P3F

PIMENTA NOS OLHOS DOS OUTROS

Objetivos da atividade:

- Verificar o ensino-aprendizagem em relação à teoria dada sobre crase.
- Aplicar atividade lúdica para desenvolver a capacidade cognitiva do educando.

Metodologia:

- Organizar a sala em círculo.
- Colocar as cartas sobre crase dentro de uma caixa.
- Colocar uma música com ritmo mais rápido, e à medida que a música for tocando a caixa deverá passar de mão em mão.
- Parar a música e o aluno que estiver com a caixa deverá retirar uma carta e indicar um colega para responder.
- Se o aluno não acertar a pergunta, o professor ou o colega que tirou a carta deve explicar a questão corretamente.

Avaliação:

- Os alunos serão avaliados ao longo da atividade em que se observará a questão dos acertos e quais as dificuldades encontradas.

Anexo G – Amostra dos exercícios de colocação pronominal dados por P3F¹⁰¹

- 1) (BB) Assinale a colocação incorreta:
- Preciso que venhas ver-me.
 - Procure não desapontá-lo.
 - O certo é fazê-los sair.
 - d) Sempre negaram-me tudo.**
 - As espécies se atraem.
- 2) (TTN) Assinale a frase em que a colocação do pronome pessoal oblíquo não obedece às normas do português padrão:
- Essas vitórias pouco importam; alcançaram-nas os que tinham mais dinheiro.
 - Entregaram-me a encomenda ontem, resta agora a vocês oferecerem-na ao chefe.
 - Ele me evitava constantemente!... Ter-lhe-iam falado a meu respeito?
 - d) Estamos nos sentido desolados: temos prevenido-o várias vezes e ele não nos escuta.**
 - O Presidente cumprimentou o Vice dizendo: - Fostes incumbido de difícil missão, mas cumpriste-la com denodo e eficiência.
- 3) (FTU) A frase em que a colocação do pronome átono está em desacordo com as normas vigentes no português padrão do Brasil é:
- A ferrovia integrar-se-á nos demais sistemas viários.
 - b) A ferrovia deveria-se integrar nos demais sistemas viários.**
 - A ferrovia não tem se integrado nos demais sistemas viários.
 - A ferrovia estaria integrando-se nos demais sistemas viários.
 - A ferrovia não consegue integrar-se nos demais sistemas viários.
- 4) (FFCL-SANTO ANDRÉ) Assinale a alternativa correta:
- a) A solução agradou-lhe.**
 - Eles diriam-se injuriados.
 - Ninguém conhece-me bem.
 - Darei-te o que quiseses.
 - Quem contou-te isso?
- 5) (MACK) A colocação do pronome oblíquo está incorreta em:
- Para não aborrecê-lo, tive de sair.
 - b) Quando sentiu-se em dificuldade, pediu ajuda.**
 - Não me submeterei aos seus caprichos.
 - Ele me olhou algum tempo comovido.
 - Não a vi quando entrou.
- 6) (Unirio) Assinale a frase em que a norma culta recomenda a próclise, como ocorre em "uma força que nos alerta".
- Maria, diga a verdade (nos).
 - Informaram da dor de Maria (nos).
 - c) Revelarias o sonho de Maria? (nos)**
 - Encontraremos com Maria (nos).
 - Ninguém falou de Maria (nos).
- 07) (UFJF) Assinale a opção em que a colocação do pronome pessoal átono está incorreta:
- O resultado da prova agradou-lhe.
 - b) Darei-te uma nova oportunidade.**
 - Não lhe quero mostrar o livro.
 - Nunca lhe podemos contar a verdade.
 - Ninguém deve aborrecer-nos durante a prova.
- 08) (EFOA) (UFMA) Indique a oração correta quanto à colocação pronominal:
- Encontrarei-o amanhã, após o jantar.
 - Fui eu que ajude-te.
 - Onde lê se isto, leia-se aquilo.
 - d) Os operários tinham-se revoltado.**
 - Tudo fez-se para teu conforto.
- 09) (UEBA) "Entre eles e _____ existe um compromisso que só _____ se _____ ao sacrifício".
- a) eu - se cumprirá - dispusermo-nos.**
 - mim - cumprir-se-á - nos dispusermos.
 - mim - cumprirá-nos dispusermos.
 - eu - cumprir-se-á - dispusermo-nos.
 - eu - se cumprirá - dispusermo-nos.
- 10) (UFSE) "Os projetos que _____ estão em ordem; _____, ainda hoje, conforme _____".
- enviaram-me - devolvê-los-ei - lhes prometi.
 - enviaram-me - os devolverei - lhes prometi.
 - enviaram-me - os devolverei - prometi-lhes.
 - me enviaram - os devolverei - prometi-lhes.
 - e) me enviaram - devolvê-los-ei - lhes prometi.**
- 11) (EFOA) "_____ nossos escritores *filiaram-se* ao naturalismo".
- A colocação do pronome átono empregada com a forma verbal destacada acima tornou-se incorreta em:
- Nossos escritores filiar-se-ão ao naturalismo.
 - Nossos escritores jamais se filiarão ao naturalismo.
 - Oxalá nossos escritores se filiem ao naturalismo.
 - d) Nossos escritores talvez filiem-se ao naturalismo.**
 - Nossos escritores filiavam-se ao naturalismo.
- 12) (UFMA) Assinale o item em que a colocação está conforme a norma vigente:
- Aquilo não parece-me brincadeira.
 - Poderá-se resolver o problema?
 - c) Levantei-me logo que vocês partiram.**
 - Teriam-lhe falado sobre o assunto?
- 13) (UFPB) Quanto à colocação de pronomes átonos, está conforme a norma da língua escrita o período:
- a) "... ninguém me venha dizer que a imaginação não é outra realidade". (A. Nery)**
 - "Foi o Araguaia que facilitou-lhe a viagem". (Mário de Andrade)
 - "Não ter-se-á o leitor esquecido de que AG ficara às voltas com os tamoios". (Ararípe Jr.)

