

Campus Nilópolis

Programa de Pós-Graduação *Lato
Sensu* em Estudos Linguísticos e
Literários

Mayara Duarte Dias

Linguagem e
interdisciplinaridade
em provas de
vestibular

Nilópolis – RJ

2021

Mayara Duarte Dias

LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE EM PROVAS DE VESTIBULAR:

uma análise de itens avaliativos de múltipla escolha

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção de título de Especialista no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Estudos Linguísticos e Literários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Orientador: Professor Me. William Eduardo da Silva

Nilópolis – RJ

2021

CIP - Catalogação na Publicação

D541l Dias, Mayara Duarte

Linguagem e Interdisciplinaridade em Provas de Vestibular :
uma análise de itens avaliativos de múltipla escolha / Mayara
Duarte Dias - Nilópolis, 2021.
52 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: William Eduardo da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização), Especialização
em Estudos Linguísticos e Literários, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, 2021.

1. Linguagem. 2. Interdisciplinaridade. 3. Avaliação. 4.
Vestibular. 5. Itens avaliativos de múltipla escolha. I. Silva, William
Eduardo da , **orient.** II. Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Heloisa S. Lima CRB-7/6089

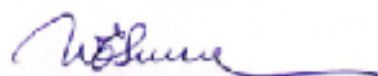
Mayara Duarte Dias

LINGUAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE EM PROVAS DE VESTIBULAR:
uma análise de itens avaliativos de múltipla escolha

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos necessários para a obtenção de título de Especialista no curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Estudos Linguísticos e Literários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Aprovado em 29 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. William Eduardo da Silva – (Orientador)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)



Prof.^a Me. Andressa Menezes de Souza – (Membro interno)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)



Assinado de forma digital por CLAUDIA
MARIA VASCONCELOS
CPF: 044.708.7700
Data: 2022.11.21 21:08:17 -01'00'

Prof.^a Dra. Claudia Maria Vasconcelos Lopes – (Membro externo)

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, às forças divinas que sempre me guiaram e iluminaram. Sou grata por sempre me conduzirem nos meus projetos e me apoiarem nos meus sonhos.

À minha mãe, toda gratidão por ser a minha maior incentivadora, minha parceira de vida, minha melhor amiga. Obrigada por todo amor, suporte e companheirismo.

Tenho gratidão, também, pelos meus colegas de curso: Lucas, Tamires, Lorrana, Rennan, Diana, João, Daniele, Vanessa e Márcia. Cada um teve uma contribuição especial para que essa etapa pudesse ser concluída com êxito; seja por uma palavra de acolhimento e incentivo, seja pela troca de conhecimento mútua e gratuita que sempre estabelecemos.

Sou grata, por fim, ao corpo docente desse programa de pós-graduação, com quem tive o prazer de aprender: Cassiano Santos, Tátia Áquila, Viviane Mury, Fabiana Almeida, Cláudia Teixeira, Rony Leal, William Eduardo, Marcel Amorim, Viviane Fialho, Dayenny Miranda, Andressa Menezes, Thiago Ponce e Andrea Motta. Vocês são um verdadeiro time de ELLit. Obrigada por todo conhecimento e suporte compartilhados conosco. Tenho gratidão, em especial, pelo meu orientador, William Eduardo, por ter aceitado meu projeto, além de ter me mostrado o caminho e confiado na minha autonomia.

O termo “holístico” se refere à minha convicção de que devemos nos concentrar na
interconexão fundamental de todas as coisas.
(Douglas Adams)

DIAS, Mayara Duarte. *Linguagem e Interdisciplinaridade em Provas de Vestibular: uma análise de itens avaliativos de múltipla escolha* – 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Estudos Linguísticos e Literários. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis. Nilópolis, RJ, 2021.

RESUMO

Com este trabalho, busco entender a construção da interdisciplinaridade por meio da análise comparativa dos itens avaliativos de múltipla escolha de dois instrumentos de avaliação, a saber: o Exame de Qualificação da UERJ e a Prova de Conhecimentos Gerais da UNESP, ambos para o ingresso em 2020. Este estudo se insere no âmbito da Linguística Aplicada, com base na Linguística das Linguagens Especializadas e na Educação. Por essa razão, o trabalho compreende três eixos teóricos: a linguagem (BAKHTIN, 1997; KOCH E ELIAS, 2008; LIMA, 2018; 2019); a interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008; YARED, 2008; FAZENDA *et al.*, 2010; BRASIL, 2013; MEDEIROS, 2019); e, a avaliação (HOFFMAN, 1994; LUCKESI 1998; 1999; SILVA 2003; ESTEBAN, 2009; BARROS, 2014; BAUER *et al.*, 2015). A partir desse estudo, reflito sobre como a interdisciplinaridade em exames de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) pode interferir na realidade do ensino/aprendizagem tanto de docentes, quanto de discentes do Ensino Básico. Com as análises, percebi que os itens apresentam configurações variadas de interdisciplinaridade. Contudo, verifiquei, com base nas propostas afirmadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013), que os projetos disponíveis para a implementação da interdisciplinaridade, por si só, em sala de aula não dão conta da complexidade das formatações elaboradas nos vestibulares analisados. Logo, para uma prática mais efetiva, é preciso pensar alternativas didáticas para que essa lacuna seja preenchida.

Palavras-chave: Linguagem; Interdisciplinaridade; Avaliação; Vestibular; Itens avaliativos de múltipla escolha.

