

## Indícios de efeito retroativo no ensino de Língua Portuguesa a partir do Novo Exame Nacional do Ensino Médio

### Evidences of washback effect in the teaching of Portuguese Language from the New National Secondary Education Examination

Lívia Zanier Gomes\*  
Maria Inês Vasconcelos Felice\*\*

**RESUMO:** Este artigo traz resultados de uma pesquisa de mestrado que investigou se o Novo Exame Nacional do Ensino Médio tem gerado efeito retroativo em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Embasa-se teoricamente em Chapelle (1999) e Scaramucci (2011) na conceituação de validade e em Alderson e Wall (1992) e Scaramucci (2004) na conceituação de Efeito Retroativo. A análise interpretativista dos instrumentos foi realizada à luz da metodologia da Análise de Conteúdo, estabelecida por Bardin (2010). Como resultados, percebeu-se que o efeito retroativo manifesta-se nas escolas negativamente e que a ideia de senso-comum de que as escolas particulares adaptam-se mais rapidamente e até mais eficientemente à mudança não se comprovou cientificamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Efeito Retroativo. Novo Enem. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This paper presents results of a master's research that investigated whether the New National Secondary Education Examination has generated washback effect in Portuguese high school language classes. It is theoretically based both on Chapelle (1999) and Scaramucci (2011) on what regards the concept of validity, and on Alderson and Wall (1992) and Scaramucci (2004) regarding the conceptualization of Retroactive Effect. Interpretative analysis of the instruments was carried out in the light of Content Analysis methodology by Bardin (2010). The results show a negative retroactive effect in schools. The common sense that private schools adapt faster and even more efficiently to change has not been scientifically proven.

**KEYWORDS:** Washback Effect. New ENEM. Portuguese Language.

## 1. Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado concluída em 2013<sup>1</sup> cujo objetivo foi o de investigar se o Novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem gerado efeito retroativo nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Médio (EM). Para compor este

\* Doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Professora Efetiva do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico (IFTM-CAUPT).

\*\* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Professora do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) e do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

<sup>1</sup> GOMES, L. L. Z.; FELICE, M. I. V. Um estudo a partir das questões de língua portuguesa de provas do novo Enem. *Revista L@el em (dis-)curso*, v. 6, n. 2, 2014.

artigo, fizemos um recorte de análise relativa a algumas das respostas que obtivemos em um questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa e da análise das notas de campo realizadas no nosso estudo de campo.

O (Novo) Enem<sup>2</sup>, além de ser um exame existente para avaliar o Ensino Médio do país, objetiva gerar diversificações no processo de ensino-aprendizagem escolar segundo o que já pregavam os Parâmetros Curriculares Nacionais datados de 2000. Deste modo, partimos do pressuposto de que se desde 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já traziam a proposta interacionista de linguagem<sup>3</sup>, inferimos que, mesmo assim, mudanças didáticas não se concretizaram na sala de aula uma vez que foi necessária a criação de um novo instrumento avaliativo (o Novo Enem) que viesse com a mesma proposta de reformulação de ensino. Esse pressuposto se sustenta na 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.

A partir daí, surgiram os objetivos que orientaram nossa pesquisa. De forma geral, investigamos se o que se propõe no Novo Enem, que se resume como a reformulação do EM, estaria trazendo mudanças e interferindo na prática pedagógica dos professores (nesse caso, os de LP) provocando o já mencionado efeito retroativo. De forma mais específica, focamos três objetivos e trazemos dois deles para discussão neste artigo<sup>4</sup>. Um é o de 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 o estudo. Outro objetivo é o de 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.

---

<sup>2</sup> 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).

<sup>3</sup> 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).

<sup>4</sup> O outro objetivo específico da pesquisa, não enfocado neste artigo – 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 – foi foco de outro artigo nosso publicado conforme nota de rodapé 1.

Propusemos, portanto, a realização de um trabalho diagnóstico dos indícios de efeitos do Novo Enem no contexto educacional do EM para que, a partir desse diagnóstico, fosse 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 LP.

Para cumprir com os objetivos traçados, realizamos um estudo de campo a partir da obtenção dos dados estatísticos (disponibilizados pelo portal do Enem) quanto ao desempenho de escolas da região de Uberaba-MG a fim de selecionar três dessas escolas. 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 estavam coincidindo com a concepção norteadora do exame analisado nesta pesquisa<sup>5</sup>.

Este artigo encontra-se assim organizado: inicialmente, apresentamos um breve estado da arte relativo a pesquisas já realizadas sobre efeito retroativo a partir de exames; conceituamos validade e efeito retroativo e explicamos brevemente a passagem do Enem para o Novo Enem. Em seguida, explicitamos sobre os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa, apresentando o contexto em que ela se concretizou e, posteriormente, tratamos da análise e da interpretação dos dados coletados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e sugestões para novas pesquisas.