¹⁰¹ Observação: as marcações de respostas foram feitas por P3F

Anexo H – Avaliação final de Língua Portuguesa de P3P

→ TESTES

QUESTÃO 01 – (unimep-sp) Quando “implicar” tem sentido de “acarretar”, “produzir como consequência”, constrói-se a oração com objeto direto, como se vê em:

- a) Quando era pequeno, todos sempre implicaram comigo.
- b) Muitas patroas costumam implicar com as empregadas domésticas.
- c) Pelo que diz o assessor, isso implica em gastar mais dinheiro.
- d) O banqueiro implicou-se em negócios escusos.
- e) Um novo congelamento de salários implicará uma reação dos trabalhadores.

QUESTÃO 02 – (UFG) Indique a alternativa correta.

- a) Sempre pago pontualmente minha secretária.
- b) Você não lhe viu ontem.
- c) A sessão fora assistida por todos os críticos.
- d) Custei dois anos para chegar a doutor.
- e) O ideal a que visavam os parnasianos era a perfeição estética.

QUESTÃO 03 – (Mack-SP) Assinale a alternativa incorreta quanto à regência verbal:

- a) Ele custará muito para me entender.
- b) Hei de querer-lhe como se fosse minha filha.
- c) Em todos os recantos do sítio, as crianças sentem-se felizes, porque aspiram o ar puro.
- d) O presidente assiste em Brasília há quatro anos.
- e) Chamei-lhe sábio, pois sempre soube decifrar os enigmas da vida.

QUESTÃO 04 – Não há erro de regência em:

- a) Custa-me muito entender as tuas evasivas.
- b) Não os obedecemos, enquanto foram presunçosos.
- c) Que horas você telefonou?
- d) Informe-me-lhe do acontecido durante a Assembleia.
- e) Essa será a conclusão que o presidente chegará.

→ DISCURSIVAS

QUESTÃO 05 – Dê a função sintática dos “que” destacados das frases abaixo:

- a) O livro que está em cima da mesa é meu. _____
- b) O livro que eu li encerra uma bonita história. _____
- c) Dividimos o pão como bons amigos que éramos. _____
- d) O livro de que precisamos esgotou-se. _____
- e) A casa em que moro é espaçosa. _____

QUESTÃO 06 – (FUEL-PR)- “Ainda que surgissem poucos recursos para o projeto, todos mostravam-se satisfeitos com a boa vontade do chefe.”

As palavras destacadas no período acima exercem respectivamente a função de: e

Para as questões 07 e 08, considere o seguinte texto adaptado de Clarice Lispector: “Mas quando Carlota viu as horas, lembrou-se num sobressalto, que a fez levar a mão ao peito, que se esquecera de tomar o copo de leite”.

QUESTÃO 07 – Observe a regência dos verbos presentes no texto e relate se há ou não alguma incorreção. E se houver, relacione-a.

QUESTÃO 08 – Qual a função sintática do termo sublinhado: ... que a fez levar a mão....

ANEXO I – AMOSTRA DE AVALIAÇÕES DISPONIBILIZADAS POR P3E

Para as questões 01 a 07, adote o seguinte código:

- a) se apenas a sentença I estiver correta
- b) se apenas a sentença II estiver correta
- c) se apenas a sentença III estiver correta
- d) se todas estiverem corretas
- e) se nenhuma estiver correta

01-I- Sucedeu, naquela época, acontecimentos inevitáveis.