DIAS, Mayara Duarte. *Linguagem e Interdisciplinaridade em Provas de Vestibular: uma análise de itens avaliativos de múltipla escolha* – 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em Estudos Linguísticos e Literários. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis. Nilópolis, RJ, 2021.

ABSTRACT

The aim of this paper is to understand the construction of interdisciplinarity through the comparative analysis of multiple choice items of two assessment instruments, namely: the Qualification Examination of UERJ and the UNESP General Knowledge Test, both entrance exams for 2020. This study is situated in the area of Applied Linguistics and based on the theories of Linguistics of Specialized Languages and Education. For this reason, the research comprises three theoretical perspectives. They are language (BAKHTIN, 1997; KOCH E ELIAS, 2008; LIMA, 2018; 2019), interdisciplinarity (FAZENDA, 2008; YARED, 2008; FAZENDA *et al.*, 2010; BRASIL, 2013; MEDEIROS, 2019), and assessment (HOFFMAN, 1994; LUCKESI 1998; 1999; SILVA 2003; ESTEBAN, 2009; BARROS, 2014; BAUER *et al.*, 2015). As a result, I could reflect on how interdisciplinarity is constructed in two universities' entrance examinations and how it can interfere in the teaching/learning in basic education. With the analysis, I also realized that the multiple-choice items present different configurations of interdisciplinarity. However, based on the premises of the National Curriculum Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2013), it was possible to verify that the projects themselves do not account for the implementation of interdisciplinarity in the classroom due to the complexity of the format of exams. Therefore, for a more effective practice, it is necessary to think of pedagogic alternatives so as to fill in this gap.

Keywords: Language; Interdisciplinarity; Evaluation; Entrance exam; Multiple choice evaluation items.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Item 19 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.	32
Figura 2	Item 09 – 1º Exame de Qualificação, UERJ.	32
Figura 3	Gabarito – CG, UNESP.	34
Figura 4	Item 63 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.	35
Figura 5	Item 23 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.	36
Figura 6	Item 73 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.	37
Figura 7	Item 14 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.	38
Figura 8	Cabeçalhos de seções – EQ1, UERJ.	39
Figura 9	Gabarito – EQ1, UERJ.	40
Figura 10	Item 01 – 1º Exame de Qualificação, UERJ.	41
Figura 11	Item 04 – 1º Exame de Qualificação, UERJ.	42
Figura 12	Item 02 – 2º Exame de Qualificação, UERJ.	43
Figura 13	Item 04 – 2º Exame de Qualificação, UERJ.	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CG	Conhecimentos Gerais
EQ	Exame de Qualificação
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 AVALIAÇÃO	13
2.1.1 O conceito de avaliação	13
2.1.2 Avaliação e prática docente	14
2.1.3 Vestibular e prática docente	16
2.2 INTERDISCIPLINARIDADE	17
2.2.1 O conceito de interdisciplinaridade	17
2.2.2 Interdisciplinaridade e currículo escolar	18
2.2.3 Interdisciplinaridade e avaliação	20
2.2.4 Interdisciplinaridade, linguagem e ciência	21
2.3 LINGUAGEM	22
2.3.1 Conceitos gerais: gênero discursivo e texto	22
2.3.2 Linguagem e avaliação	23
2.3.3 Linguística das linguagens especializadas	25
3 METODOLOGIA	30
3.1 O ITEM AVALIATIVO DE MÚLTIPLA ESCOLHA NO VESTIBULAR	30
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	31
3.2.1 Análise linguística	31
3.2.2 Análise interdisciplinar	33
4 ANÁLISE DOS ITENS	34
4.1 ANÁLISE DOS ITENS – UNESP	34
4.1.1 Editais	34
4.1.2 Provas	35
4.2 ANÁLISE DOS ITENS – UERJ	39
4.2.1 Editais	39
4.2.2 Provas	40
4.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ITENS AVALIATIVOS	44
5 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS	50

1 INTRODUÇÃO

A trajetória desta pesquisa começa a partir de uma convicção pessoal. Por meio de Douglas Adams, conheci o termo “holístico”, que significa um posicionamento de olhar para o mundo pensando nas interconexões que são estabelecidas entre tudo e todas as coisas. Isso despertou o meu olhar, academicamente, para como as disciplinas escolares, muitas vezes, relacionam profundamente seus conteúdos. Contudo, é notável que a prática didática, extremamente especializada (cf. HOFFMAN, 1994, p. 51), distancia-as, de modo a promover um ensino fragmentado.

Nesse cenário, é nítido que sempre tive um interesse por estudar eventos de natureza interdisciplinar. No entanto, isso se solidificou apenas quando fui apresentada, pelo meu orientador, ao item 14 da prova de Conhecimentos Gerais da UNESP, que se caracteriza como uma prática excepcional de integração¹ entre disciplinas. Imediatamente, essa interdisciplinaridade em uma atividade avaliativa me levou à associação de que o vestibular da UERJ produz itens semelhantes. Assim, gerou-se, a partir daí, um entusiasmo para entender mais sobre como exames de acesso ao ensino superior desenvolvem seus itens interdisciplinarmente.

A relevância de um estudo nesse viés foi confirmada e embasada em um cenário em que se mostra crescente a demanda de um ensino baseado em disciplinas escolares de modo integrado. Isso já era previsto nos PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Conforme Medeiros (2019, p. 95) destaca, “a interdisciplinaridade é abordada com mais ênfase [nos PCN] do que nos demais documentos analisados”, sendo citada 124 vezes.