## **2. Breve contextualização do Efeito Retroativo**

### **2.1 Pesquisas sobre Efeito Retroativo**

Muitos estudos no Brasil já discorreram acerca de Efeito Retroativo. A seguir, discorreremos sobre alguns deles, especialmente os que investigaram o efeito a partir de exames na Linguística Aplicada.

Scaramucci, um nome de destaque quanto aos estudos sobre Efeito Retroativo no Brasil, possui vários estudos sobre efeito retroativo, bem como seus orientandos, investigando relação entre exames e o processo ensino/aprendizagem. Um de seus resultados 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

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que também uma de nós participou da pesquisa enquanto professor cuja prática didático-pedagógica foi analisada, conforme será explicado neste texto quando explicitamos a escolha dos participantes desta pesquisa.

de sua cultura de ensinar” (SCARAMUCCI, 1999, p. 18-19). Além disso, afirma “que inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos”. (p. 18)

Dentre outras pesquisas, destacamos a de Li (2009), que 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; a de Retorta (2007), que investigou o efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa no EM e a de Pessoa (2004) que investigou 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. Todavia, dentre esses e outros tantos estudos sobre efeito retroativo, pudemos ver, ao estabelecer o estado da arte, que há escassez de estudos referentes à retroatividade considerando as questões centrais deste estudo, que são Enem, Efeito Retroativo e ensino regular de Língua Portuguesa.

## 2.2 Validade – um conceito relacionado

Um conceito que se relaciona ao de efeito retroativo, e até o antecede, 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), a validação de testes envolve tanto a sua lógica (seu formato, seus objetivos), quanto às evidências empíricas que advêm dos dados de julgamento deste teste. 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<sup>6</sup>. Ou seja, a validade relaciona-se à avaliação pela qual deve passar um teste.

Uma visão tradicional de validade defendia que, conforme Hughes (1989/1994), para haver validade, um teste precisaria simplesmente medir aquilo a que se propõe (Cf. SCARAMUCCI, 2011, p. 105). Uma visão contemporânea do conceito considera a anterior fragmentada e incompleta, elaborada “exclusivamente por especialistas em medidas, seguindo

---

<sup>6</sup> 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 available there is potential for unfairness and injustice. This potential is significant in proportion to what is at stake”. McNamara (2000, p. 48)

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).

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. 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 linguagem<sup>7</sup>. 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).

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

---

<sup>7</sup> 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”.

diversas sobre o exame, como se pode notar em algumas manchetes, subtítulos e excertos de notícias veiculadas pela Internet sobre o Enem. Visitamos dois sítios popularizados da Internet (globo.com e terra.com) e selecionamos algumas passagens em que apontamos implicações sobre a construção dessa “validade de face” do Enem:

Quadro 1 – Excertos de notícias sobre o Enem.

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(i) Enem 2012: textos nota 1000 têm erros como ‘enchergar’ e ‘trousse’ – Redações também apresentam graves desvios de concordância<sup>8</sup></p> <p>(ii) “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.”<sup>9</sup></p> <p>(iii) “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.”<sup>10</sup></p> <p>(iv-vi) “Auditor indica falhas no órgão que faz o Enem”<sup>11</sup></p> <p>(v-vii) “OAB vai analisar se prova do Enem deve ser anulada”<sup>12</sup></p> <p>(vi-viii) “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.”<sup>13</sup></p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: elaboração das autoras.

A validade aparente do Enem é fortemente construída pela mídia. Excertos como o (i) 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 na passagem (ii), 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 (iii) e em (iv). As passagens (iv) e (v) mostram o impacto social que possui o exame que chega a questões de auditoria e mesmo à Ordem dos Advogados do Brasil. Em (vi), 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.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/enem-2012-textos-nota-1000-tem-erros-como-enchergar-trousse-7866485> Acesso em: 16 abr. 2013.

<sup>9</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/10/enem-teve-problemas-de-furto-e-erros-de-impressao-em-edicoes-passadas.html>

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

<sup>11</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/auditor-indica-falhas-no-orgao-que-faz-o-enem.html>

<sup>12</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/11/oab-vai-analisar-se-prova-do-enem-deve-ser-anulada.html>

<sup>13</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/11/sucesso-do-enem-foi-total-diz-lula-na-africa.html>

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.

### 2.3 A conceituação do Efeito Retroativo

Efeito retroativo 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 1.

Figura 1 – Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta.

Novo teste → professores → única resposta

Fonte: BURROWS, 2004, p. 126

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 a validade) é um conceito complexo, multifacetado e que está sujeito à variabilidade dos indivíduos envolvidos no processo (alunos, professores, sociedade). Como apontado por Pearson – citado 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 apud SCARAMUCCI, 2004, p. 208)

são variáveis que interagem no momento de qualificar o efeito. Também Alderson e Wall (1992, p. 8-9) mostram que a visão determinista é ingênua e estes autores 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 Quadro 2.

Quadro 2 – 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 e WALL, 1992, p. 8-9 traduzido por SCARAMUCCI, 2004, p. 209.

