TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1 **1. Identificação do material bibliográfico:** ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

1 **2. Identificação da Tese ou Dissertação**
2

Nome completo do autor: Daniela Hilda de Souza Siqueira França

Título do trabalho: A interdisciplinaridade e a contextualização em uma abordagem complexa: análise das provas do Enem com base nos gêneros do discurso

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Data: 1º /ago / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

DANIELA HILDA DE SOUZA SIQUEIRA FRANÇA

**A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO EM UMA
ABORDAGEM COMPLEXA: ANÁLISE DAS PROVAS DO ENEM COM BASE NOS
GÊNEROS DO DISCURSO**

JATAÍ

2016

DANIELA HILDA DE SOUZA SIQUEIRA FRANÇA

**A INTERDISCIPLINARIDADE E A CONTEXTUALIZAÇÃO EM UMA
ABORDAGEM COMPLEXA: ANÁLISE DAS PROVAS DO ENEM COM BASE NOS
GÊNEROS DO DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem

Orientador: Sílvio Ribeiro da Silva

JATAÍ

2016

Daniela Hilda de Souza Siqueira França

**TÍTULO: A interdisciplinaridade e a Contextualização em uma
Abordagem Complexa: análise das provas do ENEM com base
Nos Gêneros do Discurso**

Dissertação DEFENDIDA e APROVADA em 23 de Junho de 2016,
pela Banca Examinadora constituída pelos membros :

Orientador/Presidente
Silvio Ribeiro da Silva

Maria Inês Vasconcelos Felice
(Membro titular)

Rosely Ribeiro Lima
(Membro titular)

Jataí - Goiás
Brasil

Para Rodrigo França Carvalho, a quem devo a oportunidade de ter conhecido, entre muitos outros, Edgar Morin, David Bohm, Aldous Huxley, Jiddu Krishnamurti e Ilya Prigogine, que descortinaram meus pensamentos e ideias, possibilitando-me uma visão transformadora da existência, do pensamento e do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Sílvio Ribeiro da Silva, que me orientou com afinco, dando-me valiosas sugestões e tecendo importantes críticas sobre inúmeros aspectos desta dissertação. Contudo, meu maior agradecimento deve-se a oportunidade de ter conhecido, verdadeiramente, a teoria bakhtiniana em suas aulas, o que mudou os rumos do estudo e nos aproximou. Minha gratidão é não só imensa como também permanente.

Ao professor Frederico Augusto Toti, que acreditou no potencial do meu pré-projeto de mestrado, o que foi fundamental para a meu ingresso no Programa.

Às professoras Maria Inês Vasconcelos Felice e Rosely Ribeiro Lima, que participaram da qualificação, dando sugestões pertinentes para o aprimoramento da pesquisa e apontando lacunas e incoerências. Também lhes agradeço o fato de aceitarem o convite para participar da banca de defesa, enriquecendo-a. E às professoras Andrea Cristina Versuti e Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes, agradeço a disposição em serem as suplentes na banca de defesa.

Aos professores do Programa que contribuíram para a minha infindável formação intelectual. Em especial, à Luciene Lima de Assis Pires, que, com sua doçura e simplicidade, sempre foi um exemplo de que o verdadeiro conhecimento é alheio a arrogâncias e prepotências tão comuns no meio acadêmico.

A Vanessa Gonçalves de Freitas, secretária do Programa durante meu período de mestrado, que, com toda a disposição possível, possibilitou que as medidas funcionais pudessem ser agilizadas. Agradeço, também, o fato de sempre ter me recebido com um sorriso carregado de meiguice.

A Dalva Ramos de Rezende Matos, que estabeleceu comigo uma relação de parceria durante o mestrado, sempre revisando meus textos e agregando contribuições teóricas aos meus estudos. Agradeço, também, a amizade.

Ao meu amado esposo, Rodrigo França Carvalho, sem o qual esta dissertação não existiria. Agradeço, primeiramente, todas as contribuições para a realização do estudo, desde as mais simples, como revisar as referências, até as mais cansativas, como as horas ao meu lado, dialogando sobre o texto. Sou grata por ter cuidado de nossa filhinha tão pequenina, gerada e nascida ao mesmo tempo que esta pesquisa, para que eu pudesse me debruçar sobre a dissertação; por ter cuidado da minha filha adolescente desde que nos casamos, inclusive, durante todo o mestrado, com a mesma dedicação de quem cuida dos seus; por ter suportado a

minha ausência sem reclamar uma vez sequer. Agradeço também a inspiração que sua companhia me traz.

Às minhas filhas. Agradeço a minha querida e doce Ana Carolina Siqueira de Almeida, que me ajudou nos cuidados com a casa sempre que estive ocupada com a dissertação, que entendeu minha ausência durante esse período e que fez tudo ao seu alcance a fim de que eu tivesse tempo para estudar. Agradeço igualmente à minha pequena e delicada flor, Catarina Siqueira França Carvalho, que, alheia a tudo isso, me deu forças para agilizar a pesquisa e proveu meu coração de uma ternura para a qual não existem palavras. Obrigada por trazerem tanta beleza e emoção para a minha vida.

À minha mãe, Maria Cecília de Souza Siqueira, que nunca mediu esforços para que eu pudesse estudar. Sou infinitamente grata por ter cuidado da Carol para eu terminar a graduação e sei que faria o mesmo com a Nina, se houvesse necessidade.

Ao meu pai, Sebastião de Siqueira, *in memoriam*.

“O homem é um todo, mas um todo com impressionante capacidade para viver, simultânea e sucessivamente, em compartimentos estanques.”

Aldous Huxley

“Guiado por uma visão pessoal de mundo fragmentária, o homem então age no sentido de fracionar a si mesmo e ao mundo, de tal sorte que tudo parece corresponder ao seu modo de pensar.”

David Bohm

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar, com base nos gêneros do discurso, se as provas do Enem – de 2009, quando o atual formato foi implantado, até 2015 –, privilegiam a complexificação do conhecimento, verificando se a contextualização e a interdisciplinaridade se fazem presentes e contribuem para minimizar a fragmentação dos saberes. Para isso, o *corpus* é constituído de todas as questões da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com esses objetos de análise, o intuito é verificar a contextualização e a interdisciplinaridade com base em quatro categorias criadas mediante a teoria dos gêneros do discurso do pensador russo Mikhail Bakhtin (2011). Essas categorias permitem uma geração de dados, por meio do procedimento de análise de conteúdo, que são examinados e interpretados qualitativamente. Alguns dados quantitativos obtidos pela observação dos gêneros presentes nos textos-base das questões é que impulsionaram parte da análise qualitativa. Além da pesquisa documental, que permite o trânsito por documentos como LDB nº 9.394/1996, DCNEM (BRASIL, 1998; 2012), PCNEM (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006), ocorre uma pesquisa bibliográfica a fim de que se possa defender a concepção de Educação e conhecimento que permeia o estudo. Para tanto, as ideias do filósofo francês Edgar Morin (2002, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2012) sobre pensamento complexo, complexidade e conhecimento pertinente – as quais levam ao entendimento de que existe uma multidimensionalidade no ser humano e no conhecimento que deve se estender ao universo educacional e ser visível nele – são o aporte teórico. Os resultados da pesquisa revelam que as provas do Enem priorizam a contextualização, apropriando-se, em um processo de hibridização, principalmente, de gêneros ligados à própria área da questão, ainda que apareçam outros das mais variadas esferas da atividade humana. Revelam também uma rara e superficial interdisciplinaridade, sinalizando para uma possível dificuldade em ligar os saberes. Esses resultados apontam para o fato de que a fragmentação do conhecimento se faz presente no Enem, mas que se prioriza um conhecimento com mais sentido mediante a contextualização, uma vez que esta estimula a inteligência geral por relacionar as informações e inseri-las em seu contexto.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Contextualização. Complexidade. Exame Nacional do Ensino Médio. Gêneros do discurso.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze, based on speeches genres if Enem tests from 2009, when the current format was introduced by 2015 – favors the knowledge complexity, verifying if the contextualization and interdisciplinarity are made present and contribute to minimize the fragmentation of knowledge. The corpus consists of all issues from the Human Sciences areas and its technologies and the purpose to verify the contextualization and interdisciplinarity on the basis of four categories created through the theory of speeches genres from the Mikhael Bakhtin (2011) a Russian thinker. These categories allow generation of data through the content analysis procedure, which are examined and interpreted qualitatively. Some quantitatively data obtained by observation of genres present in the basic tests of the issues is which drove part of the qualitative analysis. Besides the documentary research, which allows the transit by documents as LDB N°. 9.394 / 1996 DCNEM (BRAZIL, 1998; 2012), PCNEM (BRAZIL, 2000), OCEM (BRAZIL, 2006), there is a bibliographic research in order to defend the conception of education and knowledge which permeates the study. Therefore, the ideas of the French philosopher Edgar Morin (2002, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2012) about the thinking, complexity and relevant knowledge - which lead to the understanding that there is a multidimensionality in human being and in the knowledge which should be extend to the educational universe and be visible on it – they are the theoretical basis. The survey results reveal that the Enem tests prioritize the contextualization, using the process of hybridization, mainly genres linked to their own area of the matter, although others appear in many different spheres of human being activity. They also reveal a rare and superficial interdisciplinarity, indicating a possible difficulty in linking knowledge. These results point to the fact that the fragmentation of knowledge is present in Enem, but that prioritizes a knowledge with more meaning through contextualization, since it stimulates the general intelligence by linking the information and insert them into context.

Keywords: Interdisciplinarity. Contextualization. Complexity. High School National Exam. Speeches genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Quadro esquemático dos objetivos e procedimentos metodológicos.....	27
Figura 2	– Questão 33 da prova azul de CHT de 2013.....	81
Figura 3	– Questão 1 da prova azul de CHT de 2015	84
Figura 4	– Quadro esquemático dos estudos levantados sobre as provas do Enem	89
Figura 5	– Questão 02 da prova azul de CHT de 2011	98
Figura 6	– Questão 17 da prova azul de CHT de 2014.....	100
Figura 7	– Questão 12 da prova azul de CHT de 2011.....	104
Figura 8	– Questão 25 da prova azul de CHT de 2015 (2ª aplicação).	109
Figura 9	– Quadro esquemático da relação de imagens encontradas nos livros didáticos analisados	115
Figura 10	– Questão 22 da prova azul de CHT de 2012.....	116
Gráfico 1	– Divisão dos gêneros presentes, entre os anos de 2009 e 2015, nos textos-base das questões de CHT segundo seus aspectos tipológicos.....	122
Figura 11	– Quadro esquemático das categorias de análise das questões do Enem.....	123
Gráfico 2	– Incidência geral das categorias de análise nas provas do Enem de 2009 a 2015 na área de CHT.....	127
Gráfico 3	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2009	130
Gráfico 4	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2010 (primeira aplicação)	131
Gráfico 5	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2010 (segunda aplicação)	131
Gráfico 6	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2011	132
Gráfico 7	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2012.....	133
Gráfico 8	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2013.....	134
Gráfico 9	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2014.....	135
Gráfico 10	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2015 (primeira aplicação)	136
Gráfico 11	– Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2015 (segunda aplicação)	136
Figura 12	– Questão 11 da prova azul de CHT de 2010 (primeira aplicação)	141
Figura 13	– Questão 48 do caderno azul de CHT de 2009.....	143
Figura 14	– Questão 03 da prova azul de CHT de 2014	145
Figura 15	– Questão 15 da prova azul de CHT de 2014.....	147
Figura 16	– Questão 43 do caderno azul da prova de CHT de 2013	150

Figura 17 – Questão 31 da prova de CHT de 2010 (segunda aplicação)	152
Figura 18 – Questão 7 da prova azul de CHT do Enem de 2013.....	154
Figura 19 – Questão 69 da prova azul de CHT de 2009	157

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Resultados obtidos, mas excluídos no mapeamento das teses e dissertações...	88
Tabela 2	– Incidência geral dos gêneros aplicados nas provas do Enem de 2009 a 2015, na área de CHT.....	110
Tabela 3	– Incidência dos gêneros aplicados na prova do Enem de 2009 a 2015, na área de CHT.....	117
Tabela 4	– Incidência geral das categorias de análise nas provas do Enem de 2009 a 2015.....	126

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB – Câmara da Educação Básica
CHT – Ciências Humanas e suas Tecnologias
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNT – Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Ceri – Centro para Pesquisa e Inovação
CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB –Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EM – Ensino Médio
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ENCCEJA –Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
LCT – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MT – Matemática e suas Tecnologias
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE – Plano Nacional da Educação
PNLD – Programa Nacional de Livros Didáticos
TRI – Teoria de Resposta ao Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 COSTRUÇÃO DOS OBJETOS DA PESQUISA.....	19
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO E DE TRATAMENTO DOS DADOS...	22
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.1 A TEIA DA COMPLEXIDADE: POR UMA VISÃO MAIS AMPLA DO CONHECIMENTO	29
1.2 O PROBLEMA DA FRAGMENTAÇÃO E A INTERCONEXÃO ENTRE OS SABERES.....	38
1.2.1 Cultura geral <i>versus</i> cultura científica: hiperespecialização.....	39
1.2.2 O conhecimento pertinente como <i>pontifex</i>	42
1.2.3 A interdisciplinaridade e a contextualização: o que são e quais os seus desdobramentos?	45
1.3 A FUNÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	54
1.4 A TEORIA DOS GÊNEROS E OS CONCEITOS RELACIONADOS.....	67
CAPÍTULO 2 - DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i>.....	76
2.1 O ENEM: CONSIDERAÇÕES INICIAIS, CONTEXTUALIZAÇÃO DO EXAME E CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA PROVA.....	76
2.2 ENEM: UM OBJETO; MÚLTIPLOS OLHARES	87
2.3 O ENEM E A TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS.....	94
2.3.1 As provas do Enem: um gênero secundário.....	97
2.3.2 A prova do Enem como enunciado: dialogismo e outras questões.....	101
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS	107
3.1 OS GÊNEROS DOS TEXTOS-BASE DAS QUESTÕES DO ENEM: A DIVERSIDADE E O ALCANCE.....	107
3.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E O TRATAMENTO DOS DADOS: EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS	123
3.2.1 Resultados quantitativos.....	126
3.2.2 As análise das questões.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168

INTRODUÇÃO

Uma grande soma de conhecimentos é acumulada por nós atualmente, como em nenhum outro momento da História. Isso é inegável. Entretanto, esse conhecimento se encontra disperso, fragmentado, e isso, muitas vezes, é responsável pela confusão reinante em nosso mundo. Existe, explícita e implicitamente, um princípio reducionista, na estruturação padrão dos conhecimentos e em todas as áreas do saber, que impõe uma visão mecanicista, parcelada, compartimentada, disjuntiva, o que acaba por romper o complexo do mundo em fragmentos, fracionando os problemas. O pensador francês Edgar Morin avaliou esse cenário, afirmando que “vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração*” (MORIN, 2007a, p. 11).

Morin (2007a) contou-nos que foi o filósofo francês René Descartes (1596-1650) quem formulou esse paradigma essencial do Ocidente, ao separar o sujeito pensante e a coisa entendida. O modelo formulado por Descartes, denominado por Morin de *o grande paradigma do Ocidente*, é baseado em um padrão que se constrói na separação entre sujeito e objeto, em que ambos têm sua própria esfera e “esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência” (MORIN, 2007b, p.26).

O paradigma cartesiano predomina no modelo educacional e científico do Ocidente: a fragmentação do conhecimento é visível desde os primeiros anos do ensino escolar, o que nos impôs uma forma, inconsciente, de enxergar a realidade¹. Podemos notar que, no universo educacional/escolar, essa fragmentação é perceptível: os professores apenas dominam as especificidades inerentes à disciplina que ministram – especificidades essas que lhes foram passadas no universo acadêmico de forma também bastante fragmentada –; os estudantes recebem, sem questionar, a visão esfacelada do conhecimento.

Essa fragmentação é reforçada pelo uso da linguagem específica. Obviamente, a especificidade da linguagem de cada disciplina é imprescindível, porém, é preciso haver a

¹ A palavra *realidade* não foi usada em nossa dissertação no sentido dicionarizado, significando tão somente qualidade ou estado do real, do verdadeiro ou aquilo que existe objetivamente e de fato. Ela corresponde ao significado de processo, de algo que flui. Tudo que se afirmar sobre ela não a abarcará, uma vez que está sempre além dos limites impostos pelo conhecimento. Para sermos coerentes com essa visão e com a perspectiva da complexidade, o conhecimento também deve ser tratado como um processo, uma abstração desse fluxo ininterrupto, que é a realidade. Aquilo *que é*, o real, não é estático. O conhecimento, em coerência com essa abordagem, também não poderá ser fixo. Ele tem de transitar. Do contrário, instaura-se uma contradição. E essa contradição de tratar o conhecimento das coisas como verdades absolutas é quase universal (BOHM, 1992, p. 79).

base da comunicação e do diálogo, é preciso tornar o significado compartilhado e não compartimentado para apenas alguns iniciados em uma determinada área do saber. Nesse sentido, a professora e pesquisadora Ângela Kleiman² afirmou que o profissional que temos em sala de aula foi formado

[...] dentro da concepção fragmentada, positivista do conhecimento. Como era de se esperar, ele se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado. Ele sente dificuldade em desenvolver projetos temáticos – que pressupõem intenso trabalho coletivo e implicam a perda da predominância de tarefas e avaliações individualizadas – porque nosso currículo tradicional nunca o ensinou a trabalhar coletivamente. (KLEIMAN, 1999, p. 24)

A fragmentação “surge quando se tenta impor divisões de modo arbitrário, sem se dar alguma atenção a contextos mais vastos, até ao ponto de se ignorarem conexões essenciais com o resto do mundo” (BOHM, 1992, p. 28). A Educação, que constrói e é construída nos moldes cartesianos em todo o mundo ocidental, é algoz e vítima dessa fragmentação. Dessa forma, na medida em que nosso objeto de estudo está vinculado ao conhecimento complexo e não fragmentado – mas limitando-nos ao estudo dessa questão no campo da Educação do Ensino Médio (EM) nacional, tendo como *corpus* da pesquisa as avaliações³ do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –, a perspectiva teórica de nossa abordagem fundamenta-se no princípio paradigmático da complexidade, que se associa ao conhecimento pertinente.

De acordo com Morin (2007b, p. 38), “há complexidade quando elementos diferentes são tratados como inseparáveis constitutivos do todo”. E são concebidos como inseparáveis porque, nessa perspectiva, tanto o ser humano quanto a sociedade são multidimensionais. Até o menor conhecimento comporta elementos biológicos, cerebrais, culturais, históricos, vistos como, aparentemente, separados, e até as ideias mais simples necessitam de uma *complexidade bioantropológica* e de uma *hipercomplexidade sociocultural*; por conseguinte, falar em complexidade é “falar em relação simultaneamente complementar, concorrente, antagônica, recursiva e hologramática entre essas instâncias cogeradoras do conhecimento” (MORIN, 2005, p. 23).

² Professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Ângela Kleiman atua com pesquisas em áreas de leitura e letramento, com foco em professores. *Leitura – Ensino e Pesquisa* (1989) é uma de suas mais conhecidas obras.

³ Em nosso texto, usamos os substantivos *avaliação*, *exame* e *prova* como correlatos. É válido apontarmos que o Enem entra no rol das *avaliações* em larga escala, traz em seu próprio nome, explicitamente, a ideia de *exame* e, na capa de cada caderno, usa a palavra *prova* para se referir às áreas do conhecimento a serem avaliadas em cada um dos dois dias.

Diante disso, entendemos que esse debate é fundamental a fim de que, mesmo em longo prazo, o paradigma da separação seja superado e haja abertura para padrões não edificados sobre o alicerce da disjunção. Entendemos que esse assunto também é necessário na teoria da Educação contemporânea e o nosso trabalho tem por meta contribuir para a reverberação desse debate porque tem como elemento teórico a teoria da complexidade de Edgar Morin.

É importante ressaltarmos que, no cenário nacional – primeira delimitação desta dissertação –, há uma tentativa de minimizar, ainda que em teoria, a fragmentação no processo do ensino brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e também a versão mais recente, de 2012, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, chamadas de PCN+ Ensino Médio, de 2002, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, e, inclusive, o padrão de prova proposto para o Enem convergem para um mesmo posicionamento quanto à Educação e, assim, o modelo de interdisciplinaridade e a preocupação com a contextualização estabelecem-se como uma saída para atenuar o problema da fragmentação.

A interdisciplinaridade, por possibilitar um diálogo entre as disciplinas, e a contextualização, por inserir as informações em seu contexto de modo a lhes atribuir sentido, contribuem para a complexificação⁴ dos saberes e podem amenizar o quadro fragmentário reinante em nosso modelo educacional. Esses conceitos são trabalhados em nossa pesquisa, uma vez que também são elementos constitutivos de nossos objetivos. A referência a essas práticas nos documentos oficiais brasileiros é, portanto, positiva, a fim de que se possa alterar o cenário simplista que envolve o conhecimento escolar. Não temos dúvidas de que debater a interdisciplinaridade e a contextualização pode cooperar para que possíveis mudanças se concretizem no cenário educacional.

Por meio da análise dos documentos oficiais supramencionados, é possível visualizarmos um empenho para uma forma de ensinar que não prima pelos conteúdos compartimentados, isolados, estanques. Interdisciplinaridade e contextualização tornam-se, pois, palavras recorrentes nesses documentos ligados ao processo de ensino e aprendizagem no Brasil. E nesses desdobramentos, a partir da promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996), um exame em larga escala, entre outros, surgiu com foco na integração dos conteúdos e das

⁴ *Complexificar* é um conceito importante debatido na obra de Morin e será apresentado em linhas gerais neste estudo, no tópico 1.1.

disciplinas, a saber, o Enem. Seu surgimento em 1998, dois anos após a implementação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), trouxe uma forma inovadora de avaliar o EM. Entendemos que tal exame está alicerçado em uma política educacional conectada aos princípios da LDB (Lei nº 9.394/1996) e que, por isso, deve procurar refletir as ambições de uma política educacional voltada, em seus documentos oficiais direcionados ao processo de ensino e aprendizagem, a um modelo cujo parâmetro destaca o não esfacelamento dos saberes.

Esse exame se estabelece como *corpus* da pesquisa. Mais precisamente, selecionamos, para a investigação, as provas do Enem de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CHT). Esse recorte foi necessário visto que explorar todas as quatro áreas do Enem demandaria um exaustivo trabalho para o tempo que um mestrado abarca – o que, possivelmente, impediria o aprofundamento indispensável em uma pesquisa *stricto sensu*. Se analisássemos todas as áreas, teríamos uma coletânea de 1.620 questões. Desse modo, fizemos a delimitação, o que resultou em um *corpus* constituído pelas questões de CHT que compuseram as provas do chamado novo Enem, entre 2009 e 2015. Assim, considerando que essa área apresenta 45 questões em cada uma de suas edições e considerando também que, em 2010 e 2015, houve uma segunda aplicação para o exame⁵, soma-se um total de 405 questões para analisar.

Frisamos que a escolha por CHT não foi aleatória. A área das CHT, que abrange a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia, representa um significativo campo amostral de uso de gêneros do discurso, o que, por sua vez, nos oferece um meio de investigação coerente e eficiente da prova do Enem também como gênero. Ademais, no levantamento de teses e dissertações que fizemos, observamos que os gêneros já foram amplamente debatidos nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) e que a contextualização já foi, algumas vezes, analisada na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)⁶. Isso, na verdade, não é motivo suficiente para que sejam excluídas essas áreas, uma vez que cada pesquisador usa seus instrumentos de análise e, com referenciais teóricos diferentes, os resultados podem apresentar abordagens distintas. Todavia, já que o recorte se tornou necessário, optamos por CHT, área sobre a qual não encontramos pesquisas envolvendo, concomitantemente, os gêneros, a complexidade, a contextualização e a interdisciplinaridade.

Outrossim, as fontes, os vestígios, os documentos, as referências, as inter-relações sobre temas diversos fazem-se presentes como característica peculiar dessa área. É preciso

⁵ Em 2010, parte das provas, de cor amarela, apresentou problemas de impressão, por isso houve uma segunda aplicação exclusiva aos candidatos cuja prova mostrou esses problemas na primeira aplicação. Já em 2015, candidatos de uma cidade no interior de Minas Gerais tiveram a primeira prova cancelada porque, na ocasião da aplicação, receberam uma hora a mais, em cada um dos dois dias, para terminá-la. Com isso, o INEP os convocou para uma segunda aplicação.

⁶ No tópico 2.2, mostramos esse mapeamento das pesquisas *strictu sensu*.

nos atentarmos para o fato de que a diversidade de testemunhos correspondentes às humanidades é infinita. Assim, tudo o que o homem diz, escreve, intervém, produz, cria e toca pode nos revelar informações importantes para entendermos determinados contextos sociais, econômicos, políticos, religiosos e culturais (BLOCH, 2001). Essa capacidade marcante de nos possibilitar uma rede de vestígios e testemunhos, que são expressos pelos gêneros do discurso, contribui para que a área de CHT seja bastante adequada à nossa investigação, habilitando-nos a identificar ou não a contextualização e a interdisciplinaridade nas provas do Enem.

1 CONSTRUÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

A prova do Enem, da forma como as questões vêm sendo elaboradas ano a ano, pode ser vista como reflexo de uma Educação complexa, que não privilegia a fragmentação? Essa pergunta foi norteadora desde o princípio deste estudo e atinge o cerne da problematização central da pesquisa. Consideramos essa reflexão necessária quando o interesse é superar um paradigma que fragmenta o saber. Com base nessa questão central, outras mais específicas surgiram: 1) As provas do Enem aplicam o que é dito nos documentos oficiais no que se refere à busca por uma Educação mais global? 2) Prima-se, nas provas desse exame, pela contextualização e interdisciplinaridade em conformidade com os documentos oficiais? 3) Os gêneros do discurso, amplamente usados na elaboração das questões, contribuem para o propósito da contextualização e da interdisciplinaridade? Se sim, em que medida?⁷

Desde o início da pesquisa, nossa hipótese é a de que ainda estamos longe de alcançar um modelo educacional que complexifique os saberes e esteja focado na totalidade do conhecimento. Por conseguinte, uma prova em larga escala, a nosso ver, não seria plenamente eficaz nesse processo de complexificação. No entanto, sempre acreditamos que, de alguma forma, a contextualização e a interdisciplinaridade estariam presentes nesses exames, a fim de procurar trazer ao contexto nacional estudantil do EM uma Educação menos reducionista, em conformidade com o que é preconizado nos documentos oficiais.

A Educação (fragmentária ou não) sempre é atravessada pela linguagem, até mesmo porque “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Ela “é uma máquina que coloca (e por eles é colocada) em

⁷ A sequência 1, 2 e 3, atribuída às perguntas, não está relacionada a uma gradação decrescente em que a primeira é mais importante que a segunda e a segunda, mais importante que a terceira. Essa sequência se deve ao fato de uma questão ter desencadeado a outra.

atividade paradigmas, categorias, esquemas, modelos de pensar, característicos de cada cultura, integrando, portanto, a máquina cultural” (MORIN, 2005, p. 200). Analisar a linguagem, nesse processo de fragmentação do conhecimento, é necessário para entender melhor como ele acontece. Por conseguinte, esse entendimento contribui para a tentativa de minimizá-lo, haja vista que, se é por ela que paradigmas são instaurados, é por ela também que podem ser questionados e até desconstruídos.

Se a linguagem humana “está presente em todas as operações cognitivas, comunicativas, práticas”, se ela “exprime, constata, transmite, argumenta, dissimula, proclama, prescreve” (MORIN, 2005, p. 197) e se “a educação, através da linguagem, fornecerá a cada um os princípios, regras e instrumentos do conhecimento” (MORIN, 2005, p. 25), torna-se imprescindível verificar seu papel nesse processo de fragmentação.

[...] a linguagem é tão necessária à constituição, à perpetuação, ao desenvolvimento da cultura quanto à inteligência, ao pensamento e à consciência do homem; tão consubstancial ao humano do humano que se pode dizer que a linguagem faz o homem. Mas essa ideia mutila uma verdade complexa: a linguagem fez o homem que a fez; assim como fez a cultura que a produziu. (MORIN, 2012, p. 133)

Destarte, a observação da linguagem na interação humana⁸ deve servir de caminho fundamental para a compreensão dos aspectos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. Em nosso caso específico, permitir-nos-á a verificação da questão da contextualização e da interdisciplinaridade no Enem. Entendemos que o papel da linguagem é real no cenário de fragmentação do conhecimento e que as mudanças que ocorrem (e ocorrerão) se dão por ela. Dessa forma, estabelecemos, como suporte para nossa análise, um aspecto da linguagem no processo de interação: os gêneros do discurso teorizados pelo pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Isso nos permite estudar que papel ela exerce em um cenário que busca um conhecimento menos fragmentário por meio da contextualização e da interdisciplinaridade.

Como o caminho para a investigação tem como suporte a linguagem, fizemos nosso recorte de estudo nessa perspectiva. Portanto, a teoria dos gêneros surgiu, para nós, nesse caminhar investigativo. Desde a implantação do Enem, em 1998, houve a constatação da riqueza de gêneros do discurso que configuram as provas. E esse entendimento é fruto da observação cotidiana, em nosso exercício de docência e, desde as primeiras edições desse exame, já nos perguntávamos: os gêneros do discurso diversos presentes na prova do Enem

⁸ É importante esclarecermos que, neste estudo, linguagem precisa ser entendida como o meio fundamental para as interações sociais no dia a dia.

contribuem para a existência de questões contextualizadas e interdisciplinares? Essa pergunta, ancorada nos dizeres dos documentos oficiais ligados à Educação nacional do EM e àqueles relativos ao próprio Enem desde sua implementação, inicialmente nos instigou. E foi ela que nos serviu de apoio para a construção da pesquisa. A observação dos gêneros do discurso nas questões do Enem possibilitou-nos a elaboração das categorias que serviram de suporte para o estudo.

Para Bakhtin (2011, p. 262), cada esfera de utilização da comunicação humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados⁹. Nesse processo de comunicação discursiva, o interlocutor e a esfera em questão são fundamentais para a formação desses enunciados, os quais são constituídos com base em três características: tema, estilo e forma composicional. Esses enunciados relativamente estáveis elaborados por cada esfera de atividade humana são denominados de gêneros do discurso¹⁰. Dessa forma, charges, notícias, reportagens, texto acadêmico, artigo de divulgação científica, mapa, gráfico, resumo, romance, crônica, propaganda, entre vários outros, são gêneros do discurso. Notamos que todos eles aparecem na composição das questões do Enem, que, por sua vez, também são gêneros.

Entendemos que esses gêneros e outros usados estão ligados a esferas diferentes da utilização da linguagem, aglutinados a contextos sociais diversos em nossa vida. Se todos eles são mobilizados em áreas do conhecimento distintas, entendemos também que, de uma forma ou de outra, são capazes de acoplar saberes, relacionando-os, mobilizando-os, para resolver, mais que questões do exame, problemas sociais. A nosso ver, isso vai ao encontro do conceito de interdisciplinaridade preconizado desde 1996, com a nova LDB (Lei nº 9.394/1996). Segundo os PCNEM,

a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000a, p. 21)

Diante desse panorama, chegamos aos nossos objetivos, os quais apresentamos. Em seguida, apontamos os procedimentos necessários para atingi-los:

⁹ Em nosso estudo, enunciado é entendido como o produto concreto de uma interação social que se materializa por meio no uso da linguagem em um processo denominado de enunciação e esse conceito será explorado na seção 1.4, na qual tratamos da teoria bakhtiniana.

¹⁰ Faremos, na seção 1.4, uma explanação maior acerca da teoria de Bakhtin a respeito da comunicação humana no que se refere àquilo que é pertinente ao nosso estudo.

Objetivo geral

- Analisar, com base nos gêneros do discurso, se a prova do Enem privilegia a complexificação do conhecimento, verificando se a contextualização e a interdisciplinaridade se fazem presentes e contribuem para minimizar a fragmentação dos saberes.

Objetivos específicos

- Investigar os documentos oficiais relativos ao processo de ensino e aprendizagem no EM brasileiro, atendo-nos à questão da complexidade, da interdisciplinaridade, da contextualização e do ensino menos fragmentado, a fim de verificarmos os parâmetros definidos pela legalidade que nos possibilitem uma conclusão a respeito do que é esperado para o EM e, por extensão, para o Enem.
- Examinar, em todas as questões das provas do novo Enem (2009-2015) na área de CHT, a contribuição que os gêneros do discurso podem agregar para a construção de questões mais contextualizadas e interdisciplinares.
- Verificar quantitativa e qualitativamente, nas provas do Enem examinadas, as questões interdisciplinares e contextualizadas, com base nos gêneros do discurso, para que possamos analisar se a prova privilegia o conhecimento complexo e, portanto, não fragmentário.

Ressaltamos que os objetivos específicos foram elencados na sequência apresentada por seguirem uma ordem correspondente às etapas da elaboração de nossa pesquisa e de sua consequente produção textual, na qual partimos do que é mais genérico e, em cada etapa, avançamos para algo mais específico. Assim, esses objetivos não estão enumerados por um critério de ordem decrescente em relevância.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE INVESTIGAÇÃO E DE TRATAMENTO DOS DADOS

Os procedimentos necessários para que o estudo pudesse ocorrer são divididos em fases. Primeiramente, o Paradigma da Complexidade, juntamente com os conceitos que lhe são inerentes – como o conhecimento pertinente – foram analisados como pesquisa bibliográfica. Uma segunda fase foi a análise de documentos oficiais – LDB (Lei nº 9.394/1996), PCNEM, PCN+, Orientações Curriculares, entre outros –, configurando aqui uma pesquisa documental. Nessa pesquisa documental, interessaram-nos os princípios e os fins da Educação, as disposições gerais, os conteúdos curriculares da Educação Básica, as

metodologias e as orientações para o ensino, as ações pedagógicas, os conhecimentos, competências, disciplinas e seus conceitos estruturadores, a articulação entre as áreas do conhecimento – sempre dando ênfase ao EM. Em outras palavras, a política ligada ao processo de ensino e aprendizagem e diretrizes desse processo foram observadas na pesquisa.

O processo de ensino e aprendizagem parece, em primeiro momento, distante do nosso objetivo de estudo. Contudo não o é. Nosso *corpus*, como já dito, são as provas do Enem. Se entendermos o Enem como um reflexo daquilo que as políticas públicas ligadas a esse processo esperam para o EM, compreenderemos por que não podemos ignorar esse elemento relevante da Educação. A maneira como as questões são elaboradas para o Enem, seu formato, o conteúdo escolar presente nessas questões precisam refletir o que ocorre em sala de aula, até mesmo porque esse é um dos objetivos do Enem, que pretende aferir, com resultados quantitativos, a qualidade do EM e, portanto, a aprendizagem.

Após as duas fases acima mencionadas, ainda em uma etapa estruturadora, buscando consolidação para as ideias a serem desenvolvidas, a pesquisa teórica foi norteando este estudo. A teoria dos gêneros do discurso foi explorada. Como essa teoria é que conduz a instauração das categorias de análise e, somente com base nela, foi possível analisar e gerar os dados da pesquisa, focamo-nos, com afincos, nos conceitos de Bakhtin a fim de que o caminho investigativo fosse coerente com aquilo a que nos comprometemos. Nessa fase, portanto, demos ênfase aos conceitos de gêneros (primários e secundários), enunciado, enunciação, hibridização dos gêneros, dialogismo e polifonia.

Na fase seguinte, foram criadas quatro categorias, fundamentadas nos estudos sobre gêneros do discurso, para que as questões do Enem pudessem ser analisadas, o que acarretou um estágio mais empírico-analítico, quando os dados foram gerados, com base nessas categorias. Elas tratam da hibridização dos gêneros do discurso e do modo como eles conseguem propiciar a contextualização e a interdisciplinaridade nas questões. Discorreremos sobre elas no tópico 3.2. Todavia, antecipamo-las, em linhas gerais. A primeira refere-se a questões que contextualizam sem ir além do gênero *enunciado de questão*; a segunda, à hibridização com gênero da mesma área de conhecimento para contextualizar; a terceira, à hibridização com gênero de áreas distintas para contextualizar; a quarta, à hibridização com gênero de áreas distintas, capaz de promover interdisciplinaridade.

Feito o apanhado quantitativo, ou melhor, simultaneamente a ele, ocorreu uma abordagem qualitativa dos dados gerados, cujo resultado aparecerá na seção 3.2, na qual tratamos das categorias e expomos os resultados e os interpretamos. Desse modo, em nossa pesquisa, o tipo de dado gerado é de ordem quantitativa e qualitativa. É bastante recorrente a

crença de que esse tipo de pesquisa não se faz, contudo é falsa a dicotomia qualitativo-quantitativo. “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116). E é importante estarmos certos de que “qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas” (ANDRÉ, 2004, p. 16). Desde o princípio, concebemos nosso estudo como qualitativo por entendermos que restringir a pesquisa ao quantitativo seria limitá-la a uma exposição positivista de dados estatísticos, e essa não é, com certeza, a nossa escolha. Contudo, vimos que não deveríamos desprezar as contribuições que o conhecimento quantitativo pode agregar, até mesmo porque “conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 66).

Não esperamos a obtenção de resultados objetivos porque não excluimos a subjetividade inerente à pesquisa a que nos propusemos. E, como buscamos a interpretação em vez da mensuração, sabemos que é inconcebível que nossa postura seja neutra (ANDRÉ, 2004, p. 17; TRIVIÑOS, 1987, p. 125). Dessa forma, nossa investigação não é baseada na estatística, mas valemo-nos das contribuições que esse tipo de dado agrega ao estudo. Aproveitamos as informações obtidas com esse tipo de dado e avançamos numa interpretação mais ampla. Assim, a estatística não é o instrumento fundamental de nossa busca, mas apenas auxiliar – porém, com isso, não negamos a sua importância, pois sabemos que “o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa” (ANDRÉ, 2004, p. 24).

Isso posto, esclarecemos que o *corpus* da pesquisa foi quantificado, descrito, analisado para apresentarmos os resultados obtidos, mas, principalmente, para apresentarmos a interpretação de uma forma muito mais ampla que aquela limitada ao simples dado objetivo. Assim, geramos os dados para, em seguida, chegarmos aos significados. Todavia esclarecemos que a pesquisa foi desenvolvida numa dinâmica de constante retroalimentação, haja vista que “a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

Para tanto, a análise de conteúdo foi o procedimento para o tratamento dos dados obtidos na pesquisa. Segundo Triviños (1987, p. 160), que se apoiou na pesquisadora francesa Laurence Bardin – referência nesse tema há mais de trinta anos –, análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem e aspira a obter indicadores, quantitativos ou não, para a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção da mensagem. E, por meio desse conjunto de técnicas, a informação surge da apreciação objetiva da mensagem.

Se o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem (FRANCO, 2012, p. 21), em nosso caso, foi a mensagem documental de dados chamados naturais ou disponíveis em razão de existirem sem qualquer participação ativa de nossa parte, tendo em vista que as provas do Enem já existiam, no domínio público, antes de iniciarmos o estudo. E, com base no conteúdo manifesto e explícito do nosso material, iniciamos esses procedimentos analíticos.

Nesse tipo de procedimento, o pesquisador pode trabalhar com o ponto de vista do produtor da mensagem ou do receptor (FRANCO, 2012, p. 27). Em nossa pesquisa, não estamos centrados em inferir os efeitos que o Enem causa a quem o faz; nosso foco incide sobre a própria prova, por isso o nosso trabalho encaixa-se no primeiro caso.

O campo do método de análise de conteúdo que empregamos foi o lógico-semântico.¹¹ Em métodos lógico-semânticos, o alcance da análise de conteúdo vincula-se à função de um classificador, que faz uma classificação lógica dos conteúdos manifestos após analisar e interpretar os valores semânticos desses conteúdos (FRANCO, 2012, p. 37). É o campo mais comum quando se utilizam categorias. Nesse aspecto, classificamos, por meio das categorias propostas e após analisarmos e interpretarmos as provas do Enem selecionadas, cada uma das questões que constituem nosso *corpus*.

Quando se opta pela análise de conteúdo, há três etapas no processo. Primeiramente, ocorre a pré-análise, em que se organiza o material. Em seguida, tem-se a descrição analítica, em que o material que constitui o *corpus* é submetido a um estudo mais aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Nessa instância, os procedimentos de codificação, classificação e categorização surgem. A terceira fase é a da interpretação referencial que, apoiada nos materiais organizados ainda na pré-análise, exige maior intensidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 161-162).

Desse modo, primeiramente, organizamos o nosso material, conferimos-lhe um tratamento inicial, separamos aquilo que seria nosso *corpus*. A partir daí, iniciamos a descrição, quando enumeramos as características pertinentes àquilo em que estávamos focados. Mas, antes de passarmos à interpretação, foi indispensável a produção de inferências. Segundo Franco (2012, p. 32), a inferência é que permite a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação e é ela que confere “relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor”.

¹¹ São três os campos dos métodos de análise de conteúdo: o lógico-estético e formal, o lógico-semântico e o semântico-estrutural. Os limites entre eles podem ser bastante fluidos (FRANCO, 2012, p. 35).

É preciso que um dado seja relacionado a outro. Em outras palavras, toda análise de conteúdo demanda comparações. “As operações de comparação e de classificação implicam o entendimento de semelhanças e diferenças” (FRANCO, 2012, p. 22). E foi exatamente isso que procuramos fazer. Estabelecemos um paralelo entre as provas do Enem selecionadas e as questões presentes, para que adquirissem o sentido dentro daquilo que nos interessava e nos possibilitaria atingir os objetivos almejados. Consequentemente, pudemos verificar, com os dados obtidos, um padrão que permitiria a instauração adequada das categorias propostas – a serem esmiuçadas no tópico 3.2.

Retomando o que já foi dito, primeiramente fizemos a pré-análise, em que tivemos os primeiros contatos com as provas do Enem, focados em elaborar um plano de análise. Escolhemos as provas, delimitamos o material, formulamos os objetivos e elaboramos os indicadores, baseados nas inferências, que fundamentaram a interpretação, terceira etapa da análise de conteúdo. Nesse estágio, chegamos à interpretação inferencial, que é a significação concedida às características a que estávamos focados (FRANCO, 2012, p. 32). Nesse momento, a criação de categorias foi um ponto crucial.

Para elaboração de categorias, há, segundo Franco (2012, p. 64), dois caminhos: as categorias criadas *a priori* e as não definidas *a priori*. O caminho desta pesquisa é o primeiro, haja vista que “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2012, p. 64). Em nosso caso, primeiramente elaboramos as categorias e, em seguida, fizemos a interpretação referencial.

Considerando, portanto, a abordagem que pretendemos fazer, apresentamos o quadro abaixo, por meio do qual é possível visualizarmos, de forma sistemática, a relação entre nossos objetivos e os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa para atingi-los.