Esse fato interfere na realidade de sala de aula, na medida em que, ao olharmos para o dia a dia do trabalho docente, percebemos que a prática didática – planejamento, execução e avaliação (cf. LUCKESI, 1999, p. 118) – deveria ser diretamente influenciada por essa regulação inclusive no que tange à interdisciplinaridade. Em paralelo a isso, é notável que o Ensino Médio brasileiro, nos âmbitos público e privado, tem se voltado cada vez mais para os processos de seleção avaliativos de universidades públicas, como os vestibulares. Assim, fundamentada em tais asserções, pontuo que o presente projeto possui como principal pauta: estudar a linguagem com foco na prática avaliativa interdisciplinar de vestibulares.

Proponho, então, com este trabalho, estudar a linguagem e as produções de inter-relação disciplinar dentro do suporte documental (a prova de vestibular). Com isso, procurarei problematizar a construção da interdisciplinaridade, comparativamente, na linguagem de itens avaliativos de múltipla escolha, considerando que os processos avaliativos externos acabam

¹O termo integração é entendido aqui como uma materialização da interdisciplinaridade.

por orientar as abordagens pedagógicas em sala de aula (SILVA, 2003; ESTEBAN, 2009; BARROS, 2014; BAUER *et al.*, 2015). Para tal, pretendo responder às seguintes questões: (i) De que maneira os vestibulares das duas universidades públicas lidam com os conhecimentos disciplinares? Quais são seus princípios? E os seus critérios? (ii) Como se dá a elaboração dos itens no que tange à perspectiva da linguagem, pensando a apropriação da pluralidade de gêneros, de tipos e de modalidades? E (iii) como a organização disciplinar é evidenciada nos itens?

A partir das reflexões sobre linguagem, interdisciplinaridade e avaliação, tenho como objetivo entender como se constrói a interdisciplinaridade por meio da análise comparativa dos itens avaliativos de múltipla escolha dos Exames de Qualificação da UERJ e da prova de Conhecimentos Gerais da UNESP, aplicados em 2019. Assim, busco, conforme trabalho no Capítulo 4, compreender como os conhecimentos disciplinares precisam ser trabalhados na prática docente cotidiana para que o aluno consiga o êxito nesse tipo de exame. Para isso, desenvolvo um caminho de análise para identificar a visão disciplinar, ou seja, como as disciplinas são apresentadas nos manuais dos candidatos dos dois vestibulares; examinar a elaboração dos itens de ambos vestibulares; avaliar o como as disciplinas se integram dentro desses itens; e comparar as provas para avaliar em quais contextos as avaliações desses processos seletivos demonstram sua interdisciplinaridade.

Para tal, o estudo segue uma perspectiva interpretativista, seguindo a tradição da Linguística Aplicada (LA), em confluência com a Linguística das Linguagens Especializadas e com a Educação. O interpretativismo surge como um método que pensa, no mundo social, “o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que o interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Além disso, “a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista” (idem). Isso ocorre em um movimento intersubjetivo no qual o significado ocorre em um processo de interação entre os sujeitos. Detalho mais extensamente os procedimentos metodológicos no Capítulo 3.

O aporte desta pesquisa, assim como aprofundo no Capítulo 2, compreende diferentes teorias sobre linguagem e aprendizagem que possuem pontos de interseção. O eixo da linguagem se desenvolve, principalmente, como base os estudos de Lima (2018; 2019), em que o item avaliativo, a partir de sua linguagem, converge com a teoria avaliativa. Para a visão de interdisciplinaridade, baseio-me, sobretudo, em: Fazenda *et al.* (2010), que relaciona intertextualidade e avaliação; Fiorin (2008), que surge em conexão com a linguagem e a interdisciplinaridade; e MEC (2013), que aborda tais terminologias segundo os documentos reguladores do ensino. Por fim, discuto a avaliação por meio de: Hoffman (1994), Luckesi (1998; 1999), Silva (2003) e Esteban (2009), que relacionam a avaliação e a prática docente; Bauer *et al.* (2015) e Barros (2014), que trazem os debates mais gerais sobre vestibular.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo foi desenvolvido seguindo uma fundamentação pautada em três eixos teóricos: o da avaliação, para entender o *corpus* selecionado; o da interdisciplinaridade, para compreender o fenômeno observado; e o da linguagem, de modo a reconhecer a perspectiva pela qual realizei a análise proposta.

2.1 AVALIAÇÃO

O eixo da avaliação consiste na reflexão teórica sobre a relação entre o ensino básico, a avaliação, a prática docente e o vestibular. Dessa forma, abordo uma perspectiva geral acerca da avaliação e, conseqüentemente, da prática docente. Em seguida, exploro o caráter do vestibular nesse contexto, relacionando-o com o dia a dia do fazer pedagógico, no que diz respeito a sua constituição como uma avaliação externa.

Embaso, portanto, esse eixo da seguinte forma. O artigo *A interface entre ensino e avaliação da leitura*, de Silva (2003), que também explora os impactos da avaliação no contexto escolar, e *Verificação ou avaliação: o que a escola pratica?*, de Luckesi (1998), falam sobre o conceito geral de avaliação. Luckesi (1999), no texto *Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica*, explora, então, a relação da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Hoffman (1994), com o texto *Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*, e Esteban (2009), com o artigo *Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola*, trazem a questão de como os perfis de professores podem promover um ensino pautado no exame. Bauer *et al.* (2015) aborda a avaliação em larga escala com o artigo *Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate*. E, por fim, Barros (2014), no artigo *Vestibular e Enem: um debate contemporâneo*, aprofunda a teoria sobre os vestibulares.