II- Faltou, naquele dia, cinco alunos.

III- Ocorreu, naquela noite, fatos estranhos.

()

02- I- Chegaram o mapa e os dicionários.

II- Chegou o mapa e os dicionários.

III- O mapa e os dicionários chegaram.

()

03- I- Existe casos sem solução.

II- Deve existir muitos casos sem solução.

III- Devem haver muitos casos sem solução.

()

04- I- Mais de um aluno ausentaram-se.

II- Mais de dois alunos ausentaram-se.

III- Mais de um caso ficaram sem solução.

()

05- I- Na sala de aula, havia vinte alunos.

II- Na sala de aula, existia vinte alunos.

III- Na sala de aula, tinha vinte alunos.

()

06- I- Bastantes pessoas faltaram à reunião.

II- Eles faltaram bastantes vezes.

III- Não tinham bastantes motivos para faltar.

()

07- I- Aquelas mercadorias eram baratas.

II- Aquelas mercadorias custaram caras.

III- Eles pagaram caros aqueles sapatos.

()

08- “Jamais haverá tantas medalhas como na última edição dos jogos.”

Substitua o verbo “haver” pelo verbo “existir”, fazendo as mudanças necessárias e mantendo-se o mesmo tempo e modo.

09- “Até meados do século passado, ainda existiam casarões coloniais na cidade.”

Substitua o verbo “existir” pelo verbo “haver”, fazendo as mudanças necessárias, acrescentando o auxiliar “dever”, mantendo o mesmo tempo e modo.

10- “Vende-se três lojas bem montadas, tradicionais, nos melhores pontos da cidade. Ótima oportunidade.” Reescreva o trecho anterior, fazendo as correções necessárias.