Essas hipóteses mostram que a ideia 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.

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.

### 3. O exame em foco – de Enem para Novo Enem

Entender a concepção da mudança do exame realizado antes e após o marco da mudança de 2009 é também essencial para entender o foco deste artigo. A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio recebeu a adjetivação “novo” antecedendo seu nome. Foram 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.”<sup>14</sup>. 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, 2012).

É nesse objetivo que nossa pesquisa se centrou<sup>15</sup>.

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

Visto que a contextualização nas questões de LP do Enem 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). Entendemos que é por meio 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.

Apresentação de situações-problema faz-se pré-requisito nas provas do Enem devido ao fato de este exame estar estruturado sobre os pilares do construtivismo piagetiano, visto que o “conflito cognitivo” (INEP, 2001, p. 15) é tido como premissa básica para a estruturação das questões.

Outro conceito com o qual precisamos lidar e analisar no momento em que fomos a campo foi o conceito de interdisciplinaridade, visto que os documentos norteadores do exame buscam elaborar provas de caráter interdisciplinar. Para isso, recorremos 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).

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

<sup>15</sup> As mudanças na estrutura do exame, a forma como as questões são corrigidas e as mudanças na Matriz do Enem estão presentes em artigo anterior conforme nota de rodapé 1.

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, p. 177) 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

Em leituras diversas que realizamos sobre o conceito “interdisciplinaridade”, pudemos 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 está na descoberta feita pelos estudos de Ivani Fazenda da indiscriminada proliferação de práticas intuitivas. Conforme ressalva Klein, em livro organizado por Fazenda, “professores que tomam emprestado o rótulo interdisciplinar não estão necessariamente engajados em práticas interdisciplinares. As duas coisas não devem ser confundidas.” (KLEIN, 1998, p. 119)

Logo, a definição de interdisciplinaridade muito nos inquieta ao ver que cabe ao professor ser interdisciplinar, mas ele, muitas vezes, é criticado com suas práticas consideradas 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, vivenciamos e expomos, enquanto professores, a dificuldade que há em nós 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 nos filiamos 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 insistimos 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 nossa análise das aulas a que assistimos e a partir das quais produzimos notas de campo.

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. O Enem procura ir ao encontro do pensamento sociointeracionista. Desta forma, privilegia o estudo do texto em sala de aula, via gêneros textuais, estudo apregoadado como necessário desde a escola de Genebra, com Schneuwly (1994), Bakhtin (1997) e Bronckart (2003). Além disso, percebemos ajustamento da concepção de linguagem presente no Enem e o sociointeracionismo ao ambos entenderem 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.

#### **4. Etapas e metodologia de pesquisa**

Os objetivos sobre os quais centramos nossa pesquisa já foram apresentados na introdução deste artigo. A pesquisa por nós desenvolvida é de caráter qualitativo. 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, fomos 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”.

Analizamos documentos que exemplificassem a prática docente (tais como avaliações aplicadas por professores de EM, das escolas selecionadas, aos seus alunos), bem como analisamos exames do Enem e documentos nacionais norteadores da educação. Além disso, fomos a campo observar aulas de professores e coletar dados dos participantes desta pesquisa. Neste momento, o contexto de nossa 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, sendo estas observadas no próprio contexto. Para observação e para coleta de dados nesta fase, buscamos os dados estatísticos quanto ao desempenho de escolas da região de Uberaba-MG a fim de selecionar três dessas escolas – uma estadual, uma federal e uma particular –, que obtiveram os melhores resultados no Enem 2010. Após contato inicial com a escola e com os professores de LP do EM, entregamos a eles o questionário por nós elaborado para que respondessem em momento e local em que julgassem oportuno. Em momento posterior, recolhemos os questionários e solicitamos o que denominamos “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 etapa da pesquisa. Posteriormente, observamos às 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, foi possível utilizar o mecanismo da triangulação na tentativa de assegurar uma melhor validação da análise a ser realizada. Durante o período em que estivemos no âmbito das escolas, observamos também o ambiente global e procuramos 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, pretendemos 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.

Foram oito (8) professores os participantes desta pesquisa. Da escola estadual, participaram um professor de primeiro ano, um professor de segundo ano e um professor de terceiro ano do ensino médio; da escola federal, também participaram um professor de cada ano do ensino médio; da escola estadual, tivemos como participantes um professor que ministra aulas tanto no primeiro quanto no segundo ano do ensino médio e um professor do terceiro ano do ensino médio.

Os professores de primeiro e segundo anos forneceram-nos 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 nosso 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.

Os resultados que apresentamos neste artigo é referente à análise que realizamos frente às respostas dadas nos questionários e à atuação em sala de aula dos professores de terceiros anos. A eles atribuímos, neste artigo, nomes fictícios com a finalidade de didatizar a leitura. Ao professor da escola estadual chamamos Paulo, ao professor da escola federal chamamos Adélia e ao professor da escola particular chamamos Eliane.