2.1.1 O conceito de avaliação

Para entender a questão da avaliação é preciso, antes de tudo, entendê-la conceitualmente. Nessa perspectiva, Silva (2003) apropria-se da definição proposta por Bachman (1997 apud Silva, 2003), que vê a avaliação como um caminho para se tomar decisões. A partir dela, é possível elaborar propostas de mudança e desenvolver um novo planejamento ao longo do processo de ensino-aprendizagem para aprimorar as etapas posteriores. Conseqüentemente, decide-se pelo futuro não só dos alunos envolvidos no processo, levando a sua aprovação ou reprovação; mas também do processo em si.

Ao tomar essa postura conceitual, assume-se o posicionamento de que a prática avaliativa não é a etapa final isolada do processo de ensino-aprendizagem. Ela exige que o professor tenha uma visão extensa sobre sua disciplina com um conhecimento consistente acerca dos princípios basilares da avaliação. Assim, “é preciso saber o que se ensina para saber avaliar” (SILVA, 2003, p. 181), considerando também a atualização científica de seus conhecimentos em relação ao processo no geral.

Nesse mesmo caminho, Luckesi (1998, p. 71) defende que a avaliação é um instrumento que guia um “curso de ação” para estabelecer um resultado pré-definido. Dessa forma, ele disserta que o ato de avaliar atravessa o planejar e o executar, colaborando com cada parte do processo planejado em uma perspectiva tanto político-social quanto “na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção” (LUCKESI, 1999, p. 118). O planejar, com isso, é tido como a parte do processo de ensino-aprendizagem em que se operacionaliza e seleciona “o uso de recursos — materiais, financeiros, humanos, didáticos” (LUCKESI, 1999, p. 110). Tal ato precisa ser impulsionado a partir do movimento avaliativo de tomada de decisão nos âmbitos político-social, científico e técnico, sendo resultado do conjunto que forma o corpo escolar.

2.1.2 Avaliação e prática docente

A partir do que foi explorado na seção anterior, aponto que a avaliação entra, nessa dinâmica da prática docente, como um movimento que leva à tomada de decisão em dois sentidos. O primeiro, segundo Luckesi (1999, p. 116), relaciona-se com “a dimensão do próprio projeto de ação”, na medida em que permite o desenvolvimento de projeto ou seu reprojeção, sendo um mecanismo crítico desse delineamento. O segundo se constitui como “um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo” (LUCKESI, 1999, p. 117), no momento de projeção.

Nesse contexto, levo em consideração, apoiada em Hoffman (1994, p. 51), que estamos diante de um cenário em que há “um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor” nos três níveis de ensino. Isso ocorre em um projeto de educação que segue a lógica de transmissão do conhecimento em que o professor, dentro de sua disciplina, é o detentor do saber que os alunos devem adquirir. Essa concepção, de acordo com a autora, enraíza-se, dentre diversos fatores, em uma atividade professoral pressuposta como autônoma, originada da especialização profissional “em determinadas disciplinas e/ou áreas de pesquisa, que dificulta a articulação necessária entre os docentes” (idem).

Isso revela a necessidade de idealizar uma formação do professor com uma nova perspectiva. Segundo Silva (2003), além da conscientização do avanço das pesquisas e da

necessidade ainda em vigor de aprofundamento das investigações em muitas questões estudadas, é necessária uma visão holística em relação às atribuições de cada área de conhecimento e às implicações pedagógicas em suas interseções, ou seja, em seu caráter interdisciplinar. Tal fato emerge da “excessiva fragmentação do objeto de estudo [que] afeta não só o trabalho dos próprios especialistas, mas exerce uma influência decisiva sobre a atuação do professor” (SILVA, 2003, p. 182).

Além disso, destaco a relação entre a instituição escolar e a avaliação. Conforme aponta Esteban (2009), existem princípios fundadores, que, embora evoquem a democracia, ainda seguem um viés de pensamento colonial excludente com base em uma “pedagogia do exame”. Esta, por sua vez, é uma proposta de encaixe social em um padrão de conhecimento que apaga as singularidades dos sujeitos, que são invisibilizados no processo. Nesse âmbito, a avaliação assume um caráter de *entrelugar*, sendo um ponto de interseção que explicita “a tensão entre silenciamento e apropriação crítica” (ESTEBAN, 2009, p. 126); mas, dentro dessa lógica, o predomínio hegemônico intensifica o silenciamento da pluralidade escolar.

Tal posição constitui-se em uma “suposta cientificidade do exame”. Por meio dela, segundo Esteban (2009), promove-se a justificação da exclusão intrínseca a todo o processo a partir de uma classificação. Nela, nega-se a alteridade dos sujeitos que compõe o corpo estudantil, no que tange à construção de seus conhecimentos e à raiz de seus saberes, por atravessar “as orientações que simultaneamente estimulam o trabalho de diferentes estratégias metodológicas, e as que tornam cada vez mais uniformes os parâmetros de avaliação como resultado da maior centralização dos processos de aferição, o dos desempenhos estudantis” (ESTEBAN, 2009, p. 127).