Figura 1 – Quadro esquemático dos objetivos e procedimentos metodológicos

OBJETIVO GERAL: Analisar, com base nos gêneros do discurso, se a prova do Enem privilegia a complexificação do conhecimento, verificando se a contextualização e a interdisciplinaridade se fazem presentes e contribuem para minimizar a fragmentação dos saberes.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS
- Investigar os documentos oficiais relativos ao processo de ensino-aprendizagem no EM brasileiro, atendo-nos à questão da complexidade, da interdisciplinaridade, da contextualização e do ensino menos fragmentado, a fim de verificarmos os parâmetros definidos pela legalidade que nos possibilitem uma conclusão a respeito do que é esperado para o EM e, por extensão, para o Enem.	- Pesquisa documental, que requer a leitura e análise da LDB (Lei nº 9.394/96), PCNEM, PCN+, DCNEM, OCEM, DCNGEB e documentos oficiais relativos ao Enem. - Levantamento bibliográfico, leitura, fichamento e análise da teoria e dados obtidos com base nessa bibliografia teórica.
- Examinar, em todas as questões das provas do novo Enem (2009-2015) na área de CHT, a contribuição que os gêneros do discurso podem agregar para a construção de questões mais contextualizadas e interdisciplinares.	- Construção de categorias para analisar as questões, seguida de verificação, por meio delas, de todas questões das provas selecionadas. - Levantamento bibliográfico, leitura, fichamento e análise da teoria e dados obtidos por meio dessa bibliografia teórica.
- Verificar quantitativa e qualitativamente, nas provas do Enem examinadas, as questões interdisciplinares e contextualizadas, com base nos gêneros do discurso, para que possamos analisar se a prova privilegia o conhecimento complexo e, portanto, não fragmentário.	- Apuração das questões pelo recurso da análise de conteúdo, usando as categorias de análise como instrumento e os dados obtidos. - Construção de tabelas e gráficos com a exposição quantitativa dos dados mensurados.

Fonte: Elaboração da autora

O vocábulo método (do grego *methodos*) tem sua base etimológica ligada a caminho, trajeto. Apegamo-nos a essa base etimológica na construção de todo o estudo que fizemos. Destarte, os procedimentos metodológicos, o método e o fim do percurso, ou seja, os resultados desta pesquisa, nossas inferências, a análise e a descrição dos dados estão organizados nos capítulos que constituem esta dissertação segundo o trajeto que optamos por percorrer.

Nossa dissertação é composta por três capítulos. No primeiro, apresentamos a base teórica que nos servirá de sustentação. Nele, primeiramente, apresentamos a concepção de realidade em que acreditamos, ancorada na teoria da complexidade, de Morin. Em seguida, trazemos a ideia de Educação que norteia nosso estudo, totalmente ligada ao paradigma da complexidade, para, na sequência, discorrermos sobre o conceito e os desdobramentos de

contextualização e interdisciplinaridade. Ainda nessa parte teórica, analisamos os documentos oficiais que nos são pertinentes. E, por último, debatemos a teoria de Bakhtin, sem a qual seria impossível analisar os dados obtidos.¹²

No segundo capítulo, apresentamos nosso *corpus*. Por isso, descrevemos, em linhas gerais, o Enem, sua trajetória desde a implantação, sua fundamentação teórico-metodológica, suas características e as das questões. Na sequência, mostramos um levantamento de pesquisas *stricto sensu* sobre o Enem, o que nos possibilita apresentar o que já vem sendo pesquisado e contribui para que não sejamos redundantes. Por último, relacionamos a teoria de Bakhtin sobre os gêneros do discurso com o Enem, uma vez que o entendemos como um tipo de enunciado e, portanto, como um gênero, no caso, secundário.

Os dados são analisados no capítulo terceiro. Primeiramente, mostramos a diversidade de gêneros nas provas do Enem por meio de resultados quantitativos e tecemos comentários relativos aos indícios e sinais que eles dão. Em seguida, apresentamos as categorias de análise que nos fizeram gerar os dados para, na sequência, apresentar os resultados obtidos quantitativamente. Por último, fazemos a análise qualitativa de algumas questões do Enem que servem para elucidar de que maneira chegamos a esses dados.

Em nossas considerações finais, traçamos a trajetória percorrida na pesquisa e procuramos delinear, coerentemente, um panorama capaz de estabelecer correspondência entre os objetivos e a dissertação como um todo, retomando os resultados obtidos ao longo dessas investigações. Também fizemos o levantamento de perguntas pertinentes que possam nos conduzir a hipóteses explicativas de determinadas questões evidenciadas sobre o tema debatido.

¹² O capítulo primeiro, no qual aglutinamos nossos aportes teóricos, está organizado seguindo uma ordem estrutural pela qual optamos em razão de haver uma lógica na sequência dos tópicos. Primeiramente, iniciamos pela teoria da complexidade porque ela abrange vários conceitos centrais de nossa dissertação, como o conhecimento pertinente, a contextualização, a interdisciplinaridade e outros, e possibilita uma nova forma de se pensar. Nela, existe o conhecimento, mas almeja-se a mudança paradigmática do pensamento. Ou seja, tal teoria é bastante ampla e abarca, inclusive, aspectos da Educação. Por isso, na sequência, no tópico 1.2, debatemos o conhecimento. Depois, direcionamo-nos para aspectos mais específicos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra teoria vem do grego *theorien* (olhar através de). Tem raiz comum à da palavra teatro, o que implica uma forma de apresentar um ponto de vista que represente determinado aspecto da realidade. Uma teoria não significa *aquilo que é*, mas aquilo que se pensa sobre realidade. Nesse sentido, este capítulo traz o ponto de vista que nos serve de alicerce acerca da Educação, do conhecimento e da prática da contextualização e da interdisciplinaridade. Também traz o ponto de vista (teórico) dos aspectos relativos à linguagem que circundam nosso estudo.

Dessa forma, este capítulo apresenta, primeiramente, a teoria da complexidade de Edgar Morin, em cujas ideias nos apoiamos. Debateremos o problema da fragmentação do conhecimento, defendemos o conhecimento pertinente como uma ponte para a religação dos saberes, mostramos a visão de contextualização e interdisciplinaridade que orienta nossa reflexão. E, por último, discorreremos sobre a concepção de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso, na qual nos baseamos para analisar, a partir do segundo capítulo, nosso *corpus*.

1.1 A TEIA DA COMPLEXIDADE: POR UMA VISÃO MAIS AMPLA DO CONHECIMENTO

A teoria da complexidade abordada neste estudo é encontrada nas obras do filósofo francês Edgar Morin. Embora reconheçamos outros estudos e abordagens sobre essa questão, os apontamentos de Morin acerca do pensamento complexo, do paradigma da complexidade e da complexificação vão ao encontro daquilo que acreditamos ser primordial ao conhecimento e à Educação. Por conseguinte, temos como foco, neste tópico, a síntese dessas ideias centrais da teoria de Morin, as quais corroboram a nossa visão de Educação e de mundo, indicam, a nosso ver, uma percepção¹³ mais integral do ser humano e da formação escolar e delineiam o trajeto a ser percorrido nas linhas desta dissertação. A teoria de Morin é norteadora, portanto, desta pesquisa porque representa o caminho escolhido por nós para lidar com nosso objeto, caminho este perpassado por uma ideia de que os saberes podem ser unidos, possibilitando uma visão mais global daquilo que se aprende.

¹³ Em nosso estudo, a palavra *percepção* tem um significado que vai além do que lhe é recorrentemente atribuído de apreensão pelos sentidos. “No ato básico de percepção, que [...] acontece em um momento de entendimento, vemos (mas, evidentemente, não pelos sentidos) grande variedade de diferenças, semelhanças, conexões, desconexões e totalidades de razões e proporções, além de outras coisas” (BOHM, 2011, p. 63).

“Para compreender o problema da complexidade, é preciso saber primeiro que há um paradigma simplificador” (MORIN, 2007a, p. 59). Por isso, acreditamos ser necessário, primeiramente, mencionarmos, em linhas gerais, o paradigma que controla o pensamento ocidental desde o século XVII, denominado por Morin de paradigma da simplificação¹⁴. Com isso, a concepção da teoria da complexidade – conjuntamente com o paradigma que a representa – dar-se-á por contraste, haja vista que esta busca superar aquele. A fim de que os conhecimentos sejam articulados e organizados e, conseqüentemente, sejam conhecidos e reconhecidos os problemas do mundo, é basilar que ocorra uma reforma do pensamento; contudo, trata-se de uma reforma paradigmática – em vez de programática: “é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2007b, p. 35).

Paradigmas são “princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso” (MORIN, 2007a, p. 10). São produtos de um desenvolvimento cultural, histórico, civilizatório. São eles que efetivam a seleção e a determinação das operações lógicas e da conceptualização, designam as categorias fundamentais da inteligibilidade e controlam o seu emprego. Sendo assim, nós pensamos, conhecemos e agimos segundo os paradigmas em que estamos culturalmente inscritos (MORIN, 2007b, p. 26). E como estão diretamente relacionados a sistemas de pensamento, afetar um paradigma significa afetar igualmente a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica e, por extensão, a prática e a sociedade (MORIN, 2007a, p. 54). Todavia, “nada é mais difícil do que modificar o conceito angular, a ideia maciça elementar que sustém todo o edifício intelectual” (MORIN, 2007a, p. 56). Essa dificuldade se deve ao fato de o paradigma ser inconsciente, mas irrigar o pensamento consciente, controlando-o (MORIN, 2007b, p. 26).

O paradigma da simplificação tem como aspecto estrutural o pensamento disjuntivo. Não há dúvidas de que permitiu progressos ao conhecimento científico e à filosofia, no entanto, no século XX, começou a apresentar consequências nocivas, tendo em vista que “[...] o princípio de disjunção isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem” (MORIN, 2007a, p. 11). Segundo Morin, quem formulou esse paradigma foi Descartes, ao elaborar o princípio da disjunção reinante na história ocidental, no qual ciência e filosofia estão separadas. Assim, a literatura, a poesia, as artes, baseadas na reflexão, não podem mais beber na fonte do saber objetivo – tampouco a cultura científica, baseada na especialização do saber, pode se refletir

¹⁴ Concluímos da obra de Morin que paradigma da simplificação, paradigma do Ocidente e paradigma cartesiano se referem ao mesmo paradigma, ligados à disjunção.

ou pensar em si própria. Descartes isolou o campo do sujeito, reservado à filosofia, do campo do objeto em sua extensão, campo do conhecimento científico, da precisão (MORIN, 2007a, p. 76). O que se tem, portanto, é a disjunção determinando os conceitos soberanos e as relações lógicas (MORIN, 2007b, p. 27).

No prefácio de *Discurso do Método* (1985), de Descartes, Geneviève Rodis-Lewis, professora de História da Filosofia Cartesiana da Universidade de Sorbonne, enfatizou que, com Descartes, se tornou cada vez mais nítida a separação entre fé e razão, entre metafísica e ciência (RODIS-LEWIS, 1985, p. 21). Fé, metafísica, filosofia, literatura, poesia, artes – a reflexão – são postas de um lado, em oposição ao outro lado, no qual se encontram a razão, o saber objetivo, a ciência. A disjunção cartesiana pode ser observada na separação entre corpo e alma, proposta por Descartes (1985, p. 56), quando afirmou que o “eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, inclusive, é mais fácil de conhecer do que ele, e ainda que o corpo nada fosse, a alma não deixaria de ser tudo o que é”. Para afirmar “penso, logo existo”, Descartes não sentiu a necessidade da existência do corpo. Podemos falar, portanto, da separação entre pensamento e matéria.

Nesse raciocínio, a *alma*, ou seja, o pensamento, é totalmente separada do corpo, da matéria. Descartes é incisivo ao afirmar que a natureza da alma – parte distinta do corpo – é apenas a de pensar (DESCARTES, 1985, p. 67) ou, ainda, que “a alma é de uma natureza inteiramente independente do corpo” (DESCARTES, 1985, p. 78). E essa questão traz à tona a razão. A razão cartesiana, classificatória, é que pode estabelecer a verdade e é ela que controla nossas ideias. Segundo Descartes (1985, p. 62), a razão nos impõe “[...] que todas as nossas ideias ou noções devem ter algum fundamento de verdade”. E, para ele, as sementes de verdade são as ideias matemáticas.

Dito isso, chegamos a um ponto que, mesmo ante esses breves comentários acerca da disjunção cartesiana, é possível entendermos como ela se deu. Corpo e alma separados, razão e metafísica separadas – ciência objetiva separada do subjetivo, da filosofia. E essa separação inicial cortou toda a ideia de conhecimento no Ocidente. Destarte, o todo tornou-se imperceptível ou, mais que isso, não crível. Instaurou-se aí o paradigma cartesiano da disjunção.

A não obediência a esta disjunção somente pode ser clandestina, marginal, desviante. Este paradigma determina dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo dos objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino. (MORIN, 2007b, p. 27)

De maneira radical, Descartes colocou alternativamente o universo objetivo e o subjetivo, no entanto o objeto e o sujeito, quando isolados em si mesmos, são conceitos insuficientes. Essa dualidade gera um grande paradoxo, visto que sujeito e objeto são indissociáveis. Entretanto, o modo de pensar intrincado em nós exclui um do outro. “E assim, toma forma o paradigma-chave do Ocidente: o objeto é o conhecível, o determinável, o isolável e, por consequência, o manipulável. Ele detém a verdade objetiva e, neste caso, ele é tudo para a ciência [...]” (MORIN, 2007a, p. 43).

Com a finalidade de remediar a disjunção estabelecida por esse paradigma predominante, implantou-se outra simplificação, visto que o complexo foi reduzido ao simples – como, por exemplo, a redução do humano ao biológico. Isso gerou uma hiperespecialização, que despedaçou o complexo das realidades ao, arbitrariamente, efetuar uma incisão no real capaz de fazer crer que esse corte era o próprio real (MORIN, 2007a, p. 12).¹⁵

Dessa forma, o pensamento simplificador não consegue estabelecer uma conjunção entre o uno e o múltiplo. “Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade” (MORIN, 2007a, p. 12). O princípio da simplicidade ou lida com a disjunção – separa o que está ligado –, ou com a redução – unifica o que é diverso –, considerando que é capaz de conceber o uno ou o múltiplo, mas jamais será capaz de conceber que o uno pode ser, concomitantemente, múltiplo (MORIN, 2007a, p. 59). Por conseguinte, o paradigma da simplificação está baseado, predominantemente, em dois tipos de operações lógicas, igualmente mutiladoras, que são a disjunção e a redução (MORIN, 2007a, p. 77).

Tomemos o homem como exemplo. O homem é um ser evidentemente biológico. É, ao mesmo tempo, um ser evidentemente cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Ora, estas duas realidades, a realidade biológica e a realidade cultural, o paradigma da simplificação nos obriga a disjuntá-las ou a reduzir o mais complexo ao menos complexo. (MORIN, 2007a, p. 59)

Morin (1982, p. 330), então, define o paradigma de simplificação como o conjunto dos princípios “de inteligibilidade próprios da cientificidade clássica que, ligados uns aos outros, produzem uma concepção simplificadora do universo (físico, biológico, antropossocial)”. Em contrapartida, o paradigma de complexidade é o “conjunto dos princípios de inteligibilidade

¹⁵ Vale dizermos que a simplificação é necessária, contudo é preciso relativizá-la. É preciso aceitar “a redução consciente de que ela é redução, e não a redução arrogante que acredita possuir a verdade simples, atrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas” (MORIN, 2007a, p. 102).

que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)” (MORIN, 1998, p. 330). Este último, em vez de produzir ou determinar a inteligibilidade, apenas incita a inteligência do sujeito observador, pesquisador a considerar a complexidade daquilo que é observado, pesquisado. Prima pela distinção e pela comunicação em detrimento da separação, do isolamento. Leva em conta traços originais, singulares, históricos do fenômeno observado. “[...] então, os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação” (MORIN, 2007a, p. 77).

Nesse sentido, é possível vermos, no seio de nossos sistemas de ensino, que as especializações disciplinares¹⁶, próprias do paradigma em vigor, geraram a fragmentação das complexidades. E isso, como desdobramento, provocou a disjunção entre as humanidades e as ciências fechadas em si mesmas, o que acarreta a fragmentação das realidades globais e complexas. Acontece que os problemas fundamentais e os globais estão ausentes dessas ciências disciplinares. Dessa forma, como a percepção do global enfraquece, enfraquecem também a responsabilidade e a solidariedade, uma vez que cada um tende a assumir responsabilidade apenas por sua tarefa especializada e deixar de ter vínculos com seus concidadãos (MORIN, 2007b, 40-41). Trata-se de uma inteligência cega.

A inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente. Ela não pode conceber o elo inseparável entre o observador e a coisa observada. As realidades-chaves são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas não têm mais necessidade da noção de homem. (MORIN, 2007a, p. 12)

Temos, portanto, com a teoria da complexidade, uma oposição ao pensamento simplificador do paradigma cartesiano. Ressaltamos, porém, que “o pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes” (MORIN, 2007a, p. 83). Existem alguns equívocos recorrentes acerca da complexidade para os quais Morin nos atentou. Um deles é confundir complexidade com complicação, que não são nem antitéticas nem podem ser reduzidas uma à outra. “A complicação, que é o emaranhamento extremo das inter-retroações, é um aspecto, um dos elementos da complexidade” (MORIN, 2007a, p. 69).

¹⁶ Reconhecemos os progressos gigantescos efetuados nos conhecimentos em razão das especializações durante todo o século XX (MORIN, 2007b, p. 41). Pontuamos, apenas, que esses progressos são dispersos, desunidos e que isso gerou a fragmentação em debate.

Há também duas ilusões a respeito dessa teoria: crer que a complexidade leva à eliminação da simplicidade e confundir complexidade com completude. Quanto à falsa hipótese de que a complexidade elimina a simplicidade, é preciso considerarmos que, se o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo “integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras [...] de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade” (MORIN, 2007a, p. 6).

Quanto à hipótese, também falsa, de que complexidade e completude são correlatas, não podemos desprezar o fato de que o pensamento complexo almeja a articulação entre os campos disciplinares desmembrados pelo pensamento disjuntivo, conseqüentemente, almeja também o conhecimento multidimensional, sem deixar de reconhecer que conhecimento completo é impossível. O pensamento complexo está imbuído do princípio de incompletude e incerteza, ao mesmo tempo em que reconhece que nosso pensamento deve, fundamentalmente, distinguir, mas não isolar (MORIN, 2007a, p. 6-7). Dessa forma, ainda que, para a complexidade, os objetos não possam ser isolados uns dos outros, ela é diferente de completude. O que é vislumbrado por ela é a compreensão de que tudo é solidário – o senso da complexidade desencadeia o senso da solidariedade e do caráter multidimensional de toda realidade (MORIN, 2007a, p. 68). Nesse sentido, Morin (2007a, p. 69) pontuou que

a aspiração à complexidade traz em si a aspiração à completude, já que se sabe que tudo é solidário e que tudo é multidimensional. Mas, num outro sentido, a consciência da complexidade nos faz compreender que jamais poderemos escapar da incerteza e que jamais poderemos ter um saber total [...].

Um dos princípios¹⁷ que ajudam a compreender a complexidade é o princípio hologramático, presente no mundo biológico e no mundo sociológico. Trata-se de uma alusão ao holograma físico, no qual o menor ponto da imagem contém a quase totalidade da informação do objeto a que pertence. Assim, não é somente a parte que está no todo, mas também o todo está na parte e, conseqüentemente, o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes em um movimento gerador de conhecimento é enriquecido (MORIN, 2007a, p. 74; 2012, p. 113-115). E isso é perceptível na relação antropossocial – por conseguinte, na Educação – porque, assim como em um holograma, cada indivíduo contém – de maneira

¹⁷ Morin (2007a, p. 73-75) apresenta três princípios: o hologramático, o dialógico, que permite manter a dualidade no centro da unidade ao associar dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos, e o da recursão organizacional, em que os produtos e os efeitos são concomitantemente causas e produtores daquilo que os produziu.

hologrâmica – o todo de que faz parte e que, simultaneamente, faz parte dele (MORIN, 2007b, p. 38).

A relação antropossocial é complexa, porque o todo está na parte, que está no todo. Desde a infância, a sociedade, enquanto todo, entra em nós, inicialmente através das primeiras interdições e das primeiras injunções da escola: de higiene, de sujeira, de polidez e depois as injunções da escola, da língua, da cultura (MORIN, 2007a, p. 75).

A palavra latina *complexus* remete à ideia daquilo que é tecido conjuntamente. Destarte, a complexidade é um tecido em que os constituintes, embora heterogêneos, estão inseparavelmente associados (MORIN, 2007a, p. 13). Desse modo, ocorre complexidade quando os constituintes de um todo (como o afetivo, o psicológico, o mitológico, o sociológico, o político, o econômico) são inseparáveis e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si (MORIN, 2004, p. 14; 2006, p. 38). Contudo, ante essa ideia de totalidade que a complexidade aflora, é válido dizermos que “a aspiração à totalidade é uma aspiração à verdade e que o reconhecimento da impossibilidade da totalidade é uma verdade muito importante” (MORIN, 2007a, p. 97). E, paradoxalmente, buscar a verdade exige a não separação entre atividades auto-observadoras e observadoras, entre as autocríticas e as críticas, entre os processos reflexivos e os de objetivação (MORIN, 2007b, p. 31).

O pensamento é complexo quando procura a todo tempo as relações e inter-retroações entre cada fenômeno e seu contexto e as relações de reciprocidade entre o todo e as partes, em que uma alteração do todo repercute sobre as partes e vice-versa, exigindo o reconhecimento simultâneo da unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade (MORIN, 2004, p. 25). Portanto, faz-se necessário permutar o pensamento que separa e isola – paradigma da disjunção – por aquele que distingue e une – paradigma da complexidade. Em vez do pensamento disjuntivo e redutor, o pensamento complexo, no sentido etimológico de *complexus* (MORIN, 2004, p. 89).

A complexidade tem algo de paradoxal. Ela aproxima o uno e o múltiplo. A complexidade “está no coração da relação entre o simples e o complexo porque tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar” (MORIN, 2007a, p. 103). Seu cerne é multidimensional. Unidades complexas – entre elas, o ser humano – são multidimensionais. O ser humano, por exemplo, é, ao mesmo tempo, psíquico, biológico, afetivo, racional, social. O mesmo se dá com a sociedade e suas dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa (MORIN, 2005).

Assim, tudo que é incompatível com o pensamento simplificador, aparece ligado, “implicado, sobreposto, de maneira não apenas inseparável, mas também concorrente e antagônica: o uno, o duplo, o múltiplo; [...] a causa, o efeito; a análise, a síntese; [...] o objetivo, o subjetivo [...]” (MORIN, 2012, p. 110). Entendemos, pois, ser inconcebível que, ainda que o ser humano seja complexo, o paradigma que o orienta seja o da simplificação. Parece-nos evidente a necessidade de um pensamento complexo que faça jus a essa complexidade. E essa multidimensionalidade converge para as questões do conhecimento, uma vez que o conhecimento é também multidimensional.

Assim, todo acontecimento cognitivo necessita da conjunção de processos energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, existenciais, psicológicos, culturais, linguísticos, lógicos, ideais, individuais, coletivos, pessoais, transpessoais e impessoais, que se encaixam uns nos outros. O conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social. (MORIN, 2012, p. 18)

Aprender não é somente transformar o desconhecido em conhecido ou reconhecer o que já era conhecido virtualmente. Trata-se da conjunção entre o conhecido e o desconhecido, entre o reconhecimento e a descoberta (MORIN, 2012, p. 70). Os processos cognitivos são produtos e produtores da atividade hipercomplexa do cérebro, que computa/cogita, de modo paradoxal, digital e analogicamente, quantitativa e qualitativamente, lógica e alogicamente, precisa e imprecisamente, classificatória e desclassificatoriamente, etc. (MORIN, 2012, p. 227). “Que fabulosa conjunção de condições físicas, elétricas, químicas, neuronais, cerebrais, computantes, cogitantes, espirituais, linguísticas, culturais, sociais para que se constitua e perpetue um ‘simples’ saber!” (MORIN, 2012, p. 256).

O conhecimento é, pois, organizacionalmente complexo. E essa organização, em razão de sua complexidade, é, como temos apresentado, perpassada por opostos: é aberta e fechada; é dependente e autônoma. E reconhecer essa complexidade exige mais que atenção às complicações e às sobreposições; exige mais que o sentido das interdependências e da multidimensionalidade do fenômeno cognitivo; exige bem mais que o enfrentamento dos paradoxos inerentes a esse fenômeno.

Exige o recurso a um pensamento complexo capaz de tratar da interdependência, da multidimensionalidade e do paradoxo. Em outras palavras, a complexidade não é somente problema de objeto de conhecimento, mas também questão de método de conhecimento apropriado ao objeto. (MORIN, 2012, p. 256)

No que tange à complexidade, é fundamental que seja aceita a ambiguidade trazida pelos opostos (na relação sujeito/objeto, ordem/desordem, auto-hetero-organização). “É preciso reconhecer fenômenos, como liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo que é o único a permitir sua presença” (MORIN, 2007a, p. 36).

Nesse processo relacionado ao conhecer, as estratégias cognitivas aspiram, de modo complementar e antagônico, a simplificar e a complexificar o conhecimento. Cabe à simplificação selecionar o que apresenta interesse a quem aprende, eliminando aquilo que é estranho a essa finalidade, computar o determinado, evitando o incerto, o ambíguo, e produzir um conhecimento facilmente tratado para e pela ação. A complexificação, também a serviço da eficácia da ação, considera o máximo de informações e dados concretos e tenta reconhecer e computar o variável, o ambíguo, o incerto (MORIN, 2012, p. 73). Quanto à complexificação de disciplinas – o que muito nos interessa neste estudo –, necessária a um conhecimento complexo e, obviamente, ao paradigma da complexidade, consideramos útil exemplificar. Morin (2007a, p. 37) trouxe o caso da Física e da Biologia:

Se o conceito de física se amplia, se complexifica, então tudo é física. Eu digo que então a biologia, a sociologia, a antropologia são ramos particulares da física; do mesmo modo, se o conceito de biologia se amplia, se complexifica, então, tudo o que é sociológico e antropológico é biológico. A física e também a biologia param de ser redutoras, simplificadoras e tornam-se fundamentais. Isto é quase incompreensível quando se está no paradigma disciplinar em que física, biologia, antropologia são *coisas* distintas, separadas, não comunicantes.

Como dito, a multidimensionalidade, impedida pelo fechamento disciplinar, atravessa o ser humano, que é, simultaneamente, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Todavia, essa característica não é respeitada na Educação, mais que isso, é desintegrada nela. E essa desintegração ocorre por meio das disciplinas, as quais, se reunissem e organizassem conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, possibilitariam o reconhecimento da unidade e da complexidade humana (MORIN, 2007b, p. 15).

O caráter multidimensional inerente à teoria da complexidade faz com que seja indispensável estabelecer um diálogo, mesmo que muito difícil, entre a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo (MORIN, 2012, p. 29). Ela “escapa ao campo das disciplinas, atravessa-as [...]. Significa dizer que a perspectiva aqui é transdisciplinar” (MORIN, 2007a, p. 51). Contudo, a organização disciplinar do conhecimento e o rigor que isso acarreta impedem esse diálogo. A consciência dessa multidimensionalidade nos faz perceber que qualquer visão unidimensional é pobre (MORIN, 2007a, p. 69). E essa percepção nos permite reconhecer que

O humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são, ao mesmo tempo, relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo. (MORIN, 2007b, p. 41)

É preciso restaurar essa multidimensionalidade, “de modo que cada um, onde quer que encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (MORIN, 2007b, p. 15). No entanto, o que verificamos é uma “inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2007b, p. 36).

A hegemonia do conhecimento fragmentado pelas disciplinas, que recorrentemente impede o vínculo entre as partes e a totalidade, deve ser substituída por um tipo de conhecimento que apreenda os objetos em seus contextos, sua complexidade e seu conjunto (MORIN, 2007b, p. 14). Morin (2004, 2007b) chama esse tipo de conhecimento de conhecimento pertinente. É com base nessa teoria do conhecimento pertinente, advinda de seu paradigma da complexidade, que a próxima seção é tecida.

Debateremos, no tópico 1.2, questões fundamentais para este estudo, como a contextualização e a interdisciplinaridade, que são os princípios investigados por nós no Enem a fim de verificarmos a presença de complexidade e conhecimento pertinente nesse exame. Se a contextualização e a interdisciplinaridade, diretrizes do Enem, possibilitam um conhecimento pertinente e este é intrínseco à teoria da complexidade de Morin no que tange à Educação, não temos dúvidas de que tal teoria norteia a nossa análise nesta dissertação.

1.2 O PROBLEMA DA FRAGMENTAÇÃO E A INTERCONEXÃO DOS SABERES

Defendemos, em nossa pesquisa, o ponto de vista de que os saberes, sejam de quais áreas forem, são complementares. Nenhum é superior a outro e cada um tem sua própria especificidade. Contudo, isso não resulta em barreiras que impeçam as relações intrínsecas à sua unidade múltipla. Há diálogos possíveis, porque se trata de ferramentas intelectuais que podem formar uma visão mais abrangente. Essa visão não configura perda de objetividade, mas sim enriquecimento de complexidade, o que significa perceber a própria ambiguidade do

conhecimento. Ele é limitado, restrito a determinado contexto, porém ilimitado, uma vez que, sendo a realidade dinâmica e inesgotável, nosso conhecimento sobre ela poderá sempre se alterar.

É necessário estabelecermos uma distinção entre fragmentação e divisão do conhecimento. Fragmentar, do latim *frangere*, significar *quebrar*. Sendo assim, fragmento é um pedaço de coisa quebrada. Fragmentar o conhecimento é quebrá-lo, o que impede uma conexão entre as informações de áreas distintas, visto que uma é tida como fundamentalmente separada de outra. Tal perspectiva representa um sério obstáculo para a compreensão da realidade e impede uma visão complexa de seu processo de efetivação. Essa maneira de perceber permite pressupor que a realidade é composta por elementos separados e a própria comunicação que busca torná-la inteligível está fundamentada em uma comunicação específica de determinadas abordagens, tornando incomensuráveis as partes de um todo que acreditamos ser uno.

A palavra dividir, do latim *dividere*, em que *dis* é *fora* e *videre* é *separar*, revela um significado diferente do de fragmentar. Fragmentar é quebrar; dividir é distribuir. A divisão do conhecimento, sem o aprofundamento que leva a ruptura – fragmentação –, pode, portanto, ser útil, devido ao aumento e às especificidades das informações que constituem o saber. Todavia, essa divisão não implica a incomensurabilidade e o esfacelamento da realidade. É apenas um artifício intelectual que pode ser adequado para o prosseguimento das investigações racionais. Contudo, respeitada uma divisão com essas características, é preciso que levemos em conta a necessidade de diálogo entre as áreas com a finalidade de não perdermos de vista a multidimensionalidade presente no conhecimento e no ser humano, mencionada no tópico anterior.

1.2.1 Cultura geral versus cultura científica: hiperespecialização

O historiador inglês Peter Burke, ao analisar historicamente o conhecimento no século XV, afirmou que o ideal de *homem universal* era levado a sério em certos círculos da Itália e havia a crença de que o homem possui a capacidade de aprender muitas coisas e tornar-se universal, mas o conhecimento especializado era, muitas vezes, contrastado com o conhecimento geral, universal. No entanto, saber tudo, ou, ao menos, algo sobre tudo, foi, nesse período, um ideal descrito como *cultura geral* (*polymathia* ou *pansofia*). Acreditava-se que conhecimentos gerais eram necessários em razão das conexões entre as coisas e da interdependência das noções. “Apesar disso, o ideal foi gradativamente abandonado” e passou a ser crescente a fragmentação do conhecimento (BURKE, 2003, p. 81). Entretanto, enquanto

a cultura geral “comportava a incitação à busca da contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização” (MORIN, 2007b, p. 41).

Burke (2003, p. 87) mencionou que, com a instauração das academias (século XVI), havia homens capazes de ensinar diversos temas, o que era permitido pelo sistema acadêmico. Um exemplo é o caso do químico Andreas Libavius, que ensinava História e poesia em Iena ou do cientista político Herman Coring, que ensinava medicina em Helmstedt. Burke afirmou que existiu, e ainda existe, tanto retrocesso quanto progresso ao nível individual quando o assunto é o conhecimento. “A crescente especialização em escolas e universidades, em particular durante o século XX, produziu estudiosos com um conhecimento bem mais limitado que o dos antigos [...]” (BURKE, 2003, p. 20). Conforme Morin (2004, p. 105), sem dúvida, a formação das universidades modernas, no século XX, foi responsável por essa organização disciplinar que gerou a limitação apontada por Burke.

Na perspectiva que abordamos, se a realidade é indivisível, o conhecimento precisa estabelecer conexões a todo instante porque pertence a um todo maior, tendo em vista que “[...] tanto o observador como o observado são aspectos que se fundem e se interpenetram, de uma realidade total, que é indivisível [...]” (BOHM, 1992, p. 29). De acordo com o físico e filósofo estadunidense David Bohm (1917-1992), são incluídas no pensamento as respostas intelectuais, emocionais, sensoriais, musculares e físicas da memória e “são aspectos de um processo indissolúvel” (BOHM, 1992, p. 79). Consequentemente, ao tratarmos esses aspectos separadamente, como já mencionamos no tópico 1.1, favorecemos a fragmentação.

A questão torna-se crucial quando versamos sobre a concepção e a construção da representação dos saberes na área educacional. A reprodução de um modelo fragmentado gera uma Educação reducionista, seccionada, simplista, uma vez que “os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares” (MORIN, 2007b, p. 42). De acordo com o que pontuamos na seção anterior, esse modelo tem se mostrado nocivo a uma visão mais adequada dos problemas concernentes aos seres humanos, que exigem cada vez mais um tratamento complexo e abrangente. Sem esse tratamento, poderemos permanecer envolvidos em medidas bastante restritas, mas a Educação poderia possibilitar uma ação muito mais ampla.

[...] os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas. (MORIN, 2004, p. 17)

Precisamos estar atentos ao fato de que “todos os nossos diferentes modos de pensar devem ser considerados como diferentes modos de olhar a realidade, cada um acompanhado de um certo domínio onde ele é nítido e adequado” (BOHM, 1992, p. 23). Ora, se cada visão dá apenas uma aparência da realidade, compreendemos que, na Educação, ocorre exatamente o mesmo: é possível, por exemplo, que professores de áreas distintas estejam falando de um mesmo fato sob perspectivas diferentes, tidas como separadas em razão da fragmentação que atravessa o homem, a sociedade e, também, a Educação.

Tudo isso gera uma incapacidade de organizar o saber compartimentado, enfraquecendo a tendência mental natural para contextualizar e globalizar. Como nossa Educação nos ensinou a isolar os conhecimentos, ao invés de uni-los, o conjunto deles nos é um quebra-cabeça incompreensível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades presentes entre as disciplinas tornam-se invisíveis (MORIN, 2007b, p. 42-43). A rarefação das comunicações entre as áreas do saber, o fechamento disciplinar, o crescimento exponencial dos saberes separados levam a ignorar o saber existente. E essa situação parece evidente e natural, o que é grave, segundo a perspectiva de Morin, com cujas ideias concordamos. Vivemos, indubitavelmente, a época de maior progresso no conhecimento, com fecundidade de descobertas, elucidação de problemas, contudo, ainda que não percebamos, os ganhos inusitados de conhecimento são pagos com ganhos inusitados de ignorância (MORIN, 2012, p. 20).

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2004, p. 15)

Visualizamos, a todo tempo, em nossa própria experiência acadêmica, as situações extremas de hiperespecializações, nas quais a especialização é fechada em si mesma, não permitindo sua integração ao problema global ou à concepção de conjunto do objeto do qual ela leva em consideração somente um aspecto ou uma parte. Essa hiperespecialização impede a percepção do global – porque ela o fragmenta em parcelas – e também do essencial – porque ela o dissolve. Se não bastasse, impede, ainda, que os problemas particulares sejam tratados corretamente, haja vista que somente podem ser propostos e analisados em seu contexto. (MORIN, 2007b, p. 41; 2004, p. 13-14) “Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados e os problemas globais são cada vez mais essenciais”. (MORIN, 2007b, p. 41).

Ainda que o conhecimento especializado seja necessário para o avanço científico, é importante ele não ser exclusivo como vemos desde há muito tempo. Especializar-se, ignorando todo o resto que envolve o ser humano, é não entender o conhecimento nem o ser humano, o que resulta em problemas de todas as ordens. Configura-se um paradoxo: a especialização que traz avanços e ganhos para a sociedade traz, por sua natureza hiperespecializada, problemas. Destarte, sua existência necessária, por sua natureza cartesiana, é também destruidora.

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (MORIN, 2004, p. 15)

O conhecimento especializado é um tipo de abstração, porque *abs-trai*, ou seja, extrai um objeto de seu contexto e conjunto, ignorando as intercomunicações com seu meio e introduzindo-o no setor conceptual abstrato – a disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam, de maneira arbitrária, a relação da parte com o todo e a multidimensionalidade dos fenômenos (MORIN, 2007b, p. 41-42).

Não podemos esquecer que os “problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares” (MORIN, 2007b, p. 40). Nesse sentido, como bem disse Piaget (1975, p. 25), os professores precisam estar convictos de um espírito epistemológico “bastante amplo a fim de que, sem para tanto negligenciarem o campo da sua especialidade, possa o estudante perceber, de forma continuada, as conexões com o conjunto do sistema das ciências”. O ensino que visa à especialização resulta, sem dúvida, na fragmentação porque, da forma como vem sendo construído, não permite compreender que todo aprofundamento especializado deveria levar ao encontro de múltiplas interconexões (PIAGET, 1975, p. 24).

1.2.2 O conhecimento pertinente como *pontifex*

“Como todos sabemos, aprender pouco é algo perigoso. Mas uma boa porção de aprendizado altamente especializado também é uma coisa perigosa e, por vezes, pode ser ainda mais perigoso que aprender só um pouco” (HUXLEY, 1982, p. 11). Aldous Huxley, em conferência em 1959 na Universidade da Califórnia, teceu esse comentário, que muito vai ao encontro do que temos dito neste estudo. O contexto para tal afirmação é o de reflexões em torno de uma formação integral, preocupada com a situação humana. Sua principal crítica é que o conhecimento especializado, quando despreza a totalidade e, portanto, os problemas

humanos em geral, pode trazer resultados científicos muito promissores, mas não capazes de impedir a instauração de um caos para a humanidade. Para Huxley, uma Educação integral ideal exige uma abordagem em termos de problemas humanos fundamentais.

Quem somos? Qual a natureza da natureza humana? Como devemos nos relacionar com o planeta em que vivemos? Como viveremos juntos satisfatoriamente? Como devemos desenvolver nossas potencialidades individuais? Qual a relação entre natureza e formação? Se começarmos com esses problemas, e os tornarmos centrais, poderemos reunir informações de uma série bastante grande das disciplinas atualmente separadas. [...] provavelmente esse é o único modo de podermos criar uma forma realmente integrada de educação. (HUXLEY, 1982, p. 12)

Huxley (1982, p. 12) recorreu a uma metáfora para defender sua tese: “É uma questão de construir pontes”. E remeteu-se a uma palavra latina *pontifex* (ou construtor de pontes) para esclarecer sua ideia, afirmando tratar-se de um termo cuja ideia é muito proveitosa. Em um contexto religioso, *pontifex* é aquele que constrói uma ponte entre o material e o espiritual, entre o humano e o divino. No contexto de Huxley e aqui, nesta pesquisa, esse termo é interessante por possibilitar a ideia de construir pontes entre fatos objetivamente observados e experiência imediata. Enfim, pontes entre os saberes – em oposição ao paradigma cartesiano, que insiste em “separar o sujeito pensante (*ego cogitans*) e a coisa entendida (*res extensa*), isto é, filosofia e ciência” (MORIN, 2007a, p. 11).

O foco na não fragmentação, na religação dos saberes, a que a ideia de *pontifex* nos reporta, está intimamente ligado ao paradigma da complexidade, que permeia nosso estudo. E, ante a “necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (MORIN, 2007b, p. 14), devemos nos ater ao conhecimento pertinente. Segundo Morin (2004, p. 15), “conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”.

Neste ponto, precisamos ficar atentos à confusão construída entre conhecimento e informação. A informação é uma parcela dispersa do conhecimento. “O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas” (MORIN, 2004, p. 16). Sendo assim, o conhecimento é formado por informações, que precisam estar localizadas em seu devido contexto. É justamente isso que não vemos predominar. As escolas e universidades parecem preocupadas com as informações – quanto mais, melhor – e abdicam do conhecimento pertinente. No entanto, para que serve uma cabeça

cheia de informação? Para Morin (2004, p. 21), no lugar de acúmulo estéril de informações, o importante mesmo é dispor de uma aptidão geral para tratar os problemas e de princípios organizadores para ligar os saberes e lhes dar sentido. Portanto, quando estamos aptos a organizar os conhecimentos, evitamos o acúmulo inútil.

Contrariamente à opinião difundida, o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade de tratar de problemas especiais. A compreensão dos dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto em cada caso particular. (MORIN, 2007b, p. 39)

Um pensamento em prol do conhecimento pertinente precisa compreender que, da mesma forma que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, o inverso também é fundamental. Precisa também reconhecer e examinar os fenômenos multidimensionais e abolir a maneira mutiladora de isolar cada uma das dimensões. Necessita, ainda, reconhecer e tratar as realidades que, ao mesmo tempo, são solidárias e conflitantes e respeitar a diferença enquanto reconhece a unicidade (MORIN, 2004, p. 89). É a antítese do pensamento simplificador inerente ao paradigma da disjunção, ao qual nos referimos na seção 1.1.

O conhecimento pertinente enfrenta a complexidade, haja vista que ele reconhece o caráter multidimensional das unidades complexas, como o ser humano e a sociedade. E, ao reconhecer esse caráter, insere nele os dados. Dessa forma, se o conhecimento é pertinente, não é possível isolar uma parte do todo nem isolar as partes umas das outras. Por buscar construir-se com base no contexto, no global¹⁸ e no complexo, esse tipo de conhecimento precisa mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo, estimulando o uso da inteligência geral (MORIN, 2007b, p. 38-39).

Ao nos remetermos à ideia de conhecimento pertinente, não estamos negligenciando o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese. O objetivo é conjugá-los (MORIN, 2007b, p. 46). É um tipo de conhecimento inerente ao pensamento complexo, capaz de distinguir e unir. Contudo, a hiperespecialização, advinda do recorte disciplinar, que move o ensino mundo ocidental afora, distancia-nos cada vez mais desse tipo de conhecimento.

¹⁸ “O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...]” (MORIN, 2007b, p. 37).

Como as mentes, em sua maioria, são formadas segundo o modelo da especialização fechada, a possibilidade de um conhecimento para além de uma especialização parece-lhes insensata. E, no entanto, o mais limitado especialista tem ideias gerais, das quais não tem dúvidas, sobre a vida, o mundo, Deus, a sociedade, os homens, as mulheres. E, de fato, esses especialistas, *experts*, vivem de ideias gerais e globais, mas arbitrárias, nunca criticadas, nunca refletidas. O reino dos especialistas é o reino das mais ocas ideias gerais, sendo que a mais oca de todas, é a de que não há necessidade de ideia geral. (MORIN, 2004, p. 100)

Se a Educação tornar evidentes o contexto, o global, o multidimensional, o complexo, invisíveis nesse cenário inadequado em razão da fragmentação, haverá o conhecimento pertinente (MORIN, 2007b, p. 36). Mas, para isso, “o problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras, os princípios organizadores do conhecimento” (MORIN, 2004, p. 25). Ante a teia complexa, a contextualização é, como tentamos mostrar, fundamental para que o conhecimento seja pertinente. E “para lidar com essa complexidade, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida” (TRINDADE, 2008, p. 72).

A contextualização e a interdisciplinaridade representam um caminho para amenizar esse quadro fragmentário do paradigma em vigor, aproximando-nos da ideia de conhecimento pertinente e pensamento complexo, principalmente se se realizarem concomitantemente. Neste estudo, focamo-nos nessas duas ações. A contextualização e a interdisciplinaridade são propagadas por todos os documentos oficiais que dão diretrizes para a Educação brasileira e aparecem na proposta do Enem, cujas provas são nosso *corpus* de análise¹⁹.