## 5. Discussão

A análise das respostas obtidas via questionário teve respaldo na metodologia de análise denominada Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2010). Trazemos a interpretação qualitativa e a inferência como respaldo à análise que apresentamos.

Entendemos interpretação qualitativa como aquela que passa por nossas lentes teórico-metodológicas e, por isso, compreendemos que a análise que nós aqui propomos poderia vir a se concretizar de forma diversa caso passasse por outras lentes. E entendemos inferência como dedução lógica que busca entender as causas e as consequências motivadoras dos enunciados que obtivemos 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 possuía duas partes. A primeira foi destinada a buscar respostas para perguntas que subsidiavam nossas perguntas de pesquisa, e a segunda foi destinada a

delinear o perfil profissional dos docentes participantes. Este nosso instrumento apresentava opções de resposta (múltipla escolha), mas também campos mais abertos com opções tais como “Outros:”, “Explique” para que o professor pudesse escrever nele sua melhor resposta ou sua justificativa mais adequada.

Ao analisarmos a primeira parte do questionário, vimos divergências e aproximações entre o perfil profissional dos participantes da pesquisa. O que consideramos 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.

Relacionando tempo de atuação e nível de escolaridade, inferimos pelas respostas de Paulo e Eliane que ou o interesse em buscar pela especialização *stricto sensu* é baixo ou o estímulo para que esses professores busquem aperfeiçoamento é pouco, visto que ambos atuam com o ensino há mais de seis anos (Eliane de 06 a 10 anos e Paulo há mais de 11 anos). Não tivemos acesso às políticas de promoção das escolas pesquisadas, mas o questionário nos deu acesso ao “tempo” disponível do professor. Paulo 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 ele prepare suas aulas, corrija avaliações, elabore atividades, reflita sobre sua prática, estude o conteúdo a ser ministrado, ou seja, as instituições a que Paulo 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. Com relação à docente da rede particular, Eliane possui um vínculo com a escola privada e atua em outra instituição de ensino privada (não como docente), não tendo informado sua carga horária em cada uma delas. Eliane possui especialização e atua de seis a dez anos como docente de LP. Já os docentes da rede federal (como Adélia) trabalham por 40h em regime de dedicação exclusiva, mas atuam por tempo menor que os demais em sala de aula. Adélia atua de 11 a 20h semanais em sala de aula. Adélia possui título de doutor, embora este título tenha nos chamado a atenção por ter se dado em “Agronomia”, mesmo sendo em Letras sua formação. Isso nos leva a refletir se a titulação “doutor” foi mais valorizada do que o “em que se doutora” (especialmente no caso de docentes da rede federal, como Adélia) nessas situações em 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 federais<sup>16</sup>.

Quanto à interpretação que fizemos frente às respostas dadas à primeira parte do instrumento questionário, confrontamo-la à análise que fizemos das notas de campo (NC) provenientes de nossas assistências a aulas de Paulo, Adélia e Eliane. Este confronto, julgamos pertinente devido ao fato de o questionário ser um instrumento que 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.

A análise das NCs foi realizada a partir de categorização. Elaboramos cinco categorias, a partir das quais levantamos nossa análise. As categorias foram: 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. Essas categorias guardam relações estreitas com as indagações do questionário por nós aplicado a estes professores anteriormente.

Na categoria “Relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’” pudemos perceber que muitas são, às vezes, nas aulas de Terceiro Ano do Ensino Médio em que a relevância do conteúdo que está sendo ensinado é relacionada diretamente com o fato de ele “cair no vestibular”.

Quadro 3 – Categoria “Relação ‘vestibular’ e ‘relevância do que se ensina’”.

<b>Posturas de Eliane</b>	
<i>Descrição</i>	Em resposta à pergunta 01 <sup>17</sup> do questionário, afirma ter modificado sua postura didático-pedagógica por relacionar os conteúdos ministrados à forma como os vestibulares e o Enem exploram esses conteúdos.
<i>Análise</i>	Mostra-se preocupada em atualizar-se segundo os vestibulares. Segundo seus dizeres, são eles quem “ditam as regras” do que ela deve trabalhar em sala de aula.
<b>Posturas de Adélia</b>	
<i>Descrição</i>	Em resposta à pergunta 06 <sup>18</sup> do questionário Adélia justifica achar desnecessários os

<sup>16</sup> Os docentes da rede federal são docentes da carreira EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico).

<sup>17</sup> 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?

<sup>18</sup> Na sua escola, há cursinhos preparatórios de Língua Portuguesa para o Novo Enem?

cursinhos: “A resposta se baseia no pensamento de que [se] os professores da área estiverem em sintonia com as mudanças desde a 1ª série até a 3ª, não haveria necessidade de cursos preparatórios”. Em aula, anuncia que a finalidade da resolução dos exercícios será auxiliar no Enem e nos vestibulares quanto ao conteúdo e a treino de resolução.