Com base nesses aspectos, professores guiados por uma “pedagogia do exame” acabam por desenvolver, de acordo com Silva (2003, p. 187), atividades de ensino-aprendizagem “orientadas basicamente pelo programa do teste e que sejam praticadas em sala de aula apenas as técnicas necessárias para a sua realização”. Isso é evidente em avaliações em larga escala², como o vestibular, como podemos ver no exemplo exposto por Silva (2003, p. 187): “se um determinado exame avalia a compreensão de textos através de questões de múltipla escolha, é pouco provável que o professor utilize outras técnicas na preparação de seus alunos”.

Essa perspectiva de ensino pode, assim, trazer prejuízos tanto para a prática de ensino quanto para a própria avaliação. Dessa forma, o conteúdo que o professor ensina precisa ser relevante para a situação de avaliação; pois, o contrário, certamente, permite questionar autenticidade dos instrumentos avaliativos. Importa, então, que o professor tenha a capacidade crítica de “questionar o valor do que está sendo testado” (SILVA, 2003, p. 188).

² As avaliações em larga escala são um método avaliativo padronizado que mobiliza e avalia um grande número de pessoas.

O efeito causado pelo impacto da avaliação no processo de ensino aprendizagem, então, varia de acordo com os aspectos do ensino em questão (conteúdo e metodologia, por exemplo). O exame em si não indica se o impacto será positivo ou negativo. Com isso, segundo Silva (2003, p. 189), é necessário por todos os esforços “no sentido de que o uso do teste tenha um impacto positivo sobre o público pretendido e que quaisquer efeitos negativos sejam minimizados”.

Tal impacto, pensando no contexto macro da sociedade e dos sistemas educacionais, envolve, especialmente, os exames em larga escala por se relacionarem às tomadas de decisões que afetam inúmeros sujeitos. Isso exige que as possíveis consequências dessas ações sejam tratadas com cuidado, pois o ato de “medir, avaliar e decidir têm alcance social” (SILVA, 2003, p. 189). Essa questão ganha outra dimensão quando temos uma realidade indicadora de que as mudanças nos vestibulares, muitas vezes, não alcançam a educação básica de modo efetivo (cf. SILVA, 2003).

2.1.3 Vestibular e prática docente

Passo, aqui, a discutir sobre a questão da avaliação em larga escala, mais precisamente sobre os vestibulares. Segundo Bauer *et al.* (2015), a avaliação em larga escala consiste em provas padronizadas que testam os níveis de aprendizagem dos alunos para aferir a qualidade do ensino em uma comparação dos resultados em longo prazo. Nesse sentido, esse instrumento possui perspectivas polarizadas de defesa e de ataque ao modelo.

Os argumentos a favor desse tipo de avaliação como política educacional apontam como pontos positivos o fato de que eles “impulsionam mudanças em currículos inadequados [e] subsidiam programas de melhoria referentes à idade de ingresso no ensino superior, com vistas a obter-se maior equidade nos resultados” (BAUER *et al.*, 2015, p. 1371). Já os contrários consideram-no como um instrumento que interfere na atividade docente, inclusive, no que tange aos métodos de ensino. Com isso, acredita-se que afunilam o currículo, promovendo um ensino pautado na já citada pedagogia do exame, ou seja, numa prática docente baseada apenas nos conteúdos das provas, desconsiderando outras competências relevantes para a formação dos alunos.

A partir disso, os autores fazem uma análise das finalidades e dos efeitos que essas avaliações podem causar nos sistemas educativos por conta de seu papel político. Em sua maioria, seus resultados levam a decisões, mais efetivamente, sobre os conteúdos curriculares das escolas, a formação de índices da qualidade educacional e a definição de níveis de rendimento. Isso é evidenciado “tanto em seu caráter técnico – o que medir, como medir e como avaliar os resultados –, quanto pedagógico – as interpretações em relação ao conteúdo de ensino e suas condições” (BAUER *et al.*, 2015, p. 1374).

Dentro desse modelo avaliativo, inserem-se os exames vestibulares, objeto deste trabalho, caracterizados por serem exames padronizados voltados para o acesso ao Ensino Superior. De acordo com Barros (2014), esse tipo de avaliação surge em um longo processo histórico de medidas que se estabeleceram para admitir e selecionar alunos nas IES (Instituições de Ensino Superior). Esses processos acabam por predeterminar os programas escolares. Por isso, cada vez mais cedo, o estudante é preparado para essa prova, “estudando diversas matérias que, na maioria das vezes, não possuem conexão com seu dia a dia, e praticamente só servem de subsídio para o vestibular” (BARROS, 2014, p. 1066). Trata-se, assim, de um processo que define os currículos da Educação Básica e não considera o histórico de desenvolvimento escolar do estudante.

2.2 INTERDISCIPLINARIDADE

Desenvolvo o aspecto da Interdisciplinaridade explicitando seu potencial de estabelecer diálogos. Assim, é importante, em um primeiro momento, sistematizar sua definição; para, assim, aprofundar as suas relações conceituais com os demais embasamentos teóricos desta pesquisa. Ou seja, abordo a Interdisciplinaridade em convergência com o currículo escolar, a avaliação e a linguagem.