1.2.3 A interdisciplinaridade e a contextualização: o que são e quais os seus desdobramentos

Discorrer sobre interdisciplinaridade e contextualização não é uma tarefa fácil. A primeira apresenta abordagens variadas, com conceitos diversos. Em relação à segunda, nosso problema é justamente o inverso: há uma real escassez de material sobre o tema. Por isso, acerca da interdisciplinaridade, adotamos como postura a escolha de um único referencial. Optamos pelos apontamentos da professora Ivani Fazenda²⁰, que, desde a década de 1970,

¹⁹ Na seção 1.3, discorreremos sobre estes documentos, mas, neste momento, achamos fundamental trazer um esboço geral a respeito dessa temática. E, no tópico 2.1, debatemos aqueles ligados diretamente ao Enem.

²⁰ Fazenda é professora da PUC-SP e coordenadora do GEPI (Grupo de estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade).

pesquisa esse tema. Os demais suportes utilizados encontram-se em livros organizados pela própria Fazenda²¹.

Referentemente ao ensino, sabemos que, da forma com vem sendo desenvolvido, o currículo organizado por disciplinas tradicionais tende a levar o estudante somente ao acúmulo de informações – e não ao conhecimento efetivo. Se não bastasse, a opção que tem sido adotada de incluir novas disciplinas ao acúmulo já existente aumenta as informações e reduz o conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento disciplinar tradicional vai ficando cada vez mais *disciplinado* e as fronteiras das disciplinas, mais definidas (FAZENDA, 2010, p. 172). As disciplinas, nos moldes tradicionais, criam barreiras com as demais e, por isso, tendem a ser estanques, razão pela qual contribuem para a fragmentação do conhecimento e, por isso, devem ser trabalhadas para que possam se interligarem, superando os limites balizados por essas fronteiras.

A maior contradição disso tudo é que há dinamicidade no humano, consequentemente não existe conhecimento absoluto. Um programa inflexível, centrado em objetos fixos, é desumano. A Educação poderia ser constituída por uma trivial transmissão e memorização de conteúdos se o conhecimento fosse absoluto. Mas esse não é o caso, uma vez que é dinâmico. Dessa forma, há a exigência da crítica, do diálogo, da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2003, p. 39-41), visto que,

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional [...]. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças, flexíveis onde o “eu” convive com o “outro” sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento. (TRINDADE, 2008, p. 82)

Como sabemos, os especialistas possuem um conhecimento extenso relativo a um domínio muito restrito. Essas setorizações do conhecimento não resolvem os problemas de nosso tempo, pois a realidade é essencialmente múltipla. Dessa forma, a interdisciplinaridade surge como resposta a uma demanda da sociedade, na qual os problemas de ordem social, política, econômica etc. não conseguem ser resolvidos mediante as especializações. Assim, ela requer que todo especialista reconheça os limites de seu conhecimento a fim de acolher as contribuições de outras disciplinas, o que implica uma ideia de complementação na qual a separação é substituída pela convergência a objetivos comuns (FAZENDA, 2003, p. 43).

²¹ Também recorremos aos apontamentos de Morin (2002, 2004, 2007a, 2007b) e Piaget (1975) para agregar consistência àquilo que nos propusemos pontuar.

Antes de avançarmos na questão da interdisciplinaridade, é preciso mencionarmos, mesmo que de forma muito sucinta, conceitos básicos de *pluri*, *multi*, *inter* e *transdisciplinaridade*, que apresentam uma gradação de coordenação e cooperação entre as disciplinas. O uso de *pluri* e *multi* remete a uma justaposição de conteúdos de disciplinas diferentes ou, ainda, à integração de conteúdos dentro de uma só disciplina (FAZENDA, 2003, p. 48). O prefixo *inter* liga-se à ideia de movimento; logo, a palavra interdisciplinaridade apresenta um conceito que não é fechado em si mesmo, porque, etimologicamente, significa relação entre as disciplinas (YARED, 2008, p. 161). A transdisciplinaridade vai ainda além, surgindo a partir de esquemas cognitivos capazes de atravessar as disciplinas (MORIN, 2002, p. 115), conforme ideia básica do próprio prefixo *trans*.

Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia. (FAZENDA, 2008, p. 25)

O termo interdisciplinaridade não apresenta um sentido único e estável, mas, mesmo com distinções terminológicas variadas, há a obediência ao princípio da troca entre os especialistas e a integração entre as disciplinas. Essa palavra, apesar de criada há não muito tempo, reverberou ainda na Grécia antiga (FAZENDA, 2003, p. 48).

“Interdisciplinar” é uma palavra do século XX. A origem intelectual do conceito de interdisciplinaridade subjacente, no entanto, é muito mais antiga. No ocidente, as ideias fundamentais de ciência unificada, síntese e integração dos conhecimentos foram desenvolvidas pela filosofia antiga. Com o passar do tempo, o processo geral de especialização na sociedade resultou um número crescente de disciplinas e profissões distintas. Entretanto, as ideias de unidade, integração e síntese persistiram como valores filosóficos, sociais, educacionais e pessoais. (KLEIN, 1998, p. 110)

Segundo uma definição clássica, de 1970, produzida pelo Centro para Pesquisa e Inovação (Ceri), interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas. Contudo, essa definição, por ser muito ampla, pode remeter a uma mera comunicação das ideias ou até à “integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os” (FAZENDA, 2008, p. 18). A amplitude de significado é muito grande, o que faz com que tal conceito possa ter excelente aplicação ou apenas funcionar como artifício para sugerir alguma inovação na Educação.

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar cada qual seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. (MORIN, 2002, p. 115)

É necessário que a interdisciplinaridade seja definida com base no significado enraizado nela, o qual se liga à busca por um saber unificado a fim de que seja preservada a integridade do pensamento e reestabelecida uma ordem perdida (FAZENDA, 2003, p. 48). Mas é importante não nos equivocarmos: o conceito de interdisciplinaridade adquire sentido em um contexto disciplinar, conseqüentemente, a perspectiva interdisciplinar não é avessa à disciplinar, “ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela” (LENOIR, 1998, p. 46). Como bem assinalou Fazenda (2003, p. 72), “[...] o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando-se a especificidade das disciplinas”.

Fazenda (2003, p. 33-34) atentou-nos para o fato de que a intersubjetividade é fundamental para o exercício da interdisciplinaridade, pois ela alinha o eu e o outro. Ela exige que façamos uma reflexão no outro e isso leva ao verdadeiro diálogo, no qual há uma atitude aberta e receptiva, em vez das discussões estereis nas quais cada um se fixa nas suas convicções e não cede, visto que, como nos encontramos engajados no mundo físico e social, nosso poder para realizar experiências é limitado por nossa inserção no mundo. O universo interdisciplinar requisita “uma relação de reciprocidade, de interação que pode propiciar o diálogo entre os diferentes conteúdos desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos” (FAZENDA, 2003, p. 48).

O diálogo é a única condição possível para que sejam eliminadas as barreiras entre as disciplinas, mas é imprescindível entendermos que as disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a dialogar. Existem, todavia, obstáculos: os epistemológicos, os metodológicos e os ligados à formação. Entre eles, o último é, provavelmente, o mais difícil, considerando que os educadores são enquadrados em rígidas formas (FAZENDA, 2003, p. 50-51). Para serem reduzidos os obstáculos ligados à formação, precisaríamos dar uma atenção maior à interdisciplinaridade didática²². Essa forma de interdisciplinaridade tem como objetivo básico

²² Lenoir (1998, p. 55-58) esclareceu que a interdisciplinaridade escolar pode ser curricular, didática e pedagógica. A curricular, que constitui preliminarmente toda interdisciplinaridade didática e pedagógica, consiste no estabelecimento de relações de interdependência, convergência e complementariedade entre as variadas matérias escolares que formam o percurso de ensino ministrado. A didática caracteriza-se por suas

“articular o que prescreve o currículo e sua inserção nas situações de aprendizagem. É o espaço de reflexão do fazer pedagógico e sobre ele, planejando e revisando estratégias de ação e de intervenção [...]” (MOREIRA JOSÉ, 2008, p. 86).

Diante da necessidade de diálogo, a parceria surge como fundamento de uma proposta interdisciplinar e funciona como uma tentativa de promover a comunicação entre formas diferentes de conhecimento, capaz de possibilitar a interpenetração delas. Desse modo, a parceria, como fundamento da interdisciplinaridade, é indispensável para o conhecimento educacional, haja vista que o educador precisa constantemente se apropriar de novos e variados conhecimentos. “A parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro” (FAZENDA, 2003, p. 69).

Esse pensar interdisciplinar, que tenta o diálogo com outras formas de conhecimento e se permite interpenetrar por elas, aceita, por exemplo, o senso comum e o valida, uma vez que não despreza o fato de que é no cotidiano que damos sentido a nossas vidas. O senso comum, ampliado por meio do “diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão maior, a uma dimensão, ainda que utópica, capaz de permitir o enriquecimento de nossa relação com o outro e com o mundo” (FAZENDA, 2010, p. 173). A interdisciplinaridade permite uma melhor compreensão da realidade e sobrepõe-se à formação do homem e às necessidades de ação (FAZENDA, 2003, p. 43).

Conforme Fazenda (2003, p. 75), “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. Seria [...] a arte do tecido que nunca deixa que se estabeleça o divórcio entre os diferentes elementos”. É uma exigência natural para uma melhor compreensão da realidade, que se impõe tanto à formação do homem quanto às necessidades de ação. Por ser uma ação, para que ocorra, é necessária uma decisão pessoal “de se romper com as evidências estabelecidas, propondo-se a uma tarefa solitária de começar tudo de novo” (FAZENDA, 2003, p. 47).

Referentemente a práticas interdisciplinares na Educação, emerge o conceito de interdisciplinaridade escolar²³, a qual objetiva a difusão do conhecimento, o favorecimento da integração de aprendizagens e conhecimentos e a formação de atores sociais. Ela permite colocar em prática as condições adequadas para ocasionar e assegurar o desenvolvimento dos

dimensões conceituais e antecipativas e ocupa-se com a planificação, organização e avaliação da intervenção educativa. A pedagógica preocupa-se com a atualização, em sala de aula, da interdisciplinaridade didática.

²³ Lenoir (1998, p. 50) distinguiu quatro campos de operacionalização da interdisciplinaridade de acordo com as finalidades desejadas, o ângulo de acesso ao real retido e a escolha dos objetos tratados. São elas interdisciplinaridade científica, interdisciplinaridade escolar, interdisciplinaridade profissional e interdisciplinaridade prática.

processos integradores e a apropriação dos conhecimentos. Isso exige uma organização curricular, didática e pedagógica dos conhecimentos que proporcione a ligação entre teoria e prática e a ligação entre os distintos trabalhos de um segmento real de estudo (LENOIR, 1998, p. 52).

Quando se almeja, realmente, fazer interdisciplinaridade, a preocupação deve voltar-se para a verdade do homem enquanto ser do mundo e não para a verdade de cada disciplina (FAZENDA, 2003, p. 39). Quando refletimos acerca dos projetos disciplinares dos quais ouvimos falar, ou dos quais fazemos parte na condição de educadores, percebemos que a real interdisciplinaridade talvez não esteja sendo realizada, uma vez que as verdades que ainda vigoram são as das disciplinas. Assim, infelizmente, a condição humana é desprezada.

A escola, último reduto para o convívio social, desde que “brincar na rua” deixou de existir, não contribui mais para a socialização do indivíduo. Hábitos, valores e atitudes sociais deixam de ser considerados integrantes básicos da personalidade humana. Em seu lugar, uma massa de conteúdo disforme que o professor aprendeu num livro-texto (usado como “bíblia”) e a exploração de exercícios padronizados que têm conduzido o aluno à reprodução parcial do aspecto particular de uma verdade relativa. (FAZENDA, 2003, p. 61)

Essas palavras de Fazenda nos remetem às de Piaget (1975, p. 50), ao referir-se à cultura geral que o EM deve transmitir ao aluno. Ele mencionou que não deveria limitar-se, como frequentemente acontece, a uma formação abstrata (literária, científica ou mista), não enraizada na estrutura da vida real da sociedade. O fundamental seria reunir os diferentes aspectos práticos e técnicos, científicos e artísticos da vida social em uma totalidade mais orgânica.

Do ponto de vista pedagógico, é evidente que a educação se deverá orientar para uma redução geral das barreiras ou para a abertura de múltiplas portas laterais a fim de possibilitar aos alunos (tanto de nível secundário quanto de nível universitário) a livre transferência de uma seção para outra, com possibilidade de escolha para múltiplas combinações. (PIAGET, 1975, p. 26)

A interdisciplinaridade, indubitavelmente, reduz essas barreiras e abre essas portas, permitindo que os estudantes estabeleçam relações, que suas idiossincrasias sejam consideradas e que se enxerguem como pertencentes a algo maior, a comunidade, a sociedade, a humanidade. A contextualização, por possibilitar o conhecimento pertinente, adquire

também importante papel nesse processo de trânsito entre as seções e percepção de uma totalidade.

“O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2007b, p. 36). Segundo Morin (2007b, p. 36-37), Claude Bastien assinalou que, sem contextualização, o funcionalmente cognitivo não é eficaz. É ela que determina as condições de inserção e os limites de validade dos conhecimentos. “Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar” (MORIN, 2004, p. 15).

Por conseguinte, contextualizar os saberes torna a forma como os conteúdos são tratados, trabalhados, mais adequada para que os estudantes possam lidar em suas experiências concretas com os problemas postos a eles enquanto cidadãos. Mas, como nossa Educação nos ensinou a separar os conhecimentos, ignorando os problemas e a realidade, somos incapazes de organizá-los de maneira que consigamos contextualizar e globalizar (MORIN, 2007b, p. 43).

Tradicionalmente, a Educação ocidental pressupõe a separação dos indivíduos por meio dos conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, cuja função se restringe à retroalimentação do próprio sistema. Assim, o ensino de uma série justifica-se em razão de sua necessidade para as posteriores, até a chegada do vestibular, do Enem. Pior que isso, não são considerados, de maneira relevante e apropriada, os casos de exclusão da cidadania nesse processo nem os conhecimentos relevantes para atuar na sociedade (SILVA, 2004, p. 19). O que temos, conforme mencionamos anteriormente, é uma escola que ensina a isolar os objetos do seu meio ambiente e a dissociar os problemas. Como consequência, o estudante perde sua aptidão natural para contextualizar os saberes (MORIN, 2004, p. 15).

A escola seleciona os conteúdos, considerados úteis para os alunos. Os professores se esmeram em transmitir o conhecimento para os educandos, ainda que de forma disciplinar, fragmentada e descontextualizada. Os aprendizes, por sua vez, vão à escola para “buscar conhecimentos” que lá se encontram registrados e armazenados. Os educandos procuram assimilar os conhecimentos transmitidos pelos professores sem, no entanto, aprender como construí-los de forma pertinente, ou seja, aprender a aprender e aprender a conhecer com pertinência. (MARTINAZZO, 2007, p. 350)

Contextualizar implica levar em conta a multidimensionalidade do ser humano, que é, ao mesmo tempo, físico, biológico, afetivo, racional, cultural, social, e da sociedade, que é histórica, econômica, sociológica, religiosa, política etc. Sabemos que o conhecimento

pertinente considera esse caráter multidimensional e insere os dados nele. Isso é contextualizar. Na escola, o conteúdo precisa estar intrinsecamente ligado a essa multidimensionalidade a fim de que ganhe sentido e desencadeie pertinência ao conhecimento.

O paradigma da disjunção, apresentado no tópico anterior, por seu caráter intrínseco de separação do sujeito pensante e da coisa entendida, traz para Educação ocidental essa característica de separação entre sujeito e objeto, ou seja, entre estudante e conteúdo estudado. Ocorre, pois, um tratamento descontextualizado, uma vez que o estudante é separado daquilo que aprende. A separação é tamanha que ele não se sente parte do que ouve em sala de aula. Temos, aí, a constatação de uma inteligência cega, conforme denominação de Morin (2007a, p. 12), haja vista que o elo inseparável entre observador e coisa observada é desintegrado quando não há contextualização para o que é ensinado. “Uma inteligência incapaz de perceber o contexto [...] fica cega, inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2004, p. 15).

No tratamento disciplinar formal, as partes são desligadas do todo, os objetos são desconectados do sistema, os sentidos são desvinculados do contexto histórico. O estudante apreende “conceitos abstratos e assépticos sem ligação com o mundo da vida e o concreto; analisa a relação causa-efeito num sentido linear, ignorando as incertezas” (MARTINAZZO, 2007, p. 352).

Contextualizar é respeitar o complexo, é não abrir mão do que é *tecido junto*. Segundo Morin (2004, p. 16), contextualizar e integrar são qualidades fundamentais da mente, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada, como vem fazendo nossa Educação. E esse modo de pensar que atrofiou em nós a aptidão para contextualizar e globalizar agrava nossa dificuldade em conhecer nosso mundo (MORIN, 2007b, p. 64). O desenvolvimento da aptidão para contextualizar não “só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira” (MORIN, 2004, p. 24). Isso produz um efeito muito positivo na medida em que possibilita que todo acontecimento, informação ou conhecimento seja situado em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente (cultural, social, econômico, político – natural).

Como ele [nosso modo de conhecimento] isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí, o desenvolvimento da

aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação. (MORIN, 2004, p. 24)

Se “quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo” (MORIN, 2002, p. 566). Para tanto, é preciso que o conteúdo escolar, a informação apresentada, seja intrinsecamente ligado ao meio – cultural, social, econômico, político etc. – de que emana. É preciso que haja uma localização temporal, espacial, social etc.

Propositalmente, referimo-nos à contextualização de forma mais abrangente, àquela que situa a informação a fim de atribuir pertinência ao conhecimento e considera a totalidade do humano, sem desprezar que há, além da mente, o corpo, as emoções, as experiências, a vida. “A construção de conhecimentos por meio da contextualização requer a participação das diferentes dimensões do aprendente, como as emotivas e as corporais, e não apenas as mentais” (MARTINAZZO, 2007, p. 361). E é por esse caminho que trilharemos.

Contudo, vale mencionarmos aqui que a contextualização problematizadora, por ser crítica, desperta também a criticidade no estudante e lhe possibilita o sentimento de pertença à sua comunidade e ao seu planeta, de forma ética, cidadã e não alienada. Portanto, é preciso contextualizar a vivência desse estudante, o que demanda a contextualização política, econômica e sociocultural. Ela proporciona significado à formação, visto que aproxima o cotidiano e a prática social do estudante aos saberes advindos da escola, e isso permite que seja evocada uma cultura mais ampla que lhe permite uma atuação social.

Se quisermos preparar o aluno-cidadão para a ação-reflexão socialmente ética, precisamos nos reportar ao conhecimento histórico acumulado pertinente à vivência do educando, porém não utilizamos esse critério na seleção dos conteúdos. Em algumas abordagens pedagógicas, quando surge a necessidade de contextualizar o conhecimento na história vivida, negamos a fazê-lo, ainda que solicitados por alunos "desavisados". E como justificamos essa descontinuidade do conhecimento escolar? Recorrendo a respostas simplistas, que adiam para séries futuras tal responsabilidade, já que neste ano/série o conteúdo é outro. Na verdade, a escola formal passa os oito anos sem fazer a almejada relação – "pontes" – entre conhecimento sistematizado e realidade, embora no discurso se proponha a fazê-la. (SILVA, 2004, p. 55)

A percepção das implicações da hiperespecialização tem causado reações por parte de educadores e pensadores que propuseram novas abordagens no pensar e no fazer Educação. Entre elas, apontamos o conhecimento pertinente, a interdisciplinaridade e a contextualização. Todavia, chamamos a atenção para o risco de não tornarmos tais conceitos e perspectivas

teóricas em novas especializações. Tomado esse cuidado, os conceitos abordados e apresentados neste tópico poderão nos alertar para a importância de um modo mais fundamentalmente criativo para lidar com o processo do conhecimento, sem a cegueira da fragmentação, mas também sem a esterilidade da retórica exacerbada. Isso requer uma atitude de verdadeiros *pontifex*.

Na próxima seção, ainda discorreremos sobre a contextualização e a interdisciplinaridade. Todavia, restringindo-nos cada vez mais, a fim de aproximarmos do nosso recorte de análise, em gradação, a Educação brasileira, ensino-aprendizagem, avaliação, avaliação em larga escala, Enem. Nessa seção, não poderemos nos restringir unicamente ao *corpus* (as provas do Enem) porque analisaremos os documentos oficiais que apresentam a temática da contextualização e da interdisciplinaridade. Isso nos é fundamental, uma vez que esses são aspectos a que nos ateremos na descrição e análise dos dados gerados com a pesquisa.

1.3 A FUNÇÃO DA CONTEXTUALIZAÇÃO E DA INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Toda pesquisa em Educação focada em analisar algum ponto de qualquer política educacional exige um percurso por documentos oficiais. Em nosso caso, que se relaciona ao processo de ensino e aprendizagem²⁴, mais precisamente à questão do ensino menos fragmentado, voltado para uma formação mais integral e complexa, e do papel da contextualização e da interdisciplinaridade para atingir esse objetivo, transitaremos, primeiramente, pela lei maior da Educação nacional – a LDB (Lei nº 9.394/1996). Atentos a nosso foco de análise, observamos os dizeres do Artigo 1º e seus parágrafos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

²⁴ Reforçamos que, mesmo que nossa pesquisa não apresente vínculo explícito com o processo de ensino e aprendizagem, esse aspecto não pode ser dissociado deste estudo, haja vista que o Enem, como dissemos, precisa refletir as práticas de ensino presentes em sala de aula, em conformidade com os documentos oficiais, como também precisa verificar, nos resultados, como anda a aprendizagem escolar no EM.

A maneira como a LDB (Lei nº 9.394/1996) define Educação revela uma concepção mais global, uma vez que há, nesse conceito, a visão de que a Educação está relacionada a esferas variadas da vida do indivíduo: vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, organizações da sociedade e manifestações culturais. Contudo, tal lei, conforme o parágrafo 1º, direciona seus dizeres à Educação escolar, ao ensino desenvolvido em instituições que se voltam para esse fim. Apesar da delimitação, o global não desaparece, visto que, conforme o parágrafo 2º, esse tipo de Educação está associado ao trabalho e à prática social. Ou seja, o ensino escolar não é algo que deve ser resumido aos componentes curriculares restritos em seu uso no universo da escola. Objetiva-se aplicação em situações da vida do estudante para além da escola. E a LDB (Lei nº 9.394/ 1996) remete-se, ao longo de todo o seu texto, a dois aspectos da vida: o trabalho e a cidadania.

Acerca dos princípios e fins da Educação, o Artigo 2º afirma que a finalidade é “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse artigo reforça o que dissemos no parágrafo anterior, na medida em que o *pleno* desenvolvimento do educando para a cidadania e para o trabalho só é possível se o ensino ultrapassar as barreiras da escola e for válido para a vida social e profissional. O inciso XI, do Artigo 3º, sustenta que é um princípio da Educação “a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, o que corrobora a ideia de que a LDB (Lei nº 9.394/1996) percebe a globalidade que envolve o estudante e preocupa-se com ela. O que queremos dizer é que essa percepção não separa o indivíduo ora como estudante, ora como cidadão. Essa visão possibilita a compreensão de um todo: o indivíduo é um cidadão estudante e um estudante cidadão. A Educação precisa visar a isso.

Segundo o Artigo 22, a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Seria muito difícil que a escola realmente formasse para o trabalho e para o exercício da cidadania sem que houvesse uma atenção ao ensino menos fragmentário e à globalidade que forma o humano. No entanto, em nossa prática docente, vimos, várias vezes, o predomínio, na formação escolar, da preocupação com os estudos posteriores: alfabetiza-se para a série seguinte. Conclui-se a primeira fase do ensino fundamental para ser capaz de ter acesso à segunda; forma-se no nono ano para ir para o EM e faz-se o EM para conseguir passar no vestibular ou no Enem. Por conseguinte, há certa negligência quanto à formação para o trabalho e para a

cidadania – para a vida. Vemos que a escola é o desdobramento dela mesma, ela forma para ela mesma, embora a LDB (Lei nº 9.394/1996) não aspire a essa visão reducionista.

[...] a escola teria de repensar seu ensino não para funcionar somente dentro de seus muros, mas para ultrapassá-los e possibilitar aos seus alunos a continuidade de sua aprendizagem sem a presença do professor. Uma relação didática terá sucesso se modificar as relações com os saberes que os alunos tinham antes dela. (BRASIL, 2006a, p. 49)

Nesse aspecto, é válido mencionarmos o Artigo 35, que trata do EM, principalmente porque nossa pesquisa está diretamente ligada a essa última etapa da Educação Básica. Esse artigo traz as finalidades do EM e reitera o que determina o citado Artigo 22. Seus incisos asseveram que essas finalidades são:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em nossa prática docente no EM, como dissemos, vimos que o inciso I é respeitado. O problema é que nos parece que essa tem sido, na prática, a finalidade do EM: prosseguimento dos estudos. Contudo, a LDB (Lei nº 9.394/1996) reafirma, em vários artigos, inclusive no 35, a necessidade de a Educação preparar para o trabalho, possibilitar cidadania, autonomia e criticidade e desenvolver a relação entre teoria e prática. Somos incisivos em insistir que a LDB (Lei nº 9.394/1996) aponta, portanto, para uma Educação menos fragmentária, uma vez que, com base na perspectiva educacional que defendemos, apenas mediante uma visão mais integral da Educação, com uma conduta que zele por isso, é possível conseguir possibilitar o desenvolvimento intelectual e a formação humana concomitantemente²⁵. Os Artigos 27 e 36 fazem referência ao currículo, respectivamente, da Educação Básica e do EM e, em ambos, a questão da cidadania e do trabalho é reforçada, isto é, os conteúdos precisam validar-se

²⁵ O Artigo 29 refere-se à finalidade da Educação Infantil, que deve ser o desenvolvimento integral da criança e, por isso, os aspectos físico, psicológico, intelectual e social devem ser observados. Fica claro que é preciso ir além da formação intelectual; é preciso que sejam levados em conta outros aspectos que formam o *global* que é a criança. O ensino fundamental, conforme o Artigo 32, almeja a formação básica do cidadão: leitura, escrita, cálculo, compreensão do ambiente natural e social, da política, da tecnologia, das artes e de valores, vínculos de família, laços de solidariedade e tolerância. A nossa pesquisa, por relacionar-se ao Enem, volta-se para assuntos ligados ao EM. Mesmo assim, fazemos lembrar os artigos 29 e 32, a fim de mostrar a preocupação com a formação integral que permeia toda a Educação Básica na lei maior da Educação brasileira.

aspirando a essas questões centrais. Isso implica que o estudante, em sua totalidade, é levado em conta, não apenas sua formação escolar.

Para cumprir o que diz a LDB (Lei nº 9.394/1996), vieram, dois anos após da vigência dessa lei maior, as DCNEM (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998). A elas couberam, em conformidade com o inciso IV do Artigo 9º da LDB (Lei nº 9.394/1996), as diretrizes para nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Por conseguinte, as DCNEM (1998) indicaram o tratamento a ser adotado para os conteúdos curriculares. Antes de adentrarmos no que diz tal documento, esclarecemos que, mais adiante, mencionaremos as DCNEM mais atuais (2012), uma vez que estas revogaram as de 1998. Nesse sentido, as próprias DCNEM de 1998 afirmaram que não houve, naquele momento, a pretensão de que fossem as últimas, porque, conforme o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, no âmbito pedagógico, nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige permanente atualização.

Ainda que as DCNEM de 1998 tenham sido revogadas, é fundamental falarmos a respeito delas, tendo em vista que, como dissemos, a nossa proposta é fazer um percurso pelos documentos oficiais e, além disso, elas indicaram a direção para a formulação dos PCNEM, dos PCN+ e das OCEM. Dessa forma, dando sequência a nosso percurso, as DCNEM de 1998 foram enfáticas: é preciso ir além da função propedêutica do EM para que a formação geral do estudante possa ocorrer, uma vez que “o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, refêns do exame vestibular” (BRASIL, 2000a, p. 73). Basta que nos reportemos ao Artigo 35, mencionado anteriormente, para vislumbrarmos a que formação geral se refere a LDB (Lei nº 9.394/1996). As DCNEM de 1998 propuseram que se desbastasse o currículo encicloplédico, no qual a quantidade de informação prevalece, e que, no lugar dele, houvesse um currículo capaz de priorizar conhecimentos e competências de caráter geral, pré-requisito para a inserção no mundo do trabalho e para o prosseguimento nos estudos.

Sem ir além da função propedêutica, não é possível tratar os conteúdos de maneira a relacioná-los à preparação para o trabalho e à cidadania, em conformidade com o que manda a lei. A respeito disso, o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 lembrou-nos de que

A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral [...]. Ao propor a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do processo produtivo, a LDB insere a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como um todo [...], como elementos que facilitarão a tarefa

educativa de explicitar a relação entre a teoria e a prática. (BRASIL, 2000a, p. 73)

Diante dessas demandas, as DCNEM de 1998 recomendaram alguns pressupostos relativos à organização do currículo. Dois deles ligam-se diretamente às questões tratadas nesta dissertação: destaque às múltiplas interações entre as disciplinas do currículo e abertura para identificar as relações entre os conteúdos e os contextos da vida social e pessoal²⁶. Tais pressupostos requerem diálogo permanente entre as áreas do saber e tratamento dos conteúdos de ensino de maneira contextualizada.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 (BRASIL, 2000a, p. 78), é muito importante que sejam ampliadas “as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização pode ser um recurso para conseguir tal objetivo”. A interdisciplinaridade e a contextualização “são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas” (Parecer CNE/CEB nº 15/1998, p. 84). Estamos, portanto, diante de uma demanda pela contextualização e pela interdisciplinaridade, apontadas como princípios estruturadores dos currículos do EM, segundo o Artigo 6º das DCNEM de 1998 (Resolução CNE/CEB nº 3/1998). Na visão que permeia este estudo, esses dois princípios contribuem para que o ensino e a aprendizagem não sejam diluídos em um processo de fragmentação do conhecimento e para que este, por sua vez, possa ser pertinente.

Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa pela LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo, de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes: Base Nacional Comum/parte diversificada e formação geral/preparação básica para o trabalho. (Parecer CNE/CEB nº 15/1998, p. 85)

Depois das DCNEM de 1998, vieram os PCNEM, publicados em 2000. Coube a eles a tarefa de trazer os parâmetros norteadores indicados pelas DCNEM de 1998, haja vista que possibilitam a compreensão da proposta curricular do EM. O que o texto desse documento trouxe é, por conseguinte, totalmente condizente com o que fora dito em 1998. “A Educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa” (BRASIL, 2000a, p. 16).

²⁶ Há um terceiro pressuposto que muito nos interessa também: o reconhecimento de que as linguagens são formas de constituir os conhecimentos. Esse pressuposto está intimamente ligado ao papel da linguagem no processo de ensino e aprendizagem e corrobora o debate que propusemos acerca dos gêneros do discurso.

Ante essa citação dos PCNEM, não temos dúvidas de qual é o entendimento de Educação apreendida por esse documento. Essa citação vai ao encontro do que temos dito nesta dissertação e serve para direcionar nosso percurso no que se refere à interdisciplinaridade e à contextualização e seus desdobramentos para uma formação integral.

Segundo os PCNEM, o EM pós-LDB (Lei nº 9.394/1996) não visa ao acúmulo de conhecimentos. O que se propõe é a formação geral e o desenvolvimento de capacidades que possibilitem buscar e selecionar informações e da capacidade de aprender e criar (BRASIL, 2000a, p. 5). “Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas” (BRASIL, 2000a, p. 14). É fundamental que sejam consideradas essas competências básicas para o exercício da cidadania e para o desempenho no trabalho, as quais devem estar presentes na vida social, cultural e nas atividades políticas. Essas competências relacionam-se à capacidade de abstração, de solucionar problemas e de buscar conhecimentos, ao desenvolvimento do pensamento sistêmico – ao contrário da compreensão fragmentada –, do pensamento crítico e do saber comunicar-se, à criatividade, à curiosidade (BRASIL, 2000a, p. 11-12).

Essas competências são proporcionadas por uma Educação geral, capaz de permitir a busca de informações, a geração delas e o seu uso para solucionar problemas completos, e essa Educação geral é também preparação básica para o trabalho (BRASIL, 2000a, p. 17). Dessa forma, propõe-se que o tratamento curricular ocorra numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização a fim de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, atingindo, assim, essas aspirações da LDB (Lei nº 9.394/1996), das DCNEM, dos PCNEM, ou seja, do novo EM.

Procura-se, portanto, contribuir para que a disparidade e as tensões existentes entre os objetivos que visam à preparação para o vestibular, à preparação para o trabalho e à formação da cidadania possam ser atenuadas. Pretende-se que o ensino médio atinja um grau de qualidade em que o aluno dele egresso tenha todas as condições para enfrentar a continuidade dos estudos no ensino superior e para se posicionar na escolha das profissões que melhor se coadunem com suas possibilidades e habilidades.

Nessa perspectiva, o ensino médio buscará, também, superar a oferta de disciplinas compartimentadas e descontextualizadas de suas realidades sociais e culturais próximas, espacial e temporalmente, não só no interior da área das ciências humanas, como no interior das outras áreas e entre elas. Apontam-se como princípios estruturadores do currículo a interdisciplinaridade, a contextualização [...]. (BRASIL, 2006b, p. 67)

A interdisciplinaridade e a contextualização cooperam para que os componentes curriculares possam transcender o universo escolar e ser relacionados na busca de informações. Isso se deve ao fato de que, quando não tratados de maneira fragmentada, eles aproximam-se da vida por adquirirem sentido em situações reais. Na vida, é que esses conhecimentos existem e, nela, eles não são separados por disciplinas. Nós não pensamos em disciplinas quando vamos aplicar um conhecimento para resolver um problema concreto. Na vida extraescolar, o problema que surge não é ora de História, ora de Geografia, por exemplo.

Os PCNEM reiteram o que diz a LDB (Lei nº 9.394/1996) acerca da formação integral para o mundo do trabalho e da cidadania e o que disseram as DCNEM de 1998 acerca da importância da contextualização e da interdisciplinaridade nesse processo. No entanto, a “prática curricular corrente [...] continua sendo predominantemente disciplinar, com visão linear e fragmentada dos conhecimentos na estrutura das próprias disciplinas [...]” (BRASIL, 2006a, p. 101). Na parte II dos PCNEM, na qual há esclarecimentos específicos para cada uma das áreas no que se refere às competências indicadas em cada uma delas, as três áreas não deixam de fora a contextualização e a interdisciplinaridade e fornecem indicadores de como adotar esses princípios nos componentes curriculares.

Assim também procedem os PCN+, publicados em 2002, dois anos após a publicação regulamentada dos PCNEM. Eles trazem outras orientações educacionais, contribuindo com as reformas educacionais desde a LDB (Lei nº 9.394/1996), aspiram a facilitar a organização do trabalho escolar e, dessa forma, complementam os PCNEM (BRASIL, 2002a, p. 7). Nesses documentos²⁷, o ensino puramente propedêutico é contestado e tomado como inaceitável, uma vez que preparar para a vida e qualificar para a cidadania são duas ações a exigirem mais que reproduzir dados, denominar classificações e identificar símbolos. É preciso que ocorra uma formação geral para a vida pessoal, profissional e cultural. Para tanto, os PCN+ enfatizam que é necessária uma ação articulada entre as áreas do conhecimento, em vez de compartimentar as disciplinas cujos conteúdos ensinados desprezam os contextos reais (BRASIL, 2002a, p. 8-9). Essa ação articulada traz uma compreensão do EM em cujo cerne estão a contextualização e a interdisciplinaridade.

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não devem ser independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas. Aqui, tanto o ensino

²⁷ Usamos o plural porque nos remetemos aos PCN+ das três áreas.

como a aprendizagem são vistos como ações de cunho interdisciplinar, que articulam o trabalho das disciplinas para promover competências.

As linguagens, ciências e humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. (BRASIL, 2002a, p. 14)

Os PCN+ são mais um importante documento a reiterar a importância do ensino contextualizado e interdisciplinar. E, da forma como esses documentos trazem essa questão, é possível percebermos que se trata de um tema central na configuração do EM pós-LDB (Lei nº 9.394/1996). Não poderia ser diferente com as OCEM, que foram publicadas, em 2006, na tentativa de retomar o debate em torno dos PCNEM. Almejava-se o aprofundamento de questões que mereciam esclarecimentos e também o oferecimento de alternativas didático-pedagógicas para organizar o trabalho docente no que tange à estruturação do currículo para o EM (BRASIL, 2006a, p. 8).

As OCEM de Ciências da Natureza e suas tecnologias retomam a crítica ao ensino pautado na memorização, assim como fizeram, em 1998, as DCNEM. Quanto à Biologia, por exemplo, o texto diz que memorizar conceitos e denominações e reproduzir regras e processos contribuem para a descaracterização dessa disciplina enquanto ciência preocupada com os diversos aspectos da vida no planeta e com a visão do homem sobre si (BRASIL, 2006a, p. 15). É imprescindível que os temas sejam trabalhados de modo que a aprendizagem tenha significado ao ponto de o estudante ser capaz de relacionar o que o professor apresenta com a sua vida e seu cotidiano e suas práticas sociais (BRASIL, 2006a, p. 21).

Contraditoriamente, apesar de a Biologia fazer parte do dia-a-dia da população, o ensino dessa disciplina encontra-se tão distanciado da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é estudado na disciplina Biologia e o cotidiano. Essa visão dicotômica impossibilita ao aluno estabelecer relações entre a produção científica e o seu contexto, prejudicando a necessária visão holística que deve pautar o aprendizado sobre a Biologia. (BRASIL, 2006a, p. 17)

Não pretendemos aqui atingir o interior de cada área ou disciplina, pois esse não é o objetivo desta seção, todavia trouxemos esse apontamento acerca do ensino de Biologia porque ele retoma a crítica já mencionada ao ensino propedêutico exclusivo, que não prepara para a vida pessoal, profissional e social. É preciso que exista outra forma de conduzir o ensino e a aprendizagem, em que haja, eminentemente, o interesse nessa formação geral. As instruções das OCEM dão destaque a esse debate e possibilitam-nos retomar o tema da contextualização e da interdisciplinaridade.

Segundo as OCEM, uma vez que o papel do professor, contemporaneamente, não é mais apenas informar, mas, principalmente, possibilitar que o estudante, ao acessar determinada informação, tenha capacidade de decodificá-la e interpretá-la para poder posicionar-se diante dela, torna-se indispensável a aproximação entre a realidade e a maneira como se pretende que a apreensão do conhecimento se dê. Não se trata somente do modo como os componentes curriculares são apresentados, mas também de quais são as condições estruturais e pedagógicas para que isso seja feito. Destarte, estabelecer vínculos claros e diretos entre o conteúdo e a realidade é uma possibilidade de ação denominada de contextualização (BRASIL, 2006a, p. 33-34). Ao ser contextualizado, o conhecimento ganha real significado e passa a ser válido para a vida. Contextualizar “é permitir que o aluno consiga compreender a importância daquele conhecimento para a sua vida, e seja capaz de analisar sua realidade, imediata ou mais distante, o que pode tornar-se uma fonte inesgotável” (BRASIL, 2006a, p. 34).

Além da contextualização, as OCEM, assim como os demais documentos oficiais supracitados, afirmam que outra alternativa de ação é a abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Deve-se buscar o diálogo entre os conhecimentos que possibilitem novas aprendizagens (BRASIL, 2006a, p. 38). Como passo inicial, uma proposta é a abordagem por diferentes disciplinas de um mesmo assunto, visto que esse recurso possibilita ao estudante múltiplos enfoques, informações e conhecimentos e o faz perceber “que os conhecimentos de cada disciplina apresentam múltiplas interfaces, sendo capaz de inter-relacionar fenômenos, conceitos e processos e de construir um pensamento orgânico” (BRASIL, 2006a, p. 37). No projeto pedagógico da escola, é importante haver a descrição do tempo, espaço e horários de atividades dos professores no programa de interdisciplinaridade e eles devem trabalhar em um ambiente de colaboração.

Há unanimidade, nas OCEM de todas as áreas, no que se refere à importância da formação geral e à interdisciplinaridade e à contextualização com princípios condutores da organização curricular. Segundo as OCEM de Física, a contextualização é um recurso didático para problematizar a vivência do aluno, extraí-la do seu contexto e projetá-la para a análise, possibilitando elaborar uma representação do mundo a fim de compreendê-lo melhor. Trata-se de uma competência crítico-analítica, que, por isso, não se reduz a uma mera utilização pragmática do saber científico. Essa competência de representação da realidade não é disciplinar uma vez que não está inserida em uma só disciplina e seu objeto de investigação é mais complexo; logo, torna-se indispensável pensar sob uma perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2006a, p. 51).

As OCEM de Matemática, por sua vez, afirmam que a contextualização contribui para a compreensão da dinâmica de produção e circulação dos saberes e gera um conhecimento com significado porque possibilita a relação com situações do contexto escolar e do exercício da cidadania (BRASIL, 2006a, p. 83). E pontuam que o currículo do EM precisa ter em vista a integração dos conhecimentos, especialmente pelo trabalho interdisciplinar, e que é necessário “propiciar aos alunos o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e integrar os saberes” (BRASIL, 2006a, p. 90). As OCEM de Química apresentam a mesma perspectiva. Já em sua primeira página de introdução, iniciam o diálogo sobre a importância da contextualização e do tratamento interdisciplinar.

Se com as ciências da natureza tal temática é, como mencionamos, destacada, o mesmo se dá com as Humanidades e, indubitavelmente, com as Linguagens, que, por possibilitarem o debate de questões diversas em suas aulas, fazem com que sejam ricos os campos de integração de saberes. Contudo, não nos estenderemos aqui na tentativa de *provar* que esses documentos seguem os princípios dos demais anteriores porque a nossa intenção é a de ilustração, e isso já fizemos ao citar, em linhas gerais, os dizeres presentes nas OCEM de algumas disciplinas.

Após a análise dos documentos oficiais aludidos anteriormente, chegamos a um ponto muito importante: a análise das DCNEM de 2012 – Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Se as DCNEM de 1998 nortearam os PCNEM, os PCN+ e as OCEM e se foram revogadas pelas DCNEM de 2012, não temos dúvidas de que estas nortearão as futuras orientações e parâmetros. Está aí a relevância de observar atentamente o que diz tal documento. Porém, antes de adentrarmos na análise das DCNEM de 2012, comentaremos o documento que as antecede e, a partir do qual, são elaboradas – sem detrimento, é claro, da LDB (Lei nº 9.394/1996). Estamos nos referindo às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) – Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Obviamente, as DCNGEB trazem alterações e avanços, contudo, no que tange ao que estamos analisando, a essência é a mesma. A preocupação com a formação integral, com as múltiplas dimensões que formam o humano, com a questão da cidadania e do trabalho preconizadas pela LDB (Lei nº 9.394/1996), com um ensino para vida, em vez do puramente propedêutico, e, conseqüentemente, com a contextualização e com a interdisciplinaridade permeia todo o documento. Segundo as DCNGEN, o conjunto da Educação Básica precisa assegurar à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto a formação comum para o pleno

exercício da cidadania e oferecer-lhes as condições fundamentais para o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2013a, p. 20).

Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. [...] Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. (BRASIL, 2013a, p.18)

Dessa forma, as DCNGEB propõem um trabalho de cooperação, troca, rico em diálogo e planejamento, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento para que o desenvolvimento esperado do estudante ocorra. Assim, a interdisciplinaridade surge como abordagem teórico-metodológica. E retomam as DCNEM de 1998 para fazer lembrar que o currículo passou a ser organizado por áreas a fim de que ocorresse a concretização da interdisciplinaridade (BRASIL, 2013a, p.28-29). Quanto ao currículo do EM, este deve “organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil” (BRASIL, 2013a, p. 40).

Tais diretrizes objetivam que sejam observadas, na organização da matriz curricular, a interdisciplinaridade e a contextualização, “que devem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução de diferentes disciplinas [...]” e essa perspectiva de articulação interdisciplinar “é voltada para o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas” (BRASIL, 2013a, p. 34). Ora, se as Diretrizes Gerais da Educação Nacional tecem essas afirmações, não há outra coisa a ser entendida a não ser que o trabalho interdisciplinar e contextualizado precisa estar presente na escola. É por isso que o § 2º do Artigo 17 das DCGEB (Resolução CNE/CEB 4/2010) afirma que a interdisciplinaridade e a contextualização “devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento”. Há um entendimento claro de que são mecanismos fundamentais para o funcionamento da Educação em conformidade com o que prega a LDB (Lei nº 9.394/1996).

Seguindo os passos das DCNGEB, as DCNEM de 2012 também caminham no “sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da

preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2013a, p. 155). Para tanto, é preciso que o estudante seja considerado intelectual, social, física e emocionalmente, ou seja, em suas múltiplas dimensões, e situado no contexto sociocultural em que se insere. A Educação o conduzirá, pois, à autonomia não só intelectual como também moral. A metodologia tem de oferecer real significado ao estudante. Ele carece de ser situado em sua vida real, em que faz e elabora, por isso é indispensável que a apropriação de conhecimentos ocorra numa perspectiva que contextualiza, estabelecendo relação entre esses conhecimentos e a vida (BRASIL, 2013a, p. 167).

Conforme as DCNEM de 2012, estabelecer o significado do EM é um dos principais desafios, visto que essa fase da Educação Básica ainda não conseguiu permitir, mesmo com a nova LDB (Lei nº 9.394/1996) e com os documentos que a seguiram, a superação da visão de que se trata de uma mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtivista.

Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2013a, p. 170)

Ante essa visão educacional que permeia as DCNEM de 2012, elas estabelecem que o projeto político-pedagógico das escolas de EM deve considerar a aprendizagem como sendo um processo de apropriação significativa dos saberes capaz de superar a aprendizagem limitada à memorização. Deve considerar, ainda, articulação entre teoria e prática, de forma que o trabalho intelectual esteja vinculado às atividades práticas e experimentais (BRASIL, 2013a, p. 179). No que se refere ao currículo, determinam que se incluam conceitos e categorias básicas em detrimento do mero acúmulo de conhecimentos e informações, haja vista que a pretensão não é oferecer ao estudante um currículo enciclopédico, “formado por disciplinas isoladas, com fronteiras demarcadas e preservadas, sem relação entre si” (BRASIL, 2013a, p. 181). E também dispõem que se evite a prática de incluir um número exagerado de componentes em cada tempo de organização do curso, o que gera fragmentação e congestionamento.

Aspirações como essas demonstram que as DCNEM instruem formas concretas de tornar a aprendizagem mais significativa. É justamente visando a isso que, quanto à organização curricular, defendem os saberes integrados e significativos para que o estudante faça uso deles, seja para o prosseguimento dos estudos, seja para o entendimento e ação crítica acerca do mundo. “O diálogo entre saberes precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso ao indispensável para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida” (BRASIL, 2013a, p. 181). Por conseguinte, tal documento traz a exata mesma orientação das DCNGEN a respeito da interdisciplinaridade e da contextualização, que devem propiciar a interlocução entre os saberes das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2013a, p. 188).

O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/2012 Art. 8º §§ 1º e 2º)

Propusemo-nos, neste tópico, a percorrer os documentos oficiais relacionados ao processo indissociável de ensino e aprendizagem, começando pela LDB (Lei nº 9.394/1996), atentos à questão da formação integral e da contextualização e interdisciplinaridade como instrumentos para essa formação. Procuramos mostrar que há consonância entre esses documentos. Nem mesmo o fato de as novas DCNEM revogarem as de 1998 gerou mudança nesse sentido. Entende-se que a formação escolar precisa dar conta de questões da vida e não só somente das da escola.

O conhecimento interdisciplinar e contextualizado é, sem dúvida, em conformidade com as concepções desses documentos, um caminho para tal formação integral, com a finalidade de que o EM não seja puramente propedêutico e se possa ir além da preparação para o vestibular. Ademais, atentos ao Enem, podemos entender que, mediante nossa investigação dos documentos oficiais citados neste tópico, esse exame precisa estar intimamente ligado às questões acima mencionadas. O Enem deve manter-se alinhado às DCNEM de 2012 e às perspectivas de aprendizagem elaboradas, uma vez que, além das suas outras funções, é uma “avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica” (BRASIL, 2013a, p. 176).

No próximo tópico – e último deste capítulo teórico –, focar-nos-emos em algo sem o qual é impossível conseguir a contextualização e a interdisciplinaridade: a linguagem. Isso porque a linguagem “permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem” (BRASIL, 2000b, p. 5). Como nosso procedimento teórico-metodológico para analisar o Enem está diretamente relacionado aos gêneros do discurso, precisamos debater as ideias de Bakhtin neste capítulo a fim de sustentar a nossa descrição e análise de dados. É o conhecimento consistente dessas ideias que subsidiará nossa capacidade de análise.

1.4 A TEORIA DOS GÊNEROS E OS CONCEITOS RELACIONADOS

A teoria de Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros do discurso é um dos pilares sobre o qual a nossa análise de dados está apoiada. Por isso, este tópico pretende fundamentar nossa posterior análise de dados obtidos por meio das provas e questões do Enem. É muito importante esclarecermos que a teoria abordada aqui será relacionada, no tópico 2.3, à noção da prova do Enem como gênero do discurso. Dessa forma, os dizeres deste tópico são o alicerce para as ideias que pretendemos abordar mais adiante.

Antes de versarmos sobre a teoria dos gêneros propriamente dita, discorreremos sobre aspectos intimamente ligados a ela. Só há gênero se houver discurso e, se há discurso, há também enunciação. Além disso, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados. Assim, discurso, enunciação, enunciado são temas sem os quais não haveria gênero. A percepção dessas questões todas é que nos permite estudar – justamente porque representam o procedimento teórico-metodológico – o conhecimento menos fragmentário por meio da contextualização e da interdisciplinaridade. Ou melhor, permite-nos fazer nossa pesquisa, assegurados os limites de sua restrição, nas provas e questões do Enem.

Indubitavelmente, conforme nossa intenção anunciada, o conceito de discurso faz-se primordial para iniciarmos nossa apresentação de determinados aspectos teóricos de Bakhtin. A palavra discurso vem do latim *discursus*, advindo do verbo *discurrere*, em que *dis* significa separação, dispersão ou fora e *currere*, correr. Essa raiz etimológica nos permite pressupor, portanto, que há um curso e que ele é para mais de um lado. É nessa ideia advinda da raiz etimológica dessa palavra que nos apoiamos para tecer as próximas páginas. Quando afirmamos que é para mais de um lado, estamos, obviamente, negando uma possível unilateralidade. O discurso demanda interação, porque é, “por natureza, dialógico”

(BAKHTIN, 2008, p. 183), e, por isso mesmo, jamais poderia ser caracterizado como individual. Falar em discurso é falar em interação²⁸ entre, pelo menos, dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que o interlocutor não seja real, seja apenas potencial (BAKHTIN, 2014, p. 116).

Na verdade, qualquer que seja a enunciação considerada, mesmo que não se trate de uma informação factual (a comunicação, no sentido estrito), mas da expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo, a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida. (BAKHTIN, 2014, p. 118, 119)

Se há uma atividade mental, isto é, um conteúdo a ser expresso, o itinerário que a leva à sua objetivação externa, isto é, à enunciação, ocorre sempre em território social (BAKHTIN, 2014, p. 122). Isso significa que o ato de fala, a interação verbal, a enunciação – somos enfáticos ao repetir – não podem ser tomados como individuais. “Na realidade, o ato de fala ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode, de forma alguma, ser considerado como individual no sentido estrito do termo [...]. A enunciação é de natureza social”. (BAKHTIN, 2014, p. 113). Ela é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pelo contexto imediato, quer se trate de um ato de fala determinado por um contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma comunidade linguística (BAKHTIN, 2014, p. 126).

Dessa forma, uma característica central do enunciado é que ele é sempre dialógico por demandar interação social. Na linguagem verbal, a palavra viva – não aquela em situação *dicionária* –, por isso, indissociável do convívio dialógico, quer ser ouvida e respondida (BAKHTIN, 2011, p. 356), já que uma das características do enunciado, nas palavras do próprio Bakhtin, é ser prenhe de resposta. Destarte, as unidades de comunicação discursiva, os enunciados totais, são ligadas entre si por relações dialógicas (BAKHTIN, 2011, p. 335).

²⁸ Como Bakhtin apresentou-nos reflexões acerca da linguagem verbal, a língua, é natural que, em seus textos, apareça, recorrentemente, o adjetivo *verbal* para acompanhar os substantivos *interação* e *comunicação*, por exemplo. Contudo, em nossas falas, trocá-lo-emos por *discursivo(a)*, que foi o que fez o tradutor Paulo Bezerra em *Estética da criação verbal* (2011). Ao adotarmos tal postura, fazemo-lo porque os dizeres de Bakhtin sobre enunciação, a nosso ver, aplicam-se, de forma correlata, às outras formas de linguagem. Como exemplo, citamos a interação ocorrida quando nos depararmos com um mapa ou quando uma pomba é solta em algum evento. São signos. E os signos são descodificados, ou seja, compreendidos (BAKHTIN, 2014, p. 96). Ademais, o próprio Bakhtin (2014, p. 128) afirmou que a “comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar”.

Todavia, a palavra diálogo precisa ser entendida em um sentido mais amplo, muito além da comunicação face a face.

Diálogo, para Bakhtin (2014, p. 127), é qualquer forma de comunicação discursiva, seja de que tipo for. No Enem, por exemplo, o diálogo acontece não em sua forma tradicional. A certeza dessa comunicação discursiva e, portanto, do diálogo é visível porque há uma ação do destinatário, como mencionaremos no tópico 2.3.

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348)

Não temos dúvidas de que a “interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2014, p. 127). É somente por meio da interação verbal que a língua entra em contato com a comunicação e torna-se real (BAKHTIN, 2014, p. 160). Nesse processo de interação, de comunicação discursiva, tem-se, como unidade real, o enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 269). Entendemos, por conseguinte, que essa unidade real da língua, realizada na fala, não é uma enunciação individual, mas ocorre pela interação de, ao menos, duas enunciações; logo, há um diálogo (BAKHTIN, 2014, p. 152). “O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). É assim que a língua passa a integrar a vida, por meio de enunciados concretos que a realizam; e é assim também que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Bakhtin entende essa noção de diálogo de forma tão profunda e complexa que, para ele, esse fenômeno vai muito além da interação entre locutor e interlocutor. O autor defende que toda “enunciação [...] é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN, 2014, p. 101). E cita, como exemplo, uma inscrição em um monumento. Segundo sua perspectiva, uma mera inscrição prolonga as anteriores, polemiza com elas, espera as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Nesse conceito bakhtiniano, é como se houvesse um fluxo, um encadeamento, uma vez que todo enunciado responde, das mais variadas formas, àqueles enunciados que o antecederam (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta

(concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2014, p. 128)

Segundo Bakhtin (2011, p. 371), não é possível que haja um enunciado isolado, tendo em vista que um pressupõe outros que o antecederam e também aqueles que o sucederão. Não há o primeiro nem o último. O enunciado é, por conseguinte, “um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Ao refletirmos acerca dessa interatividade que permeia o enunciado, torna-se fundamental discorrermos sobre os seus envolvidos. Afirmamos isso porque, por um lado, somente existe discurso “na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito [...], e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Por outro lado, ao mesmo tempo que o enunciado é pertencente a um sujeito do discurso, ele não ocorre sem a existência de um destinatário, de um interlocutor. “Todo enunciado tem sempre um destinatário” (BAKHTIN, 2011, p. 333).

Sempre que acontece comunicação discursiva, é necessário que o locutor leve em conta o fundo não manifesto do entendimento do seu destinatário. É preciso considerar se ele está a par da situação, se dispõe de conhecimentos especiais de uma determinada esfera cultural da comunicação discursiva. É preciso considerar, ainda, suas concepções, convicções, preconceitos, simpatias e antipatias. É isso que determina a ativa compreensão responsiva do enunciado por ele (BAKHTIN, 2011, p. 302). Pretendemos mostrar, no tópico 2.3, que ocorre exatamente isto nas provas do Enem: existe um locutor que espera uma compreensão responsiva do seu destinatário.

O locutor vale-se da língua para atingir suas necessidades enunciativas concretas. Para ele, que utiliza as formas normativas em um contexto concreto, o sentido da enunciação da fala é que orienta a construção da língua. O que lhe importa “é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN, 2014, p. 96).

Há também a questão da sua vontade discursiva, que se realiza, antes de tudo, na escolha de um determinado tipo de enunciado. A especificidade de uma dada esfera da comunicação discursiva, as considerações temáticas, a situação concreta dessa comunicação, os participantes determinam essa escolha que materializa a vontade do locutor. Sua intenção,

com toda a individualidade e subjetividade inerentes a ela, é aplicada e adaptada, levando-se em conta esses fatores determinantes, ao tipo de enunciado que ele escolheu (BAKHTIN, 2011, p. 282). “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Isso implica que cada enunciado se caracterize, primeiramente, por um certo conteúdo semântico-objetal (temático). A ideia do sujeito do discurso, centrada no objeto do sentido, determina os meios linguísticos e o tipo de enunciado.

Mas o enunciado sempre é dirigido a um interlocutor e varia de acordo com uma série de fatores: trata-se de uma pessoa do mesmo grupo social? Ocupa que posição na hierarquia social? É ligada ao locutor por laços sociais estreitos? (BAKHTIN, 2014, p. 116). Esses fatores são observados porque qualquer enunciado, inclusive uma saudação padronizada, possui não só uma determinada forma de autor como também de destinatário (BAKHTIN, 2011, 383). O interlocutor é sempre levado em conta por se tratar de um participante ativo da comunicação discursiva. O locutor aguarda sua resposta e espera uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2011, p. 301). A necessidade enunciativa do locutor no contexto concreto de comunicação discursiva e sua vontade discursiva exigem que ele esteja atento ao interlocutor. Este não pode nunca ser ignorado; sua importância não pode ser desprezada. Existe, portanto, uma parceria na comunicação discursiva.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela 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. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2014, p. 117)

Dessa forma, uma reflexão sobre enunciação pressupõe que não seja subestimada a função comunicativo-discursiva da linguagem. O ponto de vista do locutor precisa ser considerado na exata mesma proporção que o papel do interlocutor, que participa ativamente do processo de comunicação discursiva. O locutor “deve levar em consideração o ponto de vista do receptor” (BAKHTIN, 2014, p. 95). Quando o interlocutor percebe e compreende o significado do enunciado, passa a ocupar, ativamente, uma posição responsiva. Ele concorda com esse enunciado ou não, aplica-o, completa-o, entre muitas outras ações. Essa posição responsiva é formada ao longo de todo o processo – às vezes, até literalmente já na primeira palavra proferida. Por conseguinte, a compreensão da enunciação possui uma natureza de

resposta ativa, uma vez que “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Ressaltamos que tal compreensão responsiva ativa pode possuir graus diversos de ativismo e pode ainda ser silenciosa, como ocorre nos gêneros líricos.

É preciso que sejam consideradas as atitudes responsivas na criação de um enunciado, haja vista que ele é criado em prol delas. Sem dúvida, o papel daquele(s) para quem é construído o enunciado é demasiadamente grande. Uma característica essencial na constituição do enunciado é o seu endereçamento a alguém, que pode ser desde um interlocutor direto em um diálogo cotidiano até uma coletividade de especialistas de alguma esfera especial da comunicação cultural e ainda um outro totalmente indefinido, não concretizado. “Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 305). A prova do Enem, conforme mostraremos no tópico 2.3, encaixa-se na ideia apresentada aqui. A prova é feita para um rol de interlocutores, ainda que estes sejam indefinidos, não concretizados quando ela é elaborada.

Para haver possibilidade de resposta, é fundamental que ocorra a conclusibilidade do enunciado. Esse é o primeiro e mais importante critério do enunciado. Essa inteireza acabada, esse acabamento do enunciado que permite assegurar sua conclusão, é que oportuniza a resposta ou compreensão responsiva ativa. Três são os fatores, ligados ao todo orgânico do enunciado, que determinam esse acabamento. São eles a exauribilidade do objeto e do sentido, o projeto de discurso ou vontade do discurso do locutor e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência e literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva ou a vontade discursiva do falante, que determina todo o enunciado, o seu volume e suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa ideia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetual. Ele determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 281)

Isso posto, podemos considerar que caracteriza um enunciado como plenamente válido o fato de ele estar emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e de suscitar resposta. Toda informação, ordem, etc. é dirigida a alguém, é suscitada por alguma coisa, possui algum objetivo. Como consequência, estabelece uma ligação na trama da

comunicação discursiva em alguma esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 287, 288).

Adentraremos, agora, em uma especificidade do enunciado muito importante para a análise de nosso *corpus*: os gêneros do discurso, que permeiam todo o percurso que fizemos para gerar os dados da pesquisa. Trata-se de um conceito extremamente relevante para a compreensão de nossas categorias de análise e também daquilo que acreditamos serem as provas do Enem.

Na formação de um enunciado, as condições reais da enunciação são determinantes. A situação social mais imediata nunca pode ser ignorada (BAKHTIN, 2014, p. 116). Condições e finalidades específicas de cada esfera da atividade humana sempre são consideradas nesse processo. Três elementos, intrinsicamente ligados ao todo do enunciado, mudam de acordo com as especificidades de uma determinada esfera da comunicação discursiva. São eles o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional. Por conseguinte, quando o conteúdo, o estilo e a construção composicional são alterados, altera-se também o tipo do enunciado. Ainda que cada enunciado particular seja individual e reflita um estilo individual do locutor, existem tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados em cada diferente esfera de utilização da língua. Bakhtin (2011, p. 262) os denomina de gêneros do discurso.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [...]. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 266)

Desse modo, nosso discurso é organizado por gêneros na medida em que falamos por meio deles. De forma geral, os nossos enunciados são proferidos nos moldes dessas formas relativamente estáveis de construção. Isso nos é de tal maneira natural que, justamente por essa nossa característica de moldar nosso discurso em formas de gêneros, ao ouvirmos o discurso de outrem, já identificamos o gênero nas primeiras palavras. Podemos observar isso na comunicação discursiva cotidiana, como breves saudações. Nesses casos, os gêneros são tão padronizados que a vontade discursiva individual do locutor somente é manifesta na escolha do gênero e na entonação expressiva (BAKHTIN, 2011, p. 282-3).

Em qualquer esfera da comunicação discursiva, cada gênero tem uma concepção de destinatário que o determina como tal. Isso é considerado na escolha do gênero. Como já dissemos, o destinatário é sempre levado em conta na comunicação discursiva. Por exemplo, “os gêneros da literatura popular científica são endereçados a um determinado círculo de leitores [...]; a outro leitor está endereçada uma literatura didática especial e a outro, inteiramente diferente, trabalhos especiais de pesquisa” (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Entre os gêneros do discurso, que são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva, existem aqueles que são cotidianos, retóricos, científicos, literários, entre outros (BAKHTIN, 2011, p. 334). Como consequência, há os mais simples e os mais complexos, o que fez com que Bakhtin (2011, p. 263-4) propusesse diferentes classificações para eles. Dessa forma, estabeleceu dois grupos pelas diferenças – as quais não são funcionais – em que se ajustariam os simples e os complexos, em outras palavras, respectivamente, os primários e os secundários. Os primários são formados nas condições da comunicação discursiva mais imediata, são aqueles da esfera mais íntima ou cotidiana, normalmente da linguagem oral. Já os secundários surgem em condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito organizado e desenvolvido e são predominantemente escritos. Pesquisas científicas são exemplos de gênero secundário – e este é o caso das provas do Enem –; réplicas do diálogo cotidiano, de gênero primário.

É relevante mencionarmos que, no processo de formação dos gêneros, eles podem incorporar e reelaborar outros²⁹. Isso configura uma construção híbrida, visto que um único enunciado, que pertence a um único locutor, traz em si dois modos de falar, dois estilos e, dessa forma, dois enunciados se confundem (BAKHTIN, 1998, p. 110). Assim, um romance, por exemplo, que é um caso de gênero secundário, vale-se de gêneros primários, passando a integrá-los e, por conseguinte, estes são transformados e perdem o vínculo imediato com a experiência concreta e os enunciados reais alheios. A réplica do diálogo cotidiano é um típico exemplo de gênero primário, mas, ao sair da vida cotidiana e passar a pertencer ao romance, perde o seu significado cotidiano – apesar de manter sua forma – e passa a tê-lo apenas no plano do conteúdo romanesco. Com isso, o que se tem é esse processo de hibridização, que é um aspecto muito importante para a análise de nosso *corpus*, uma vez que, em nossa opinião, o exato mesmo fenômeno ocorre nos enunciados das provas do Enem.

Não temos dúvidas de que as provas do Enem e suas questões possibilitam a interação verbal e, por isso, os aspectos relacionados a essa interação também estão presentes:

²⁹ Debateremos isso melhor no tópico 2.3, no qual discorreremos sobre as provas do Enem e a teoria bakhtiniana dos gêneros.

enunciado, diálogo, discurso, enunciação, esferas da comunicação discursiva, locutor, interlocutor. Por conseguinte, há gênero(s) envolvido(s). Desse modo, entendemos que este tópico aborda conceitos e questões teóricas que sustentam nossas ideias no capítulo a seguir, no qual descreveremos nossos dados e, por conseguinte, as provas do Enem. Não se trata apenas de uma sustentação teórica, mas concreta também, visto que a teoria dos gêneros é aplicada para a geração de nossas categorias de análise.

Por último, mencionamos que, neste capítulo primeiro, apresentamos e debatemos os aspectos dos pontos teóricos que fundamentam toda a nossa dissertação. A teoria da complexidade, de Morin, a contextualização e a interdisciplinaridade, os documentos oficiais e, neste tópico, a teoria de Bakhtin, tudo isso é central para que possamos fundamentar as ideias a serem apresentadas em toda a descrição e a análise do *corpus*, com base no qual os dados foram gerados.

2 DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

Neste capítulo, discorreremos sobre o *corpus* de análise, constituído por provas do Enem. Assim, primeiramente, apresentamos uma contextualização desse exame, em que trazemos suas características e um breve apanhado de sua trajetória como política pública e, ainda, esclarecemos aspectos relativos aos seus eixos cognitivos e estruturadores. Em seguida, apresentamos um levantamento de pesquisas *stricto sensu*, realizadas entre os anos de 2009 e 2016, sobre o Enem e suas provas. Por último, construímos uma análise das provas do Enem como gênero do discurso, trazemos dados quantitativos dos gêneros que aparecem no interior das questões e tecemos comentários sobre essas incidências.

2.1 O ENEM: CONSIDERAÇÕES INICIAIS, CONTEXTUALIZAÇÃO DO EXAME E CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS DA PROVA

O Enem foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um exame individual e de caráter voluntário³⁰, que, por ser voltado ao EM, destina-se aos concluintes e aos egressos dessa etapa da Educação Básica – e também àqueles que não a tenham concluído, desde que possuam, no mínimo, dezoito anos, em razão de funcionar também como uma forma de certificar o EM, substituindo o antigo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o *ENCCEJA*. Segundo o Artigo 1º da Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, o objetivo do Enem, como procedimento de avaliação, é verificar se o participante, ao concluir o EM, demonstra “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

O MEC/INEP considera que esse meio de avaliação oferece uma “referência para que cada cidadão possa proceder a sua autoavaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos” (BRASIL, 2000, p.6). O que seria, conforme o MEC/INEP, positivo, visto que a análise dos resultados do “desempenho dos participantes do Enem permite a identificação de lacunas em seu

³⁰ O Enem é, de fato, de caráter voluntário se considerarmos que a inscrição e a presença nos dias da prova não são obrigatórias, contudo, não podemos desprezar o fato de que, atualmente, tem sido o instrumento para ingressar na maioria das universidades públicas federais. Consequentemente, esse caráter voluntário acaba por ser relativo, haja vista que os estudantes que desejam ter acesso ao ensino superior em uma dessas instituições precisam se inscrever nesse exame. Além disso, há também o ProUni, por meio do qual estudantes de instituições privadas de ensino superior conseguem bolsas de estudo. Somente é possível concorrerem a essas bolsas aqueles que tenham passado pelo Enem, uma vez que as notas obtidas são um requisito fundamental para participar do processo.

aprendizado e, também, das potencialidades que ele apresenta ao final da escolaridade básica” (BRASIL, 2005, p. 8). Contudo, conforme Artigo 2º da Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, o Enem possibilita bem mais que uma autoavaliação pelo candidato. Por meio dele, é possível que ocorram também

- II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
- IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
- V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.

O inciso III do Artigo 2º da Portaria supracitada permite-nos entender que o fato de o Enem ser uma referência nacional para o aperfeiçoamento do currículo do EM indica, a nosso ver, que aquilo que sucede em sala de aula, referentemente ao ensino e à aprendizagem, precisa estar em sintonia com as características desse exame. Se ele é referência, o que se dá nele, como a maneira de avaliar, precisa ocorrer também na forma de ensinar e verificar o conhecimento ao longo do EM. Seu papel é, portanto, fundamental no melhoramento do EM. Ele precisa ser entendido como parte da reforma educacional brasileira iniciada em meados da década de 1990, a qual apontava para a necessidade de um novo EM brasileiro (BRASIL, 2013b, p. 8).

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização [a serem mencionados logo abaixo], que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. (BRASIL, 2005, p. 9)

Nesse sentido, conforme o tópico 1.8 do Edital MEC/INEP nº 6, de 15 de maio de 2015, que trata da realização da edição do Enem 2015, é possível tirar conclusões com base em informações obtidas por meio dos resultados desse exame, haja vista que essas informações são utilizadas para compor a avaliação de medição da qualidade do EM no País, para subsidiar a implementação de políticas públicas e para criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do EM, entre outras. Acreditamos que vale a pena insistirmos

na estreita relação que precisa ser construída entre Enem e ensino-aprendizagem, entre Enem e escola, entre Enem e EM.

Assim, embora não constituam critério único e definitivo da qualidade da educação, os resultados do Exame auxiliam estudantes, pais, professores e dirigentes das instituições escolares nas reflexões sobre suas práticas e no estabelecimento de estratégias em favor da melhoria da qualidade de ensino, ou seja, juntamente com outros dados, seus resultados podem contribuir para processos de reflexão pedagógica, aprimoramento do ensino, orientação curricular, planejamento da vida escolar e formulação de políticas educacionais. (BRASIL, 2013b, p. 107-108)

O Enem é um exame estruturado com base em competências e habilidades desenvolvidas individualmente pelos estudantes ao longo de sua escolaridade básica³¹. E apresenta três características centrais: a interdisciplinaridade; a contextualização e o fato de as questões precisarem apresentar situações-problema contextualizadas a serem enfrentadas pelo participante avaliado. Dessa maneira, o foco não recai na memorização e o que é valorizado é o raciocínio (BRASIL, 2013b, p. 8).

São, portanto, três eixos estruturadores do Enem: contextualização, interdisciplinaridade e situação-problema. É um pressuposto desse exame que “os conteúdos aprendidos devem estar a serviço da inteligência e do resgate dos sentidos e significados humanos presentes nos conteúdos escolares” (GUIMARÃES, 2005, p. 67). Por isso é tão importante contextualizar. Problematizar inquieta, e inquietar-se é a primeira condição para o aprendizado significativo, consequentemente, a situação-problema é fundamental. No entanto, “as respostas a essas situações-problema não podem ser alcançadas sem a perspectiva interdisciplinar” (GUIMARÃES, 2005, p. 68). Por conseguinte, sempre que possível, as questões do Enem promoverão a articulação entre saberes.

Desse modo, o exame tem foco na aferição “das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória” (BRASIL, 2005, p. 7). Esse instrumento de avaliação pretende, pois, desde sua implementação, medir e qualificar, por meio de competências e habilidades formadas com a mediação da escola, as estruturas responsáveis pelas interações que permeiam todas as esferas de nossa vida (BRASIL, 2005, p.

³¹ É importante esclarecermos que, por não ser o foco de nossa pesquisa, não discorreremos acerca das competências e habilidades do Enem, embora consideremos esse assunto merecedor de amplo debate. No entanto, achamos necessária a compreensão do significado desses dois termos. Segundo o documento básico do Enem, “competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 1999, p. 7). Por sua vez, as habilidades decorrem das “competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (BRASIL, 1999, p.7).

8). E, por isso, procura também explorar as vivências dos participantes (BRASIL, 2013b, p. 8).

Os contextos e situações-problema abordados pelos itens possibilitam explorar, de modo significativo, conceitos, procedimentos e habilidades tidas como básicas e instrumentais. A singularidade dos itens do Enem provém do fato de que estes representam tarefas cognitivas de tipo transdisciplinar, ou seja, envolvem conceitos e temas que atravessam e combinam diferentes contribuições disciplinares. Isso torna difícil, por exemplo, referir-se aos itens de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias como sendo de Química, Física ou Biologia, pois estes são geralmente construídos nas fronteiras entre tais disciplinas. Essas características tendem a diminuir o peso relativo dos conteúdos memorizados. (BRASIL, 2013b, p. 30)

Até 2008, a prova era formada por 63 questões interdisciplinares e contextualizadas, sem divisão por áreas ou disciplinas. Contudo, seguindo as pretensões aspiradas desde a LDB (Lei nº 9.394/1996) de dividir os componentes curriculares por áreas, para facilitar o cunho interdisciplinar, a partir de 2009, houve uma alteração nesse sentido. E, em conformidade com o Inciso I do Artigo 13 da Portaria MEC/INEP nº 109, de 27 de maio de 2009, o Enem passou a ser organizado com base nas OCEM, que estruturam esse nível de ensino em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias.

Dessa forma, o exame passou a ser composto de quatro áreas do conhecimento: CHT, área que compreende a História, a Geografia, a Sociologia e a Filosofia; CNT, que compreende a Física, a Química e a Biologia; MT, que compreende a Matemática; e LCT, que compreende a Língua Portuguesa, a Redação, a Literatura, a Língua Estrangeira, as Artes, a Educação Física e as Tecnologias da Informação e Comunicação. Assim, aspira-se à conexão entre os componentes curriculares do EM, em detrimento do foco nos conteúdos disciplinares (BRASIL, 2013b, p. 8). Além disso, em vez de 63 questões de múltipla escolha, o exame passou a ter 180 (45 para cada área), com cinco alternativas (quatro distratores e apenas uma correta), distribuídas, igualmente, em dois dias de prova.

Outra mudança importante refere-se às competências e às habilidades. Até 2008, a prova era estruturada com base em cinco competências globais e em 21 habilidades. Mas, a partir de 2009, mudaram-se as matrizes de referência do Enem “com o objetivo de ampliar e evidenciar os objetos de conhecimento avaliados nas provas” (BRASIL, 2013b, p. 13). Assim, as competências deixaram de ser gerais e passaram a ser estruturadas em cada área. São seis para CHT, oito para CNT, sete para MT e nove para LCT. Essas competências são

distribuídas em trinta habilidades. E, no lugar de cinco competências globais, o que se tem são cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento³²:

- I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
 - II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
 - III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
 - IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
 - V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
- (BRASIL, 2013b, p. 7-8)

Destarte, o domínio da compreensão das variedades linguísticas, em especial, da chamada norma culta, e das linguagens matemática, artística e científica – além da língua espanhola e inglesa – é esperado na prova. Isso significa que a linguagem matemática não é cobrada somente em MT ou a língua portuguesa somente em LCT, por exemplo. O candidato precisa se apropriar dessas linguagens independentemente da área. Para citar um exemplo específico, uma tela das artes plásticas não precisa aparecer somente em uma questão de artes, na prova de LCT; ela pode aparecer em qualquer outra área, conforme se observa na figura 2³³.

³² Apesar da nomenclatura diferente, as cinco competências do antigo Enem são exatamente os cinco eixos cognitivos do novo Enem.

³³ No estilo dos documentos ligados ao Enem, a palavra *questão* é substituída por *item*. Todavia, adotaremos, em nossa dissertação, *questão*, porque é o vocábulo mais recorrente quando se almeja fazer referência a um questionamento proposto em avaliações de todos os tipos.

Figura 2: Questão 33 da prova azul de CHT de 2013

MOREAUX, F. R. Proclamação da Independência.

Disponível em: www.tvbrasil.org.br. Acesso em: 14 jun. 2010.

FERREZ, M. D. Pedro II.

SCHWARCZ, L. M. As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

As imagens, que retratam D. Pedro I e D. Pedro II, procuram transmitir determinadas representações políticas acerca dos dois monarcas e seus contextos de atuação. A ideia que cada imagem evoca é, respectivamente:

- A** Habilidade militar — riqueza pessoal.
- B** Liderança popular — estabilidade política.
- C** Instabilidade econômica — herança europeia.
- D** Isolamento político — centralização do poder.
- E** Nacionalismo exacerbado — inovação administrativa.

As obras pictóricas e as fotografias são, sem dúvida, exemplos de linguagens³⁴. Elas possibilitam a expressão, a comunicação, a interação entre locutor e interlocutor. Assim sendo, exemplificam o que seria a linguagem artística a que se refere o MEC/INEP ao propor, no eixo cognitivo I do Enem, a capacidade de dominar linguagens, neste caso, a artística. Temos, na figura 2, uma questão de CHT. Como já dissemos, os componentes curriculares dessa área são História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Artes é um componente de LCT. Contudo, não nos será estranho que a questão requeira do candidato a compreensão da linguagem artística se tivermos em mente que o eixo cognitivo I, em tese, atravessa todas as áreas.

A questão apresentada na figura 2 é de História, mas, para além disso, é uma questão de interpretação da linguagem visual-artística. No plano histórico, espera-se que o candidato saiba que o famoso quadro de Moreaux foi pintado durante o Segundo Reinado, quando o Brasil estava desenvolvendo certa estabilidade política ao se recuperar de problemas do Primeiro Reinado. Todavia, se o candidato não tiver posse dessas informações, não fica impedido de acertá-la, desde que tenha domínio da linguagem artística. A tela mostra D. Pedro I rodeado pelo povo, que o aclama e revela seu apoio por meio de expressões gestuais. A fotografia mostra um D. Pedro II sereno, respeitável, digno. A compreensão disso, advinda da interpretação dessa linguagem artística, é o necessário para que se chegue à alternativa esperada.

Sobre a tela, o candidato, ao interpretá-la, precisaria concluir que ela sugere que D. Pedro I era uma figura popular, uma vez que está rodeado pelo povo e parece aclamado por ele (alternativa *b*). Mas o caminho interpretativo poderia ser mais gradual. Para verificar seu raciocínio, usando de seus conhecimentos linguísticos, em especial daqueles sobre significação³⁵ de palavras, o participante da prova precisaria negar as alternativas erradas, reconhecendo-as como distratores. Facilmente, isso seria feito com as alternativas *c* e *d*, uma vez que a imagem 1 não se relaciona, em nada, com questões econômicas (*c*) ou revela

³⁴ O contato com esses tipos de linguagem requer do candidato letramentos multissemióticos porque, no exemplo em questão, se exige domínio da linguagem de uma imagem, mas, em outra, poderia ser uma música e assim por diante, bem como nas práticas sociais reais de leitura/escrita. Segundo Rojo (2009, p. 107), o “conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem [...]”. É muito positivo, portanto, que as avaliações do Enem mobilizem questões que evidenciem essas capacidades.

³⁵ A palavra *significação* é adotada aqui com o sentido bakhtiniano de que uma palavra não traz em si aquilo a que ela se remete, visto que leva em conta outros aspectos, como o interlocutor e o contexto, por exemplo. A significação “só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. [...] Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2014, p. 137).

isolamento político (*d*) – D. Pedro I está envolto por várias pessoas que parecem adeptas ao seu governo.

A partir daí, ao observar a segunda imagem, uma fotografia de D. Pedro II, o candidato negaria, espera-se, a alternativa *a*. Nessa imagem, temos o retrato de um homem bem vestido e elegante, mas sem revelar nem um tipo de ostentação. Ele era o imperador, mas sequer está usando ornamentos reais, os símbolos da realeza. A alternativa *a* diz que a ideia evocada por essa fotografia é a de riqueza pessoal. Por essa imagem, também não é possível afirmar que há inovação administrativa porque o padrão de retrato apresentado indica um tom mais conservador. Contudo, alguém com amplo domínio sobre as linguagens, apenas observaria que a imagem 1 mostra D. Pedro I cercado por pessoas (o povo), revelando que ele as liderava (liderança popular – alternativa *b*). E também, sobre a imagem 2, poderia interpretar que o retrato de um imperador que se revela respeitável e sereno indica que este também tinha uma política estável (estabilidade política – alternativa *b*).

O eixo cognitivo “compreender fenômenos” indica que o candidato precisa ser capaz de construir e aplicar conceitos de várias áreas a fim de entender fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, a produção tecnológica e as manifestações artísticas. Os adjetivos *naturais*, *histórico-geográficos*, *tecnológica* e *artísticas* indicam que esses fenômenos apontam para a apropriação de saberes de áreas variadas. Para reconhecê-los, o candidato precisa aplicar conceitos apreendidos ao longo da Educação Básica de modo que ganhem significado em uma situação concreta, no caso, a situação-problema instaurada pela questão. A figura 3 nos auxiliará a ilustrar o que estamos afirmando.

Figura 3: Questão 1 da prova azul de CHT de 2015

Fonte: MEC/INEP, 2015, p. 2

Para resolver essa questão, o primeiro passo do candidato requer dele o domínio de um letramento ligado à cartografia. Somente é possível chegar à resposta esperada se, primeiramente, houver o reconhecimento das regiões brasileiras conjuntamente ao entendimento claro da legenda. Nesse processo, o estudante perceberá os biomas distribuídos pelo território, distinguindo-os. E verá que o destaque dado, na legenda, a problema ambiental incide sobre a região Nordeste do país. Essa percepção é resultado de uma correta compreensão do mapa ao exigir dele a aplicação de um conhecimento oferecido na escola desde muito antes do EM: a localização das regiões que formam o território nacional no mapa. Com a posse desse conhecimento é que ele perceberá que a região que apresenta problema ambiental é a Nordeste e poderá avançar na resolução.

É nesse ponto que o eixo cognitivo II (compreender fenômenos) é contemplado, haja vista que é fundamental ao candidato compreender um fenômeno natural. Antes de perceber qual é o problema ambiental, deverá recordar-se de que, na região Nordeste, o clima é, predominantemente, tropical semiárido e, por isso, com temperaturas elevadas e chuvas irregulares e escassas. A compreensão desse fenômeno natural precisa fazê-lo lembrar-se de que a caatinga se destaca nessa região devido ao favorecimento de uma vegetação adaptada a ambientes mais secos.

E esse entendimento da caatinga como local de ocorrência de clima seco faz com que o conceito de desertificação, apreendido na escola, seja mobilizado em razão da compreensão do fenômeno retratado. Espera-se que o candidato tenha aprendido na sua vida escolar que a desertificação é o problema ambiental, causado pela ação humana ou pelo aumento da temperatura, que se caracteriza pelo processo de degradação do potencial produtivo dos solos nas zonas áridas, semiáridas e subúmidas secas. É isso que o faria concluir, corretamente, que a resposta é a alternativa *a*.

Segundo o MEC/INEP, a fim de compreender fenômenos, é fundamental “construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013b, p. 7). Por isso, destacamos que, para entender o fenômeno evocado, o candidato precisa não só das informações presentes na questão como também daquelas que adquiriu na sua formação escolar. São conhecimentos necessários para acertar a questão saber onde fica a região Nordeste, que o clima dela é semiárido, que o bioma predominante é a caatinga e que, por ser seco o clima, o uso irresponsável dos elementos naturais acarreta a desertificação da área – o que já vem ocorrendo, conforme mostra o mapa, em razão do amplo processo de desmatamento.

Enfrentar situações-problema é o eixo III e faz menção a uma característica do Enem, a de instaurar uma situação-problema a ser solucionada pelo candidato. Ao enfrentá-la, ele deverá executar uma destas ações ou mais de uma: selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, que lhe são apresentados de diferentes formas. Feito isso, será capaz de tomar uma decisão eficiente sobre o que lhe foi proposto. O eixo IV, construir argumentação, indica que é esperado do candidato que ele seja capaz de relacionar informações e conhecimentos acessíveis em situações concretas, objetivando a construção de argumentação consistente. E o último eixo aponta para a necessidade de ele recorrer aos seus conhecimentos escolares a fim de elaborar propostas de intervenção solidária na realidade que o circunda.

Esses três eixos nos permitem perceber que enfrentar problemas, argumentar e elaborar propostas de intervenção ética são ações visadas nas questões de todas as áreas, inclusive, na que constitui nosso *corpus* – CHT. O Enem promove questões que partem de uma situação-problema, “o que possibilita diminuir a exigência de conteúdos memorizados, uma vez que é valorizado o raciocínio e são exploradas as vivências de mundo dos participantes” (BRASIL, 2013b, p. 8). Mas ele também almeja que o candidato tenha argumentos para solucionar tais problemas e, para isso, possa agir sempre com ética. Com esses eixos, não se deseja aferir domínio de um simples conhecimento propedêutico. O que se quer, conforme o Artigo primeiro da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, é “aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania”.

Nas duas questões que apresentamos neste tópico (figuras 2 e 3), foi possível verificarmos a presença de uma situação-problema instaurada, para a qual o candidato precisa achar uma solução, utilizando o caminho mais viável para isso. De qualquer forma, é preciso “selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas” (BRASIL, 2013b, p. 7). Como os problemas foram apresentados a esse candidato de formas diferentes nas duas questões supracitadas, seu caminho para resolvê-los é também diferente, ainda que seja necessário, em ambas, selecionar, organizar, relacionar e interpretar informações.

Como a prova é objetiva, obviamente, o candidato não poderá escrever seus argumentos para uma situação-problema. Com o eixo IV, o MEC/INEP está sinalizando para uma necessidade de ser escolhida uma alternativa que apresente melhor argumentação. E é nesse ponto que esse eixo atravessa o V: essa *melhor argumentação* precisa apresentar preocupação com os valores éticos e respeito por eles.

Sintetizamos, portanto, retomando que as matrizes do Enem se estruturam pelos eixos cognitivos e pelas competências de área. Os eixos cognitivos são comuns a todas as áreas de conhecimento e esse vetor corresponde “a domínios da estrutura mental e funciona de forma orgânica e integrada às Competências de área. O segundo vetor organiza as Habilidades à luz das especificidades curriculares em cada uma das Áreas do Conhecimento” (BRASIL, 2013b, p. 17). E também esclarecemos que, embora esses referenciais sejam elementos norteadores do exame, para orientação dos participantes e das redes de ensino, é importante que não se confundam com o currículo do EM, que é bem mais amplo.