**Análise** | Vemos a sua preocupação em treinar os alunos em sala de aula indo de encontro à resposta dada no questionário, visto que Adélia “traz o cursinho” para sua sala de aula.

### Posturas de Paulo

**Descrição** | No questionário, Paulo 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”.

Em suas aulas, explicita a importância do que ensina quando relaciona 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 ele ensina, “é cobrado de outra forma”; portanto, os alunos devem aprender.

**Análise** | Relacionando os dizeres de Paulo no questionário aos seus dizeres no momento do ensino tradicional dos conteúdos, 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 nas NCs, sabe não serem priorizados nos exames (os conteúdos não “caem” na prova como ele ensina, mas caem de outra forma, diz ele; mas ele não ensina dessa “outra forma”).

Fonte: elaboração das autoras.

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.

Ao passarmos à análise da categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino”, buscamos a recorrência do que os professores mencionaram ser a prioridade do que lecionam e o que priorizavam no momento da sala de aula em que estivemos presentes.

Quadro 4 – Categoria “conteúdo trabalhado – foco do ensino”.

<b>Posturas de Eliane</b>	
<b>Descrição</b>	No questionário, Eliane menciona ter modificado sua prática, praticando a interdisciplinaridade entre os conteúdos. Em sala de aula, solicita aos alunos que memorizem regras (em certa aula mostrou a regra de “uso do z no sufixo -izar em que a palavra de origem não tem s na

última sílaba” e convida os alunos a memorizarem a regra e irem para o exercício do material didático). Além disso, passa como conteúdo de uma de suas avaliações “concordância verbal, concordância nominal e reforma ortográfica”.	
<i>Análise</i>	As inúmeras marcas mostram o foco prioritário no ensino da gramática classificatória e normativa.
<b>Posturas de Adélia</b>	
<i>Descrição</i>	Em resposta ao questionário, menciona ter modificado sua metodologia em sala de aula, atendendo às competências exigidas pelo novo Enem. Em sala de aula, ensina regrinhas em forma de macete, de jogos e de músicas.
<i>Análise</i>	Algumas vezes, o foco na gramática tende a ser “mascarado” de forma que as regras fiquem mais “leves. A metodologia de ensino se altera, mas o conteúdo priorizado (normas) faz-se patente.
<b>Posturas de Paulo</b>	
<i>Descrição</i>	No questionário, menciona ter deixado de focar excessivamente na gramática normativa, estar mais focado na interpretação, ter passado a considerar mais a “reflexão do que a memorização”. Em aula, ensina regras, explica usos corretos e proibidos na gramática da norma culta, e passa como “conteúdo” para provas “concordância verbal e nominal” para uma e “crase e colocação pronominal” para outra.
<i>Análise</i>	O descompasso entre o que afirma no questionário e entre o que pratica em sala de aula é patente. O foco no ensino da norma culta é explícito.

Fonte: elaboração das autoras.

Contrastando essa prioridade do ensino da gramática classificatória e normativa ao que apresentamos 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. Nas escolas, porém, vimos o oposto. É um sinal de que o exame não impactou tanto no conteúdo ministrado pelos professores participantes.

Passando à análise da categoria “material guia da aula”, procuramos entender o que servia de “norte” ao trabalho do professor, se havia um material (ou materiais) guiando o seu trabalho enquanto docente.

Quadro 5 – Categoria “material guia da aula”.

<b>Posturas de Eliane</b>	
<i>Descrição</i>	Utiliza prioritariamente, o material didático (sistema apostilado) adotado pela escola. Além disso, utiliza listas de exercícios organizadas por ela (mesclando exercícios de vestibulares e concursos), além de projeções de teoria em projetor multimídia.