Teorizo a interdisciplinaridade com base nos seguintes textos. De modo a discutir conceitualmente sobre os impactos da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, utilizo o artigo *Interdisciplinaridade: uma leitura conceitual a partir do enfoque educacional*, de Medeiros (2019), bem como os capítulos *Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas*, de Fazenda, e *O que é Interdisciplinaridade?*, de Yared, da obra *O que é Interdisciplinaridade?*, organizada por Fazenda (2008). Para trabalhar a relação entre a interdisciplinaridade e o currículo escolar, baseio-me no documento *Diretrizes curriculares da Educação Básica*, do MEC (2013). As interseções entre os eixos ocorrem a partir: no caso da avaliação, do artigo *Avaliação e Interdisciplinaridade*, de Fazenda *et al.* (2010); e, no caso da linguagem, do artigo *Linguagem e Interdisciplinaridade*, de Fiorin (2008).

2.2.1 O conceito de interdisciplinaridade

Em uma perspectiva histórica, segundo Medeiros (2019, p. 92), o conhecimento científico “foi produzido e transmitido à humanidade, em parte, de forma acrítica, fragmentada e dissociada da realidade”. Isso permite a interpretação de que houve uma formação de especialistas, que, com seu conhecimento fragmentado, não compreendem muito o mundo além do “seu campo de atuação profissional” (MEDEIROS, 2019, p. 92). Nesse contexto,

segundo o autor, emerge a interdisciplinaridade, reivindicando a ruptura de uma educação superior rigidamente disciplinar e afastada do mundo social, sem diálogo para além de seus muros.

Nesse viés, Yared (2008) aponta que o conceito de interdisciplinaridade indica um movimento (inter), não podendo, com isso, se fechar em si mesmo. Em uma perspectiva etimológica, trata-se das relações estabelecidas entre as disciplinas. Essa relação não admite nenhuma exclusão e nenhum privilégio a nada ou ninguém que se proponha a efetivar tal movimento. Dessa forma, trata-se de uma relação “que acolhe em cada uma as estruturas e os nexos que gradualmente elevam-se à unidade” (YARED, 2008, p. 163).

Sua prática no cotidiano escolar envolve o processo de ensino-aprendizagem no que tange diretamente seus interlocutores: alunos e professores. Em relação àqueles, é preciso considerar que, conforme afirma Yared (2008), a abordagem interdisciplinar dá ao aluno subsídios para ser protagonista de sua própria história, por meio da capacidade crítica para confrontar a cultura dominante, com o poder de escolhas que conduzem para a transformação da realidade. Enquanto, para os docentes, Fazenda (2008) disserta sobre aspectos de sua formação que, caso assuma uma perspectiva interdisciplinar, baseia-se, de acordo com ela, em duas ordens que se complementam.

Uma delas é científica, conduzindo-o “à construção do que denominaríamos saberes interdisciplinares” (FAZENDA, 2008, p. 18). Essa organização se sustenta no conhecimento científico que forma o professor, moldado pela estrutura hierárquica das disciplinas. A outra é social, desdobrando “os saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas” (FAZENDA, 2008, p. 19). Dessa forma, respalda-se no estudo dos “métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas” (idem).

2.2.2 Interdisciplinaridade e currículo escolar

A partir do documento *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, do MEC (2013), abordo a interdisciplinaridade com referência ao currículo. Nele, ela surge constantemente associada aos modos de organizar e planejar o currículo escolar. Dessa forma, disserto, brevemente, sobre as relações feitas acerca de tal associação. Conceitualmente, segundo as diretrizes, “currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 27). Sua proposta, assim, é com um ensino contextualizado. Para tal, ele se baseia em um princípio emancipador, de construção de um ambiente heterogêneo e plural.

Nele, essencialmente, o documento trata a interdisciplinaridade no conjunto dos enfoques curriculares, como “disciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar”. Segundo as diretrizes, essas abordagens exigem uma atenção das instituições, pois, orientam a prática pedagógica e organizam o trabalho do educando. Além disso, todos os aspectos da organização escolar, desde o tempo até o espaço físico precisam ser pensados para tal prática. A interdisciplinaridade, então, define-se como uma abordagem teórico-metodológica que dá ênfase à “integração das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 28). No âmbito dessas diretrizes, ela é trabalhada a partir da transversalidade, vista como uma ação didático-pedagógica por meio de projetos temáticos e deve constar no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas.

Nessa perspectiva, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é explorada, visto que é, a partir dela, que os conteúdos disciplinares se organizaram. Ela é entendida como “os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 31). E suas atividades são traduzidas da seguinte forma:

- I – na Língua Portuguesa;
- II – na matemática;
- III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena;
- IV – na Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- V – na Educação Física;
- VI – no Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 32).

Esses componentes curriculares são organizados nas escolas “em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos de conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 32). O do ensino médio entra em foco aqui, pois, seu currículo é o mais afetado pelos exames de acesso à graduação. A BNCC organiza-se a partir de áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Apesar dos documentos seguirem tal parâmetro, há outras possibilidades de organização curricular. Por esse motivo, “tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 154). À vista disso, ela costuma seguir a seguinte formatação:

- I – Linguagens:
 - a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Materna, para populações indígenas;
 - c) Língua Estrangeira moderna;
 - d) Arte, em suas diferentes linguagens (...);
 - e) Educação Física.
- II – Matemática.
- III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.
- IV – Ciências Humanas:
- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia. (BRASIL, 2013, p. 196).

2.2.3 Interdisciplinaridade e avaliação

Nesta seção, trato da relação entre a avaliação e a interdisciplinaridade. Em seu olhar sobre a segunda, Fazenda *et al.* (2010) apresentam uma perspectiva fenomenológica, voltando-se para as subjetividades. Assim, pensa-se “uma atitude interdisciplinar que alcance uma dimensão humana para o saber-ser” (FAZENDA *et al.*, 2010, p. 31), unindo prática, experiência, necessidade de autoconhecimento e diálogos.