ANEXO J – AMOSTRA DE AVALIAÇÃO DE P3F¹⁰²

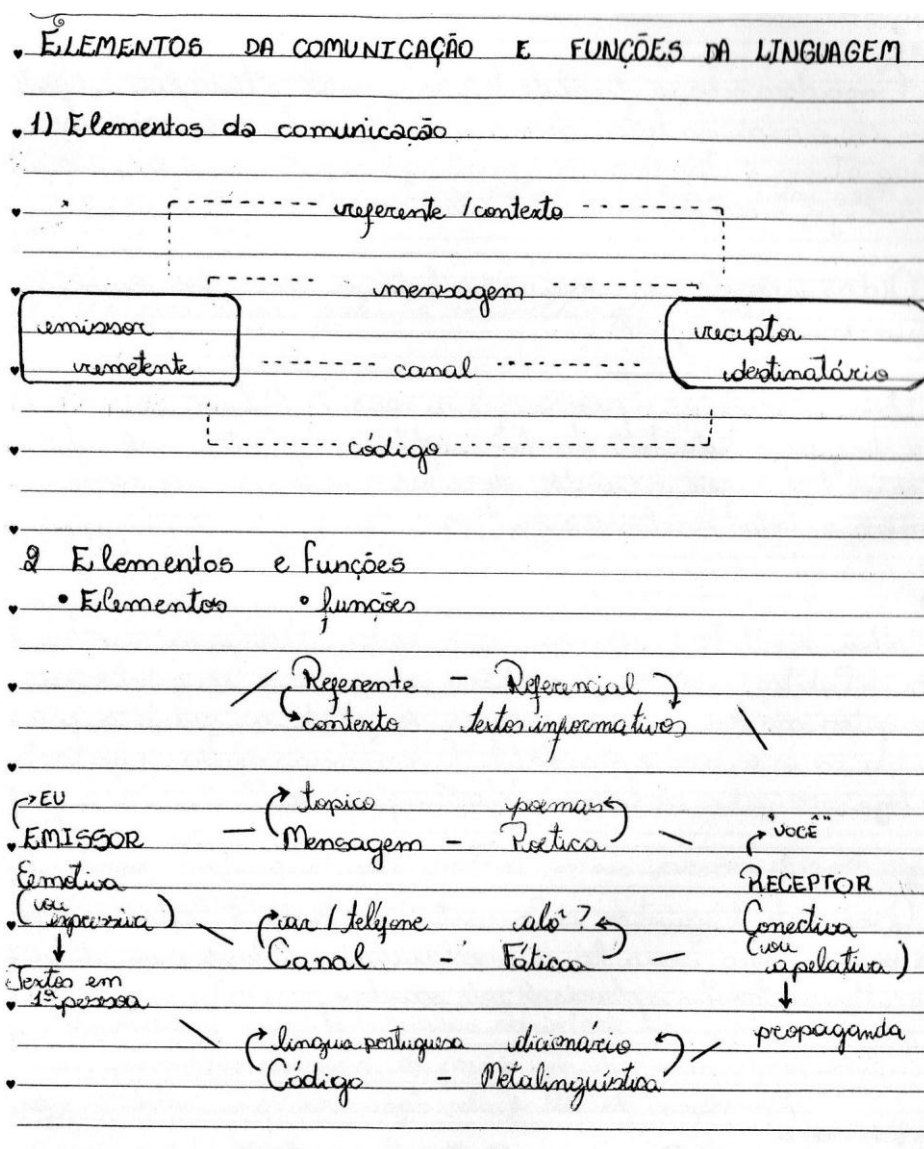
INSTRUÇÕES

1. Leia atentamente a questão antes de respondê-la.
 2. Evite rasura, pois ela anulará a questão.
 3. Na questão de múltipla escolha, **marque com um (x)**.
 4. Não entregar a avaliação a lápis.
 5. Use caneta preta ou azul para responder as questões.
1. (PUCC-SP) Assinale a alternativa correspondente à frase em que a concordância verbal está correta.
- a. ☐ As análises dos especialistas e do presidente prevê uma queda no setor, mas o boletim da empresa sobre as vendas efetuadas no último mês justificam que não se perca o otimismo.
 - b. ☐ Restava, no momento, poucas esperanças de acordo, mas ela, e principalmente eu, não deixava transparecer nenhum desânimo
 - c. ☐ Podem existir, agora, poucas pessoas dispostas a enfrentar este pequeno problema, mas já houve muitas outras ocasiões em que sacrifícios bem maiores foram exigidos de nós.
 - d. ☐ A vida e a dignidade das pessoas está posta em risco quando falta, por parte delas, recursos para atender às suas necessidades básicas.
 - e. ☐ Foi encontrado no meio dos escombros muitos esqueletos, e já se levantou, entre os cientistas, hipóteses de que seja de animais pré-históricos.
- 2.(ACAFE-SC) Assinale a alternativa que preenche corretamente os espaços na frase:
Hoje, quem....., porque, ontem,.....tu que
- a. ☐ paga sou eu - foste – pagaste
 - b. ☐ paga sou eu - foi – pagou
 - c. ☐ paga sou eu - foste – pagou
 - d. ☐ paga é eu - foi – pagaste
 - e. ☐ paga sou eu - fostes – pagastes
3. (ITA-SP) Escolha a alternativa que melhor se ajuste ao padrão de língua culta proposto pela teoria gramatical, quanto à forma de tratamento e suas consequências no processo de concordância:
"Tomamos a liberdade, Senhor Ministro, de pedir-.....a interferência nos canais de televisão. Se....., V Exa. será.....dos nossos veementes aplausos."
- a. ☐ vos, vossa, intervirdes, merecedora
 - b. ☐ lhe, sua, intervier, merecedor
 - c. ☐ te, tua, intervieres, merecedora
 - d. ☐ lhe, sua, intervir, merecedora
 - e. ☐ vos, sua, intervir, merecedor
4. (Mack - Engenharia) - Que frase contém um erro de concordância?
- a. ☐ Houveram-no por traidor
 - b. ☐ Eulália era as alegrias do pai.
 - c. ☐ Santinha eram dois olhos míopes.
 - d. ☐ Sempre haverão vozes discordantes.

¹⁰² As questões de Literatura foram deletadas. Por isso, a numeração “falha” algumas vezes. Mantivemos a questão 17 por exigir conhecimentos de interpretação de texto.

e. () Hajam vista os acontecimentos recentes.

ANEXO K – Amostra do caderno de aluno do professor de primeiro ano da rede federal (P1F – C)



Função referencial = função informativa

Função apelativa = função conativa

Função emotiva = função expressiva

0 - 06-2012

Fatores ligados à comunicação

Autoestima

> muito elevada - var de arrogância
- egocentrismo

> muito baixa - não domínio do assunto
- demonstrações de pânico

Var: quanto ao volume

> muito alto - exagerações
- tentativa de dominar pela força
- demonstrar nervosismo

> muito baixo - desrespeito com o público
- timidez excessiva

Ambiente físico

> muito claro - impede a leitura progressiva

> muito escuro - prejudicar a compreensão

Postura corporal

> peito aberto: dominador

> peito fechado: insegurança

> mãos nos bolsos: friagem

> braços cruzados: indiferença

PROCESSOS DE FORMAÇÃO

NAS PALAVRAS

1) DERIVAÇÃO: (PREFIXO) + PALAVRA PRIMITIVA + (SUFIXO)

a) POR PREFIXAÇÃO: desleal

PREFIXO + PALAVRA

b) POR SUFIXAÇÃO: baldade

PALAVRA + SUFIXO

c) POR PREFIXAÇÃO E SUFIXAÇÃO: deslealdade

PREFIXO + PALAVRA + SUFIXO

d) PARASSINTÉTICA: entlodear

PREFIXO + PALAVRA + SUFIXO

↳ AO MESMO

TEMPO

e) RÉGRESSIVA: FORMA SUBSTANTIVOS DE VERBOS

PALAVRA PRIMITIVA

peccare → pecca → DERIVAÇÃO RÉGRESSIVA

MAT

Se o substantivo indica ações e porque ele é derivado, isto é, derivado dos verbos.