<p>Mescla tempo da aula entre leitura de teoria presente no material didático e a resolução de exercícios (do material e das listas de exercícios). Em resposta à pergunta 02<sup>19</sup> do questionário, Eliane aponta que o instrumento que lhe dá a <b>base</b> para trabalhar com seus alunos do EM é “o conteúdo recorrente nas provas de vestibulares e do Enem”.</p>	
<i>Análise</i>	<p>Ao contrastar sua resposta ao questionário e sua prática docente, percebemos 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 e a prática de Eliane. Além disso, uma significativa parcela dos exercícios presentes no material didático adotado pela instituição de Eliane é advinda de vestibulares.</p>
<p><b>Posturas de Adélia</b></p>	
<i>Descrição</i>	<p>Faz uso significativo de resolução e correção de exercícios de vestibulares em listas de exercícios que organiza e leva para os alunos. Vale-se de exercícios do Enem, de exercícios de vestibulares diversos, utiliza tempo da aula para que alunos respondam aos exercícios de forma individual (simulando como fariam nos exames) e utiliza aulas para comentar estas resoluções. Algumas vezes (não muitas) Adélia faz exercícios por meio de jogos. Ao levar listas de exercícios estruturais para os alunos, não apresenta exercícios do Enem, mas de outros vestibulares. Em resposta à pergunta 02 do questionário, Adélia menciona que o que lhe dá a <b>base</b> para esboçar os conteúdos que trabalha 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”.</p>
<i>Análise</i>	<p>Analisamos a ausência de exercícios do Enem quando Adélia leva exercícios de vestibulares aos alunos pelo fato de que o Enem não apresenta, recorrentemente, exercícios estruturais, conforme já pudemos ver ao realizar a meta-avaliação que apresentamos em outro artigo nosso (cf. nota de rodapé 6). Assim, para Adélia, colocar em “prática” as regras gramaticais que prima por ensinar, bem como os ensinamentos da gramática normativa que passa a seus alunos, precisa recorrer a exercícios de outros vestibulares que não o Enem, o que vai de encontro aos seus dizeres no questionário. Além disso, Adélia menciona ainda que tem o Material Didático como material que lhe dá base para trabalho. O livro didático de Adélia traz os conteúdos de domínio da norma culta de forma prioritária e isso mostra coerência entre as respostas dadas por Adélia quando comparadas à sua prática.</p>
<p><b>Posturas de Paulo</b></p>	
<i>Descrição</i>	<p>Em sala de aula, Paulo passa teorias em lousa (não as retira de materiais, ele o faz de memória). Os exercícios que aplica, porém, são recorrentemente vindos da gramática (autoria de Ernani Terra), que Paulo leva consigo. Também trabalha exercícios do livro didático adotado pela escola, considerando-o, algumas vezes, mais elaborados do que os da gramática. À pergunta 02 do questionário (cf. nota de rodapé 21), Paulo 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)”.</p>
<i>Análise</i>	<p>Não percebemos influências de vestibulares ou Enem enquanto fazia a assistência às aulas de Paulo, mas percebemos a influência de gramática escolar, conforme já mencionado. Vemos, portanto, que o vestibular não influencia tanto Paulo quanto ele menciona influenciar.</p>

Fonte: elaboração das autoras.

Percebemos que os professores utilizam bastante os materiais didáticos adotados por sua instituição de ensino e que, quando recorrem a exercícios de vestibular, procuram os que coadunam às suas práticas recorrentes. Se a recorrência de suas aulas está no enfoque estrutural e normativo da língua, leva exercícios de vestibulares que fazem este tipo de cobrança. Desta

<sup>19</sup> Que instrumento lhe dá a **base** para esboçar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos do Ensino Médio?

forma, os exercícios estruturais são os mais apresentados em sala, indo ao encontro do que é teoricamente privilegiado pelos docentes no momento da aula.

Passando à categoria “Competência: domínio da LP ensinada”, cruzamos as informações presentes em na pergunta 03<sup>20</sup> do questionário com as informações presentes nas NCs.

Quadro 6 – Categoria “competência: domínio da LP ensinada”.

<b>Posturas de Eliane</b>	
<b>Descrição</b>	Em uma aula, ao explicar a regência do verbo <i>chegar</i> , Eliane informa que a preposição a ser utilizada é <i>a</i> e não <i>em</i> ; Em sua própria fala ao brincar com os alunos menciona “A partir de agora, digam sempre que vocês chegaram <i>a</i> algum lugar, e não <i>em</i> , porque se você chegou <i>em</i> , você chegou <b>no</b> lugar errado” (grifo nosso). Ao procurar responder a um aluno quanto a uma dúvida que ia além do que estava no material didático, Eliane hesita: “Calma aí, gente, ai, meu Deus, é...”. Suas hesitações são recorrentes. Eliane traz, em sua fala, explicações contendo incorreções gramaticais. Ao iniciar o conteúdo de Regência Nominal, ela 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. Em exercícios de preenchimento de lacunas, em outro momento didático, Eliane demonstra incertezas em suas respostas. Em resposta à questão 03 do questionário aplicado nesta pesquisa, Eliane deixou em terceiro lugar (no grau de importância) a competência de “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”.
<b>Análise</b>	Inferimos, em relação à importância dada por Eliane à análise sintática com a classificação de termos e orações, que Eliane não possui domínio desse conteúdo que prioriza. São recorrentes as hesitações de Eliane quando as perguntas dos alunos fogem ao controle do material didático, o que sustenta nossa inferência de que há pouco conhecimento e segurança do conteúdo que ministra por parte da docente. Eliane demonstra, também, não preparar suas aulas previamente e pouco conhecimento teórico sobre o assunto que ministra. Ao compararmos a atuação de Eliane e a resposta à pergunta 3 do questionário, percebemos que essa importância não prioritária de Eliane ao domínio do conteúdo que ministra se reflete em sua prática.
<b>Posturas de Adélia</b>	
<b>Descrição</b>	Frente às dúvidas dos alunos, Adélia responde sem hesitações. Com pouca recorrência, apresenta classificações incorretas em questões gramaticais que trabalha com os alunos. Significativa parte das vezes, porém, demonstra segurança e domínio de conteúdo.
<b>Análise</b>	Apresenta domínio da LP ensinada e demonstra segurança ao ensiná-la.
<b>Posturas de Paulo</b>	
<b>Descrição</b>	Paulo ensina como inadmissível certas construções linguísticas que fogem à norma padrão culta, mas foge a esta norma em sua fala – em certa aula, questiona a uma aluna se era preferível “um professor que sabia <b>do que</b> um professor que não sabia o conteúdo que ministrava” (grifo nosso). Por outro lado, ao escrever o conteúdo na lousa, recorrentemente escreve a “teoria” sem consultar quaisquer materiais.