No contexto da aprendizagem, uma avaliação formativa³ não pode ser fragmentada ou disciplinarizada, pois é um modo de construção de conhecimento. Ela precisa ser coerente tanto em relação à forma de trabalho quanto à forma com que se avalia. Desse modo, deve respeitar as diferentes fontes que originam informações, sejam elas populares, sejam científicas. E, assim, conecta-se com a interdisciplinaridade, pois, ambas devem se basear nos mesmo cinco princípios:

humildade para perceber e aceitar o erro na hora de avaliar e sabedoria para trabalhar o erro do aluno; coerência entre aquilo que se ensina com o que e para que se avalia; espera, porque os resultados não devem ser vistos como fim, mas como processo; respeito às novas formas de conhecimento e às individualidades do aluno e desapego a forma tradicional de avaliação, tão arraigada na cultura (FAZENDA *et al.*, 2010, p. 32).

Para a prática interdisciplinar, é preciso integrar. Por isso, há o momento da organização disciplinar, para “o conhecer e relacionar conteúdos, métodos e teorias” e, então, integrá-los como conhecimentos específicos à procura da totalidade sobre o conhecimento. Isso ocorre em um processo de (re)construção, no qual surgem novos olhares que modificam o entendimento da realidade presente. E, assim, ela se estruturará, com base “na tríade, formada pelo sentido de ser, de pertencer e de fazer” (FAZENDA *et al.*, 2010, p. 32). Nesse contexto, os conceitos de uma disciplina podem apresentar novas abordagens sobre questões conflituosas de outras disciplinas.

Assim, a interdisciplinaridade e o processo de aprendizagem encontram sua interseção, pois, seus objetivos são a integração. No caso da aprendizagem, o objetivo é

³ A avaliação formativa é um método avaliativo pautado na construção do conhecimento com base na troca e no diálogo mútuo entre professor e aluno (FAZENDA *et al.*, 2010).

aproximar o ensino da realidade, tendo como prioridade “a relação que o aluno pode estabelecer com o professor-família-escola-sociedade-mundo” (FAZENDA *et al.*, 2010, p. 35). Nesse contexto, insere-se a avaliação, por ser diagnóstico da aprendizagem, levando o aluno e o professor a reverem seus erros. Fazenda *et al.* (2010, p. 36) destacam, então, que “como esta atitude leva à pesquisa a procura de resposta, o educando crescerá cognitiva e holisticamente”.

2.2.4 Interdisciplinaridade, linguagem e ciência

Por fim, trato da relação entre interdisciplinaridade e linguagem. De acordo com Fiorin (2008), a linguagem é intrínseca ao ser humano. É a partir dela que o homem interage e troca não só informações, mas também experiências e, com isso, conhece o mundo. Ao recuperar os pressupostos de Saussure, ele aponta que a linguagem possui variadas formas, em diferentes domínios (como, por exemplo, o individual e o social), sendo, simultaneamente, física, fisiológica e psíquica. Logo, concentra-se em campos do saber distintos, abrangendo tanto as ciências humanas, quanto as exatas e biológicas.

Fiorin afirma que há dois modos fundamentais do fazer científico: um que exclui (triagem), criando valores absolutos e intensos, e outro que integra (mistura), dando valores universais extensos. A partir da triagem, houve um processo de especialização e, por conseguinte, de disciplinarização, como um método que possibilita a ampliação do conhecimento. Apesar de sua importância para a difusão e aprofundamento do saber científico, isso torna seus domínios restritos, fazendo a ciência (a busca para conhecer como o mundo funciona) crescer “somente no interior de um dado paradigma” (FIORIN, 2008, p. 35). É preciso considerar, então, que o desenvolvimento científico pode ser mais amplo e abrangente diante “uma formação abrangente, multidisciplinar, aberta a todos os campos do saber” (*idem*).

Nesse cenário, ele indica que estamos em “um tempo do elogio das margens, do descentramento, da alteridade, da heterogeneidade, do dialogismo, vivemos num tempo de mestiçagens e de imigrações, de recusa da pureza” (FIORIN, 2008, p. 36). Isso causa o questionamento das fronteiras rígidas que existem entre os campos do saber, dividindo as disciplinas. Em meio a este processo, Fiorin (2008, p. 36) aponta que “o desenvolvimento da ciência, impulsionado por essa episteme do que foi chamado a pós-modernidade, leva os pesquisadores a começar a pensar problemas que estão situados na fronteira das disciplinas e que, durante muito tempo, foram deixados de lado”.

A interdisciplinaridade, portanto, pressupõe a confluência entre as disciplinas, que se reorganizam para buscar elementos em outras ciências. Ou seja, tal abordagem fundamenta-se no compartilhamento não só de conceitos, mas também de práticas e métodos livres de

rótulos rígidos que impeçam apropriações de conhecimentos científicos entre as diversas áreas. Desse modo, ela permite uma troca fluida de saberes, evidenciando os pontos de interseção disciplinar.