www.grafons.com.br

Se o substantivo indica verbos e porque ele é a palavra primitiva.

f) IMPRÓPRIA: a derivação ocorre por mudança de classe gramatical

Gilte → comprei uma gilte.

substantivo próprio substantivo comum

andar → Ele tem um andar very.

verbo substantivo

céu azul → O azul do céu.

adjetivo substantivo

2) COMPOSIÇÃO: JUNÇÃO DE 2 OU + RADICAIS

a) JUSTAPOSIÇÃO

panetão + tempo → panetão

caule + flor → caule-flor

b) AGLUTINAÇÃO

água + ardente → aguardente

um + ~~boa~~ + ~~hora~~ → umbra

~~lida~~ + ~~da~~ + ~~alop~~ → lidalop

www.grafons.com.br

**ANEXO L – Amostra do caderno de aluno do professor de segundo ano da rede federal
(P2F – C)**

b. Em topônimos, quando especificados, ou se o mesmo ocorre o uso da preposição.

Doc: fui a Sophia

Zettei da Bahia.

Quay, bñ

Nov a Brasília

União de Brasília

25/10/20

Examen pour le 7^e

Chou à bela Brasília.

Politei da bela Brasília.

c- Para os pronomes demonstrativos aqueles (a), aquelas (s) e aquilo, desde que o tema seguinte sirva a proposição

Dr: fui daquele show.

Relative - me &

Sabí que agüile mō era ceter.

d. Com as premissas a (2), quando demonstrativas se apresentam aquela ou aquelas desde que o termo seguinte encabeça proposição.

2.3

五

Observações: a. - ante, - até - após - com - contra - de - desde -
para - sem - sobre - sobre.

Acidimetrie : durante

complete

Materia Simulada: Realismo

Further

Exposición preliminar

Cap. 11

13/08

Quarrel:

Se a função de densidade admitir o valor que indica a curva é o seguinte gráfico (!).

Con:

Sabei a a mulher a = para

foli. 2. millbr.

lancas designatōrias da cruz:

a- Antis de palavra feminina que admite artigo, desde que se trate de substantivo feminino.

Ex: Demora, exceder às leis

* orden a ordem.

familiarizar a estrada

9. 2. 17.

子

e - Antez de prenomes, relativos a qual, ao qual, desde que o termo regente o encija.

Ex: Maria, é a moça, à qual me referei

4 - Na indicação de horas.
 Loc: zero às seis horas.

q - Mrs. Longgole, adverbial feminine
etc.: paumes, à note.

Av - Mac. Jangões prepositivas femininas
ex.: à beira de
à custa de

iv - Mas, se a única conjuntura
de : à medida que
à propagação que

Urea, pridugs:

- Palancas masculinas
usar a cavale

- Antes, de verber.
Pue - me a labor.

- Interditos por pupilação no singular, acompanhando de Jermes, no plural.

- Antez, da maieira dos premeiros, de tratamente, Exações: Jambora e Jambuta

- Antigo do palaneta. Casa e Terra, de solitudo e de
condução de...

Bequeir a casa

Crequi à casa de João

Creder a terra

Cherchez à terre de vieux pains.

Praxe facultativa:

a - Antes de nomes próprios femininos.

falli à forma

Salvi a prima

b. dentre de prenomes possessives femininos.

Ex: Me me repudia ou sua morte.

Barcelo.

202 - 3 exerc.

295 - 1221

1. a) Digiflância

b) Porque ele diz com o quinho, mas, o cominho en-
tende como se fosse de-quendo.

ANEXO M – Amostra do caderno de aluno do professor de primeiro ano da rede estadual (P1E- C)

Dígrafo audígrafo

é por encontro de duas letras para, representa uma única consoante.

a - dígrafos consonantais: ocorre quando temos letras repetidas, representando um fonema consonantal: São eles:



ch - chuveiro rr = carro qu = guerra

$1h = folha$ $1cs = marca$ $1y = aqui$

inb = rainha mc = noceiro

xc - excelente $\alpha_2 = \alpha_{max_6}$ 19.03.12.

b) difereço vocálica: ocorre quando temos duas letras representando um mesmo som, não eles:

am, an : ã / tempo, conta... om, on : õ / sombra, contagem...

m, n { vowel / nasal }

classificação das fôrmas

Os formatos classificados - re em:

a) vagina: fornecimento que resultam da livre paragem da corrente de ar pela boca, ou pela boca e cavidade vaginal. As vaginas podem ser:

* araii: quando a corrente de ar passa por uma pequena cavidade
bucal. São elas: a, é, ê, i, ó, ô, u.