Após apresentarmos um apanhado geral do que é o Enem, quais são suas características centrais, qual a concepção que o envolve, prosseguimos para o tópico 2.2, no qual mostramos o levantamento de teses e dissertações que fizemos para sinalizar

convergências com a nossa pesquisa e também as divergências. Com isso, podemos entender melhor no que avançamos com o nosso estudo sobre a pesquisa das provas do Enem, além de divulgar, em nossas linhas, o que já vem sendo produzido.

2.2 ENEM: UM OBJETO; MÚLTIPLOS OLHARES

Neste tópico, mapeamos pesquisas *stricto sensu* sobre o Enem e debatemos, em linhas gerais, algumas delas. Entendemos que esta é, também, uma parte importante do nosso estudo enquanto trabalho acadêmico, uma vez que esse levantamento sobre o Enem possibilita referenciar o que se tem pesquisado sobre ele. E isso, além de contribuir para uma percepção mais ampla do nosso *corpus*, orienta-nos em nossa própria pesquisa, evitando-nos de ser redundantes e cooperando para a ampliação de informações sobre o nosso recorte.

Para tanto, fizemos o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no qual restringimos as teses e dissertações temporalmente, selecionando aquelas defendidas entre 2009 e 2016, uma vez que nosso interesse recai sobre o novo Enem. Assim, encontramos 49 pesquisas (42 dissertações e sete teses).

Ordenamos os achados por data ascendente e iniciamos o processo de leitura dos resumos e palavras-chave³⁶, atentos àqueles que, de alguma forma, poderiam interessar à nossa pesquisa. Lemos todos os resumos e percebemos que, em vários trabalhos, as questões debatidas sobre o Enem não cruzavam em nada com o nosso foco de pesquisa. Assim, descartamos, com base na leitura dos resumos e das palavras-chave, 39 pesquisas cujos interesses não iam ao encontro dos nossos. Onze dessas pesquisas focavam-se, especificamente, em CNT, Geociência, Ciências e Matemática, debatendo questões da chamada Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), conteúdo escolar específico das disciplinas da área e práticas pedagógicas nesse campo do conhecimento. Na área de LCT, quatro tinham como *corpus* a redação do Enem; uma era sobre o conteúdo escolar de Gramática; outra, sobre ensino de literatura; uma delas focava-se em letramento e textualização no Enem e havia três centradas nas questões de língua estrangeira. Sete delas não analisavam nada específico das provas do Enem, mas sim o Enem como política pública. Uma delas tinha como *corpus* a matriz de referência do exame. Duas pesquisavam currículo. Sete outras pesquisas transitavam por assuntos diversos, como escolha profissional por meio do Enem, as representações desse exame na mídia, os rankings das escolas etc. Isso pode ser melhor

³⁶ Na BDTD, em vez de *palavras-chave*, encontra-se o termo *assuntos*.

visualizado na tabela abaixo, que nos ajuda a expor essa relação de pesquisas excluídas em nosso levantamento.

Tabela 1: Resultados obtidos, mas excluídos no mapeamento das teses e dissertações

Assunto	Quantidade de pesquisas	Quantidade em porcentagem
Ciências e Matemática	11	28,2%
Redação	4	10,2%
Gramática	1	2,6%
Ensino de literatura	1	2,6%
Língua estrangeira	3	7,7%
Política pública	7	17,9%
Matriz de referência	1	2,6%
Currículo	3	7,7%
Letramento	1	2,6%
Outros temas	7	17,9%
Total	39	100%

Fonte: Elaboração da autora

Dessa forma, dentre as 49 pesquisas encontradas, as 39 (79,6%) apresentadas na tabela foram excluídas, como já dito, após a leitura de seus resumos e das palavras-chave, haja vista que não se relacionavam com a nossa, exceto pelo fato de que o Enem atravessa todas elas. Por conseguinte, as dez (20,4%) restantes chamaram nossa atenção na medida em que mencionavam algo no resumo ou entre as palavras-chave que também parecia ser debatido em nosso texto, aproximando-se, portanto, da nossa pesquisa. Todas são do nível de mestrado e, com elas, fomos além do resumo, avançando no corpo do texto. Antes de apontarmos o que exatamente nos chamou a atenção, para uma melhor visualização, organizamo-las no quadro abaixo com as informações principais.

Figura 4: Quadro esquemático dos estudos levantados sobre as provas do Enem

Título	Autoria	Instituição - Ano de defesa Área	Palavras-chave
Compreensão da situação-problema, do enunciado e das opções de resposta nas questões do Enem	ALENCAR, Sergina Araújo de	UFC 2009 Linguística	Compreensão Leitora, Inferências, Situação-Problema, Enem.
Da fala para a escrita: a instauração de um <i>habitus</i>	FRANÇA, Katia Cilene Ferreira	UFMA 2009 Educação	Fala, Escrita, <i>Habitus</i> , Enem.
A constituição do enunciado nas provas do Enem e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso	SANTOS, Jocenilson Ribeiro dos	UFSCar 2011 Linguística	Enunciado, Análise do Discurso, Linguagem Mista, Semiologia Histórica, Enem e ENADE.
Contextualização e conteúdo das questões de Matemática do Enem e dos vestibulares da USP, UNICAMP E UFSCar	LIMA, José Luciano Santinho	UFSCar 2011 Ciências Exatas	Vestibular, Matemática, Ensino de Matemática, Enem, Fuvest, Unicamp, UFSCar.
Estudo da contextualização em provas de Química: um olhar sobre o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia e o Exame Nacional do Ensino Médio	HIPÓLITO, Aline Fernandes	UFU 2012 Química	Química, Enem, Vestibular, Contextualização, UFU.
Habilidades e competências de leitura segundo o Enem: entre a teoria e a prática	SANTIAGO, Gilberto da Silva	UNITAU. 2012 Linguística Aplicada	Concepções de Leitura, Habilidades e Competências, Enem.
Ensinar Geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao Enem	KLAUSBERG ER, Marcos Irineu Lerina	UFRGS 2013 Geografia	Ensino de Geografia, Enem, Competências e Habilidades, Complexidade.
O novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa	GOMES, Lívia Letícia Zanier	UFU 2013 Estudos Linguísticos	Efeito Retroativo, Novo Enem, Língua Portuguesa, Ensino Médio.
Interpretar o enunciado ou dialogar com a enunciação? Uma análise sobre processos de leitura no Enem	BRANCHINI, Camila Sabatin	UFSCar 2014 Linguística	Políticas Públicas de Educação, Enem, Gênero Discursivo, Enunciação, Leitura; Dialogismo; Discurso; Método Discursivo; Paradigma Indiciário
Itens de prova do Enem: cognição e ação à luz da linguística sistêmico-funcional	PAIVA, Carla MacPherson Garcia de	UERJ 2014 Letras	Itens da Prova do Enem, Linguística Sistêmico-Funcional, Sistema de Transitividade, Processos

Fonte: Elaboração da autora.

A dissertação de Alencar (2009) chamou nossa atenção porque, ao analisar o papel da compreensão leitora na resolução da situação-problema nas questões do Enem, focou-se no enunciado delas, procurando estabelecer uma investigação baseada nas questões, assim como na nossa pesquisa. A autora observou o destaque dado às questões contextualizadas na estruturação da prova e procurou verificar a pertinência dos textos-base – denominados em sua pesquisa de textos-prévios – na formulação delas. Nesse processo, teceu considerações que se aproximam de afirmações que fazemos no que se refere aos gêneros. A autora menciona que os textos-prévios são gêneros, assim como também abordamos. Para ela, com cujas ideias concordamos, eles buscam retratar a pluralidade textual que se tem no meio letrado. Todavia, a abordagem sobre a contextualização difere muito da que fazemos, uma vez que a pesquisadora se refere às questões como sendo contextualizadas pelo fato de apresentarem o texto-base, mas não avança no debate sobre esse aspecto da prova, ainda que esclareça que essa contextualização funciona como motivação para a compreensão da questão como um todo.

A dissertação de França (2009) usa a teoria de Bakhtin para analisar a redação do Enem e afirma que esta é um enunciado preñado de respostas, aplicando a teoria do pensador russo. Em seu texto, há uma argumentação que muito vai ao encontro da nossa a respeito da preocupação de que o Enem deve ter um resultado retroativo com relação à sala de aula e, segundo a autora, deve ser objetivo desse exame “avaliar para melhorar o ensino” (FRANÇA, 2009, p. 128). Contudo sua pesquisa não analisa questões do Enem nem a prova de redação propriamente dita, mas sim os textos produzidos por alunos de EM em uma oficina de redação baseada no Enem, o que afasta, consideravelmente, seu debate do proposto em nossa pesquisa.

O *corpus* da dissertação de mestrado de Santos (2011) é formado por questões do Enem. Seu objetivo foi analisar os aspectos semiológicos da relação língua-imagem, observando os diferentes modos de abordagem sobre o problema do sentido. O pesquisador concluiu que há uma atenção progressiva para o texto imagético, que, muitas vezes, deixa de ser um texto ilustrativo ou didatizante e passa a ser objeto interpretativo. Consideradas as especificidades de nosso estudo, também percebemos isso, em razão dos gêneros semióticos encontrados, conforme procuraremos mostrar em nossa análise de dados. O autor classifica os textos semióticos do Enem e do Enade com base na teoria bakhtiniana dos gêneros, comentando-os (tiras, charges etc.). E menciona que apresentar os diversos gêneros aos estudantes para que desenvolvam suas competências de compreensão de significados é uma orientação desde os PCNEM. Após a análise, ele conclui que, em sua maioria, esses textos

não têm sido um problema de leitura, mas sim um suporte para compreender problemas de outra ordem, como aquecimento global, desmatamento, entre muitos outros.

Lima (2011) e Hipólito (2012) debruçaram-se sobre a prática da contextualização presente no Enem e foi isso que nos chamou a atenção nesses trabalhos. Em seu estudo, Lima (2011) focou-se em cruzar dados quantitativos obtidos na comparação entre as questões de Matemática do Enem e de outros processos seletivos tradicionais quanto à contextualização e conteúdos presentes. Depois de, exaustivamente, responder a mais de 1.000 questões, classificou-as em contextualizadas – apresentam ligação direta com a realidade – ou mecânicas – são de matemática pura, com cálculos e aplicações de fórmulas – e concluiu que, no Enem, as questões de Matemática valorizam o raciocínio lógico para a resolução da situação-problema, que, segundo ele, é apresentada sempre de forma contextualizada ou semicontextualizada. O pesquisador apresenta-nos uma informação muito relevante que nos fez pensar em nossos próprios dados: ele constatou que, em 2009, pela primeira vez, o Enem apresentou uma questão mecanicista em Matemática desde a sua implantação. Consideramos esse dado muito relevante, uma vez que aponta para uma mudança, ao menos nas questões de Matemática, negativa a nosso ver, advinda com o novo Enem. É, no mínimo, curioso que, logo no primeiro ano de novo Enem, apareça a primeira questão mecanicista de Matemática.

Hipólito (2012) objetivou estudar as abordagens contextuais em questões de Química. Seu conceito de contextualização requer que a Química seja tratada de modo que se proponham situações problemáticas reais para as quais um conhecimento capaz de entendê-las e solucioná-las é buscado. A pesquisadora também observou a interdisciplinaridade e nos aponta que, quanto às questões de Química, a prática interdisciplinar foi recorrente até 2008, mas, no novo Enem, ocorre em uma medida menor. Hipólito (2012) percebeu que as relações tecnológicas, sociais e ambientais usadas para contextualizar funcionam apenas como ilustração das teorias e conceitos científicos. Já as relações com o cotidiano e a experimentação são formas de contextualização amplamente usadas no novo Enem. Ela também percebeu que, nesse exame, os conceitos químicos são trabalhados de forma mais abrangente, evitando a fragmentação.

Santiago (2012) analisou questões de LCT para verificar a concepção de leitura que permeia as matrizes de referência do Enem. Sua dissertação interessou-nos porque ele discorre sobre os gêneros do discurso. O autor verificou que esse é um conhecimento solicitado em muitas questões e que há uma quantidade significativa e diversificada de gêneros de variadas esferas sociais na área de LCT, o que exige do candidato que acione, recorrentemente, seus conhecimentos sobre isso. Ele constatou que o Enem prioriza a

qualidade das inferências e a prática social do gênero. Contudo, concluiu que a abordagem dada a eles é repetitiva e limitada, portanto, insatisfatória, porque os textos, na maioria das vezes, têm sido usados apenas como material de investigação da finalidade do gênero ou da intenção de quem o produziu. Outros aspectos, como os elementos composicionais, não são, na maioria dos casos, considerados. O autor constatou que, para responder às questões, o candidato precisa produzir sentido para os textos com base na análise do enunciado, na associação ao seu conhecimento prévio “que fora construído em inúmeras interações sociais com vários outros sujeitos até o momento da leitura” (SANTIAGO, 2012, p. 105).

O estudo de Klausberger (2013) chamou nossa atenção porque sua abordagem teórico-metodológica é baseada no Paradigma da Complexidade de Edgar Morin. Entre outros objetivos, um era analisar questões de Geografia do antigo e do novo Enem para verificar a presença de conhecimento complexo nelas e o reconheceu ao perceber que conhecimentos de áreas distintas são articulados nas questões e também ao deparar-se com uma questão de Geografia capaz de aproximar a natureza da sociedade. O pesquisador destacou a importância da contextualização e da interdisciplinaridade para a complexidade. Quanto à interdisciplinaridade, os dados revelaram que ocorreu uma mudança entre o antigo e o novo Enem, pois, já em 2009, percebeu-se que não houve o mesmo diálogo entre as disciplinas como nos anos anteriores. Embora exista uma tendência para a interdisciplinaridade, os conceitos de áreas específicas ficam latentes nas questões, possibilitando classificá-las de acordo com os componentes curriculares, mas, ainda assim, seus dados revelaram que há um tratamento interdisciplinar na elaboração das questões. A respeito da contextualização, ele concluiu que, no Enem, as questões de Geografia estão inseridas em um contexto, centradas na resolução de situações concretas e, para responder a elas, é necessário interpretar, analisar, tomar decisões. Sobre a Geografia na prova de CHT, o autor percebeu que a disciplina é tratada sob uma concepção transformadora, baseada na construção do conhecimento de forma reflexiva e dinâmica.

A pesquisa de Gomes (2013) corrobora vários de nossos dizeres neste estudo. Como a autora se focou no efeito retroativo do Enem em sala de aula, seu estudo é bastante enriquecedor para percebermos se esse exame é, de fato, referência concreta para o EM, como deseja o MEC/INEP. Um de seus resultados revelou que o efeito retroativo do Enem se manifesta de forma insuficiente e até negativa, tendo em vista que a preocupação em sala de aula recai sobre os treinos e macetes para resolver as questões, sem que haja um interesse ou preocupação real na reestruturação do EM. Em sua pesquisa, mostrou-se atenta à questão da interdisciplinaridade e da contextualização no Enem e observou-as nas questões de LCT do

antigo e do novo Enem. Ela concluiu que a contextualização sociocultural ocorre em todas as questões e isso é feito por intermédio dos gêneros do discurso, que permitem colocar o candidato frente a situações concretas. Sua constatação é a mesma que a nossa: os textos-base, que ela denomina de textos de apoio, são gêneros. “São tirinhas, poemas, trechos de crônicas, trechos de reportagens, dentre outros, mostrando a língua, portanto, em situações reais de uso” (GOMES, 2013, p. 91). Quanto à interdisciplinaridade, a autora concluiu que, nas questões de LCT, a interdisciplinaridade apregoada nos documentos oficiais aparece mais no antigo Enem, ou seja, houve uma queda dessa característica a partir de 2009 e também constatou que nem entre as disciplinas da área de LCT há uma correlação entre as questões de modo a torná-las interdisciplinares, sendo fácil classificá-las de acordo com a disciplina.

Branchini (2014) investigou as concepções de leitura que se apresentam nas questões de LCT entre os anos de 2009 e 2013 e, a respeito disso, concluiu que o perfil avaliativo do Enem tende a abordar a leitura, muitas vezes, sob o viés da estrutura linguística e, poucas vezes, considera o viés discursivo, isto é, o diálogo, a interação. Essa dissertação nos chamou a atenção porque, no resumo, ela se refere aos gêneros do discurso de Bakhtin como referencial teórico. Dessa forma, interessou-nos saber quais contribuições seu texto daria ao nosso e em que medida se valeu dessa teoria em seu estudo. A pesquisadora partiu do pressuposto de que a prova é feita com foco nos gêneros do discurso e, com base nisso, construiu várias de suas colocações. Há um apontamento que vai ao encontro do que defendemos em nosso estudo, ainda que com uma abordagem diferente. Ela afirma que os textos-base – em sua linguagem, denominados de situação-problema – perdem sua função primária e tornam-se um gênero de prova, demandando mais que uma interpretação textual; eles exigem o diálogo entre o tema abordado e os conhecimentos de mundo dos candidatos. Todavia, segundo a autora, esses gêneros são usados nas questões de LCT, predominantemente, como um pretexto para efetivar o discurso presente nos documentos oficiais.

Paiva (2014) também analisou questões de LCT, conjuntamente à matriz de referência do novo Enem. Com isso, a pesquisadora almejou identificar as relações entre os enunciados das questões e as ações requeridas do candidato, focando-se especialmente nos processos verbais. Foi uma passagem do resumo de sua dissertação que fez com que avançássemos na leitura de seu trabalho: ela reconhece a questão do Enem como um gênero textual. Embora gênero textual e gênero do discurso não sejam correlatos, interessou-nos saber o que a autora quis dizer, haja vista que, em nosso estudo, consideramos a questão (item) do Enem como um gênero do discurso. Nesse aspecto, há muita consonância entre nossos dizeres, contudo,

apesar de a pesquisadora fazer referência à Bakhtin, nossas abordagens apresentam fundamentações distintas, principalmente porque ela tece as suas baseando-se na Linguística Textual.

Esse levantamento nos mostrou que o Enem tem motivado pesquisas de campos variados, sendo, portanto, um objeto que possibilita múltiplos olhares. Há pesquisas em Linguística, em Artes Visuais, em Educação, em Física, em Química, em Geografia, em Matemática, entre outras, o que é necessário para que se compreendam melhor as características do exame e também os efeitos dele no EM. Percebemos que, mesmo que ocorram coincidências de tratamento dos dados ou de referenciais teóricos, as abordagens são muito diferentes, anulando, pois, qualquer chance de redundância. Chamou-nos a atenção o fato de várias pesquisas terem apontado um declínio do novo Enem com relação ao antigo no que se refere à sua proposta de partir sempre de uma situação-problema que traga à tona a realidade e de propiciar a interdisciplinaridade. Após esse mapeamento, que muito contribuiu para a nossa compreensão da amplitude de análise do Enem, passamos, agora, a apresentar nossas percepções e constatações sobre esse exame.

2.3 O ENEM E A TEORIA BAKHTINIANA DOS GÊNEROS

A linguagem atravessa todas as diversas esferas das nossas atividades e, em cada uso, há uma instância a ser considerada porque, se as esferas de atuação humana se alteram, altera-se também essa forma de uso. Como exemplo, ora estamos no domínio íntimo das relações familiares, ora estamos no trabalho. E esses dois domínios requerem diferentes usos da linguagem. Todavia nossas ações ocorrem não só na vida íntima e no trabalho, mas também na escola ou faculdade, na fila do banco, no evento social para o qual fomos convidados, no almoço fora de casa e assim por diante. Se não bastasse, há diferenciações em cada uma dessas esferas de acordo com o seu contexto. Por exemplo, um de nós pode trabalhar em uma escola, outro em um hospital. Ou ainda, o evento social a que aceitamos ir pode ser informal ou formal; se formal, pode ser de trabalho ou de cunho político, entre muitas outras possibilidades.

São tão variadas as esferas da atividade humana quanto são as relações humanas. E é por meio de enunciados que essas múltiplas esferas fazem uso da linguagem. Dessa forma, a mudança de esfera acarreta uma mudança no tipo de enunciado, que é o produto concreto de um ato de interação. Nessas esferas, o enunciado ganha forma, porque todo enunciado reflete as condições e as finalidades de cada esfera da atividade humana. Esse entendimento de

Bakhtin é que lhe possibilitou, conforme apontamos no tópico 1.4, reconhecer a existência dos gêneros do discurso. Conforme a teoria bakhtiniana, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). E, de acordo com Bakhtin, esses tipos de enunciado são denominados de gêneros do discurso.

Ora, se cada esfera produz seus tipos de enunciados, não seria diferente com a esfera educacional à qual pertence o Enem, que, via MEC/INEP, elabora as avaliações desse exame. A nosso ver, portanto, essas avaliações são um tipo de enunciado e, conseqüentemente, um gênero do discurso. Afirmamos isso com base na teoria de Bakhtin, segundo a qual o emprego da língua é efetuado em formas de enunciados proferidos em determinadas esferas da atividade humana, nas quais existem condições e finalidades particulares a serem consideradas. Não temos dúvidas de que, nas avaliações do Enem, existe uso da língua por parte de determinada esfera a qual apresenta suas finalidades específicas: o MEC/INEP usa a língua para desenvolver uma avaliação em larga escala com o objetivo de utilizá-la para fins diversos, apontados no tópico 2.1. Existe o uso da língua, existe uma esfera que se apropria dela, existem as finalidades e as condições. Existe, pois, o enunciado e, assim, o gênero do discurso produzido.

Insistindo nessa ideia, avançaremos trazendo para o debate as características, em conformidade com Bakhtin, inerentes aos gêneros, já apresentadas no tópico 1.4, no qual falamos que há três elementos na constituição de qualquer enunciado, determinados pelas especificidades de cada esfera da comunicação. São esses elementos que dão forma aos tipos de enunciado (gêneros do discurso) e os fazem ser relativamente estáveis. Estamos nos referindo ao tema, ao estilo e à forma composicional.

O tema relaciona-se mais diretamente ao âmbito do sentido na medida em que, a “cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN, 2014, p. 44). Os assuntos do Enem são diversos porque são diversos os saberes. Há assuntos de Geografia, de Biologia, de Filosofia e assim por diante. Isso não interfere no que se entende por tema, tendo em vista que conteúdo temático é uma coisa e assunto é outro. Na verdade, o tema é mais que o assunto, ele vai além.

O estilo é a seleção dos recursos linguísticos, tanto de natureza gramatical, quanto lexical ou fraseológica. Não nos referimos ao estilo individual, que, exceto nos gêneros artístico-literários, “não faz parte do plano do enunciado [...], é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2011, p. 265-266). Estamos nos referindo ao estilo do gênero propriamente dito. Falar dele é falar dos meios linguísticos usados na composição do enunciado.

Nesse sentido, as provas do Enem têm um estilo objetivo e impessoal. A variedade linguística adotada é a padrão. Por conseguinte, no nível gramatical, são evitados solecismos e barbarismos³⁷, ou seja, há respeito às exigências da gramática normativa referentes à sintaxe de colocação pronominal, de concordância verbo-nominal, de regência etc. e às normas de ortografia. No nível lexical, evitam-se marcas de pessoalidade, regionalismos, gírias, neologismos e expressões metafóricas. E as construções frasais priorizam a clareza, por isso são evitados os rebuscamentos de alguns outros gêneros. Há formalidade no emprego de citações e referências nos textos-base, que precisam respeitar as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Outra característica do gênero é sua forma composicional, seu ponto de vista arquitetônico. Todo gênero tem uma maneira de ser organizado, com suas partes compostas. As avaliações do Enem também possuem sua forma composicional. Há uma estrutura regular na composição desse gênero. Primeiramente, tem-se a capa, que traz, na parte superior de cada caderno, quais são as áreas de conhecimento a serem aferidas naquele dia. Em seguida, o logotipo do Enem acompanhado do nome da cor do caderno e da indicação do dia – 1º ou 2º de realização do exame. Abaixo, além de outros dizeres instrucionais, vem a frase a ser transcrita para o cartão-resposta³⁸ e, depois, aparece a relação de instruções a respeito da prova. Na página dois, iniciam-se as questões e, para esclarecer de que área são, essa informação aparece na parte superior, antes da primeira questão. No primeiro dia, o caderno é iniciado com CHT e, na sequência, vem o de CNT. No segundo, o caderno traz LCT, MT e a redação, respectivamente. Como já dissemos no tópico 2.1, a estrutura-padrão dos cadernos é de 45 questões de múltipla escolha em cada área, com cinco alternativas, quatro distratores e a correta. Essas questões são posicionadas de maneira crescente e, no segundo dia, as questões são enumeradas a partir de noventa, para representar a continuação do dia anterior. A última folha de cada caderno é em branco, apenas com o logotipo no centro e funciona como um rascunho.

Bakhtin atentou-nos para a diferença essencial entre os gêneros do discurso quanto ao seu nível de complexidade e, dessa forma, separou-os em duas categorias. O filósofo russo concluiu que os gêneros são primários (simples) ou secundários (complexos) – orais ou escritos. Enquanto os primários formaram-se em condições de comunicação imediata e

³⁷ Solecismo é um vício de linguagem que consiste em não respeitar às exigências da gramática tradicional quanto à sintaxe de regência, de concordância e de colocação pronominal. Já o barbarismo é do nível lexical e consiste no emprego inapropriado de palavras quanto à escrita, pronúncia e significação.

³⁸ Nesse exame, há a solicitação para que o candidato transcreva, com sua caligrafia original, uma frase no cartão-resposta.

espontânea, os secundários nasceram em condições mais complexas, nas quais o convívio cultural é bem mais desenvolvido e organizado. Sem dúvida, esse é o caso das provas do Enem cujo nível de complexidade é desse porte. Esse gênero, em sua formação, incorpora e reelabora gêneros primários e também secundários. Essa afirmação merece um esclarecimento.

2.3.1 As provas do Enem: um gênero secundário

As provas do Enem são um gênero muito interessante devido à sua hibridização, que, a nosso ver, as torna bastante complexas – no sentido bakhtiniano dessa palavra, ou seja, ligado à denominação gênero secundário. Primeiramente, são formadas, de modo intenso e regular, por outro gênero secundário, o *enunciado de questão* de múltipla escolha do Enem³⁹. As características presentes no gênero *prova do Enem* as quais apresentamos aparecem, em sua medida, nos *enunciados de questão* do Enem.

Existe uma esfera, que é, nesse caso, a mesma da prova do Enem. Existe um interlocutor, que também é o mesmo. O estilo e o tema também se mantêm porque isso tende a acontecer quando se conservam a esfera e o interlocutor. Quanto à forma composicional, temos uma questão de múltipla escolha, com cinco alternativas, na qual a informação incompleta é completada por uma dessas alternativas. É importante mencionarmos que, na constituição composicional desse gênero, há um texto-base, seguido da(s) sentença(s) que instaura a situação-problema. Isso pode ser observado na figura 5.

³⁹Esclarecemos que o substantivo *enunciado*, usado para nos referirmos ao gênero *enunciado de questão*, não pode ser confundido com o uso dessa palavra por Bakhtin, que a emprega como referência ao produto concreto de um ato de interação verbal. Nós a usamos porque é essa a expressão convencionalizada para tratar as orações e recursos de composição na constituição de uma questão.

Figura 5: Questão 02 da prova azul de CHT de 2011

O brasileiro tem noção clara dos comportamentos éticos e morais adequados, mas vive sob o espectro da corrupção, revela pesquisa. Se o país fosse resultado dos padrões morais que as pessoas dizem aprovar, pareceria mais com a Escandinávia do que com Bruzundanga (corrompida nação fictícia de Lima Barreto).

FRAGA, P. Ninguém é inocente. *Folha de S. Paulo*, 4 out. 2009 (adaptado).

O distanciamento entre “reconhecer” e “cumprir” efetivamente o que é moral constitui uma ambiguidade inerente ao humano, porque as normas morais são

- Ⓐ decorrentes da vontade divina e, por esse motivo, utópicas.
- Ⓑ parâmetros idealizados, cujo cumprimento é destituído de obrigação.
- Ⓒ amplas e vão além da capacidade de o indivíduo conseguir cumpri-las integralmente.
- Ⓓ criadas pelo homem, que concede a si mesmo a lei à qual deve se submeter.
- Ⓔ cumpridas por aqueles que se dedicam inteiramente a observar as normas jurídicas.

Fonte: MEC/INEP, 2011, p. 2

Como vemos, a forma composicional desta questão traz um texto-base, seguido de uma sentença incompleta para a qual uma das alternativas é o complemento exato e as demais são distratores. O conteúdo temático foca-se na verificação de um aprendizado de Filosofia, nesse caso, sobre a ética. O estilo é objetivo, impessoal, na variedade padrão da língua. E essas três características se repetem nas demais questões que constituem os dois cadernos da prova. Ora, se é critério para a existência de um enunciado a presença de um interlocutor (o candidato) e de uma esfera que o produza (a educacional), temos, na figura 5, um enunciado, cuja regularidade temática, estilística e composicional se repete nas demais questões. Logo, temos um gênero do discurso; e um gênero secundário, dada a sua complexidade⁴⁰.

Por conseguinte, podemos afirmar que o gênero secundário *prova do Enem* é constituído de outro gênero secundário, o *enunciado de questão*. Mas o nível de complexidade desse nosso gênero em análise não para aí. A mesma questão (figura 5) apresenta-nos mais uma singularidade desse gênero. Note-se que o texto-base da questão é um

⁴⁰ No contexto em que esta questão é inserida, não nos estenderemos, analisando-a, pois o objetivo é somente exemplificar o gênero *enunciado de questão* do Enem.

fragmento de reportagem do jornalista Plínio Fraga, publicada no extinto caderno *+Mais!* do jornal *Folha de S. Paulo*. Temos, portanto, um gênero secundário ajudando a compor outro.

Para a constituição da questão ilustrada na figura 5, foi inserido o gênero reportagem, que é de outra esfera, bastante diversa da educacional, uma vez que é jornalística. Não só a esfera é outra, como também o interlocutor é, pois este, com certeza, não é um candidato/estudante fazendo uma prova do Enem. O estilo, o tema e a forma composicional têm as suas particularidades. O conteúdo temático é do domínio do jornalismo. O estilo jornalístico, apesar do uso da variedade padrão e da objetividade que o abarcam, tem características próprias em reportagens, que apresentam linguagem mais leve, adepta de recursos linguísticos como a metáfora. E a estrutura traz um título, seguido de um *lead* com as informações principais para, depois, seguir para o corpo do texto. No caso do fragmento usado na questão, aparece apenas parte do primeiro parágrafo, o que não nos permite visualizar, com tanta clareza, tais características.

Podemos concluir, por conseguinte, que um gênero secundário absorveu outro, de modo a transformá-lo. Assim, a reportagem deixou de ser um meio de interação em sua esfera de origem e passou a pertencer à esfera educacional, possibilitando a interação nessa nova esfera. A reportagem, agora, não é mais reportagem; é parte do todo que constitui a questão enquanto enunciado. Ilustramos, com isso, a transmutação de um gênero secundário hibridizado com outro também secundário.

Bakhtin (2011, p. 264) esclareceu que os gêneros secundários, no processo de sua formação, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Isso também pode ser visto na prova do Enem, conforme procuramos ilustrar com a figura 6, a seguir.

Figura 6: Questão 17 da prova azul de CHT de 2014

PAIVA, M. Disponível em: www.redes.unb.br. Acesso em: 25 maio 2014.

A discussão levantada na charge, publicada logo após a promulgação da Constituição de 1988, faz referência ao seguinte conjunto de direitos:

- A** Civis, como o direito à vida, à liberdade de expressão e à propriedade.
- B** Sociais, como direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância.
- C** Difusos, como direito à paz, ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente saudável.
- D** Coletivos, como direito à organização sindical, à participação partidária e à expressão religiosa.
- E** Políticos, como o direito de votar e ser votado, à soberania popular e à participação democrática.

Fonte: MEC/INEP, 2014, p. 7

Para nós, o gênero charge é secundário, visto que a esfera na qual circula é culturalmente mais sofisticada que aquelas cotidianas. A charge é da esfera jornalística. Destarte, surgiu em “condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 264). Então, o que vemos é a repetição do que ilustramos com a questão da figura 5: um gênero secundário vale-se de outro, também secundário. Entretanto, essa questão exemplifica uma clara apropriação de um gênero primário. O diálogo da charge, entre marido e mulher, é, sem dúvida, um exemplo de réplica do diálogo cotidiano, próprio da esfera íntima, o que é muito diferente da esfera de uma charge – e, para ir além, diferente da esfera de uma prova do Enem.

O que acontece nessa questão é muito interessante e prova o nível de complexidade desse gênero secundário. O *enunciado de questão*, gênero secundário por pertencer à esfera educacional, vale-se de um gênero também secundário, por pertencer à esfera jornalística. Mas este, por sua vez, se apropriou de um gênero primário em sua constituição. E tudo isso para gerar uma situação-problema, a partir de um texto-base, a qual deseja verificar se o candidato domina ou não um conhecimento de Sociologia.

Dessa forma, no nosso entendimento, as provas do Enem apresentam-se como um gênero secundário bastante rico e versátil. Elas têm sua natureza de gênero secundário e, como numa teia, são alicerçadas em outro gênero secundário, o *enunciado de questão*, o qual, por sua vez, pode ser constituído por outro gênero nos textos-base que o introduzem.

Como estamos insistindo que a prova do Enem é um gênero do discurso e sabemos que gênero é um tipo de enunciado, passamos a comentar as características que a fazem ser enunciado.

2.3.2 A prova do Enem como enunciado: dialogismo e outras questões

Na teoria bakhtiniana, conforme pontuamos no tópico 1.4, o diálogo precisa ser entendido em sentido mais amplo do que o comumente usado, na interação entre duas pessoas. Esse termo é compreendido como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2014, p. 127), o que significa que, para Bakhtin, qualquer ato de comunicação discursiva é sempre dialógico. Isso é tão vivo em sua teoria que, para ele, inclusive a compreensão é uma forma de diálogo.

Todo enunciado é, portanto, dialógico, haja vista que uma de suas características é estimular uma resposta. Segundo Bakhtin (2011, p. 271), qualquer “compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” e, assim, “obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Ante um enunciado, o interlocutor terá uma atitude responsiva ativa: concordar, discordar, executar, responder, acrescentar, refutar, questionar etc. Essa é uma das formas do dialogismo bakhtiniano. Se esse princípio perpassa o enunciado e a prova do Enem é um tipo de enunciado, ele deve, consequentemente, estar presente nesse gênero, como está em qualquer outro.

A prova do Enem estimula uma resposta e espera por ela, que se concretiza ao ser assinalada uma das cinco alternativas para cada questão feita. O diálogo entre locutor e interlocutor é bastante direto e exige uma resposta também direta. O candidato, ao realizar o exame, precisa compreender as questões e responder a elas. É um processo ativo e dinâmico:

a voz que produz a prova instaura uma situação-problema e elabora uma sentença incompleta para a qual uma das alternativas será o complemento a ser descoberto pelo candidato.

Como toda compreensão necessita de resposta, a compreensão da questão pelo candidato impulsiona a resposta que seria, nesse caso, a tentativa de entrever a alternativa que possibilita solucionar o problema proposto. Esse candidato dialoga com a prova o tempo todo. É o mesmo processo durante a realização de cada uma das questões. Antes de assinalar a alternativa em cada uma delas, há um diálogo silencioso.

O dialogismo é um conceito tão importante para Bakhtin que, para esse autor, além do diálogo pela interação verbal entre locutor e interlocutor, ocorre o diálogo também entre os enunciados. Dessa forma, um enunciado conversa com outros, anteriores e posteriores, podendo, com eles, estabelecer um embate ou um acordo. Bakhtin (2011, p. 300) afirmou que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. A respeito desse tipo de diálogo, também disse que

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. [...] prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as [...] ⁴¹. (BAKHTIN, 2014, p. 101)

Em nossa percepção, isso também é verificado no Enem. A prova apresenta um diálogo entre os discursos. É o MEC/INEP que dialoga com professores e seus discursos anteriores, os quais possibilitaram que aqueles saberes presentes ali na prova pudessem pertencer também aos candidatos/estudantes. Existe, também, o diálogo com os livros didáticos – dessa forma, com seus autores –, que funcionaram como veículo para a apreensão desses saberes.

Não bastasse, nesse fluxo ininterrupto da cadeia da comunicação discursiva, a prova do Enem – que é, em si, uma resposta dentro do universo escolar aos discursos escolares da Educação Básica que a determinaram – gera não só uma resposta dos candidatos, como já dissemos, mas também um diálogo com outros discursos posteriores. Após a realização da prova, é o jornalismo que dialoga com ela, fazendo reverberar socialmente o tema da redação

⁴¹ O sujeito da forma verbal *prolonga* é *inscrição*. Bakhtin estava se referindo a uma inscrição em um monumento, como exemplo de enunciação monológica. Contudo, a fim de dar a coesão que a fluidez de nosso texto demandou, eliminamos esse sujeito, de modo que a ideia-núcleo de seu período não desaparecesse, mas que uma especificidade de sua fala, não condizente com a ideia global de nosso texto, não fosse citada.

e a opinião dos candidatos a respeito dela, por exemplo. Por conseguinte, surge um diálogo com a sociedade em geral, que começa a emitir sua opinião sobre o tema da redação e sobre o nível de dificuldade da prova, entre outros. E, ainda, esse diálogo se estende à sala de aula, para onde as questões da prova são levadas, e voltam várias vezes, para virarem assunto das disciplinas.

Além do dialogismo, que estabelece relação intrínseca com o enunciado e, por isso, aparece em todos eles, as provas do Enem possuem, ainda, caráter polifônico, uma vez que há uma multiplicidade de vozes na constituição desse gênero e cada uma delas se manifesta individualmente, de modo a apresentar o seu pensamento ideológico. Consequentemente, várias visões de mundo atravessam a totalidade desse enunciado. Para Bakhtin (2008, p. 23), na polifonia,

as vozes [...] permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento.

Nas provas do Enem, podemos perceber essa polifonia acontecer. Existe uma voz, via MEC/INEP e formalizada com recursos de impessoalidade, permeando toda a prova. No entanto, como já dissemos mais de uma vez, na elaboração das questões, aparece um texto-base. E esse texto traz um gênero, que pode ser de esferas variadas, com temáticas variadas e autores variados, constituindo, assim, a polifonia. O discurso do autor desse texto-base surge dentro da prova sem ser confundido com os demais. Sempre que um novo texto-base é lançado, uma nova visão de mundo é apresentada, na medida em que cada autor é dono de seu próprio discurso; todos eles apresentam o seu próprio pensamento. Ilustramos isso por meio da figura 7.

Figura 7: Questão 12 da prova azul de CHT de 2011

SOBRADINHO

O homem chega, já desfaz a natureza
Tira gente, põe represa, diz que tudo vai mudar
O São Francisco lá pra cima da Bahia
Diz que dia menos dia vai subir bem devagar
E passo a passo vai cumprindo a profecia do beato que
dizia que o Sertão ia alagar.

SÁ E GUARABYRA. Disco *Pirão de peixe com pimenta*. Som Livre, 1977 (adaptado).

O trecho da música faz referência a uma importante obra na região do rio São Francisco. Uma consequência socioespacial dessa construção foi

- A** a migração forçada da população ribeirinha.
- B** o rebaixamento do nível do lençol freático local.
- C** a preservação da memória histórica da região.
- D** a ampliação das áreas de clima árido.
- E** a redução das áreas de agricultura irrigada.

Fonte: MEC/INEP, 2011, p. 4

A figura 7 traz uma questão de Geografia que, obedecendo às características do gênero *enunciado de questão* do Enem, apresenta um texto-base seguido de uma sentença incompleta – a qual impulsiona uma situação-problema – a ser completada pelo candidato. Nesse enunciado de questão, já se veem duas vozes. A do texto-base é da esfera artística, mais precisamente de Sá e Guarabyra, e revela uma crítica à formação do lago de Sobradinho, no sertão nordestino, debatendo, assim, uma questão socioambiental. Já a voz da sentença que traz a situação-problema é outra, neutra e impessoal, da esfera educacional. Com certeza, uma não se mistura à outra. O que ocorre é a harmonização desse todo na constituição do gênero *enunciado de questão* do Enem.

Se, em uma única questão, conforme ilustramos, é possível reconhecermos duas vozes autônomas e individuais, que expressam pretensões diversas, podemos concluir que a voz da esfera educacional é, inevitavelmente, atravessada por outras sempre que um novo texto-base é acrescido. Por conseguinte, a nosso ver, há uma ressonância de vozes das mais variadas nas provas do Enem, porque o número de questões é significativo e elas apresentam um texto-base nos quais transitam gêneros de várias esferas de atividade humana. É válido dizermos que essas vozes, ecoando a cada nova questão, representam mais um elemento a comprovar o dialogismo.

Há, ainda, dois pontos da teoria bakhtiniana e do nosso entendimento sobre as provas do Enem como enunciados que achamos relevante mencionar. Como já dissemos no tópico 1.4, Bakhtin assinalou que uma característica essencial e constitutiva do enunciado é o seu endereçamento a alguém, que pode ser um destinatário direto em um diálogo cotidiano, um grupo de especialistas em uma comunicação de ordem cultural, acadêmica ou científica ou, quem sabe, um outro não concretizado, indefinido, entre muitas outras possibilidades. Essa é uma particularidade sem a qual não pode haver enunciado e que faz a prova ser um gênero do discurso. Assim, as “várias formas típicas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 305). Em se tratando do gênero *prova do Enem*, o endereçamento é bastante perceptível, uma vez que o destinatário, já comentado neste tópico, é um grupo de candidatos, pressupõe-se, dotados de saberes escolares capazes de permitir que eles tenham uma compreensão ativa concretizada na resolução das questões.

“Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Essa concepção de destinatário é, com certeza, considerada pelo MEC/INEP para a formulação da prova. Para termos ciência disso, basta lembrarmos o que dissemos no tópico 2.1, quando mencionamos que o objetivo do exame é aferir se o candidato, ao final do EM, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que regem a produção moderna e o conhecimento das formas atuais de linguagem. Se existe o que se aferir do candidato, existe um foco que faz com que o MEC/INEP não perca de vista a concepção de destinatário, o qual tenha relativo domínio de certos princípios científicos e tecnológicos e das linguagens de sua época – é o que espera o MEC/INEP.

O nível da prova também é revelador de que o destinatário é levado em conta. Trata-se de um exame para aferir os saberes adquiridos ao longo da Educação Básica. Assim, o candidato/estudante é considerado porque os saberes são dele e é isso que será medido. Por essa razão, devido à heterogeneidade existente em uma avaliação em larga escala, há uma gradação de dificuldade entre questões, que podem ser de nível fácil, médio e difícil, corrigidas por processo denominado de teoria de resposta ao item (TRI)⁴². Tudo isso visando ao destinatário real dessa interação verbal.

⁴² “A TRI é um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta a um item, com sua proficiência e características (parâmetros) do item. O modelo utilizado no ENEM é o modelo logístico de três parâmetros que, além dos parâmetros de discriminação e de dificuldade, também faz uso de um parâmetro para controlar o acerto casual. Este último tem um papel bastante importante nas avaliações com itens de múltipla escolha, caso do ENEM. O modelo logístico da TRI parte do princípio de que quanto

Segundo Bakhtin, é preciso sempre levarmos em conta a percepção de nosso interlocutor na concretização de nosso discurso. Com a prova do Enem não seria diferente. Para nós, existe uma preocupação real com o candidato na medida em que há um interesse em aferir seus conhecimentos. Para tanto, é necessário que o MEC/INEP pondere até que ponto um estudante de Educação Básica, em nível médio, é capaz de responder aos levantamentos baseados nas situações-problema apresentadas em cada questão. Para responder a esses levantamentos, é preciso dispor de conhecimentos próprios desse nível escolar. E isso precisa ser considerado porque é o que determina a compreensão do enunciado.

“Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 302). Tendo em vista que a prova do Enem é um gênero, ela é endereçada a um perfil de interlocutor, que não foi ignorado, e apresenta características (forma, estilo, tema) a serem dominadas por esse interlocutor, até mesmo porque todo enunciado possui uma determinada forma de destinatário, que sempre é um participante ativo da comunicação discursiva.

No próximo capítulo, discutiremos acerca das categorias de análise propostas para, finalmente, procedermos à análise de nossos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

O capítulo terceiro traz a análise e a interpretação dos dados obtidos das provas do Enem. Para realizar nossa análise com base nas categorias que criamos para a investigação, precisamos, primeiramente, fazer um apanhado dos gêneros do discurso usados nos textos-base das questões do Enem. Consideramos esse processo relevante porque, como o ensino de língua é mais produtivo se baseado em uma maior diversidade de gêneros, acreditamos que em outras áreas esse entendimento pode também ser útil. Ademais, se nosso objetivo é observar a interdisciplinaridade e a contextualização, parece-nos bastante previsível que ocorra a presença de gêneros variados.

Dessa forma, no tópico 3.1, mostramos o apanhado dos gêneros nas provas do Enem observados em nossa primeira parte de análise e tecemos observações sobre essa parte quantitativa. No tópico 3.2, apresentamos nossas categorias, que nos possibilitaram a realização de um estudo sobre a contextualização e a interdisciplinaridade no Enem, para, por fim, analisarmos, interpretarmos os dados e, também, apontarmos os resultados quantitativos gerados por meio dessas categorias.

3.1 OS GÊNEROS DOS TEXTOS-BASE DAS QUESTÕES DO ENEM: A DIVERSIDADE E O ALCANCE

Já apontamos e exemplificamos que uma das características das provas do Enem é a presença de um texto-base na constituição da questão. Mostramos também que esse texto não foi produzido, na maioria das vezes, exclusivamente para o Enem (sendo, pois, um texto autêntico). Ele foi retirado de alguma esfera de atividade humana e pertence a algum gênero do discurso; logo, sua inserção na questão gera uma hibridização de gêneros. Mencionamos, ainda, que há uma diversidade deles na constituição da prova. É sobre isso, de forma concreta, que pretendemos discorrer neste tópico.

Analizadas as 45 questões de CHT das nove provas já aplicadas no novo Enem, produzimos – e apresentaremos a seguir – uma tabela na qual constam os gêneros presentes em cada uma das provas e a quantidade de incidência de cada um deles. Também produzimos uma outra contendo o resultado geral desse montante composto pelas 405 questões que compuseram o novo Enem até a edição de 2015. Entendemos que esses resultados quantitativos ajudam a construir um panorama do uso de gêneros nas provas do Enem,

levando-nos a uma maior clareza sobre a real diversidade da aplicação deles na elaboração das questões e auxiliando-nos a verificar, previamente, a contextualização por meio desse recurso nessas provas, o que aparece em três das nossas quatro categorias de análise dos dados. A verificação antecipada desses gêneros é de fundamental importância a fim de testar a validade das categorias produzidas, uma vez que, sem isso, no momento de aplicá-las, poderíamos descobrir que elas não funcionam consistentemente nas provas do Enem.

Já dissemos e retomamos agora a constituição das questões do Enem. Primeiramente, aparece um texto-base – ou dois –, seguido da sentença a ser completada com uma das alternativas. Esse texto-base traz, normalmente, um gênero do discurso e isso hibridiza os gêneros nesse exame. Estamos interessados, repetimos, no gênero desses textos-base. Nesse sentido, entre as 405 questões de CHT, havia um total de 414 textos-base considerados gêneros do discurso⁴³. Esclareceremos o que estamos afirmando recorrendo a um exemplo ilustrativo (figura 8):

⁴³Estamos dizendo que são considerados gêneros porque há aqueles textos-base que trazem apenas um breve comentário, sem ultrapassar as barreiras do tradicional *enunciado de questão*.

Figura 8: Questão 25 da prova azul de CHT de 2015 (2ª aplicação)

TEXT01

A melhor banda de todos os tempos da última semana
O melhor disco brasileiro de música americana
O melhor disco dos últimos anos de sucessos do
passado
O maior sucesso de todos os tempos entre os dez
maiores fracassos
Não importa contradição
O que importa é televisão
Dizem que não há nada que você não se acostume
Cala a boca e aumenta o volume então.

MELLO, B.; BRITTO, S. *A melhor banda de todos os tempos da última semana*. São Paulo: Abril Music, 2001 (fragmento).

TEXTO II

O fetichismo na música e a regressão da audição

Aldous Huxley levantou em um de seus ensaios a seguinte pergunta: quem ainda se diverte realmente hoje num lugar de diversão? Com o mesmo direito poder-se-ia perguntar: para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação.

ADORNO, T. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

A aproximação entre a letra da canção e a crítica de Adorno indica o(a)

- A** lado efêmero e restritivo da indústria cultural.
- B** baixa renovação da indústria de entretenimento.
- C** influência da música americana na cultura brasileira.
- D** fusão entre elementos da indústria cultural e da cultura popular.
- E** declínio da forma musical em prol de outros meios de entretenimento.

Fonte: MEC/INEP, 2015b, p. 9

A questão (figura 8) traz dois textos-base. O primeiro deles é uma letra de canção e o segundo, um ensaio filosófico. Isso significa que uma única questão mobilizou dois gêneros diferentes. Esse exemplo sinaliza uma diversidade capaz de enriquecer as questões do Enem.

A mesma classificação que fizemos com os textos-base dessa questão (figura 8) também foi feita com os 412 restantes, o que nos gerou o resultado exposto na tabela 2, que, em ordem alfabética, mostra os gêneros encontrados nesses 414 textos-base e a incidência de cada um deles, apresentada em quantidade numérica real e em porcentagem, respectivamente.

Tabela 2 – Incidência geral dos gêneros do discurso aplicados nas provas do Enem de 2009 a 2015, na área de CHT

Gêneros do Discurso	Quantidade	Quantidade (%)
Abaixo-assinado	1	0,2%
Almanaque	2	0,5%
Alvará	1	0,2%
Apostila Digital	1	0,2%
Artigo Acadêmico	18	4,4%
Artigo Constitucional	2	0,5%
Artigo de divulgação Científica	5	1,2%
Artigo de Opinião	15	3,8%
Ata	1	0,2%
Ato Institucional	1	0,2%
Caderno de Arquivo	1	0,2%
Calendário Medieval	1	0,2%
Carta Oficial	3	0,8%
Carta Pessoal	1	0,2%
Carta Sindical	1	0,2%
Cartaz	1	0,2%
Cartum	2	0,5%
Charge	18	4,4%
Clipping	3	0,8%
Declaração de Direitos	1	0,2%
Decreto-Lei	1	0,2%
Desenho Pictórico	1	0,2%
Diagrama	1	0,2%
Dicionário	2	0,5%
Discurso Político	4	1%
Discurso Político-Religioso	1	0,2%
Enciclopédia	1	0,2%
Entrevista	5	1,2%
Esquema	2	0,5%
Estatuto	1	0,2%
Fotografia	10	2,4%
Gráfico	11	2,6%
Letra de Canção	11	2,6%
Livro Acadêmico	146	35,4%
Livro Científico	1	0,2%
Livro Didático	8	2%
Livro Filosófico/Ensaio Filosófico	30	7,2%
Livro Paradidático	3	0,8%
Manifesto	1	0,2%
Mapa	19	4,7%

Mensagem Programática	1	0,2%
Nota Pública	1	0,2%
Notícia	16	3,9%
Organograma	1	0,2%
Parecer	2	0,5%
Pintura/Quadro Pictórico	6	1,6%
Plano Governamental	1	0,2%
Poema	7	1,7%
Relato de Viagem	4	1,0%
Reportagem	17	4,3%
Revista Digital Didática	1	0,2%
Revista em Quadrinhos	1	0,2%
Romance	5	1,2%
Samba-enredo	1	0,2%
Sermão	1	0,2%
Site Didático	1	0,2%
Tabela	1	0,2%
Texto de Divulgação	2	0,5%
Texto Didático	5	1,2%
Tira	2	0,5%
Total: 60	414	100,0%

Fonte: Elaboração da autora.

A tabela 2 mostra-nos a presença, entre as 405 questões de CHT do novo Enem, de sessenta gêneros diferentes. É uma diversidade considerável, bastante significativa. Já sabíamos que, em LCT, a presença de gêneros diversos é recorrente e a matriz de referência dessa área aponta para isso. Sabíamos, também, que haveria certa diversidade, haja vista que a presença de um texto-base na constituição da questão demandaria recorrer a gêneros. Contudo, não esperávamos por sessenta gêneros diferentes. São letras de canções, poemas, fragmentos de romance, charges, tiras, quadros pictóricos, mapas, notícias, reportagens, entre outros. Há gêneros literários, artísticos, visuais, jornalísticos etc. promovendo acesso a múltiplos letramentos, com características específicas e pontuais. O contato do candidato/estudante com esses universos de comunicação discursiva propicia um sentido ao conhecimento de maneira especial, ao possibilitar-lhe um encontro com linguagens diversas, ora objetiva, ora subjetiva; ora visual, ora verbal; ora argumentativa, ora expositiva, alterando-se a cada novo gênero.

Por outro lado, uma análise mais detalhada revela que tal diversidade, apesar de ampla, não é tão profunda assim. Primeiramente, é de se observar que alguns gêneros apareceram apenas uma vez. Na verdade, quase a metade: 29 (47,5%) tiveram apenas uma

ocorrência em sete anos de novo Enem; alguns outros, apenas duas ou três vezes. Além disso, existem os predominantes. O livro acadêmico sobrepõe-se a todos os outros, com 35,4% de incidência, o que corresponde a 146 dentre as 414 ocorrências de apropriação de gêneros pelas questões.

Dessa forma, uma questão de História traz um texto acadêmico de História; uma de Geografia, um de Geografia⁴⁴ e assim por diante. O livro/ensaio filosófico segue a mesma linha, com 7,2% de incidência, o que indica que uma questão de Filosofia traz, habitualmente, um texto de filosofia. Entendemos que esse tipo de abordagem, desde que não seja exclusiva, é importante nos quatro componentes curriculares que constituem a área de CHT.

As OCEM (BRASIL, 2006b, p. 27) de Filosofia afirmam que não é possível ensinar Filosofia sem recorrer a sua própria história. É na leitura de textos filosóficos que os problemas, os vocabulários e os estilos da Filosofia se mostram. É preciso adentrar nesses textos para oferecer aos estudantes uma base teórica que lhes possibilite aprofundamento e compreensão dos problemas da Filosofia. Recomendam, inclusive, que o texto filosófico tenha papel central no ensino dessa disciplina. Contudo, registram, também, que é possível estabelecer diálogo com textos de outra natureza, os literários e jornalísticos, por exemplo. Desse modo, é natural que uma questão do Enem traga um texto filosófico, desde que não se mantenha restrito a esse tipo de composição, na medida em que estabelecer diálogo com outros textos é, também, um recurso enriquecedor.

Sobre Geografia, as OCEM afirmam que é papel dessa disciplina preparar o estudante para “localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação” (BRASIL, 2006b, p. 43). A palavra central que tiramos dessa citação é *realidade*. Pensar a realidade, problematizá-la, atuar sobre ela. Os gêneros de esferas diversas contribuem para isso. Uma notícia sobre fenômenos naturais ajuda a pensar sobre eles, contextualizando o saber. Um artigo de opinião sobre geopolítica pode ser o caminho para debater esse assunto em uma questão.

Ainda sobre a Geografia e as questões do Enem, traremos novamente as OCEM, que afirmam ser um dos objetivos específicos do ensino dessa disciplina o domínio das “linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica” (BRASIL, 2006b, p. 45). Ora, se são objetivos do ensino de Geografia no EM tais saberes, é natural que se abordem esses tipos de linguagem nas questões de Geografia, que, deveriam, portanto, ser ricas em mapas e

⁴⁴ Existem as áreas afins. Por exemplo, no ensino superior, Geografia é separada de Agronomia, mas, no processo de transposição didática, saberes de Agronomia são ensinados em Geografia durante o EM.

gráficos. Mas, em título de exemplificação, em uma das edições do Enem, não houve, como mostraremos, registro de sequer um mapa, ainda que a leitura deles seja um dos objetos do conhecimento registrados na matriz de referência do Enem.

Entre as questões de História, é natural que esperemos por uma gama ampla de gêneros. Seu uso é previsível, visto que fotografias, charges, relatos de viagem, cartas oficiais, documentos, leis e muitos outros gêneros são fontes históricas. Dessa forma, o historiador (ou professor de História) lida com elas de maneira recorrente, uma vez que são “materiais a partir dos quais o historiador pode realizar sua pesquisa e com os quais escreve o texto histórico” (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 223). A respeito disso, as OCEM (BRASIL, 2006b, p. 72-3) afirmam que

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais; textos de época e atuais; mapas; gravuras; imagens de histórias em quadrinhos; poemas; letras de música; literatura; manifestos; relatos de viajantes; panfletos; caricaturas; pinturas; fotos; reportagens e matérias veiculadas por rádio e televisão; depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História oral, etc..

Essa diversidade de fontes históricas a serem trabalhadas com os estudantes são, por suas características inerentes, gêneros do discurso. Se as OCEM propõem que se esteja atento a elas no EM, parece-nos certo que a presença delas seja recorrente no Enem. Por isso, geramos um estranhamento que esses gêneros diversos – fontes históricas – apareçam em medida tão pequena nas provas de CHT. A observação da tabela 2 mostra que, apesar da diversidade, a recorrência é mínima. Por exemplo, dez fotografias (2,4%), duas tiras (0,5%), 1 cartaz (0,2%), entre outros usos, revela que essas fontes históricas (gêneros) são mal aproveitadas, haja vista que temos um total de 405 questões no novo Enem.

Não há, exceto livro acadêmico e livro/ensaio filosófico, nenhum outro gênero que tenha aparecido mais que 5% das vezes. Além desses dois gêneros, destacam-se, apesar da pequena porcentagem, os gêneros artigo acadêmico (4,4%), artigo de opinião (3,8%), charge (4,4%), mapa (4,7%), notícia (3,9%) e reportagem (4,3%). O uso de artigos de opinião, charge, notícia e reportagem indica que a esfera jornalística transita pelas provas, o que é muito positivo, visto que oportuniza apresentar assuntos de ordem social, política, econômica e cultural aos candidatos nas questões, localizando-os em situações concretas de comunicação discursiva da vida cotidiana jornalística.

Há um real predomínio de gêneros da linguagem verbal. São 336 textos-base que se apropriam exclusivamente desse tipo de linguagem, representando 81,35% do total. O número de charges e mapas é considerável, mas dez fotografias (2,4%), seis pinturas (1,6%) e duas tiras (0,5%) é um número insignificante em sete anos de novo Enem e, ainda mais, se tomarmos por base o número de 405 questões.

Vale lembrarmos que livros didáticos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia – as disciplinas da área de CHT – são riquíssimos em imagens. Há vários quadros pictóricos, charges, tiras e fotografias. Somente a título de comprovação, selecionamos quatro obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2015; uma para cada disciplina da área⁴⁵. Como não é o intuito de nossa pesquisa analisar livros didáticos, investigamos apenas os três primeiros capítulos de cada um como amostragem⁴⁶. E pudemos verificar que a linguagem semiótica se revela como um importante recurso para a construção do processo de ensino e aprendizagem nos livros didáticos de CHT. O quadro abaixo nos auxiliará a expor os resultados que nos permitem tal afirmação.

⁴⁵ As coleções selecionadas são as adotadas pelo Instituto Federal de Goiás (IFG - *Campus Jataí*), que é a escola pública com nota mais elevada no Enem de 2015 em Jataí, cidade onde residimos e onde esta pesquisa é produzida.

⁴⁶ Selecionamos os três primeiros capítulos porque, assim, poderíamos testar a regularidade na verificação. Se tomássemos para contagem apenas o primeiro capítulo, poderíamos obter um resultado equivocado, pois a quantidade restrita ou ampla de imagens poderia ser uma especificidade do conteúdo desse capítulo. Ao fazermos isso, o que observamos foi, de fato, a existência de uma regularidade. No livro de Sociologia, por exemplo, o capítulo 1 apresenta 17 imagens; o capítulo 2 apresenta 18 e, no capítulo 3, há 19. Entendemos que essa regularidade se deve ao estilo e à forma composicional do gênero *livro didático*.

Figura 9: Quadro esquemático da relação de imagens encontradas nos livros didáticos analisados

Livro Didático	Quantidade de imagens encontradas	Número de páginas pesquisadas	Classificação dos gêneros semióticos
<i>Geografia, sociedade e cotidiano: fundamentos</i> (ALBUQUERQUE et al., 2013)	77	58	Fotografia; mapa; quadro pictórico; ilustração; cartão-postal; grafite
<i>Sociologia hoje: volume único.</i> (MACHADO et al., 2013)	54	47	Fotografia; história em quadrinho; árvore genealógica; mapa; charge; cartum; grafite; quadro pictórico; ilustração; tira; cartaz; capa de revista; capa de livro; xilogravura.
<i>História – volume 1.</i> (VAINFAS, R. et al., 2013)	39	32	Fotografia; ilustração; pintura rupestre; escultura; mapa; alto relevo; quadro pictórico.
<i>Filosofando: introdução à filosofia</i> (ARANHA; MARTINS, 2013).	19	28	Fotografia; tira; escultura; quadro pictórico; mapa.

Fonte: Elaboração da autora

Parece-nos, no mínimo, incoerente um uso tão restrito desse tipo de linguagem nas questões do Enem, o que está em total dissonância com os livros didáticos da área. É de se notar que, exceto em Filosofia, o quadro mostra-nos que o número de páginas observadas é inferior ao número de imagens presentes. Isso serve de indício para percebermos o quão presente se faz esse recurso no processo de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, mesmo que não seja a base da questão e sua presença não contribua diretamente para a solução da situação-problema, a linguagem visual é estimulante para o candidato, além de contribuir para a contextualização. É o que podemos verificar na figura 10.

Figura 10: Questão 22 da prova azul de CHT de 2012

Texto do Cartaz: "Amor e não guerra"

Foto de Jovens em protesto contra a Guerra do Vietnã. Disponível em: <http://goldenyears66to69.blogspot.com>. Acesso em: 10 out. 2011.

Nos anos que se seguiram à Segunda Guerra, movimentos como o Maio de 1968 ou a campanha contra a Guerra do Vietnã culminaram no estabelecimento de diferentes formas de participação política. Seus *slogans*, tais como "Quando penso em revolução quero fazer amor", se tornaram símbolos da agitação cultural nos anos 1960, cuja inovação relacionava-se

- ☐ A à contestação da crise econômica europeia, que fora provocada pela manutenção das guerras coloniais.
- ☐ B à organização partidária da juventude comunista, visando o estabelecimento da ditadura do proletariado.
- ☒ C à unificação das noções de libertação social e libertação individual, fornecendo um significado político ao uso do corpo.
- ☐ D à defesa do amor cristão e monogâmico, com fins à reprodução, que era tomado como solução para os conflitos sociais.
- ☐ E ao reconhecimento da cultura das gerações passadas, que conviveram com a emergência do rock e outras mudanças nos costumes.

Fonte: MEC/INEP, 2012, p. 8

Na questão (figura 10), a fotografia não é central. A leitura atenta da frase a ser completada com uma das alternativas seria suficiente para entender a situação-problema

Entrevista	-	1	-	-	2	1	1	-	-	5
Esquema	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Estatuto	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Fotografia	-	-	1	3	2	2	-	-	2	10
Gráfico	2	1	1	3	2	1	-	-	1	11
Letra de canção	-	1	5	1	1	1	1	-	1	11
Livro acadêmico	9	16	14	19	15	12	14	24	23	146
Livro científico	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Livro didático	-	1	4	2	1	-	-	-	-	8
Livro filosófico/Ensaio filosófico	-	2	-	-	7	6	4	5	6	30
Livro paradidático	1	1	1	-	-	-	-	-	-	3
Manifesto	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Mapa	3	-	3	-	-	2	6	2	3	19
Mensagem programática	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Nota pública	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Notícia	-	3	2	1	1	3	3	1	2	16
Organograma	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Parecer				1			1			2
Pintura/quadro pictórico	-	-	1	-	-	1	1	3	-	6
Plano governamental	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Poema	-	3	-	-	-	1	1	1	1	7
Relato de Viagem	-	1	1	1	1	-	-	-	-	4
Reportagem	2	1		5	2	1	2	3	1	17
Revista digital didática	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Revista em quadrinhos	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Romance	1					2	1	1		5
Samba-enredo	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Sermão	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Site didático	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Tabela	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Texto de divulgação	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2
Texto didático	-	-	1	1	-	2	-	-	1	5
Tira	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2
Total de incidência por ano	34	42	43	48	51	50	48	50	48	414

Fonte: Elaboração da autora.

Em 2009, entre 45 questões, houve apenas 34 gêneros, uma vez que parte das questões não ultrapassou os limites do tradicional gênero *enunciado de questão*. Nesse ano, houve o predomínio do livro acadêmico e do artigo acadêmico que, juntos, representam 47,2% das ocorrências. Há relativa diversidade de gêneros, uma vez que catorze tipos diferentes aparecem na prova. Contudo, não há nenhuma pintura, fotografia, cartaz, poema ou letra de

canção. Isso revela, na nossa opinião, certo empobrecimento do uso dos gêneros porque se abdicou da linguagem semiótica e da linguagem literária.

Na prova de primeira aplicação de 2010, avançou-se um pouco com relação ao modelo tradicional do gênero *enunciado de questão*. Nessa prova, apareceram 42 incidências de gênero, em um total de dezenove tipos diferentes deles. O livro acadêmico predominou, com 37,9% de ocorrência, o que significa que 16 questões o usaram. Nessa aplicação, os gêneros poema e letra de canção apareceram, mas nenhum quadro pictórico, charge, cartaz ou fotografia foi mobilizado. Não apareceu também o gênero mapa, o que nos parece estranho, visto que, em CHT, se localiza a Geografia, na qual a cartografia entra como conteúdo escolar, sendo o produto final do seu estudo o mapa. A presença de mapas em Geografia é algo muito recorrente. Não aparecer nenhum mapa entre 45 questões não é condizente com isso.

Na prova de segunda aplicação de 2010, o que verificamos foi a diversificação de gêneros de esferas variadas. Relato de viagem, samba-enredo, ato institucional, carta oficial, quadro pictórico enriqueceram a prova. Houve cinco ocorrências (11,9%) de letra de canção, três mapas (6,9%). Porém, o livro acadêmico novamente se destacou e, desta vez, conjuntamente com o livro didático, representando 42,1% das ocorrências.

Em 2011, o que consideramos mais relevante foi o número de ocorrências de gêneros. Houve um crescimento considerável com relação a 2009. Partiu-se de 34 apropriações para, dois anos depois, 48, número que representa mais que a quantidade de questões. Isso sinaliza que o tradicional *enunciado de questão* foi substituído por um formato em que o texto-base traz um gênero. Apesar disso, o livro acadêmico quase atingiu os 40% de incidência, mostrando o predomínio de um tipo de composição de questão que, possivelmente, impossibilita ir além dos limites da própria disciplina.

Em 2012, cresceu mais ainda a variedade de gêneros mobilizados, uma vez que 23 diferentes gêneros apareceram entre 45 questões. O número de incidência deles também foi superior ao resultado das edições anteriores: 51 ocorrências de gêneros em 45 questões. Apareceram alguns gêneros incomuns em provas dessa área, como abaixo-assinado, sermão e carta sindical. Notamos uma grande incidência do gênero livro filosófico (14,2%), o que exigiu do candidato, nesse ano, uma interpretação filosófica em seu contexto histórico, político e social. Todavia, é importante termos em mente que há outras formas de perguntar Filosofia, usando gêneros que não o livro filosófico. A temática discutida pode ser abordada tendo como ponto de partida uma tira, por exemplo.

O cenário de 2013 é muito parecido com o de 2012. Houve diversidade de gêneros e muitas aparições deles. Nesse sentido, é interessante mencionarmos que as provas de 2012 e 2013 foram as que utilizaram a maior quantidade de gêneros, diversificando mais. Cada uma apresentou 23 gêneros diferentes, o que é bastante considerável.

A prova de 2014 foi a que mais utilizou mapas, um total de 6, representando 12,5% das ocorrências de gêneros. O predomínio do livro acadêmico manteve-se (29%). Podemos perceber que houve regularidade acerca da diversidade de gêneros e a quantidade de incidência. O número de apropriação deles e a quantidade de incidências são relativamente próximos entre os anos de 2010 e 2014, apesar da pequena queda em 2014 com relação à 2013. Contudo, em 2015, essa regularidade desaparece.

Na prova de 1ª aplicação de 2015, é possível percebermos que a diversidade de gêneros reduz, mas, mais relevante que isso, é o fato de que essa prova foi a que utilizou a maior quantidade de vezes o gênero livro acadêmico. Foram 24 usos em um total de cinquenta incidências de gêneros, o que representa quase 50% dessas incidências. O resultado obtido pela análise da prova de segunda aplicação desse mesmo ano traz os mesmos indicativos.

O que vemos é que as provas de 2015 (primeira e segunda aplicações) são as que utilizaram o menor número de gêneros. Foram apenas catorze em cada uma delas. Ambas também ficam na casa dos 50% quanto ao uso do gênero livro acadêmico na composição das questões. Isso nos faz perguntar: para onde está caminhando o Enem? Em sete anos de exame, esperávamos que um padrão de regularidade permeasse as provas. No nosso entendimento, ter no texto-base um gênero da mesma área do conhecimento gera um tipo de questão que é necessária na prova para trabalhar os objetos de conhecimento associados às matrizes de referência que são indicados pelo MEC/INEP. Mas fazer isso com quase metade ou mais da metade delas é um retrocesso, tendo em vista que tal recurso reduz bastante a possibilidade de as questões serem interdisciplinares e com um tipo de contextualização capaz de ultrapassar os limites do ensino propedêutico.

Os gêneros são proferidos, realizados na interação social, pelos integrantes de variadas esferas da atividade humana. Reiteramos que, a nosso ver, ao serem mobilizados gêneros diversos na constituição das questões, é possível, mediante um processo de hibridização, atingir o objetivo de contextualizar e possibilitar a interdisciplinaridade e, com base nessas práticas, dar sentido aos saberes, que ultrapassarão os limites do universo escolar.

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.), em diferentes posições sociais, como

produtores ou receptores/consumidores de discurso, gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2009, p. 109)

A riqueza de gênero, portanto, aproxima o candidato das práticas sociais e testa os multiletramentos. Por esse motivo, ampliar e democratizar as práticas e eventos de letramentos e a natureza dos textos (ROJO, 2009) passam a ser fundamental em um exame da natureza do Enem. Todavia, usar catorze gêneros entre 45 questões – que, a princípio, até parece uma variedade considerável – em que um deles (o livro acadêmico) incide quase que na metade de todas as ocorrências afasta a prova da possibilidade de aferir e desenvolver os multiletramentos. Insistimos nisso principalmente porque o Enem tem um efeito retroativo (GOMES, 2013). Se ele não revela preocupação com esses multiletramentos, com a interdisciplinaridade, entre outros, torna-se imensa a chance de que isso não esteja presente em uma sala de aula do EM, que, contemporaneamente, preocupa-se tanto com os processos seletivos que deem acesso ao Ensino Superior.

Ainda a respeito da diversidade de gêneros, gostaríamos de nos remeter aos pesquisadores suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2010), que afirmam ser indispensável que os estudantes dominem e usem uma gama variada desses gêneros, a serem trabalhados em sala de aula. Pensando nisso, estabeleceram um agrupamento dos gêneros de acordo com seus aspectos tipológicos focando nos fins didáticos disso⁴⁷. Ao agrupá-los, observando as semelhanças desencadeadas por suas situações de produção e suas regularidades linguísticas, o professor conseguiria ter uma maior previsão dos problemas a serem enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no tocante à produção textual.

Como já dissemos mais de uma vez, vemos o Enem sob o viés do ensino e da aprendizagem. Acreditamos que ele precisa voltar para a sala de aula e ser refletido no ensino e, inclusive, nas provas escolares. Também por esse motivo, gostaríamos de agrupar os gêneros apresentados nela segundo seus aspectos tipológicos⁴⁸. Entendemos que, agrupando-os dessa maneira, podemos verificar a sobreposição de gêneros da própria área do conhecimento, em especial daqueles ligados ao ensino. É o que ilustra o gráfico abaixo.

⁴⁷ O agrupamento tipológico dos gêneros é feito com base nas semelhanças que os gêneros possuem no que tange às situações de produção deles. São cinco as divisões nesse agrupamento: narrar (plano ficcional), relatar (documentação e memorização das ações humanas), argumentar (debate sobre problemas sociais), expor (transmissão e construção de saberes) e descrever (instruções e prescrições).

⁴⁸ Esclarecemos que 24 gêneros foram excluídos dessa análise porque não são contemplados na divisão feita pelos pesquisadores suíços. Como os autores estão interessados nas finalidades sociais atreladas ao ensino, nos gêneros recorrentes aos domínios sociais da comunicação discursiva, alguns não se enquadram em nenhum dos aspectos tipológicos enumerados por eles. É o caso, por exemplo, de ato institucional, decreto-lei e fotografia.

Gráfico 1 – Divisão dos gêneros presentes, entre os anos de 2009 e 2015, nos textos-base das questões de CHT segundo seus aspectos tipológicos

Fonte: Elaboração da autora

Ao dividir os gêneros presentes com base em seus aspectos tipológicos, podemos perceber que predomina a exposição. Na categoria *expor*, aglutinam-se gêneros ligados à transmissão e construção de saberes, entre eles, o livro acadêmico e o artigo acadêmico, que tanto se destacaram em todas as edições, como revelaram os dados apresentados. Chamou-nos a atenção o fato de apenas 14% dos gêneros serem da categoria *narrar*. Dolz e Schneuwly (2010) agruparam nessa categoria os gêneros ligados à cultura literária ficcional, ao domínio do verossímil. A presença limitada desse tipo de gênero antecipa-nos que a área de CHT não tem conseguido dialogar vastamente com as disciplinas da área de LCT, que muito se apropriam dessa gama de gêneros.

Não podemos nos esquecer de que o Enem exerce um forte impacto sobre a sala de aula do ensino médio (GOMES, 2013). Ademais, o MEC/INEP atribui a esse exame o papel de contribuir para a reestruturação curricular do EM. Nesse sentido, acreditamos que deveria haver um equilíbrio entre os gêneros quanto ao seu aspecto tipológico, mas o que vemos é a sobreposição do tipo *expor*. A presença de gêneros diferentes transitando pelas questões permite o contato com a língua nos diversos usos em suas práticas sociais, trazendo à tona interações possíveis nas mais variadas esferas de atividade humana. Dessa forma, aqueles do tipo narrar, relatar, argumentar e descrever também precisam destacar-se, o que contribuiria para que o conhecimento escolar conseguisse vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas

sociais, em conformidade com o que apregoa a LDB em seu Artigo primeiro, que já foi apresentado por nós no início do tópico 1.3⁴⁹.

3.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E O TRATAMENTO DOS DADOS: EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS

Mais de uma vez dissemos que, com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre as questões intrínsecas que permeiam nossa pesquisa – gênero do discurso, interdisciplinaridade, contextualização, complexidade –, propusemos a criação de um instrumento analítico-racional⁵⁰ que nos permitisse uma inteligibilidade para avançar em nossa investigação. Essa ferramenta de classificação são as categorias de análise, que nos possibilitaram dividir o *corpus* em classes, com base na presença dos gêneros hibridizados, no intuito de analisar, de forma interpretativa, as questões do Enem quanto à inclinação que, pressupõe-se, tem esse exame para a contextualização e a interdisciplinaridade.

Entendemos que tais categorias nos permitem alcançar um patamar de clareza diante daquilo que propomos e que é o objetivo de nossa dissertação, uma vez que é por meio delas que chegamos à análise e à interpretação de nossos dados. Apresentamo-las, a seguir.

Figura 11 – Quadro esquemático das categorias de análise das questões do Enem

Categoria 1	Enunciado de questão: questões que fazem contextualização, mas não extrapolam o gênero <i>enunciado de questão</i> – ou seja, não se valem de outro gênero além do <i>enunciado de questão</i> .
Categoria 2	Hibridização com gênero da mesma área para contextualizar: o gênero <i>enunciado de questão</i> se vale, para contextualizar, de outros gêneros ligados à área do saber a que pertencem.
Categoria 3	Hibridização com gênero de áreas distintas para contextualizar: o gênero <i>enunciado de questão</i> se vale, para contextualizar, de gêneros que não estão ligados à área do conhecimento a que pertencem, mas não atingem a interdisciplinaridade.
Categoria 4	Hibridização com gênero de área distinta, capaz de promover interdisciplinaridade: o gênero <i>enunciado de questão</i> se vale de um gênero alheio à área em que apareceu e, além de contextualizar, consegue propiciar a interdisciplinaridade.

Fonte: Elaboração da autora

Com as categorias, evidenciamos que nosso interesse não recai sobre a observação do nível de complexidade do gênero *enunciado de questão*, embora isso também seja relevante.

⁴⁹ Essa passagem da LDB é mencionada a partir da página 53.

⁵⁰ Trata-se de um instrumento analítico-racional por ser uma ferramenta intelectual que nos permite mensurar, racionalmente, os elementos da pesquisa, de modo geral e específico, estabelecendo relações entre eles e examinando os seus aspectos constitutivos, mediante um recorte que atenda aos nossos objetivos expostos, sem, com isso, nos eximir de nossas impressões e posicionamentos.

Já dissemos que nosso interesse é verificar até que ponto a presença de gêneros no texto-base das questões do Enem revela que elas são contextualizadas e interdisciplinares. Essas categorias contribuem diretamente para que dois de nossos objetivos específicos sejam atingidos: o de examinar, nas questões selecionadas, o auxílio que os gêneros do discurso podem agregar para a construção de questões mais contextualizadas e interdisciplinares e o de verificar, quantitativa e qualitativamente, as questões interdisciplinares e contextualizadas, com base nesses gêneros, a fim de analisar se a prova privilegia o conhecimento complexo e, portanto, não fragmentário. Dessa forma, nossa pesquisa enseja transcender o nível descritivo, adentrando no âmbito reflexivo-analítico e, por isso, qualitativo.

A fim de esclarecer o que difere uma categoria da outra, achamos necessário, antes de avançarmos na análise dos dados, mostrar em que consiste cada uma delas. Para tanto, é importante lembrarmos que, conforme exporemos na análise dos dados gerados e pontuamos no tópico 2.1, a contextualização é uma característica das questões do Enem. Ocorre, porém, que há níveis para essa prática: existem questões mais diretas, com uma rápida contextualização em que o texto-base não passa de um breve comentário ou introdução produzido pelo elaborador.

Na categoria 1, enquadram-se questões que, para contextualizar, apenas oferecem alguma menção ao assunto tratado ou um rápido resumo ou, ainda, um esquema daquilo a respeito do que perguntará. Isso se dá sem que, na questão, apareça um gênero além do próprio *enunciado de questão*. Dessa forma, sua estrutura é a seguinte: texto-base de apenas um parágrafo, que, às vezes, é constituído de um único período, seguido da sentença a ser completada com uma das alternativas.

Já com as categorias 2, 3 e 4, algo bastante diferente acontece. Nessas três categorias, o texto-base é formado de, pelo menos, um gênero que não o *enunciado de questão*. Nessas categorias, podem ser encontradas questões cuja estruturação, no que se refere à hibridização de gêneros, viabiliza, por exemplo, a inserção de uma tira em uma questão de Física, uma notícia em uma questão de História, um gráfico em uma questão de Geografia.

Existem aquelas questões nas quais o texto-base traz um gênero que tenha relação direta com a área do conhecimento a que se liga. Por exemplo, o texto-base de uma questão de Filosofia é do gênero *livro/ensaio filosófico*, ou o texto-base de uma de História é um *livro acadêmico* da área de História. Mas é importante esclarecermos que estamos nos referindo à área do conhecimento e não à esfera de atividade humana. A esfera de um candidato ao Enem ou a esfera escolar de que esse candidato surge não pode ser confundida com a esfera em que

esses gêneros foram produzidos. O artigo científico, por exemplo, não foi produzido para o Enem ou para a escola, mas sim para o universo acadêmico interessado naquele saber.

Nessa categoria, portanto, entendemos que, por não trazer um gênero de outra área, a chance de que ocorra interdisciplinaridade é quase nula. Consequentemente, classificamos as questões que trazem, no texto-base, um gênero relacionado à área da questão, mas sem a presença da interdisciplinaridade, na categoria 2. Sob nossa perspectiva, esse gênero foi usado apenas para contextualizar, quando não como um pretexto para a elaboração da questão.

Uma questão de Física que traz uma tira, com certeza, não apresenta um gênero ligado à mesma área do conhecimento. As tiras pertencem a outro universo. A linguagem da Física é científica, muito diferente do que ocorre em uma tira. Em se tratando de escola, a tira é recorrente nas aulas de Linguagens, não nas de Física. Uma situação como essa configura um cenário diferente do apresentado na categoria 2, pois o que se tem agora é uma questão de uma área do conhecimento – CNT – recorrendo a um gênero de outra área. Dessa forma, enquanto, na categoria 2, o gênero usado é ligado à mesma área, nas categorias 3 e 4, o que temos é um gênero de outra área.

Ainda que seja alta a barreira que separa as categorias 3 e 4 da categoria 2, não podemos ignorar uma semelhança entre elas: todas contextualizam fazendo uso de um gênero do discurso além do *enunciado de questão*. Todavia, a escolha por um gênero da mesma área ou de área diferente interfere na possibilidade de construir uma questão interdisciplinar. E foi essa possibilidade de identificar uma questão interdisciplinar por meio dos gêneros escolhidos que gerou a bifurcação entre as categorias 3 e 4, cuja semelhança é a presença de um gênero alheio à área do conhecimento da questão, mas a diferença é a existência ou não da interdisciplinaridade, mesmo que superficial.

Assim, o padrão de questão da categoria 3 é aquele em que o texto-base traz um gênero de outra área, mas o faz apenas para contextualizar, de maneira que não se consiga estabelecer uma relação com conhecimentos de outra área. Sem essa relação, o que temos é, por exemplo, uma questão de História, limitada ao conhecimento histórico, mas que se apropriou do gênero *notícia*, *romance*, *carta*, entre muitos outros. É bastante diferente do que propusemos com a categoria 4, na qual se ajustam questões que, ao fazerem uso de um gênero de outra área do conhecimento, conseguem ser interdisciplinares porque demandam, no mínimo, atenção a duas áreas. Na análise qualitativa dos dados, apresentaremos a diferença entre esse tipo de questão e os resultados, a nosso ver, frutíferos de se aplicar um gênero de áreas diversas na constituição de uma questão.

Foram essas categorias e a constatação da hibridização dos gêneros presentes nas questões que nos oportunizaram fazer a exploração dos dados. Como já acentuamos, com a formulação delas, passamos a ter um instrumento racional de mensurabilidade quanti-qualitativa que nos permitiu levar a cabo nossa proposta, nosso objetivo de verificar em que medida os gêneros do discurso contribuem para a existência de questões interdisciplinares e contextualizadas no Enem. Os dados obtidos por meio dessas categorias estão sistematizados a seguir.

3.2.1 Resultados quantitativos

Primeiramente, apresentamos uma tabela na qual aparecem a quantidade e a porcentagem de cada uma das categorias na somatória das questões de CHT entre os anos de 2009 a 2015, ou seja, das 405 questões que constituem o nosso *corpus*.

Tabela 4 – Incidência geral das categorias de análise nas provas do Enem de 2009 a 2015

Categorias de Análise	Quantidade	Quantidade (%)
Categoria 1	21	5,2%
Categoria 2	225	55,6%
Categoria 3	141	34,8%
Categoria 4	18	4,4%
Total de questões	405	100,0%

Fonte: Elaboração da autora.

O gráfico a seguir permite que esses resultados sejam melhor visualizados, oferecendo uma compreensão geral da incidência de cada categoria, ao longo de todos os anos do novo Enem, mensuradas nas questões de CHT.

Gráfico 2 – Incidência geral das categorias de análise nas provas do Enem de 2009 a 2015 na área de CHT

Fonte: Elaboração da autora

A observação da tabela 4 e do gráfico 2 mostra-nos que a categoria 2 – hibridização com gênero da mesma área para contextualizar – foi a que mais incidiu. Sozinha, ela representa mais da metade das outras três categorias juntas. Foram 225 ocorrências, o que equivale a 55,6%. Esse resultado vai ao encontro do que apresentamos no tópico 3.1, quando mostramos que os gêneros livro acadêmico, artigo acadêmico, livro/ensaio filosófico são gêneros muito recorrentes nas provas de CHT – todos eles, da tipologia *expor*. O destaque dado a esses gêneros justifica tamanha incidência da categoria 2, uma vez que os predominantes entre as questões são da mesma área delas.

Outro gênero de destaque que poderia prestar-se a esse papel é o livro didático. Trata-se de um gênero com o qual o estudante é, pressupõe-se, familiarizado desde o início de sua escolaridade e com o qual deve ter tido contato permanente ao longo do EM, contudo a incidência dele foi baixíssima. Como já mostramos no tópico 3.1, foram apenas oito aplicações, representado 2% de todo o montante. Talvez isso ocorra porque, em boa medida, os editais para elaboração de questões do Enem sejam abertos principalmente para professores de ensino superior, cujo contato não é com a sala de aula do EM.

É interessante notarmos que houve também um destaque para a categoria 3 – hibridização com gênero de área distinta para contextualizar. Das 405 questões, 141, ou seja, 34,8%, apropriaram-se de um gênero alheio à área de CHT. Isso significa que charge, carta,

romance, notícia, artigo de opinião, entre muitos outros, apareceram nas provas, conforme já apresentamos anteriormente. Gêneros de esferas variadas testam o nível de letramento do candidato, o que é muito positivo.

O letramento conecta-se às práticas sociais relativas à leitura e à escrita exercidas pelas pessoas em seus contextos sociais, transmutando entre o nível elementar e o complexo (SOARES, 2010). Conforme já pontuamos, questões com tais atributos conferem não só a convivência com outros gêneros de modo que as três características que os envolvem apareçam – temas, estilos e formas composicionais variados – como também permitem que esferas das mais variadas adentrem a prova e, principalmente, possibilitam que os mais variados letramentos sejam exigidos do candidato, que precisa revelar-se um sujeito capaz de apropriar-se das mais diversas linguagens para atender às suas demandas individuais e sociais no que tange à comunicação discursiva.

Esses multiletramentos, por envolverem “a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 109), trazem ao Enem um sentido muito relevante de contribuir para que a mudança em sala de aula se dê. Torna-se urgente que a escola trabalhe com e pelos gêneros, que eles transitem em todas as áreas e disciplinas. Com isso, insistimos ser extremamente necessária a presença de gêneros das mais variadas esferas nas provas, haja vista que o Enem se configura como um modelo a ser refletido em salas de aula durante o EM.