<sup>20</sup> 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 teoria de ensino que embasa sua prática; conhecimentos gerais; conhecimento seguro sobre o aluno; motivação e simpatia.

À pergunta 03 da primeira parte do questionário, respondeu que considera a competência mais importante como necessária ao docente do EM o “domínio teórico-científico da disciplina que dá aula”.

<i>Análise</i>	Na fala de Paulo à aluna, está implícito que Paulo se considera um professor que tem conhecimento daquilo que ensina. À nossa observação, demonstra possuir domínio teórico do conteúdo que escolhe ensinar ao transpô-lo para a lousa. Contrastando sua prática à resposta dada ao questionário, vemos compatibilidade entre sua resposta e sua prática.
----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração das autoras.

Em sala de aula os professores Paulo e Adélia mostram-se bastante seguros quanto à Língua que ensinam. Já Eliane, mostra-se bastante insegura em sua própria fala (com bastantes hesitações em momentos de responder a dúvidas de seus alunos e em momentos de ministrar suas aulas expositivas). Em suas atuações percebemos que erros conceituais fizeram-se frequentes apenas na prática de Eliane, que embora priorizasse o ensino da norma culta (talvez não apenas por opção própria, visto que o material didático da instituição adotava também este foco) não dominava esta norma. Isso não contradiz muito o que Eliane acredita sobre a importância de dominar o conteúdo que ensina conforme afirmou no questionário não ser o domínio do conteúdo que ministra o atributo mais importante do professor. Nós discordamos deste ponto de vista de Eliane e acreditamos que o professor deve ser conhecedor do conteúdo que seleciona para ministrar, ainda que não o domine por inteiro, visto que não acreditamos existir conhecimento passível de se adquirir por completo. Todavia, ser um bom conhecedor do seu objeto de ensino é essencial ao docente.

A última categoria por nós analisada foi a que denominamos “Interdisciplinaridade” e a observamos em cruzamento com a resposta dos professores à pergunta 07<sup>21</sup> do questionário.

Quadro 7 – Categoria “interdisciplinaridade”.

<b>Posturas de Eliane</b>	
<i>Descrição</i>	Através do observado em campo, Eliane não elabora projetos envolvendo outros professores. Na questão 04 do questionário, Eliane afirma que, por conta das mudanças do Enem, ela, a partir de 2009, modificou sua prática em sala de aula “na ampliação da interdisciplinaridade dos conteúdos”. Em resposta à pergunta 07 do questionário, ela relaciona a presença da

<sup>21</sup> “A interdisciplinaridade está presente em suas aulas?”

interdisciplinaridade em suas aulas à orientação interdisciplinar presente no material didático adotado por sua instituição.	
<b>Análise</b>	Se não há trabalhos com projetos envolvendo disciplinas outras, não há trabalhos com interdisciplinaridade nas aulas de Eliane. Contrastando as respostas dadas no questionário à sua prática, vemos incongruência e não conseguimos entender o que ela entende por interdisciplinaridade.
<b>Posturas de Adélia</b>	
<b>Descrição</b>	Em aula ministrada conjuntamente por Adélia e por um professor de geografia (o qual não é participante desta pesquisa), verificamos que a lista de exercícios entregues por Adélia aos alunos de questões do Enem traziam questões de LC como um todo, não apenas de LP e literatura. Em outros momentos, Adélia e o mesmo professor de geografia trouxeram um projeto interdisciplinar que realizaram com os alunos.
<b>Análise</b>	O problema de Adélia resolver questões de LC e de Geografia tendo em sala de aula apenas ela e uma professora de geografia está no fato de isso não ser um trabalho interdisciplinar. Isso porque as questões de LC do Enem, conforme foi apresentado na meta-avaliação por nós apresentada em artigo anteriormente publicado (cf. nota de rodapé 1), trazem conteúdos de disciplinas como Artes, Educação Física, mas Adélia as resolvia como se fossem todas de LP. Isso mostra desconhecimento da prova de LC do Enem por Adélia, 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, Adélia deveria ter ali em sala de aula professores de Artes, de Educação Física que levassem a resolução comentada de algumas questões. Porém Adélia resolveu as questões de LC como se fossem todas do seu domínio, o que nos leva a inferir que Adélia desconhece as disciplinas que integram a área de LC, entendendo, portanto, LC como sinônimo de “língua portuguesa e literatura”. Com relação ao outro projeto que Adélia desenvolve com o professor de Geografia, percebemos que a interdisciplinaridade novamente não ocorreu 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).
<b>Posturas de Paulo</b>	
<b>Descrição</b>	Através do observado em campo, Paulo não elabora projetos envolvendo outros professores. Um projeto da escola ocorreu em um momento de sua aula e Paulo anunciou à turma que, por conta do projeto, não daria aula no segundo horário. Apesar disso, Paulo aplica o projeto com os alunos seguindo as orientações. Em resposta à pergunta 07 do questionário, pudemos notar que Paulo entende interdisciplinaridade enquanto levar à aula temas variados.
<b>Análise</b>	Quando Paulo anuncia que não dará aula porque é hora do projeto da escola, Paulo “retira” dele aulas que deveriam ser suas, ao invés de perceber o projeto como “integrador” e aproveitá-lo em sua disciplina. No questionário pudemos perceber falta de compreensão de Paulo frente à interdisciplinaridade e, portanto, voltamos à nossa ressalva realizada quanto à interdisciplinaridade: nosso 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 mencionamos, pensamos 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.