* narais! quando a corrente de ar passa, pela cavidade bucal e nasal. Analizando a anasalidade pode-se indicar pelo til (~) as pelas letras n e m. São elas: ã, ê, î, ô, õ.

20/03/12

obos: A é sempre verá vogal. As vogais ainda podem ser tônicas e átonas, dependendo da intensidade com que são pronunciadas. A vogal tônica é pronunciada com maior intensidade.

Ex: café, bola, vidro.

A vocal átona é pronunciada com menor intensidade.

ex: café, bola, vidro.

Semiscapio

do fenômeno !!! quando jinto de uma vapt, comela uma mesma vllaba.

ex: carie $\sqrt{5V}$ carra $\sqrt{5V}$ carra $\sqrt{5V}$ carra $\sqrt{5V}$

computer

São as formas em que "a corrente de ar, emitida pela sua produção, tem de fazer a vibração na boca, onde determinado movimento articulação letrou uma "embargado".

- b - penhas C
c - convidados
d - hile e/
e - bekgão
f - tarcebreos ✓

Tipos de sujeito

Dependendo do núcleo o sujeito pode ser:

a - Simples: quando possui um só núcleo.

Um feyrol vivia paratando á vista de todos.
S L núcleo

b - composto: quando possui mais de um núcleo.

Beira, vacas, bejervos/ andavam misturados.
S L núcleo

28-05-12

Atenção!

Prova do livro da 2ª etapa

Valor: 8,0 pts.

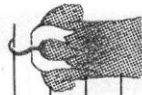
Dia: 06-06 - Quinta Feira

1º horário

Às vezes, por elegância ou concisão, o sujeito não aparece expresso na oração, mas pode ser facilmente identificado pela desinência verbal.

? Falei com você ontem à tarde.

S. (eu) P.



? Viajamos para a Itália!

S. (nós) P.

Suj. oculto, desinencial ou implícito na desinência verbal.

Quando a possibilidade de ser identificado ou não o suj. pode ser:

a - suj. determinado: quando é possível reconhecer gramaticalmente o suj. da oração; é o que ocorre com o suj. simples e o suj. composto, mesmo o suj. oculto.

suj. determinado { simples
oculto
composto

b - suj. indeterminado: Quando informação no predicado refere-se a um elemento que não pode ser identificado.

- cada

Os Fabram muito mal de vocês.
P.

* berinjela - berinjela - berinjela

* laje - laje - laje

* maquiado - maquiado - maquiado

* anêlico - anêlico - anêlico

* ligeiro - ligeiro - ligeiro

* sugestão - sugestão - sugestão

3/10/2012

Emprego x/ch

a. Depois de ditongo usa -re, x:

ameixa, caixa...

b. Depois de sílaba em emprego -re, x:

enxada, enxoval...

ch: encher, embarcar, reus derivados ch.

c. Depois de sílaba inicial re, emprego -re, x:

reixer, mexicano...

ch: recha e reus derivados ch.

d. Palavra de origem indígena e africana, escreve-se com x:

Xará, Xavante...

Ditado

x

ch

1. beija - C

capitaba *

2. bruxa - C

coaxar *

3. caxumba - C

chereta *

4. puxina - C

borbecha - C

5. lixa - C

breche - C

6. luxo - C

cachaça - C

7. xicara - C

chamarão - C

8. colqueline - *

maachear - C

9. colxa - *

parado - C

10.

Hecha - C

coqueluche - coqueluche - coqueluche

colcha - colcha - colcha

capixaba - capixaba - capixaba

coaxar - coaxar - coaxar

xereta - xereta - xereta

Parônimos

São palavras parecidas na grafia ou na pronúncia, mas com significados diferentes.

Homonímas

São palavras que tem a mesma pronúncia, mas são significados diferentes.