Outra informação bastante relevante é o fato de que, entre as 405 questões, apenas 21 (5,2%) ajustarem-se à categoria 1, na qual se acomodam aquelas que não extrapolam o gênero *enunciado de questão*, seguindo os moldes tradicionais de se fazer uma questão de múltipla escolha e, possivelmente, limitando-se à verificação de um conteúdo meramente propedêutico. Como, nesta categoria, somente entram questões que não recorrem aos gêneros do discurso, não a consideramos plenamente adequada àquilo a que estamos focados neste estudo. As OCEM, por exemplo, remetem-se à necessidade de se estabelecerem relações entre saberes diversificados; tanto os dos estudantes quanto os das disciplinas, de modo que não seja apenas uma justaposição, mas a percepção do conhecimento de um fenômeno em sua complexidade (BRASIL, 2006a). Desse modo, uma questão estanque nela mesma, incapaz de propiciar que se estabeleçam relações diretas de entendimento com a experiência, vivência e cotidiano desse estudante, mostra-se insuficiente para tratar o conhecimento de forma menos fragmentária.

O Enem, como procuramos mostrar no tópico 2.1, coloca, como eixos estruturadores, a contextualização e a interdisciplinaridade. Mas esta última não recebe destaque, pelo menos, sob os critérios de nosso instrumento de análise, haja vista que dezoito questões (4,4%), entre 405, se enquadram na categoria 4, a qual indica que um gênero alheio à área da questão foi usado de modo a propiciar interdisciplinaridade. Esse resultado nos permite pressupor que essa prática não tem recebido, por parte do Enem, o destaque que lhe é dado nos documentos oficiais relativos ao EM.

Já nas DCNEM de 1998 – mas também nas novas DCNEM, nos PCNEM, nas OCEM, entre outros –, há a ênfase à necessidade de contextualizar e propiciar a interdisciplinaridade. É interessante esse documento afirmar que a contextualização e a interdisciplinaridade são recursos complementares para ampliar a interação entre as disciplinas e as áreas. O que vemos no Enem é a presença da contextualização que, contudo, não se caracteriza como complementar à interdisciplinaridade, devido à baixa incidência desta. Nesse sentido, vale dizermos que, em 2014, foi aprovado o decênio do Plano Nacional de Educação (PNE), que, em sua meta terceira, propõe como estratégia

institucionalizar o programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...]. (BRASIL, 2014, p. 53)

Com os dizeres do PNE, o que vemos é que a interdisciplinaridade não ficou esquecida em documentos da década passada. Ainda há essa preocupação. Dessa forma, é inimaginável que o Enem tenha perdido esse foco, tão visível – de acordo com a nossa percepção e com os estudos *strictu sensu* sobre esse debate – no antigo Enem (até 2008).

Passamos, agora, a observação dos resultados obtidos sobre os gêneros, ano a ano. Isso nos ajuda a verificar se o uso deles é regular, desde 2009, ou se oscila. Esses números podem indicar no que se avançou, o que estagnou ou retrocedeu quanto à sua ocorrência nas questões e quanto à interdisciplinaridade e à contextualização em CHT.

No gráfico abaixo, apresentamos a incidência das categorias no ano que inaugurou o novo Enem, 2009.

Gráfico 3 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2009

Fonte: Elaboração da autora.

O gráfico 3 apresenta-nos um Enem incipiente no que se refere ao uso de gêneros diversos como recurso para a contextualização e a interdisciplinaridade. Quase metade das questões (48,9%), 22 entre 45, usou gêneros da mesma área para contextualizar, o que já reduz consideravelmente a probabilidade de a questão ser interdisciplinar, visto que, como já dissemos, se o texto é um artigo acadêmico de História e a pergunta é de História, a tendência é que não exista um olhar interdisciplinar.

Ademais, note-se que a categoria 1 apresentou 28,9% de incidência, formando um total de treze questões. Esse número é o maior desta categoria entre todas as edições do Enem, o que reforça a nossa ideia de um Enem incipiente. Ao longo dos anos, o tipo de questão dessa categoria foi diminuindo até desaparecer. Das 45 questões, sete (15,5%) enquadraram-se na categoria 3 e três (6,7%), na categoria 4. Desse modo, o que vemos – debateremos isso na análise qualitativa dos dados – é que as duas mais relevantes categorias para nosso intento, que melhor agregam pertinência ao conhecimento, chegam, juntas, a formar pouco mais de 20% da prova.

A seguir, apresentamos, em sequência, os gráficos 4 e 5, que trazem os dados de 2010. Como foram aplicadas duas provas nesse ano, aproximamo-los para que uma comparação entre eles possa ser feita.

Gráfico 4 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2010 (primeira aplicação)

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 5 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2010 (segunda aplicação)

Fonte: Elaboração da autora

O gráfico 4 mostra-nos o predomínio, assim como em 2009, da categoria 2, ou seja, houve a incidência, de quase 50%, de questões (21 delas) cuja característica é o texto-base ter um gênero típico da mesma área. Assim, podemos afirmar que há contextualização, mas não há interdisciplinaridade. Comparando com 2009, percebemos o crescimento da categoria 3,

com incidência de 16 questões entre 45 (35,6%), o que nos remete à ideia, já apresentada no tópico 3.1, de que a diversidade de gêneros aumentou. O crescimento dessa categoria indica que a forma de contextualizar se tornou mais rica e criativa, haja vista que extrapola os limites da própria disciplina ao mobilizar gêneros de áreas diversas.

Por meio do gráfico 5, podemos perceber que, estabelecendo um paralelo entre prova de primeira e de segunda aplicação em 2010, somente o resultado da categoria 3 se manteve. Nas duas provas, a incidência foi de dezesseis questões (35,6%). Houve crescimento na incidência da categoria 2, que, na segunda aplicação, foi de mais da metade da prova (53,3%). Houve apenas uma questão da categoria 1 (2,2%), o que, a nosso ver, é muito positivo, visto que as demais 44 questões se apropriaram de algum gênero do discurso. Além disso, enquanto na primeira aplicação houve apenas uma questão da categoria 4, resultado insignificante para uma categoria que indica a interdisciplinaridade, na segunda, houve quatro (8,9%).

Nessa progressão temporal, passamos agora para o gráfico 6, no qual constam os resultados obtidos com a prova de 2011.

Gráfico 6 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2011

Fonte: Elaboração da autora

O gráfico 6 permite-nos ver que houve um avanço com relação aos anos anteriores, tendo em vista que não ocorreu incidência da categoria 1. Considerando que os gêneros do discurso enriquecem as questões (são estilos, formas composicionais, temas diferentes permeando a prova), é muito interessante eles estarem presentes em todas as questões, como aponta o gráfico. Todavia, a maior incidência dos gêneros usados recai sobre aqueles da

própria área de cada questão, uma vez que sobrepôs a categoria 2, com 60% das ocorrências, ou seja, 27 das 45 questões.

O próximo gráfico traz as incidências das categorias no ano de 2012.

Gráfico 7 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2012

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme pode ser observado no gráfico 7, em 2012, ocorreu, a nosso ver, mais um avanço referentemente às questões. A categoria 3 (51,1%) superou a categoria 2 (46,7%). Ainda que seja apenas para contextualizar e não se atinja a interdisciplinaridade, é muito válido que gêneros, esferas e áreas variadas sejam mobilizados. Isso significa que questões de História, Filosofia, Sociologia e Geografia não apresentaram, no texto-base, apenas artigos e livros acadêmicos, por exemplo, mas gêneros dos mais diversos, ampliando o trabalho com letramentos múltiplos nessa prova do Enem. Apesar desse salto, é lamentável, para nós, que apenas uma única questão (2,2%) se enquadre na categoria 4, atingindo, pelo viés dos gêneros, a interdisciplinaridade.

No gráfico 8, a seguir, são apresentadas as incidências de categorias no ano de 2013.

Gráfico 8 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2013

Fonte: Elaboração da autora.

Ainda que seja elevada a incidência da categoria 3 (40%), como podemos ver no gráfico 8, a categoria 2 (53,3%) voltou a destacar-se entre as demais no ano de 2013. Isso nos leva ao entendimento de que, no Enem, aparentemente, não existe uma regularidade quanto ao uso dos gêneros. As questões que fazem parte do banco de dados, supomos, não devem ser elaboradas seguindo esse critério, porque, se o fossem, o avanço visível no ano anterior seria mantido em 2013, o que não ocorreu. Pelo contrário, o que vemos é a sobreposição de um tipo de questão que tende a compartimentar o conhecimento e impedir o diálogo entre os saberes. Apesar disso, de acordo com nosso critério de análise, houve três questões interdisciplinares (6,7%), o que, comparado com o ano anterior, no qual apareceu somente uma (2,2%), é positivo.

No próximo gráfico, apresentamos os resultados obtidos por meio da análise da prova de 2014.

Gráfico 9 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2014

Fonte: Elaboração da autora.

Os resultados da prova de 2014 surpreenderam-nos. Sob a luz dos nossos critérios de investigação, não houve, nesse ano, questão interdisciplinar. É, no mínimo, de se causar estranheza que um exame que, desde sua origem afirma ir ao encontro dos PCNEM, das DCNEM e que tenha publicado em sua fundamentação teórico-metodológica o interesse pela interdisciplinaridade, não se atenha para esse instrumento de diálogo entre saberes.

Além disso, mais uma vez, a incidência de gêneros da mesma área de CHT destacou-se, visto que a categoria 2 representa 55,5% das questões. Com esse cenário, o avanço que mencionáramos anteriormente desaparece, dando lugar a um retrocesso, uma vez que abdicar de questões interdisciplinares – as mais capazes de estabelecer diálogo entre os saberes e de propiciar a complexificação deles – é retroceder, pois, mesmo que escassas, elas apareceram nas provas anteriores.

No ano de 2015, foi necessária uma segunda aplicação do exame, por isso, para esse ano, precisamos de dois gráficos (10 e 11) que elucidem as incidências das categorias. A comparação entre eles permite perceber se houve ou não regularidade entre as provas em 2015, conduzindo-nos a uma percepção acerca do padrão da prova do Enem enquanto gênero do discurso – portanto, relativamente estável.

Gráfico 10 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2015 (primeira aplicação)

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 11 – Incidência das categorias de análise na prova do Enem de CHT no ano de 2015 (segunda aplicação)

Fonte: Elaboração da autora.

A observação dos dois gráficos leva-nos a concluir que a última edição do Enem mostra um formato de prova menos abrangente quanto aos gêneros. Nesse sentido, foi a pior edição. Afirmamos isso com base na enorme incidência da categoria 2 (66,7% e 68,9%) conjuntamente a um dado já apresentado no tópico anterior, que é a baixíssima diversidade de gêneros mobilizados nesse ano.

Nem por um instante, porém, pretendemos afirmar que questões como as da categoria 2 não sejam relevantes. Elas são e fazem parte do universo educacional a fim de aferir e

verificar um conhecimento restrito a uma disciplina, no interior dela mesma. Para que qualquer esfera funcione, é fundamental que o conjunto de gêneros que se organizam em prol dela esteja sistematizado para esse fim. Eles apresentam um propósito e sua produção, circulação e uso relacionam-se diretamente ao padrão em que se demandou a regularidade deles, uma vez que servem para possibilitar as ações dessa esfera. Com isso, o que se tem é um sistema de gêneros que ocorrem para realizar um fato social e que dão ferramentas para as ações com significado social no interior das esferas (BAZERMAN, 2005). O que estamos querendo dizer é que os gêneros didáticos e acadêmicos fazem parte da esfera educacional e são usados para que ela funcione e cumpra seu papel. Assim, o sistema de gêneros escolares demanda tais usos intrínsecos aos fatos sociais dessa esfera e dão ferramentas para que a ação central desse universo ocorra: o ensino e a aprendizagem; o que nos faz não só aceitar, no que tange à nossa pesquisa, a categoria 2 como também entender sua relevância.

Todavia, já dissemos isso anteriormente, o predomínio desse tipo de questão é o que nos incomoda. Já mencionamos o quanto a diversidade de gêneros pode propiciar sentido e letramentos múltiplos na prova. Dessa forma, lamentamos que a incidência de textos-base com gêneros de áreas diversas seja tão escassa. Outrossim, é igualmente lamentável que apenas uma única questão se enquadre na categoria 4 (2,2%), reforçando a ideia de que a prova nesse ano almejou, predominantemente, a aferição de conhecimentos disciplinares, isolados e propedêuticos.

Os documentos oficiais ligados ao ensino e à aprendizagem, desde a LDB (Lei nº 9.394/1996), são enfáticos em afirmar, como procuramos mostrar no tópico 1.3, que o ensino não deve ser restritamente propedêutico, sendo fundamental uma formação geral que prepare para a vida pessoal, profissional e cultural. A sobreposição da categoria 2 leva-nos a pensar que a última edição do Enem não condiz com tal discurso.

O desenvolvimento de capacidades como saber avaliar e interpretar textos das variadas manifestações de linguagem, saber julgar, confrontar, defender e explicar as ideias, tomando uma posição consciente com relação ao ato interlocutivo, é uma necessidade ambicionada para a nossa educação escolar (ROJO, 2009), o que é feito por meio do contato com os muitos tipos de gêneros do discurso. Contudo, isso não é aferido de forma contundente quando as questões ficam restritas à verificação de domínio de conteúdo escolar, conforme nos aponta a vasta incidência da categoria 2. Ademais, a escassa variedade de tal recurso sinaliza que o eixo cognitivo 1 do Enem – dominar linguagens – não está sendo plenamente aplicado.

Os resultados obtidos pela análise da prova de primeira aplicação de 2015 estão em sintonia com os da segunda, consoante o que vimos nos gráficos 10 e 11. Se houve uma

incidência tão grande da categoria 2, mais de 65%, nas duas provas, somos induzidos a nos perguntar se esse será um padrão para CHT a partir desse ano, uma vez que já é um padrão questões nesse perfil incidirem mais que as outras, mas não com tamanha ocorrência. A única exceção foi a prova de 2012, que apresentou mais questões da categoria 3 do que da 2.

A partir de 2011, deixou de haver questão da categoria 1. Isso significa que a ausência delas passou a ser um padrão, assim como não haver muitas perguntas da categoria 4; o máximo até hoje foram quatro delas, ou seja, a interdisciplinaridade obtida pela hibridização dos gêneros é muito rara nas questões do Enem.

Em termos gerais, os dados que nos chamaram a atenção, na comparação entre resultados por ano, revelam que há uma maior incidência da categoria 2, equivalendo, em média, a mais da metade das questões. Além disso, o fato de que, a partir de 2011, questões em CHT pertencentes à categoria 1 deixaram de ocorrer, o que é positivo. E a presença insignificante de questão pertencente à categoria 4 impressionou-nos; não chega a uma média de 5%, o que não condiz com o discurso por trás da existência do Enem, revelando uma incoerência. Segundo o MEC/INEP,

A nova prova [a partir de 2009] do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova [...]. 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 de conhecimento. (BRASIL, s/d, s/p)

Se almeja o MEC/INEP usar o novo Enem como instrumento da reestruturação do currículo do EM (BRASIL, s/d), é imprescindível que a prova esteja em sintonia com os documentos oficiais ligados ao ensino e à aprendizagem e aos próprios documentos sobre o Enem, nos quais a interdisciplinaridade é uma medida destacada. Inserir uma única questão interdisciplinar, como no caso de 2015, é não atentar-se a isso, afastando da prova o diálogo entre os saberes, o que revela esse desacordo com os documentos oficiais.

Não temos dúvidas de que dar sentido ao conhecimento, procurando articular os saberes entre si, é uma aspiração vista nos documentos oficiais da Educação brasileira. Espera-se que a escola repense “seu ensino não para funcionar somente dentro de seus muros, mas para ultrapassá-los [...]” (BRASIL, 2006a, p. 49). Há uma preocupação com a formação geral verdadeira, não aquela enciclopédica, academicista, reducionista do passado do EM,

voltada somente para o vestibular. Para isso, o diálogo permanente entre as áreas e o tratamento contextualizado surgem como proposta.

A nosso ver, a articulação dos saberes, de modo a lhes conferir mais sentido, é um meio para que o pleno desenvolvimento do estudante, almejado no artigo 2º da LDB (Lei nº 9.394/1996), ocorra. Defendemos que isso somente se efetiva verdadeiramente se a totalidade que compõe o sujeito for levada em conta. Para nós, o ensino fragmentado não é capaz de auxiliar o estudante, de forma eficaz, a solucionar os problemas demandados pela vida – relativos, entre outros, ao trabalho, às relações sociais, ao meio ambiente –, uma vez que eles sempre exigem respostas não fragmentadas. Não obstante, o que vivenciamos é um desajuste crescente “entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2006, p. 36). Os resultados visualizados nos gráficos apontam para o fato de que os saberes na prova do Enem ainda estão desunidos.

A escola precisa, obviamente, ultrapassar as barreiras dela mesma, a fim de possibilitar o pleno desenvolvimento apregoado pela LDB (Lei nº 9.394/1996). Isso é de fundamental importância, haja vista que o estudante, como sujeito, não é, de forma alguma, restrito ao universo escolar. Ele é um todo indivisível. Dessa forma, é imprescindível respeitar o fato de que ele não é um ser compartimentado e o conhecimento, portanto, também não pode ser tratado assim. Dessa forma, a escola deve ensiná-lo “a aprender para ele poder selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimento” (KLEIMAN, 1999, p 26). Na visão que atravessa toda esta dissertação, isso somente é possível se os conhecimentos se relacionarem.

Como já dissemos no capítulo 1, segundo Morin, quando as mentes são formadas pelas disciplinas isoladas, elas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, integrá-los em seus conjuntos naturais, mobilizá-los adequadamente, o que gera o enfraquecimento da percepção do global. E o que se passa a ter é uma inteligência compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista, cega, portanto, incapaz de selecionar e organizar informações de forma que sejam, de fato, úteis na vida extraescolar.

No que tange ao Enem, não podemos nos esquecer de que o MEC/INEP, conforme acabamos de pontuar, confere a ele o papel de servir de referência para o aperfeiçoamento do currículo do EM. As questões precisam ser elaboradas, sem dúvida, revelando os interesses apregoados nos documentos oficiais acerca da necessidade de diálogo entre disciplinas e áreas e do papel da contextualização e da interdisciplinaridade para atingir esse objetivo. Assim, isso se refletiria nas práticas escolares, inclusive, nas avaliações, conforme espera o

MEC/INEP. Contudo, pelos nossos dados, vemos uma incoerência entre discurso e prática. É importante que se saiba a causa disso. É necessário que nos sintamos incomodados. Quanto mais se reflete sobre um problema, maior se torna a chance de resolvê-lo ou, ao menos, amenizá-lo. Entendemos que, assim, o debate em torno dessa incoerência deveria instaurar-se, vivamente, entre professores e alunos, nas instituições de ensino, no meio acadêmico, até atingir o MEC/INEP.

Já dissemos que, a nosso ver, a presença de gêneros do discurso variados nas provas do Enem pode ser um instrumento (SCHNEUWLY, 2010) para a incidência de questões contextualizadas e interdisciplinares e, portanto, capazes de demandar uma inteligência não mecanicista. Assim, apresentaremos a análise e a interpretação dos dados obtidos por intermédio das categorias propostas por nós.

3.2.2 A análise das questões

Em nossa análise e interpretação das questões, selecionamos oito da área de CHT para ilustrar de que maneira os gêneros dão suporte para que ocorram a contextualização e a interdisciplinaridade. Assim, valemo-nos das quatro categorias de análise já apresentadas. Como são quatro categorias, duas questões remetem-se a cada uma delas, sendo um exemplo mais adequado e outro menos ao propósito estabelecido de, por meio dos gêneros, propiciar a interdisciplinaridade e a contextualização.

Defendemos uma formação integral, muito além daquele arquétipo de Educação que compartimenta as informações aos moldes tradicionais de ensino. Concebemos que somente é possível que essa integralidade ocorra se o conhecimento for pertinente. Consoante o que apresentamos no capítulo teórico, Morin esclareceu que, para o conhecimento ser pertinente, é fundamental que se tornem evidentes o contexto, o global, o multidimensional, o complexo, uma vez que esse tipo de conhecimento reconhece as múltiplas dimensões de qualquer unidade complexa. Isso nos leva ao entendimento de que a contextualização é um passo fundamental para a existência do conhecimento pertinente.

Nos documentos oficiais da Educação brasileira, contextualizar é uma necessidade apregoada recorrentemente. Para o MEC/INEP, o Enem também requer essa prática, o que é muito profícuo, por oportunizar um cenário em que uma visão mais global do saber se destaca. Nessa perspectiva, a categoria 1 revela-se como insuficiente para conferir pertinência ao conhecimento. A ausência de um gênero do discurso implica uma problematização inábil na tarefa de contextualizar o saber e proporcionar a interdisciplinaridade, uma vez que, se essa

contextualização é feita de maneira ineficiente, a possibilidade de haver interdisciplinaridade pode ser nula. Por esse motivo, a categoria 1 apresenta-se como desfavorável ao que defendemos nesta dissertação. Ela contextualiza de maneira rasa e é isso que ilustra a questão abaixo (figura 12).

Figura 12: Questão 11 da prova azul de CHT de 2010 (primeira aplicação)

A evolução do processo de transformação de matérias-primas em produtos acabados ocorreu em três estágios: artesanato, manufatura e maquinofatura.

Um desses estágios foi o artesanato, em que se

- ☐ A trabalhava conforme o ritmo das máquinas e de maneira padronizada.
- ☐ B trabalhava geralmente sem o uso de máquinas e de modo diferente do modelo de produção em série.
- ☐ C empregavam fontes de energia abundantes para o funcionamento das máquinas.
- ☐ D realizava parte da produção por cada operário, com uso de máquinas e trabalho assalariado.
- ☐ E faziam interferências do processo produtivo por técnicos e gerentes com vistas a determinar o ritmo de produção.

Fonte: MEC/INEP, 2010a, p. 3

O Enem propõe uma abordagem capaz de atribuir mais sentido ao conhecimento e favorecer a vida pessoal, social e profissional do estudante. O discurso que o envolve indica que se deve atribuir mais sentido aos saberes em busca de uma formação mais integral⁵¹. Dessa forma, a prova precisa refletir esses princípios, mas não vemos isso se efetivar nessa questão (figura 12), cujo tipo de contextualização é o mais retrógrado e superficial possível. Trata-se de um modelo antigo, tradicional, de elaborar a questão; vai-se quase diretamente para a pergunta objetiva.

Visualizamos nessa questão uma incoerência do MEC/INEP entre discurso e prática. No Relatório Pedagógico 2009-2010, afirmou-se que, “nas edições de 2009 e 2010, as questões do Exame partiam de situações-problema contextualizadas, o que possibilita diminuir a exigência de conteúdos memorizados, uma vez que é valorizado o raciocínio e são exploradas as vivências de mundo dos participantes” (BRASIL, 2013b, p. 8). Contudo, a

⁵¹ Procuramos mostrar isso no capítulo teórico e também no tópico 2.1

questão ilustrada na figura 12 é de 2010 e o tipo de contextualização visível nela não explora a vivência de mundo do candidato nem diminui a exigência de conteúdos memorizados.

O texto-base dessa questão nem deveria ser assim chamado. Se os dizeres desse *texto-base* fossem colocados no mesmo período que a frase incompleta, não faria a menor diferença: *a evolução do processo de transformação de matérias-primas em produtos acabados ocorreu em três estágios, sendo um deles o artesanato, em que se*. Outra redação, como a apresentada, elimina o *texto-base*, inserindo-o na frase a ser completada com uma das alternativas. Além disso, trata-se de um comentário rápido e irrelevante para a resolução da situação-problema instaurada. Pela leitura, percebemos que o questionamento está restrito a conhecimentos sobre o conceito de artesanato. Desse modo, tal *texto* não auxilia em nada, nem faz uma contextualização contundente, nem funciona como mecanismo para contribuir para a resolução da questão. Cabe ao candidato tão somente saber o que caracteriza o artesanato; a posse dessa informação o levaria a marcar a alternativa *b*, o que, sem dúvida, revela ser esta uma questão mecanicista.

Na fundamentação teórico-metodológica do Enem, Machado (2005) afirma que a contextualização é uma estratégia indispensável para construir significados, capaz de favorecer a comunicação entre a bagagem cultural e as formas de manifestação do conhecimento. Assim, ela estabelece um elo entre a vida do estudante e o conhecimento escolar, o que direciona para que mais de uma dimensão do conhecimento possa ser mobilizada. Contudo, como dissemos, a tentativa de contextualizar nessa questão é tão rasa que, de modo algum, possibilita que o conhecimento seja tratado de forma menos fragmentária e que o estudante possa estabelecer relações que tragam pertinência ao saber. Não podemos nos esquecer de que o conhecimento pertinente relaciona informações e as situa em seu contexto. Mas, com essa questão, o que vemos é um processo mecanicista de aferir o conhecimento estritamente escolar⁵².

O EM, com o qual o Enem estabelece relação direta por ser um exame em larga escala dessa etapa da Educação Básica, precisa “preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente [...]” (BRASIL, 2002b, p. 8). Como já apresentado, o Enem tem papel fundamental na reforma do EM. Se é isso que dizem os documentos

⁵² É mecânica qualquer atividade que não leva ao envolvimento ativo do estudante no processo de aprendizagem (BRASIL, 2013a). Quando o estudante antecipa o conteúdo a ser avaliado, sem que ocorram maiores provocações quanto à construção do conhecimento, é possível que a efetiva aprendizagem seja mascarada, pois, ao antecipar o conteúdo, ele procede de forma mecânica na resolução do problema proposto (BRASIL, 2006a).

oficiais, é inaceitável que ele ainda recorra a um modelo conservador e mecanicista para aferir saberes.

Isso nos leva ao entendimento de que, na categoria 1, se acomodam questões que, na nossa opinião, estão longe de propiciar a complexidade e o conhecimento pertinente. Seu tipo de contextualização é superficial e não possibilita a interdisciplinaridade. Seu foco recai sobre o domínio de conteúdos escolares compartmentados. E a ausência de um gênero não permite contato com situações concretas de debate da temática tratada, levando em conta que, segundo Bazerman (2006, p. 23), os gêneros “são formas de vida, modos de ser, *frames* para ação social, ambientes para aprendizagem, lugares onde o sentido é construído”.

Contudo, ainda assim, se bem elaborada, uma questão dessa categoria pode acarretar uma contextualização menos superficial e incitar a realidade, possibilitando relações, assim como na questão abaixo.

Figura 13: Questão 48 da prova azul de CHT de 2009

Hoje em dia, nas grandes cidades, enterrar os mortos é uma prática quase íntima, que diz respeito apenas à família. A menos, é claro, que se trate de uma personalidade conhecida. Entretanto, isso nem sempre foi assim. Para um historiador, os sepultamentos são uma fonte de informações importantes para que se compreenda, por exemplo, a vida política das sociedades.

No que se refere às práticas sociais ligadas aos sepultamentos,

- ☐ A na Grécia Antiga, as cerimônias fúnebres eram desvalorizadas, porque o mais importante era a democracia experimentada pelos vivos.
- ☐ B na Idade Média, a Igreja tinha pouca influência sobre os rituais fúnebres, preocupando-se mais com a salvação da alma.
- ☐ C no Brasil colônia, o sepultamento dos mortos nas igrejas era regido pela observância da hierarquia social.
- ☐ D na época da Reforma, o catolicismo condenou os excessos de gastos que a burguesia fazia para sepultar seus mortos.
- ☐ E no período posterior à Revolução Francesa, devido as grandes perturbações sociais, abandona-se a prática do luto.

É de se notar que o texto-base é desnecessário para a resolução da questão acima (figura 14), uma vez que o elaborador deseja lançar como situação-problema apenas o domínio sobre o rito dos sepultamentos ao longo da História. Bastaria a ele, portanto, colocar a frase incompleta para a qual uma das alternativas é o complemento mais adequado. Apenas isso suscitaria uma resposta, tendo em vista que o candidato precisa refletir sobre as alternativas, que o levam a percorrer épocas e acontecimentos históricos diferentes. Na alternativa *a*, precisa reportar-se à Grécia Antiga; na *b*, à Idade Média; na *c*, ao Brasil Colônia; na *d*, à Reforma Religiosa e, na *e*, à Revolução Francesa e seus desdobramentos. E, diante de cada uma dessas épocas, precisa pensar sobre a prática social do sepultamento. É esse caminho que o leva a concluir que a alternativa *c* é correta, o que demandaria dele a lembrança de um conhecimento escolar acerca da forte hierarquização no Brasil Colônia, que ia desde o cotidiano até os rituais religiosos.

Todavia, o texto-base traz uma contextualização para essa questão de modo que o candidato possa pensar acerca dos sepultamentos. Inserir esse texto, mesmo sem a ocorrência de um gênero do discurso além do *enunciado de questão*, localiza o estudante com relação à situação-problema e o faz perceber que essa é uma questão histórica relevante, uma vez que os sepultamentos falam muito sobre a História de um povo, como o próprio texto diz. Dessa forma, a inserção desse texto-base gera uma contextualização sociocultural, pois permite visualizar uma relação, em sua diversidade, entre a sociedade e a cultura (BRASIL, 2000c), na constituição do significado para esse saber acerca dos sepultamentos. Sem ele, essa conexão não seria estabelecida, apenas um conteúdo escolar de História teria sido verificado e imensa seria a barreira com a realidade concreta.

Segundo Morin, a contextualização está relacionada à necessidade de situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido, uma vez que o conhecimento das informações e dados quando isolados é insuficiente. A nosso ver, exceto a categoria 1, todas as demais se mostram comprometidas com algum tipo de contextualização. A presença de um gênero do discurso no texto-base contribui, efetivamente, para que essa prática se instaure entre as questões do Enem. E é isso que nos motiva a verificar se há complexificação na prova desse exame. Para complexificar, é necessário considerar o máximo de informações e dados concretos sobre um conhecimento (MORIN, 2012), uma vez que há complexidade quando se está à procura de relações entre o fenômeno e o contexto, entre o todo e as partes (MORIN, 2004). Dessa forma, entendemos que o ponto de partida para complexificar um conhecimento é contextualizá-lo. Apoiando-nos nessa ideia, passamos, agora, a analisar uma questão pertencente à categoria 2.

Figura 14: Questão 03 da prova azul de CHT de 2014

Os dois principais rios que alimentavam o Mar de Aral, Amurdarya e Sydarya, mantiveram o nível e o volume do mar por muitos séculos. Entretanto, o projeto de estabelecer e expandir a produção de algodão irrigado aumentou a dependência de várias repúblicas da Ásia Central da irrigação e monocultura. O aumento da demanda resultou no desvio crescente de água para a irrigação, acarretando redução drástica do volume de tributários do Mar de Aral. Foi criado na Ásia Central um novo deserto, com mais de 5 milhões de hectares, como resultado da redução em volume.

TUNDISI, J. G. *Água no século XXI: enfrentando a escassez*. São Carlos: Rima, 2003.

A intensa interferência humana na região descrita provocou o surgimento de uma área desértica em decorrência da

- ☐ A erosão.
- ☐ B salinização.
- ☐ C laterização.
- ☐ D compactação.
- ☐ E sedimentação.

Fonte: MEC/INEP, 2014, p. 3

Diferentemente do que ocorre com questões da categoria 1, essa questão mostra um tipo de contextualização que traz um problema concreto da vida, atribuindo pertinência ao conhecimento e possibilitando uma reflexão mais ligada à vida do estudante. Na visão que defendemos, o gênero mobilizado é, em grande medida, responsável por isso. A questão, que é de Geografia, traz um fragmento do livro acadêmico *Água no século XXI: enfrentando a escassez*, cuja temática, no EM, incide sobre a Geografia⁵³. É essa característica que o insere na categoria 2, haja vista que é um texto dessa disciplina que impulsiona uma resposta ligada aos conhecimentos dela mesma.

Algo diferente, com relação às questões apresentadas para tratar da categoria 1, ocorre aqui. A presença do gênero livro acadêmico dá, logo no primeiro contato com a questão, um respaldo para aquilo que será questionado. Mas, para muito além do respaldo, recorrer a esse gênero trouxe uma contextualização mais ligada à realidade, o que é fundamental para tratar, de forma complexa, um conhecimento. Ora, “o conhecimento não é insular, mas peninsular, e,

⁵³ Por debater um problema de Ecologia, podemos afirmar que esse livro é interdisciplinar, mas atravessa, inclusive, a Geografia.

para conhecê-lo, temos de ligá-lo ao continente do qual faz parte. O ato de conhecimento [...] faz com que o conhecimento não possa ser dissociado da vida humana e da relação social” (MORIN, 2012, p. 26). Ao ler a questão, o candidato situa-se com relação à situação-problema instaurada. É pela leitura desse texto, retirado de uma esfera específica, que ele se localiza e toma posse de uma informação real e concreta acerca do mundo que o circunda. Dessa forma, a partir daí e com base nisso, reflete, no caso da questão apresentada, sobre o processo ocorrido, causado pela interferência humana no ambiente natural.

Ademais, esse gênero mobilizado é de extrema relevância para a resolução da situação-problema criada, porque traz a discussão sobre o processo de desertificação na região do Mar de Aral, apresentando, inclusive, as causas dessa alteração ambiental. Somente se apropriando dessas informações é que o candidato se torna habilitado para assinalar a alternativa que apresenta o motivo da degradação do solo naquela região. Após a leitura do fragmento do artigo, o candidato torna-se capaz de fazer as relações com a frase a ser completada com uma das alternativas. As informações presentes no texto, como a ação humana de desviar um grande volume de água para o uso agrícola, e o conhecimento que o candidato precisa ter de quais são as características climáticas locais, como as altas temperaturas, levam-no a perceber que a salinização é a consequência que desencadeou a área desértica.

Note-se que é uma questão de Geografia focada em aferir um conhecimento dessa disciplina – ligado ao solo, suas propriedades, degradações e à ação humana nesse processo –, todavia, trazer parte do livro de Tundisi localiza o candidato de tal modo que este não pode deixar de pensar naquilo que o cerca. E isso é feito de uma maneira tão harmônica que ele precisa se reportar ao texto para responder, não podendo descartá-lo e limitar-se ao mero conteúdo escolar. Essa questão, portanto, trata a Geografia de maneira crítica, como esperam os PCNEM, segundo os quais, referentemente à Geografia no EM, o aluno deve “construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 2000c, p. 30).

A questão ilustrada na figura 14 revela, portanto, o quanto um gênero bem aplicado contribui para que o conhecimento possa ser tratado de maneira mais pertinente, contudo, como contraponto ao que estamos dizendo, trazemos a questão a seguir.

Figura 15: Questão 15 da prova azul de CHT de 2014

O índio era o único elemento então disponível para ajudar o colonizador como agricultor, pescador, guia, conhecedor da natureza tropical e, para tudo isso, deveria ser tratado como gente, ter reconhecidas sua inocência e alma na medida do possível. A discussão religiosa e jurídica em torno dos limites da liberdade dos índios se confundiu com uma disputa entre jesuítas e colonos. Os padres se apresentavam como defensores da liberdade, enfrentando a cobiça desenfreada dos colonos.

CALDEIRA, J. *A nação mercantilista*. São Paulo: Editora 34, 1999 (adaptado).

Entre os séculos XVI e XVIII, os jesuítas buscaram a conversão dos indígenas ao catolicismo. Essa aproximação dos jesuítas em relação ao mundo indígena foi mediada pela

- ☐ A demarcação do território indígena.
- ☐ B manutenção da organização familiar.
- ☐ C valorização dos líderes religiosos indígenas.
- ☐ D preservação do costume das moradias coletivas.
- ☐ E comunicação pela língua geral baseada no tupi.

Fonte: MEC/INEP, 2014, p. 5

Essa questão também é adequada à categoria 2, uma vez que um livro de História é usado na composição de uma questão de História. O fragmento discorre sobre o indígena e sua relação com o colonizador e com os jesuítas no período colonial brasileiro. Contudo, esse gênero é usado somente como pretexto para cumprir um critério na elaboração das questões do Enem. Apesar de contextualizar, ele poderia ser facilmente retirado e isso em nada prejudicaria o participante. Na verdade, é bem possível que, diante do pouco tempo para responder a cada uma das questões, o candidato mais atento não o tenha lido ao perceber que este é desnecessário para resolvê-la⁵⁴. Ele apenas precisaria saber que os jesuítas utilizaram os idiomas locais como instrumento para aproximar-se dos indígenas e convertê-los, o que o levaria à alternativa e.

⁵⁴ A fim de administrar o pouco tempo disponível para responder ao número exaustivo de questões do Enem, é comum que professores e *sites* que oferecem dicas sobre o Enem recomendem que se leia a frase a ser completada com uma das alternativas (o chamado *enunciado*) antes de se ler o texto-base. O *site* Seja Bixo, por exemplo, afirma que uma “dica é a de ler primeiro a pergunta principal da questão” (Disponível em <<http://www.sejabixo.com.br/vestibular/como2.asp?id=585>>. Acesso em 20 mar 2015). O *site* Imaginie orienta: “Leia a pergunta, e depois o texto de referência” (Disponível em <<http://www.imagineie.com/10-dicas-para-nao-perder-tempo-durante-prova-do-enem/>>. Acesso em 20 mar 2015).

As OCEM (BRASIL, 2006b, p. 68) esclarecem que a disciplina de História precisa ater-se ao desenvolvimento de competências mais gerais – ligadas à sociedade, cultura, política – e, concomitantemente, “à busca das competências que são específicas do conhecimento histórico”. A questão ilustrada (figura 15) restringe-se a esse segundo tipo de competências e, com isso, o texto-base, cujo gênero é ligado à História, funciona apenas como pretexto para verificar a fixação de um conhecimento da área.

A presença de um gênero na questão, a ponto de funcionar como mecanismo para trazer a realidade à tona e possibilitar sentido aos saberes, direcionando-os ao conhecimento pertinente, é, a nosso ver, fundamental para evitar a fragmentação do conhecimento. Contudo, a fim de que não seja simplesmente para cumprir uma formalidade, ele precisa ser útil, ou fazendo emergir a vivência e as práticas sociais do estudante, de modo que este possa pensar sobre isso, sentindo-se parte desse todo, ou exigindo dele que se aproprie das ideias do texto para solucionar a situação-problema – quando não, os dois. Da forma como foi inserido o fragmento do livro acadêmico de Caldeira, não se faz jus à proposta dos PCNEM, para os quais a principal contribuição da História no EM é possibilitar que os alunos aprendam a ler nas entrelinhas. Esse documento enfatiza a importância da leitura na apropriação de saberes históricos.

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam [...]. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. (BRASIL, 2000c, p. 22)

Na nossa perspectiva, quando se almeja o conhecimento pertinente, a questão mais adequada é aquela capaz de ir além da própria disciplina, evidenciando o global. Esta dissertação defende a complexidade. Nesse sentido, entendemos ser imprescindível que se considere o que é tecido junto – significado etimológico de *complexus*. Refutamos, portanto, o pensamento que isola e separa e aspiramos a mudanças na Educação de modo que o quadro

fragmentário que permeia o ensino, a aprendizagem e o conhecimento como um todo, advindo do paradigma da simplificação desde há muito, seja, ao menos, amenizado.

Por esse motivo, dentro dos limites estabelecidos pelo *corpus* desta pesquisa, não nos perdemos da ideia de sempre ir ao encontro da complexidade. Assim, as categorias 3 e 4 são as mais próximas de uma visão mais global – além disso, com elas, é mais provável que letramentos múltiplos sejam aferidos –; logo, são elas que mais deveriam incidir. Não é que consideramos as questões pertencentes à categoria 2 impróprias para os fins pedagógicos. Já dissemos que esse tipo de questão faz parte do universo educacional, no qual é necessária a aferição de conhecimentos restritamente disciplinares. Sabemos que eles são importantes e apontam para um tipo de saber presente no interior das disciplinas também necessário à formação básica apregoada pela LDB (Lei nº 9.394/1996).

É importante esclarecermos que não criticamos o conteúdo escolar, as matérias escolares. É preciso haver o que se ensinar na escola e é, sobretudo, com base nisso que a formação educacional acontece. A lei maior da Educação nacional (LDB nº 9.394/1996), embora não os enumere ou os determine, remete, várias vezes, aos conteúdos curriculares. Nossa crítica direciona-se à sobreposição desse tipo de conhecimento a tal ponto que a realidade que envolve o estudante desaparece e ele passa a ter a impressão de que as disciplinas falam de algo que lhe é alheio, de uma realidade que não lhe pertence. Somente a percepção do todo poderia propiciar-lhe uma visão global dessa realidade e fazê-lo constatar que os assuntos escolares se relacionam, diretamente, com aquilo que o cerca.

Destarte, como defendemos a contextualização e a interdisciplinaridade e as vemos como uma forma de complexificar o saber e amenizar esse quadro fragmentário reinante na nossa Educação, consideramos as questões pertencentes às categorias 3 e 4 aquelas que conseguem mais eficazmente atingir esse fim. Desse modo, avançamos em nossa análise, apresentando um exemplo da categoria 3, que, a nosso ver, consegue tornar mais complexo, no sentido apontado por Morin, o conhecimento escolar.

Figura 16: Questão 43 da prova azul da prova de CHT de 2013

Empresa vai fornecer 230 turbinas para o segundo complexo de energia à base de ventos, no sudeste da Bahia. O Complexo Eólico Alto Sertão, em 2014, terá capacidade para gerar 375 MW (megawatts), total suficiente para abastecer uma cidade de 3 milhões de habitantes.

MATOS, C. GE busca bons ventos e fecha contrato de R\$ 820 mi na Bahia. Folha de S. Paulo, 2 dez. 2012.

A opção tecnológica retratada na notícia proporciona a seguinte consequência para o sistema energético brasileiro:

- A** Redução da utilização elétrica.
- B** Ampliação do uso bioenergético.
- C** Expansão das fontes renováveis.
- D** Contenção da demanda urbano-industrial.
- E** Intensificação da dependência geotérmica.

Fonte: MEC/INEP, 2013, p. 14

Essa questão, que se encaixa na categoria 3 – hibridização com gênero de áreas distintas para contextualizar –, é diferente daquelas apresentadas nas figuras 14 e 15 no que se refere ao tipo de contextualização. Ocorre, neste caso, o uso do gênero *notícia* na construção do enunciado. Isso é crucial para que seu formato seja diferente. Temos aqui uma questão de Geografia, que usa um gênero não ligado à área. O estudante, para responder a ela, deve estabelecer relações de forma a mobilizar sua vivência. Da forma como foi abordado o assunto da disciplina, o conhecimento tornou-se socialmente relevante. A contextualização é ligada à experiência real do aluno, que se depara em seu dia a dia com notícias e poderia, ao confrontar-se com essa, interessar-se pela temática apresentada.

É a presença do gênero, originalmente produzido e consumido em outra esfera, que consegue agregar essa característica à questão. A vida cotidiana do estudante é amplamente mobilizada porque o gênero do qual o enunciado se apropriou foi uma notícia e esta desempenha um papel social importante na vida de pessoas escolarizadas que, em geral, buscam informações cotidianamente. O fato de ser uma notícia é suficiente para que o conhecimento se torne mais complexo porque, sem dúvida, nesse caso, o estudante se defronta com um problema real, precisa compreendê-lo e resolvê-lo. Como está atrelado à sua vivência, não é mais possível manter-se apenas no campo *conteudístico*. Sendo assim, a construção de significados torna-se mais complexa.

Consequentemente, o conhecimento pertinente é estimulado. É ele que mobiliza o que o estudante sabe do mundo e estimula sua inteligência geral. Tratar os problemas e

compreender os dados particulares, selecionar uma gama de informações variadas para cada caso particular, tudo isso é estimulado pela inteligência geral. Dessa forma, uma questão assim é, sem dúvida, enriquecedora em um exame que afirma tratar os conhecimentos de modo a atribuir-lhes sentido nas práticas sociais.