Fonte: elaboração das autoras.

Conforme anunciamos, percebemos que falta aos professores entendimento do que é interdisciplinaridade e mesmo conhecimento sobre formas de ter uma atuação interdisciplinar em sala de aula. Não é possível continuar a crer que interdisciplinaridade seja um conceito próximo ao de coragem, ou ao de dedicação, ou ao de despojamento, conforme já discutimos anteriormente. Creditamos à falta de como fazer acontecer a interdisciplinaridade em sala de

aula, à falta de ensino sobre interdisciplinaridade nos cursos de Licenciatura, o não aparecimento da interdisciplinaridade nas aulas às quais assistimos na realização de nossa pesquisa.

## 6. Considerações Finais

O objetivo geral da pesquisa da qual surgiu este artigo, 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. Neste artigo, apresentamos os resultados da nossa pesquisa de campo, durante a qual assistimos a aulas e a cujos participantes aplicamos questionários.

Graças a isso, foi possível apresentar na nossa pesquisa a análise interpretativista das respostas dadas por alguns dos professores participantes da pesquisa e cruzar essa análise àquela que realizamos via NCs em momento de assistência a algumas de suas aulas.

Em vista das respostas obtidas nos questionários aplicados aos professores participantes, percebemos que, muitas vezes, o questionário traz respostas dos docentes que não condizem 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 a explicitação dos objetivos desta pesquisa; levantamos a hipótese de que este termo possa ter induzido, de certa forma, algumas respostas dadas pelos docentes. Além disso, a questão de representações e crenças 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.

Ao passarmos à análise das NCs, contrastando-as à categorização e análise das respostas obtidas no questionário, percebemos 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”, percebemos 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”, percebemos 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’”, observamos 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, por meio das dos indicadores registrados na categoria “interdisciplinaridade”, percebemos 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 insistimos que não nos filiamos à ideia de depositar a culpabilidade do trabalho não-interdisciplinar nos docentes, uma vez que acreditamos ser tarefa dos cursos de Licenciatura trabalhar de forma interdisciplinar a fim de formar, a partir dali, professores que saibam trabalhar interdisciplinarmente.

Este estudo 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.

Finalizamos com a inquietação de que se o efeito retroativo fosse tão acreditado pelas esferas governamentais superiores, o governo investiria 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, esperamos contribuir para as reflexões governamentais que precisam ser realizadas sobre a forma de se atingir a almejada reformulação do Ensino Médio.

### Referências Bibliográficas

ALDERSON, J. C.; WALL, D. **Does washback exist?** Working Paper Series 11. CRILE, Lancaster University Republicado em *Applied Linguistics* 14, p. 115-129, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010 *Linguistics*, 19. p. 254-272.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BURROWS, C. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Em Cheng, L., Watanabe, Y; Curtis, A. **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004. p. 113-128.

CHAPELLE, C. A. **Validity in language assessment**. *Annual Review of Applied*, 1999.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

GOMES, L. L. Z; FELICE, M. I. V. Um estudo a partir das questões de língua portuguesa de provas do novo Enem. **Revista L@el em (dis-)curso**, v. 6, n. 2, 2014.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

INEP. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília, s/d. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em: 27 set. 09.

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.

MCNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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, v. 43, n. 2, p. 287-305, Jul./Dez. 2004.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface** (Botucatu) [online]. 1998, v. 2, n. 2, p. 173-182. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>

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.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 34, p. 7-20, Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp. 1999.

\_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 43, n. 2, 2004. p. 203-226. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000200002>

\_\_\_\_\_. Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Arena**. Vol. 2. Ano 2011. p. 103-120

Artigo recebido em: 17.11.2015

Artigo aprovado em: 15.05.2016