ANEXO N – Amostra do caderno de aluno do primeiro ano do professor da rede particular (P1P – C1)

Espécies de Verbos e Espécies de Duplos	- Construtivo Duplo: São verbos que têm o núcleo da predicação, porém necessitam de complementos e está vem diante (não usa termos que ligam o verbo ao complemento). Ex.: Ela comprou uma casa. - Construtivo Indireto: São verbos que têm o núcleo da predicação, porém necessitam de complemento e está precedida de um termo que liga o verbo ao complemento, sendo que este termo ligará a uma proposição. Ex.: Ele precisa de ajuda.	- Subordinado Omissivo: É aquele tipo de sujeito que é olocutivamente deixado de lado e que possui apenas um núcleo. Ex.: A menina conheceu uma menina (sujeito: "A menina" / núcleo: "conheceu"). - Subordinado Complemento: É aquele tipo de sujeito que olocutivamente deixou de lado e possui com dois ou mais núcleos. Ex.: O menino e a menina der duro para ganhar o primeiro lugar da corrida (sujeito: "O menino e a menina" / núcleo: "der").
Verboes	- Construtivo Direto e Indireto: São verbos que possuem dois objetos, um direto e um indireto. Ex.: O menino entregou um envelope ao menino. - Transitivo: São verbos que não necessitam de complemento porque já possuem em si o complemento. Ex.: O menino correu.	- Implicação e Duplos: Formam olocutivamente deixado de lado e o sujeito, pois, implicitamente não pode ser deixado de lado com uma olocutiva mais profunda, pois, a possibilidade de olocutiva, verbal (em português na clausula) não é dada que o verbo esteja no 1º ou 2º pessoa. Ex.: Regra do jogo de cartas para educandos (o sujeito não está de lado no jogo mas pode ser de lado no olocutiva de modo que é "eu").

Memórias de Gracías

- 1°) Puente Simple: Dux. Indul. + Pud. Verbal + Adjunto Personal
2°) " " : Gesto v. ex. + Pud. Verbal + Objeto
3°) " " : Dux. Dimple + Adjunto Personal + Pud. Verbal +
Objeto + Adjunto Personal

- 1º) Percepção e colheita torçamente.
- 2º) Esta legenda color box.
- 3º) A borda não possui o perfilado imediatamente

Regresso Linguístico $\rightarrow$ Verdade

Reivindico o direito da linguagem
para adições a diferentes finalidades e receptores.
Pode variar e tem, as palavras, o grau de liberdade
de sua finalidade.

Ex.: A soma de a diminuir a um mil e total-
mente diferente de que uma centena de mil entre
amigos

Verdade e Verdade Linguística

Língua é como o língua e diferença histórica,
 precisando o mais culturalmente. A a variedade é a
 língua como os indivíduos usam as formas linguísti-
 cas de sua língua natural.

0
 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100
 101
 102
 103
 104
 105
 106
 107
 108
 109
 110
 111
 112
 113
 114
 115
 116
 117
 118
 119
 120
 121
 122
 123
 124
 125
 126
 127
 128
 129
 130
 131
 132
 133
 134
 135
 136
 137
 138
 139
 140
 141
 142
 143
 144
 145
 146
 147
 148
 149
 150
 151
 152
 153
 154
 155
 156
 157
 158
 159
 160
 161
 162
 163
 164
 165
 166
 167
 168
 169
 170
 171
 172
 173
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200
 201
 202
 203
 204
 205
 206
 207
 208
 209
 210
 211
 212
 213
 214
 215
 216
 217
 218
 219
 220
 221
 222
 223
 224
 225
 226
 227
 228
 229
 230
 231
 232
 233
 234
 235
 236
 237
 238
 239
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 247
 248
 249
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287
 288
 289
 290
 291
 292
 293
 294
 295
 296
 297
 298
 299
 300
 301
 302
 303
 304
 305
 306
 307
 308
 309
 310
 311
 312
 313
 314
 315
 316
 317
 318
 319
 320
 321
 322
 323
 324
 325
 326
 327
 328
 329
 330
 331
 332
 333
 334
 335
 336
 337
 338
 339
 340
 341
 342
 343
 344
 345
 346
 347
 348
 349
 350
 351
 352
 353
 354
 355
 356
 357
 358
 359
 360
 361
 362
 363
 364
 365
 366
 367
 368
 369
 370
 371
 372
 373
 374
 375
 376
 377
 378
 379
 380
 381
 382
 383
 384
 385
 386
 387
 388
 389
 390
 391
 392
 393
 394
 395
 396
 397
 398
 399
 400
 401
 402
 403
 404
 405
 406
 407
 408
 409
 410
 411
 412
 413
 414
 415
 416
 417
 418
 419
 420
 421
 422
 423
 424
 425
 426
 427
 428
 429
 430
 431
 432
 433
 434
 435
 436
 437
 438
 439
 440
 441
 442
 443
 444
 445
 446
 447
 448
 449
 450
 451
 452
 453
 454
 455
 456
 457
 458
 459
 460
 461
 462
 463
 464
 465
 466
 467
 468
 469
 470
 471
 472
 473
 474
 475
 476
 477
 478
 479
 480
 481
 482
 483
 484
 485
 486
 487
 488
 489
 490
 491
 492
 493
 494
 495
 496
 497
 498
 499
 500
 501
 502
 503
 504
 505
 506
 507
 508
 509
 510
 511
 512
 513
 514
 515
 516
 517
 518
 519
 520
 521
 522
 523
 524
 5

Diálogo! Variadas evidencias pelas diferentes bases históricas e culturais.