Se fosse aplicada uma maneira retrógrada e *conteudística* de construir questões de múltipla escolha, baseada na memorização, bastaria ao elaborador eliminar a notícia e perguntar: *qual é a consequência de se usar a energia eólica?* Qualquer candidato que soubesse a resposta marcaria, como no formato original, a alternativa c, *expansão das fontes renováveis*. Todavia, a presença da notícia faz emergir aquilo que é real, localizando o assunto das fontes renováveis e da energia eólica em seu real contexto, agregando pertinência ao saber, complexificando-o.

A frase a ser completada com uma das alternativas diz: “A opção tecnológica retratada na notícia [...]”. Se essa opção é retratada na notícia, então, é de fundamental importância lê-la. Sem isso, não se resolve a questão, uma vez que é no texto que aparece a referência à energia a partir do vento, ou seja, à energia eólica. E, ao ler a notícia, o candidato apropria-se de uma informação relativa a acontecimentos de seu país, visto que o Complexo Eólico de Alto Sertão fica na Bahia.

Desse modo, com a notícia, o conhecimento ultrapassa os limites da própria disciplina e do saber a ser aferido e atinge a realidade por meio da contextualização, que só foi possível nesses moldes porque um gênero de outra esfera foi incorporado à prova, gerando uma hibridização (BAKHTIN, 1998). E o que se tem é uma questão que não apresenta uma visão reducionista, simplista do saber, pois um problema humano – o debate acerca das energias renováveis e do desenvolvimento sustentável – se destacou em detrimento de um problema escolar, que seria a verificação de um conhecimento de Geografia sobre fontes energéticas.

Em conformidade com o que discurremos no tópico 1.2.3, a real contextualização dos saberes permite ao estudante lidar com eles atrelando-os às suas experiências concretas, pois o conteúdo escolar apresentado surge ligado ao meio cultural, social, econômico e político. O que vemos na questão supracitada (figura 16) é, sem dúvida, a efetivação disso; provando-nos, pois, que é possível complexificar no Enem.

Entretanto, inserir na questão um gênero alheio à sua área não é suficiente para agregar pertinência ao conhecimento, complexificando-o, quando isso é feito de maneira superficial. A figura abaixo fornece um exemplo do que estamos afirmando.

Figura 17: Questão 31 da prova azul de CHT de 2010 (segunda aplicação)

O mestre-sala dos mares

Há muito tempo nas águas da Guanabara
 O dragão do mar reapareceu
 Na figura de um bravo marinheiro
 A quem a história não esqueceu
 Conhecido como o almirante negro
 Tinha a dignidade de um mestre-sala
 E ao navegar pelo mar com seu bloco de fragatas
 Foi saudado no porto pelas mocinhas francesas
 Jovens polacas e por batalhões de mulatas
 Rubras cascatas jorravam nas costas
 dos negros pelas pontas das chibatas...

BLANC, A.; BOSCO, J. O mestre-sala dos mares. Disponível em: www.usinadeletras.com.br. Acesso em: 19 jan. 2009.

Na história brasileira, a chamada Revolta da Chibata, liderada por João Cândido, e descrita na música, foi

- A** a rebelião de escravos contra os castigos físicos, ocorrida na Bahia, em 1848, e repetida no Rio de Janeiro.
- B** a revolta, no porto de Salvador, em 1860, de marinheiros dos navios que faziam o tráfico negreiro.
- C** o protesto, ocorrido no Exército, em 1865, contra o castigo de chibatadas em soldados desertores na Guerra do Paraguai.
- D** a rebelião dos marinheiros, negros e mulatos, em 1910, contra os castigos e as condições de trabalho na Marinha de Guerra.
- E** o protesto popular contra o aumento do custo de vida no Rio de Janeiro, em 1917, dissolvido, a chibatadas, pela polícia.

Fonte: MEC/INEP, 2010b, p.9

Ainda que essa questão traga uma letra de canção, repleta de recursos particulares desse tipo de linguagem, o que possibilitaria ao candidato estabelecer relações com base em situações concretas de uso da língua, esse texto-base é, mais uma vez, um pretexto e, por isso mesmo, um recurso subaproveitado, insuficiente para contribuir para o conhecimento pertinente.

Nesta questão, examina-se um conhecimento escolar, que busca verificar se o candidato sabe ou não o que foi a Revolta da Chibata. De forma reducionista, é como se as alternativas respondessem à pergunta: *o que foi a Revolta da Chibata?*. Isso significa que, se o candidato simplesmente decorasse a definição dessa revolta, ele responderia à questão. Destarte, não utiliza a riqueza desse gênero, desprezando o seu potencial. Não poderia ser ignorado o fato de que, sendo uma letra de canção, ela aciona outros elementos de compreensão histórica que não são usados, recorrentemente, pelos textos didáticos de

História. Ademais, a música traz à tona a multidimensionalidade presente em nós: ela faz parte do ser humano ao mesmo tempo em que ele faz parte dela. Não podemos nos esquecer de que

Os seres humanos transmitem mensagens e suas visões de mundo em forma de verso ou de música; na forma como se vestem ou se alimentam; no modo como constroem os edifícios e organizam aldeamentos, vilas e cidades. Em cada uma dessas formas de expressão e em suas diferentes linguagens há reflexos das problemáticas essenciais vividas pelos seres humanos em diferentes sociedades ou épocas e espaços. (BRASIL, 2002c, p. 82)

A despeito disso, a presença ou a ausência dessa letra não altera em nada o procedimento para chegar à resposta correta. Insistimos que, ao fazer isso, o elaborador, na nossa opinião, está apenas cumprindo um critério das questões do Enem, que demandam uma contextualização a partir de um texto-base. Mas isso é feito sob um olhar tão desatento do que é a verdadeira contextualização que, possivelmente, deve ter ocorrido de candidatos acertarem a questão sem, ao menos, lerem o texto, considerando que, como já dissemos, é uma prática nesse exame ler a frase a ser completada antes de ler o texto-base. Assim, com essas características e pela falta de conexões, entendemos que, conforme Morin (2004), uma questão assim reduz o que poderia ser complexo ao simples e estagnado e não estimula a inteligência geral.

Como já apresentamos e reiteramos mais de uma vez, nesta dissertação, defendemos a religação dos saberes e a complexidade, o que nos faz advogar em favor do denominado conhecimento pertinente como uma ponte para que isso ocorra. Quando o conhecimento é pertinente, não se abdica da contextualização, haja vista ser imprescindível para a sua existência que as informações sejam situadas em seu contexto. Por isso, consideramos que a categoria 3, conforme já expusemos, atende a essas especificidades.

O que ocorre no conhecimento pertinente é o avesso do que se dá no paradigma simplificador. Nesse tipo de conhecimento, a maneira mutiladora de isolar as dimensões desaparece e as partes que configuram o todo são reconhecidas. Como ele é construído com base no contexto, no global e no complexo, estimula o uso da inteligência geral ao mobilizar o que o estudante sabe do mundo. E, assim, o que se tem é a complexidade, para a qual a articulação entre as disciplinas é fundamental, visto que o pensamento, quando complexo, está sempre à procura de relações entre fenômeno e contexto, entre partes e todo.

Desse modo, no que tange ao nosso *corpus* e às categorias de análise, consideramos que a categoria 4 é aquela que mais se direciona a essa ideia. A fim de demonstrar isso, apresentamos, como exemplo, uma questão de Geografia.

Figura 18: Questão 7 da prova azul de CHT do Enem de 2013

Fonte: MEC/INEP, 2013, p. 4

A figura acima nos permite trazer o debate de um enunciado de questão capaz de criar uma relação que ultrapasse os limites de uma disciplina isolada. Nela, vemos o uso de um gênero (gráfico) aplicado em uma questão de ciências humanas e isso ilustra a tentativa de não compartimentar os saberes, isolando-os, de modo que não dialoguem entre si. Ao usar o gráfico aspirando à resolução de uma questão de Geografia, conhecimentos próprios da Matemática são incitados.

O gráfico apresenta dados estatísticos do censo demográfico realizado, a cada dez anos, por um instituto governamental e tem, em sua configuração, os valores da taxa de fecundidade correspondentes ao período entre as décadas de 1940 e 2010. Por meio de uma leitura matemática, percebe-se um decréscimo da taxa de fecundidade à medida que se avançam as décadas (a partir de 1960). O candidato, portanto, precisa partir da linguagem matemática para ter acesso a essa informação. São os números e a compreensão do que eles significam que propiciam a interpretação desse gráfico. É a associação numérica da taxa de fecundidade com as décadas que evidencia uma relação que vai além da estatística. Partindo

dessa interpretação, é possível inferir conhecimentos que a extrapolam, como mudanças de comportamento (feminismo e método contraceptivo a partir da década de 1960) e transformações socioeconômicas (suplantação da população urbana sobre a rural, urbanização e consolidação da industrialização no país) – tudo isso contribui para um progressivo aprimoramento do planejamento familiar.

Questões como essa colocam o Enem em sintonia com a proposta contemporânea de EM – apresentada, em linhas gerais, no tópico 1.3, quando discorremos sobre os documentos oficiais –, segundo a qual a oferta de disciplinas compartimentadas e descontextualizadas precisa ser superada. A realidade social localizada espacial e temporalmente surgirá se houver diálogo entre os saberes localizados em seu contexto (BRASIL, 2006b). E debater essa realidade, da qual o estudante se sente parte devido à contextualização, torna-se possível. Com isso, há resultados frutíferos no tocante à criticidade tão almejada ao sujeito-estudante.

Contudo, não podemos nos esquecer de que esta é uma questão de Geografia e requer conhecimentos relativos a essa disciplina. O candidato precisa ter posse da seguinte informação para responder a ela: a diferença entre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade é chamada de crescimento vegetativo. Uma vez que a diminuição da taxa de fecundidade gera o declínio da taxa de natalidade, ela interferirá no crescimento vegetativo – o que o leva à alternativa *b*. Todavia, essa é uma interpretação que ultrapassa a numérica, presente no gráfico. Ele precisa ir além desses dados. Ora, isso significa que se parte da linguagem matemática e, com base na interpretação dela, passa-se para um domínio da Geografia (demografia). Mas a construção da questão demanda propriedade sobre a língua portuguesa de modo a conseguir estabelecer as relações necessárias. Ou seja, o candidato, primeiramente, precisa interpretar o gráfico, recorrendo às suas noções matemáticas, e entender as pistas deixadas na questão com o propósito de, com ela, numa relação de parceria, mobilizar seus conhecimentos de Geografia⁵⁵.

Como já dissemos, o conhecimento pertinente insere os dados dentro de uma unidade, mas sempre a tratando como complexa, uma vez que não abdica de sua multidimensionalidade. Para isso, é preciso transformar as fronteiras entre os saberes em pontes, de modo que disciplinas isoladas e estanques desapareçam dando lugar ao diálogo entre elas. Dessa forma, a interdisciplinaridade é uma ação prática que contribui ativamente para tal transformação. Ela “aproveita de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de

⁵⁵ O ato de deixar pistas no texto funciona como uma estratégia relevante para a atividade de interpretação. Teorias de leitura afirmam que a leitura eficiente é aquela em que o autor não diz tudo, deixando para o leitor a tarefa de *colher* vestígios capazes de gerar a interpretação, constituindo a leitura em um viés discursivo (ROJO, 2009).

conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais” (KLEIMAN, 1999, p. 27).

Na questão ilustrada, a linguagem matemática é extrapolada, parte-se para outra dimensão, relacionada à Geografia, mas também possibilita o acesso a outras dimensões, como a cultural, a comportamental, a social, a histórica – não demandadas na resolução da situação-problema –, implicando percepções sobre a sociedade como um todo. Há, a nosso ver, a complexificação do conhecimento. É esse caráter multidimensional e a necessidade de aproveitar-se das conexões naturais e lógicas que cruzam os conteúdos que nos permitem afirmar que essa questão, por complexificar, exige um conhecimento pertinente.

O formato da questão ilustrada não precisaria ser o de adotar como texto-base um gráfico, contudo, optou-se por ele. Sabendo que esse gênero não é exclusivo da Geografia, mas do qual essa disciplina se apropriou para atingir suas finalidades, a presença dele incita a percepção de domínios da Matemática⁵⁶. Desse modo, compreendemos que tal questão se enquadra na categoria 4 por promover, com a inserção desse gráfico, a hibridização de gêneros capaz de propiciar a interdisciplinaridade, indo além da contextualização.

Na fundamentação teórico-metodológica do Enem, Menezes (2005, p. 64) afirma que “a interdisciplinaridade é também construída, no aprendizado ou no seu exame, não pela fusão das disciplinas, mas pela realidade das questões e das situações tratadas, por sua contextualização”. É isso que vemos se efetivar na questão ilustrada. Ao contextualizar, recorrendo ao gráfico, a situação é tratada de uma maneira em que fica latente a realidade como um todo e, com esse recurso de contextualização, surge a interdisciplinaridade.

A contextualização e a interdisciplinaridade, como já dissemos, são eixos estruturadores das questões do Enem. A presença do texto-base surge para atingir esse fim. Como procuramos mostrar, a questão mencionada é exemplo disso. Contudo, a construção de questões interdisciplinares nem sempre se efetiva – razão pela qual outras três categorias de análise foram necessárias em nossa pesquisa. Na verdade, os dados quantitativos obtidos mostram que questões com essa característica são raríssimas.

Se não bastasse, entre as questões que se encaixam na categoria 4, é possível percebermos uma dificuldade em obter-se um bom resultado da prática interdisciplinar. Para esclarecer o que estamos afirmando, recorreremos à questão abaixo.

⁵⁶ Sabemos que a Estatística é a ciência que fornece ferramentas para analisar e explicar a ocorrência de eventos. Contudo, nosso debate é sobre a Educação Básica, mais precisamente, sobre o EM. Nessa fase, a Estatística não surge como disciplina. Em um processo de transposição didática, coube à Matemática a análise, interpretação e construção de gráficos.

Figura 19: Questão 69 da prova azul de CHT de 2009

Como se assistisse à demonstração de um espetáculo mágico, ia revendo aquele ambiente tão característico de família, com seus pesados móveis de vinhático ou de jacarandá, de qualidade antiga, e que denunciavam um passado ilustre, gerações de Meneses talvez mais singelos e mais calmos; agora, uma espécie de desordem, de relaxamento, abastardava aquelas qualidades primaciais. Mesmo assim era fácil perceber o que haviam sido, esses nobres da roça, com seus cristais que brilhavam mansamente na sombra, suas pratas semi-empoeiradas que atestavam o esplendor esvanecido, seus marfins e suas opalinas – ah, respirava-se ali conforto, não havia dúvida, mas era apenas uma sobrevivência de coisas idas. Dir-se-ia, ante esse mundo que se ia desagregando, que um mal oculto o roía, como um tumor latente em suas entranhas.

CARDOSO, L. Crônica da casa assassinada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 (adaptado).

O mundo narrado nesse trecho do romance de Lúcio Cardoso, acerca da vida dos Meneses, família da aristocracia rural de Minas Gerais, apresenta não apenas a história da decadência dessa família, mas é, ainda, a representação literária de uma fase de desagregação política, social e econômica do país. O recurso expressivo que formula literariamente essa desagregação histórica é o de descrever a casa dos Meneses como

- ☐ A ambiente de pobreza e privação, que carece de conforto mínimo para a sobrevivência da família.
- ☐ B mundo mágico, capaz de recuperar o encantamento perdido durante o período de decadência da aristocracia rural mineira.
- ☐ C cena familiar, na qual o calor humano dos habitantes da casa ocupa o primeiro plano, compensando a frieza e austeridade dos objetos antigos.
- ☐ D símbolo de um passado ilustre que, apesar de superado, ainda resiste à sua total dissolução graças ao cuidado e asseio que a família dispensa à conservação da casa.
- ☐ E espaço arruinado, onde os objetos perderam seu esplendor e sobre os quais a vida repousa como lembrança de um passado que está em vias de desaparecer completamente.

As disciplinas que compõem a área de CHT são, como se sabe, Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Entre essas quatro, a questão acima, aparentemente, recorre a conhecimentos históricos. O que nos permite fazer essa afirmação é o fato de que, na frase que segue o texto-base, antecedendo as alternativas, o estilo da linguagem faz alusão a essa disciplina: “uma fase de desagregação política, social e econômica do país”, “desagregação histórica”. Não há nem um elemento lexical, visual, interpretativo que permita fazer associação às demais disciplinas. Por isso, concluímos que o elaborador a construiu focado em História, mesmo porque o estilo linguístico da disciplina indica que o tema em discussão não poderia ser outro. Segundo apontado no capítulo teórico, tema, estilo e forma composicional estão associados e constituem um enunciado ancorado em um gênero do discurso (BAKHTIN, 2011).

Todavia, exceto pelo estilo linguístico, a questão não faz a ponte com a História, visto que não há nenhum elemento da dimensão histórica. Ela é, apenas, uma questão de interpretação de um texto literário dentro da prova de CHT. A leitura do texto e sua interpretação são suficientes para que o candidato veja que, pelo estado de degradação dos móveis e do espaço físico, a decadência da família Meneses, que, em uma relação de contiguidade, representa a aristocracia rural mineira.

O que ocorre é uma tentativa muito limitada de construir uma questão interdisciplinar entre História e Literatura. Remetemo-nos à Literatura porque o gênero mobilizado no texto-base foi um romance, que descreve a decadência da casa da família Meneses, da aristocracia rural mineira. A natureza desse gênero é da área de LCT, mais precisamente, da disciplina de Literatura. Além disso, ainda que o estilo da frase a ser completada com uma das alternativas – imediatamente após o texto-base – seja próprio da História, há duas expressões que se direcionam ao domínio da Literatura (*recurso expressivo e literariamente*).

Tudo isso dá indícios de que estamos diante de uma questão de História interessada em estabelecer interdisciplinaridade com Literatura. O que seria muito positivo. Nesse sentido, as OCEM de Ciências Humanas (BRASIL, 2006b) orientam a necessidade de que se promovam mudanças concretas de padrões de aprendizagem, utilizando estratégias nas quais a abordagem dos conteúdos dialogue com os conhecimentos já adquiridos e se resolvam problemas de maneira interdisciplinar. No entanto, a tentativa de interdisciplinaridade não foi frutífera, pois o resultado é apenas uma questão de interpretação de texto, presente na prova de CHT. Apesar do estilo, não existe uma real ponte com a História, visto que não há nenhum componente da dimensão histórica. Sequer há um elemento que evidencie uma desagregação

política, social e econômica do país sugerida na frase a ser completada com uma das alternativas. Em se tratando de uma questão que requer um conhecimento da História, falta-lhe uma composição essencial dessa disciplina, que é o recorte temporal, sem o qual não existe historicidade. A utilização da expressão *desagregação histórica* é uma apropriação linguística inócua, como um adereço, uma vez que não mobiliza o conteúdo escolar que, aparentemente, a questão sugere demandar.

A interdisciplinaridade, segundo o que afirmamos no capítulo teórico, alimenta-se das disciplinas. Não se trata de fugir delas. Deve haver respeito pelas suas especificidades, embora se foque no diálogo entre as disciplinas. Uma relação de reciprocidade, que propicia comunicação entre os diferentes conteúdos, é central no fazer interdisciplinar. Por conseguinte, apesar de toda a tentativa, não é possível considerar que a questão acima seja realmente interdisciplinar, pelo menos, não nos moldes do que defendemos em nosso capítulo teórico.

O conhecimento precisa estabelecer conexões para fazer emergir a realidade, que é indivisível (BOHM, 1992) e cujos problemas não são parcelados. Dessa forma, toda tentativa de interdisciplinaridade e contextualização é louvável. Contudo, diante de nossa dificuldade paradigmática em lidar com a totalidade do saber e com os seus desdobramentos, é notória outra dificuldade: a de praticar a interdisciplinaridade. Reconhecer, portanto, essas dificuldades, confrontá-las, debatê-las é indispensável. E isso exige a atitude de aceitar que, em algumas situações, não deu certo a tentativa e, quando possível, reiniciar o processo.

Desse modo, quando apontamos a questão ilustrada com um exemplo ruim de interdisciplinaridade, não estamos querendo tirar o mérito dessa tentativa, mas apenas mostrar que a efetivação do diálogo entre saberes não ocorreu eficazmente. Debater isso, ilustrar, exemplificar, refazer, apontar são ações fundamentais para entender o que é uma questão interdisciplinar.

A todo tempo, enquanto escrevemos estas linhas, reportamo-nos ao fato de que o Enem serve de espelho para a sala de aula, mesmo que esse efeito retroativo não esteja sendo, ainda, positivo, conforme mostrou Gomes (2013). Se ele se reflete ativamente nas aulas do EM, seu papel é seríssimo, o que exige desse exame muita responsabilidade no sentido de contribuir para mudanças positivas no cenário dessa fase da Educação Básica.

Dessa forma, entendendo que a interdisciplinaridade busca a totalidade do conhecimento, mas respeita as disciplinas (FAZENDA, 2003) e que a perspectiva interdisciplinar não existe sem a disciplinar, pois se alimenta desta (LENOIR, 1998), precisamos reconhecer a ineficácia da questão supramencionada (figura 19). Esse

reconhecimento nos coloca diante de uma percepção necessária acerca dessa prática. E, sem querermos nos restringir a utopias ingênuas, realmente acreditamos que refletir sobre as questões do Enem, entendendo-as como exemplos de contextualização e interdisciplinaridade e buscando verificar se essas duas ações são executadas nesse exame de forma a estimular o conhecimento pertinente, pode fazer professores de todas as áreas terem outra perspectiva sobre essas ações, o que acarretaria uma mudança em suas aulas e, também, em suas avaliações.

A seguir, tecemos nossas considerações finais, nas quais fazemos um percurso por toda a dissertação, inclusive pelos nossos objetivos com este estudo, e retomamos os resultados que consideramos mais relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre estivemos imbuídos da convicção de que a complexidade é fundamental na formação educacional, de que o conhecimento pertinente deve ser estimulado e de que a Educação deve trabalhar em prol da inteligência geral. Também sempre acreditamos ser fundamental amenizar o quadro fragmentário que ainda impera nas escolas – ainda que os documentos oficiais ofereçam alternativas para isso. E as linhas desta dissertação estão atravessadas por tal convicção. Dessa forma, a contextualização e a interdisciplinaridade configuraram-se como um caminho para atingir esse fim, por isso nosso interesse nessa temática.

Diante disso, o objetivo de nossa dissertação foi analisar a prova do Enem, focando-nos na questão da complexificação do conhecimento. Almejávamos verificar se ela privilegia o conhecimento complexo e não fragmentado e se a contextualização e a interdisciplinaridade, apregoadas nos documentos oficiais relativos à Educação, dão conta desse problema, no caso de se fazerem visíveis nas provas. Isso nos levou a uma pergunta norteadora – a prova do Enem, da forma como as questões vêm sendo elaboradas ano a ano, pode ser vista como reflexo de uma Educação complexa que não privilegia a fragmentação? –, a qual nos conduziu permanentemente durante a pesquisa a fim de alcançarmos o objetivo citado.

Nosso modelo educacional, ainda moldado pelo paradigma da simplificação, apresenta uma dificuldade para *complexificar* o conhecimento. Ainda estamos longe de vivenciar um paradigma focado, verdadeiramente, na *complexidade*. Todavia já vemos os primeiros passos em busca de um conhecimento menos fragmentado. E o discurso que envolve o Enem aponta para isso. Dessa forma, tínhamos como hipótese, ante o objetivo de nossa dissertação, que a contextualização e a interdisciplinaridade estariam presentes na prova, em conformidade com os documentos oficiais, e que isso contribuiria para um formato menos *conteudista* e reducionista, possibilitando um diálogo entre áreas e um conhecimento com mais sentido nas práticas sociais.

Para atingirmos nosso objetivo geral e verificarmos nossa hipótese, precisamos trilhar pelos específicos. Um deles foi investigar os documentos oficiais relativos ao ensino e à aprendizagem, observando os dizeres sobre interdisciplinaridade, contextualização e diálogo entre os saberes. A observação disso poderia nos levar ao entendimento do que o MEC/INEP conjectura a respeito disso desde a LDB (Lei nº 9.394/1996), o que nos permitiria chegar a uma conclusão acerca do que é objetivado para o EM e, por conseguinte, para o Enem. Dessa

forma, transitamos por diversos documentos oficiais (LDB nº 9.394/1996, PCNEM, DCNEM, OCEM, entre outros).

Esse foi um dos primeiros passos dados para a construção de nossa dissertação e que nos fez perceber que, desde a LDB (Lei nº 9.394/1996), há uma preocupação em se amenizar a fragmentação do conhecimento, buscando um diálogo entre as áreas, no qual a interdisciplinaridade e a contextualização surgem como mediadoras. Essa, sem dúvida, é uma questão debatida nos documentos. O MEC/INEP revela-se, constantemente, focado em que se propicie uma Educação que vá além do *conteudismo* e do ensino propedêutico que se instaurou desde há muito. Foca-se em uma formação geral, voltada para o exercício da cidadania e para o trabalho, em detrimento da exclusiva preparação para o vestibular, embora também exista a preocupação com o prosseguimento dos estudos.

Essa constatação, advinda da leitura desses documentos, nos levou a uma pergunta específica: as provas do Enem aplicam o que é dito nos documentos oficiais no que se refere à busca por uma Educação mais global? Dessa forma, partimos para a análise dos documentos oficiais ligados ao Enem – sua fundamentação metodológica, portarias, edital etc. –, que apontaram para o mesmo discurso, principalmente, o de dar sentido ao conhecimento mediante a contextualização e a interdisciplinaridade. Todavia, precisávamos verificar se o que é dito é também constatado nas provas, uma vez que nos indagávamos se, nas provas desse exame, se prima por essas duas práticas em conformidade com os documentos examinados.

Por conseguinte, para analisarmos as provas, adotamos um procedimento metodológico, com base na teoria do pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin sobre gêneros do discurso, por meio de quatro categorias criadas por nós. A presença da teoria dos gêneros no procedimento adotado deu-se por duas causas. Uma delas reside no fato de que defendemos o *enunciado de questão* do Enem como um gênero, por isso, com estilo, forma composicional e tema relativamente estáveis. Isso nos permite perceber, pela relativa estabilidade presente nele, se ocorrem a contextualização e a interdisciplinaridade. Mas o principal motivo é o fato de os textos-base das questões apresentarem um gênero, implicando um processo de hibridização.

Essa percepção de que os gêneros do discurso são amplamente usados na elaboração das questões nos levou a questionar se a presença deles contribui para contextualizar e gerar interdisciplinaridade e em que medida. Instauradas essas questões, chegamos a dois de nossos objetivos específicos: examinar, em todas as questões das provas do novo Enem (2009-2015) na área de CHT, a contribuição que os gêneros do discurso podem agregar para a construção

de questões contextualizadas e interdisciplinares e verificar quantitativa e qualitativamente, nas provas do Enem examinadas, as questões com essas características, com base nos gêneros do discurso. Entendemos que esse seria o caminho para observar se a prova privilegia o conhecimento complexo e não fragmentário.

Na análise dos dados, mostramos e comentamos os gêneros encontrados nos textos-base das questões. Percebemos que, durante esses anos de novo Enem, sessenta (60) diferentes gêneros foram mobilizados entre as provas. Contudo, embora exista uma ampla diversidade, há pouca recorrência, na medida em que quase metade desse número apareceu uma única vez. Mesmo assim, ainda é significativa essa diversidade.

Há um predomínio de gêneros da linguagem verbal, principalmente dos ligados à esfera educacional; entre eles, o livro acadêmico destacou-se consideravelmente. É a presença desse gênero que fez com que se destacassem, na divisão por aspectos tipológicos, aqueles do aspecto *expor*. Gêneros assim são importantes no âmbito educacional porque estão ligados à transmissão e construção dos saberes, contudo, a sobreposição deles revela a pouca mobilização para que situações que concretizem práticas sociais variadas se instaurem na prova, o que não pode ser ignorado quando se pensa no efeito retroativo que envolve o Enem.

Além disso, é importante nos atentarmos para o fato de que o predomínio de gêneros da linguagem verbal diminui, consideravelmente, o estímulo a letramentos semióticos. Ademais, a pouca incidência de fotografias, tiras, charges, entre outros, não só empobrece visualmente a prova, como também revela, como mostramos, a pouca sintonia entre o Enem e os livros didáticos, que são riquíssimos em imagens.

Outro dado obtido bastante relevante é o declínio da diversidade de gêneros ao longo dos anos do novo Enem. A última edição (2015), por exemplo, foi a que apresentou um menor número, apenas 14. Entendemos essa mudança como sendo negativa, visto que a diversidade de gêneros insere na prova muitas esferas de atividade humana e, por isso, práticas sociais diversas das quais o candidato participa ou participará. Ademais, quanto menor a diversidade de gênero, menor também é, a nosso ver, a possibilidade de que as questões sejam interdisciplinares.

E foi isso que percebemos na geração de nossos dados por meio das categorias. Com elas, chegamos a alguns dados pontuais. Há um desproporcional predomínio da categoria 2, o que indica que se destacam gêneros da mesma área do saber. Dessa forma, tem-se um cenário no qual a contextualização ocorre, mas dentro dos limites da própria disciplina. Mas os dados ainda revelaram que há destaque também para um tipo de questão que mobiliza gêneros de

esferas diversas, exigindo o domínio de múltiplos letramentos e dando um sentido social aos saberes no processo de contextualização.

Um dado bastante relevante que obtivemos pelas categorias é que, a partir de 2011, todas as questões passaram a apropriar-se de algum tipo de gênero no texto-base, tornando a contextualização mais contundente por propiciar o contato a cada questão com uma nova esfera da comunicação discursiva adaptada para os fins avaliativos.

Nossa análise nos permitiu ver que a contextualização realmente é uma prática nas questões do Enem, seja recorrendo a um gênero da própria área, seja recorrendo a um alheio a ela, ou, ainda, a gênero algum além do *enunciado de questão*. Em todas as questões, o texto-base fez-se presente para contextualizar, mesmo que, às vezes, tenha sido construído e usado de forma superficial, como procuramos mostrar.

Contudo, os dados revelam que houve baixíssima incidência de questões interdisciplinares. E, em nenhuma, entre as de CHT, pudemos perceber um diálogo com CNT. A interdisciplinaridade ocorreu somente com MT e LCT. Entendemos que essa constatação aponta para o fato já conhecido de que Ciências e Humanidades não costumam dialogar. Além disso, a baixa ocorrência de interdisciplinaridade sugere uma dificuldade, talvez dos elaboradores, em construir questões interdisciplinares – até mesmo porque os educadores do nosso país não foram preparados para isso em sua formação acadêmica. As causas reais dessa escassa incidência demandariam outros estudos, visto que, considerada a relevância do tratamento interdisciplinar para o conhecimento pertinente e também para a concretização do que dizem os documentos oficiais, é necessário compreender por que não há destaque para questão com essa característica tão essencial para aproximar os saberes.

Temos muitas inquietações sobre isso: são os elaboradores que têm alguma dificuldade em construir questão interdisciplinares ou não é mais um foco do Enem? Se não for mais um foco, por que o MEC/INEP não emitiu documentos referentes ao novo Enem no que tange à sua fundamentação teórico-metodológica? No caso de os elaboradores apresentarem alguma dificuldade, por que não se selecionam grupos interdisciplinares para elaborarem parte das questões? Entendemos que esses questionamentos são a parte mais visível de um todo que possui elementos subjacentes muito mais sutis. Cometeríamos um descuido grave se afirmássemos algo relativo sobre os motivos de tais panoramas. Contudo, podemos, sem tropeçarmos nos discursos fáceis do senso comum, apontar para o fato de que existe uma conjuntura histórica da educação nacional que contribuiu para a edificação de concepções e políticas públicas direcionadas para determinadas valorizações sociais do

conhecimento, que, por sua vez, não estiveram alicerçadas em uma visão complexa do conhecimento, apesar de seus discursos contrários.

Consideramos o paradigma da simplificação impróprio e aspiramos à religação dos saberes e à complexidade, porém temos ciência de que, historicamente, a fragmentação é valorizada e tida como natural e até considerada necessária no mundo ocidental. Entendemos que, em sintonia com as OCEM (2006b, p.53) “nenhuma região do saber existe isolada em si mesma, devendo, depois, relacionar-se com as demais”. Por isso mesmo, é preciso que se verifique a interdisciplinaridade no Enem, que é tratado nos documentos oficiais como uma referência para as mudanças no EM e é tratado na sala de aula como uma referência, na prática, para a forma de se ensinar e avaliar.

Obviamente, seria cair na armadilha de uma análise simplista pensar que o ensino e a aprendizagem no EM se reduzem à influência das provas do Enem. No entanto, a via dupla subentendida nessa relação é significativa para a compreensão de como se efetiva, em parte, esse processo em sua prática. É claro que uma avaliação em larga escala não pode ser o único elemento primordial para a Educação como um todo. Se tratássemos o Enem assim, estaríamos em contradição com o que defendemos nesta dissertação, pois seria pensar e agir mediante o paradigma da simplificação, reducionista. O Enem é sintoma e causa. Sintoma de um processo histórico-educacional extremamente complexo e é causa de vários desdobramentos que ocasionam ondas de repercussão no EM. Não podemos, porém, ser ingênuos acreditando que um exame em larga escala conseguiria atingir a complexidade se essa complexidade não se fizer presente nas salas de aula da Educação Básica e do Ensino Superior. É necessário que a forma de conhecer seja radicalmente transformada para que possa ser vivenciada a experiência da complexidade em sua plenitude.

Há muitas lacunas a respeito do que almeja o Enem e o principal motivo disso é a falta de documentos oficiais disponíveis contendo esclarecimentos sobre sua fundamentação teórico-metodológica. A última versão disponível é de 2005. Depois do novo Enem, o único relatório pedagógico remete-se à edição 2009-2010 e, além disso, no que tange às questões, demonstra-se somente preocupado com as habilidades e competências e com os objetos de conhecimento associados às matrizes de referência. Como está diretamente ligado ao EM e deve ser um reflexo dessa fase da Educação Básica como também refletir nela, esse exame é valioso instrumento de pesquisa educacional e, por isso, demanda documentos que esclareçam, entre outros, a sua metodologia, a fundamentação teórica implícita na elaboração da prova, a sua concepção de contextualização e de interdisciplinaridade.

Há muito o que ser debatido, também, sobre os gêneros nas questões: é ruim a presença de apenas fragmentos deles nos textos-base? Por que são selecionados, prioritariamente, aqueles da tipologia *expor* quando se tem em mente que os documentos direcionam para uma Educação que vá além dos conteúdos escolares e atinja as práticas sociais? Por que oscilam tanto os gêneros que aparecem esporadicamente? Por que alguns são tão recorrentes? Consideramos que são questões relevantes, as quais, em estudo futuro, pretendemos debater.

Antes de encerrarmos nossas considerações finais, reportando-nos a Edgar Morin, com cujas ideias sobre Educação compactuamos e procuramos defender neste estudo. Esse filósofo, em conformidade com o que já dissemos no capítulo teórico, argumentou a favor de um tipo de Educação que favoreça a aptidão que nos é natural em formular e resolver problemas essenciais e, assim, que estimule o uso total da nossa inteligência. As políticas públicas, os gestores escolares, os professores, o ambiente da sala de aula, tudo isso precisa envidar para que essa transformação ocorra. É urgente que se compactue verdadeiramente com tal concepção a fim de que uma mudança na forma de conhecer se efetive. Mas, para que aconteça, tratar o saber de forma a não fragmentá-lo, buscando atribuir-lhe sentido, é imprescindível.

Um exame do porte do Enem pode colaborar sobremaneira para que uma reforma, de fato, seja realizada no EM. Em 2016, foram mais de nove milhões de inscritos⁵⁷. Ora, isso é muito significativo e, com certeza, capaz de gerar reflexos no ensino ao longo do EM. Por isso mesmo, esperamos que os dizeres presentes nos documentos oficiais sobre o tratamento que deve ser dado ao conhecimento se efetivem nesse exame. Se isso ocorrer, haverá um estímulo à inteligência total do estudante e também o favorecimento à aptidão em formular e resolver problemas essenciais. Entendemos que o caminho da contextualização e da interdisciplinaridade, mediadas pela presença de gêneros do discurso no texto-base, pode cooperar para que isso ocorra, razão pela qual consideramos bastante significativas as pesquisas em torno desse tema. Sem esquecer, é claro, que o professor é o mediador desse processo por elaborar e conduzir as atividades didáticas (OCM, 2006b).

Uma pesquisa na área educacional é, intrinsecamente, um caminho múltiplo, uma vez que lida com a dinâmica da relação entre a realidade e o conhecimento. Assim, temos a pretensão plural, em nossa jornada investigativa e de produção acadêmica, de contribuir com o estudo dos gêneros do discurso, na verificação da contextualização e da

⁵⁷ Segundo o portal do MEC/INEP, o Enem de 2016 registrou 9.276.328 milhões de inscritos.

interdisciplinaridade nas provas do novo Enem. Outra possível contribuição é a de lançar feixes de luz sobre o Enem, a fim de que se edifique, cada vez mais, uma maior clareza de compreensão acerca de suas características constitutivas, o que fornecerá elementos básicos para uma visão crítica mais ampla sobre a sua formulação e a sua aplicação. Contudo, o que mais acreditamos ser significativo como uma forma de contribuição é a aplicabilidade do paradigma da Complexidade de Morin, já que este nos parece mais satisfatório e coerente diante de tantos desafios e exigências de uma realidade mutante e ininterrupta. Nossa contribuição é uma espécie de *pontifex minimun*, no entanto, sendo a realidade e sua apreensão essencialmente complexas, a pequena parte que se desdobra de nossa ação, enquanto pesquisa, pode atingir, em sua interação profícua, outros pequenos grãos e, como em tudo que existe, há uma teia subjacente de relações, há sempre ricas possibilidades de contatos, de diálogos e, principalmente, de mudanças.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR., D. M. A dimensão retórica da historiografia. In Pinsk, Carla Bassanezi; Luca, Tânia Regina de (Orgs.) *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ALBUQUERQUE, M. A. M.; BIGOTTO, M. A. V; VITIELLO, M. A. *Geografia, sociedade e cotidiano: fundamentos*. Vol. 1. 3.ed.São Paulo: Escala Educacional, 2013.
- ALENCAR, S. A. *Compreensão da situação-problema, do enunciado e das opções de resposta nas questões do Enem*. Fortaleza: UFC, 2009 (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Univesidade Federal do Ceará, 2009).
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernardini. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e Interação*. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. *Gêneros, Agência e Escrita*. Judith C. Hoffnagel, Ângela P. Dionísio (orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOHM, D. *A totalidade e a ordem implicada – uma nova percepção da realidade*. Tradução de Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cultrix, 1992.
- _____. *Sobre a criatividade*. Tradução de Rita de Cássia Gomes. São Paulo: Unesp, 2011.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Plano Nacional da Educação 2014-2024: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2006a.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2006b.

_____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002a.

_____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002b.

_____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2002c.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais*. Brasília: MEC/Semtec, 2000a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II: Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000b.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte IV: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do Parecer no tocante às propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. Parecer normativo CEB, n. 15, de 1º de junho de 1998

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do Parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer normativo CEB, n. 7, de 07 de abril de 2010

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do Parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer normativo CEB, n.05, de 04 de maio de 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CEB nº 04, de 13 de julho de 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica do ENEM*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. *ENEM: documento básico 2000*. Brasília: MEC/INEP, 1999.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010*. Brasília: MEC/INEP, 2013b.

_____. *Edital nº 6, de 15 de maio de 2015*. BRASÍLIA: MEC/INEP, 2015

_____. MEC/INEP. Institui o Enem como procedimento de avaliação. Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010

_____. MEC/INEP. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Portaria MEC/INEP nº 109, de 27 de maio de 2009.

BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRANCHINI, C. S. *Interpretar o enunciado ou dialogar com a enunciação? Uma análise sobre processos de leitura no Enem*. São Carlos: UFSCar, 2014 (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, 2014).

DESCARTES, R. *Discurso do Método*. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Editora Paulus, 2003.

_____. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

_____. Reflexões metodológicas sobre a tese: “interdisciplinaridade – um projeto em parceria”. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 161-180.

FRANÇA, K. C. F. *Da fala para a escrita: a instauração de um habitus*. São Luís: UFMA, 2009 (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, 2009)

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GOMES, L. L. Z. *O novo Exame Nacional do Ensino Médio: em busca de indícios de efeito retroativo no ensino de língua portuguesa*. Uberlândia: UFU, 2013 (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, 2013).

GUIMARÃES, R. B. O Enem, as Ciências Humanas e suas tecnologias. In: BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

HIPÓLITO, A. F. *Estudo da contextualização em provas de Química: um olhar sobre o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia e o Exame Nacional do Ensino Médio*. Uberlândia: UFU, 2012 (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia, 2012).

HUXLEY, A. Educação integrada. In: *A situação humana*. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

KLAUSBERGER, M. I. L. *Ensinar Geografia em tempos de complexidade: a práxis pedagógica e os desafios frente ao Enem*. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2013 (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013).

KLEIMAN, A. B. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: Fazenda, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 109-132.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Fazenda, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-76.

LIMA, J. L. S. *Contextualização e conteúdo das questões de Matemática do Enem e dos vestibulares da USP, UNICAMP E UFSCar*. São Carlos: UFSCar, 2011 (Dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Federal de São Carlos, 2011).

MACHADO, I. J. R.; AMORIM, H.; BARROS, C. R. *Sociologia hoje: volume único*. São Paulo: Ática, 2013.

MACHADO, J. N. Interdisciplinaridade e contextualização. In: BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

MARTINAZZO, C. J. *A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar com base no paradigma da complexidade*. Santa Catarina: Revista Contrapontos (UNIVALI), V. 7, 2007, p. 347-363.

MEC/INEP. Exame Nacional do Ensino Médio 2009: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2010 – 1ª aplicação*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2010a.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2010 – 1ª aplicação*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2010b.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2011*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2011.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2012*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2012.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2013*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2013.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2014*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2014.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2015 – 1ª aplicação*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2015a.

_____. *Exame Nacional do Ensino Médio 2015 – 2ª aplicação*: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º dia; Caderno 1: Azul. Brasília: MEC/INEP, 2015b.

MENEZES, L. C. O Enem e os objetivos educacionais da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no ensino médio. In: BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*: Fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005.

MOREIRA JOSÉ, M. A. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.85-96.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *A Religação dos Saberes*: o desafio do século XXI. Tradução de Flávia Nascimento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *O método*: as ideias. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Elaine Lisboa. 3. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007a.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez; Brasília, DF: Editora Unesco, 2007b.

_____. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PAIVA, C. M. G. *Itens de prova do Enem: cognição e ação à luz da linguística sistêmico-funcional*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014 (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014).

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1975.

RODIS-LEWIS, G. Prefácio. In: DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTIAGO, G. S. *Habilidades e competências de leitura segundo o Enem: entre a teoria e a prática* Taubaté: UNITAU, 2012 (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, 2012).

SANTOS, J. R. *A constituição do enunciado nas provas do Enem e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso*. São Carlos: UFSCar, 2011 (Dissertação de mestrado em Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, 2011).

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, A. F. G. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. São Paulo: PUCSP, 2004 (Tese de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004).

SOARES, M. B. Alfabetização e literatura. *Revista Educação*. Guia da Alfabetização, São Paulo, Editora Segmento, n. 2, p. 12-29, 2010.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-84.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VAINFAS, R. et al. *História* – volume 1. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.