Verbo

Há 4 tipos:

- Ativa;
- Passiva;
- Reflexiva;
- Recíproca

• Ativa

O sujeito comete a ação.

Ex.: O aluno praticou os exercícios.

sujeito agente

• Passiva Dintitica

O sujeito recebe a ação.

→ verbo aux. → verbo princ.

Ex.: Os exercícios foram praticados pelo aluno.

sujeito paciente

• Passiva Dintitica

Verbo Crastonitico Dinito

→ Partícula Aposicionadora

Ex.: Pensavam-se, repente.

sujeito → verbo aux.

na outra passiva: Dantes são combatidos.

sujeito paciente → verbo princ.

Obs.: Não confundir c/ Verbo Indeterminado, que possui verbo

tilibra

na estrutura verbo (3^o pers. sing.) + ve, sendo que esse verbo não é Crastonitico Dinito.

→ VTI

Ex.: Precisa-se de operários.

→ Índice de Indeterminação do Dinito

• Reflexiva

O sujeito comete e recebe a ação.

Ex.: A queda se produziu.

sujeito agente e paciente

• Recíproca

Há interação entre 2 ou mais pessoas, sendo que todos cometem e recebem a ação.

Ex.: Eles se cumprimentaram.

→ Partícula Unital

Elabora 1 oração p/ cada verbo, segundo o sentido apresentado

a) Positivo (Ver): VTI

Ela assistiu na Oitava da Trilbra

b) Positivo (Indeterminado): VTD

A undecimilhada assistiu a minina abusa.

c) Positivo (Subjeto): VTI

Três morde na máquina correm raios

d) Esquema: VTD. Ela esquivou-se depois da fumaça.

tilibra

ANEXO O – Amostra do caderno de aluno do segundo ano do professor da rede particular (P1P – C2)

Atividade:

Identifique: orações coordenadas explicativas ou orações subordinadas causais?

a) Não almoço, porque não tenho fome
subordinada causal

* É consequência está na oração principal

b) O Vitor domina o vocabulário, porque lê muito
subordinada causal

* É uma causal porque a principal é representada por uma consequência

c) O Marta não comprou o vestido, porque era muito caro
subordinada causal

* É uma causal porque a principal é representada por uma consequência

d) O menino caiu, porque ia distraído
subordinada causal

* É uma causal porque a principal é representada por uma consequência

e) Aplaudiram o orador, porque o discurso foi brilhante
subordinada causal

* É uma causal porque a principal é representada por uma consequência

f) Nobre, que te quero mostrar uns livros
coordenada explicativa

* Oração principal imperativa

g) Come a sopa toda, que está muito boa
coordenada explicativa

* Oração principal imperativa

h) Manuel tem dinheiro, pois comprou um carro
novo

coordenada explicativa

* É consequência e a oração destacada (e/ conjun-
cões)

i) O pai já está deitado, pois as luzes estão a-
pagadas

subordinada causal

* É uma causal porque a principal é representa-
da por uma consequência

j) Continue trabalhando, pois você vai vencer
coordenada explicativa

* Oração principal imperativa

k) Essa desculpa não cabe, porquanto os negócios es-
tão melhorando

subordinada causal

* É uma causal porque a principal é repre-
sentada por uma consequência

Morfossintaxe

* morfo → forma

* sintaxe → função

Período → segmento com sentido completo, composto de uma (simples) ou várias orações (composto).

↳ absoluta

Morfologia

Classes gramaticais

- substantivo
- adjetivo
- pronomes (relativos, interrogativos, indefinidos, pessoais, de tratamento, demonstrativos, possessivos)
- preposição
- verbo
- conjunção
- advérbio
- interjeição
- numeral
- artigo

Sujeito

Determinados:

simples - 1 núcleo
composto - 2 ou mais núcleos

elíptico, implícito ou desinencial - subentende-se o sujeito pelo verbo

Indeterminado:

verbo na 3ª pessoa plural ou 3ª p. sing + se (ind. de ind. suj)

Inexistente:

possui verbo impessoal

* haver (existir, realizar, tempo decorrido)

* ser (tempo)

* estar (tempo)

* ficar (tempo)

* que ind. fenômenos nat.

* chover, nevar, relamp.