2.3 LINGUAGEM

Neste eixo, disserto sobre aspectos conceituais e gerais sobre a linguagem. Mais especificamente, apresento a teoria de gêneros discursivos, com base no texto *Os Gêneros do Discurso*, de Bakhtin (1997), e a concepção de texto propriamente dito, apoiada na obra *Ler e Compreender: os sentidos do texto*, de Koch e Elias (2008). A partir disso, abordo o conceito de item, com foco no aspecto da linguagem especializada, estabelecendo uma ligação entre linguagem e avaliação, conforme Lima (2018; 2019) teoriza nos textos, respectivamente, *“Item de avaliação de múltipla escolha”: um estudo na perspectiva da língua das linguagens especializadas* e *A linguagem do item avaliativo de múltipla escolha: do gênero ao léxico*.

2.3.1 Conceitos gerais: gênero discursivo e texto

Em aspectos gerais, a perspectiva bakhtiniana apresenta os gêneros discursivos. Segundo ele, a língua concretiza-se por meio de enunciados⁴ que se constroem dentro da “esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Dessa maneira, reflete propósitos comunicativos específicos para isso. Assim, conteúdo temático, estilo verbal (recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e composição estrutural integram-se no todo do enunciado, delimitando-o. A isso é dada a nomenclatura de “gêneros do discurso”, cuja definição é “tipos relativamente estáveis de enunciados” (idem). Portanto, cada enunciado, caracteristicamente, “é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291), sendo ele a unidade real da linguagem verbal. Enquanto o discurso é apresentado por Bakhtin (1997) como uma unidade que engloba, indistintamente, a fala, o enunciado, uma sequência variada de enunciados, constituídos dentro dos gêneros.

Para a análise das unidades discursivas, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1092) apresentam os seguintes passos, como modo de organização:

descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo.

⁴ Unidade material e concreta da comunicação verbal (cf. BAKHTIN, 1997, 293).

Já para o conceito de texto, apresento a teoria de Koch e Elias (2008). Nesse viés, elas partem da concepção sociocognitiva interacional da linguagem, ou seja, as autoras assumem um viés dialógico, em que os sujeitos funcionam ativamente, construindo-se no texto, como interlocutores, e, por sua vez, constroem o sentido de um texto nesse processo. A leitura, assim, é a produção de sentidos, fruto da interação “que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

Além disso, segundo as autoras, a compreensão do texto depende de alguns fatores, podendo ser de ordem: material (como apresentação gráfica ou qual estrutura do suporte⁵ utilizado para veiculação), linguística (como o léxico e as estruturas sintáticas utilizadas) ou de conteúdo (como as informações expostas no texto). Tais fatores caracterizam-se a partir dos elementos que compõem os gêneros discursivos propostos por Bakhtin, sendo eles: tem, estilo e construção composicional, em uma perspectiva mais materializada. Isso significa que a estruturação das unidades textuais concretiza os aspectos do âmbito discursivo.

2.3.2 Linguagem e avaliação

Em um caminho para entender a relação entre linguagem e avaliação, apresento, com base em Lima (2018; 2019), a evolução do item em um percurso histórico. Segundo o autor, a Psicometria, “área responsável pelo estudo sistematizado da avaliação” (LIMA, 2018, p. 117), surgiu em um contexto de mudanças técnicas e científicas na sociedade após a Revolução Industrial, dentro da área da psicologia. O item, especificamente, foi elaborado, dentro do âmbito especializado, para distinguir o deficiente mental do doente mental, possuindo um escopo baseado no enfoque linguístico. Contudo, incluíram-se elementos semióticos em sua constituição. Além disso, seu principal objetivo pautava-se na classificação para a descrição das circunstâncias de manifestação das habilidades humanas.

Apenas no século XX, a avaliação por itens entrou no campo educacional. Nessa interseção com o segundo eixo, em sua teoria mais geral, ele explora um olhar voltado para os exames de seleção para cursos superiores (Enem e Vestibulares). Nessa perspectiva, marca-se a diferença substancial entre o Enem e os vestibulares; pois, naquele, “há a garantia da padronização técnica dos itens, o que não se pode afirmar de outros exames de seleção” (LIMA, 2019, p. 118). Isso revela que a falta de conhecimento sobre os aspectos formais de um item pode resultar em “seleções pouco fidedignas com os reais conhecimentos e habilidades que os estudantes possuem” (idem).

⁵ Meio pelo qual se veicula o texto.

O item, então, é um instrumento de avaliação que pode ser aplicado em várias áreas, tanto em recursos humanos quanto na aprendizagem escolar por exemplo. Essencialmente, no contexto da educação, ele apresenta dois tipos: o formal e técnico, conhecido como avaliação externa (aplicado por agentes políticos e educacionais); e o ordinário, conhecido como avaliação interna (aplicados por agentes escolares).

Lima (2018) aponta ainda para a necessidade do conhecimento dos profissionais que estão dentro das escolas sobre a técnica para que a avaliação com base nesse dispositivo seja adequada, uma vez que eles não possuem o conhecimento exigido para isso. Em tal perspectiva, autor aborda a questão de que, dentre as funções do professor, está, necessariamente a de avaliar; enquanto, no caso dos avaliadores, não é exigida a docência. Por conseguinte, ele levanta a seguinte problematização: “se os professores são também avaliadores, eles deveriam dominar as técnicas necessárias à elaboração de avaliações coesas e consistentes” (LIMA, 2018, p. 47).

A partir disso, justifico o uso do termo “item” para me referir ao objeto, em detrimento da palavra “questão”. Lima (2018; 2019) traz um comparativo entre ambos. Para isso, ele recorre a alguns argumentos. O primeiro parte de uma perspectiva etimológica: item tem sua raiz na noção de inciso, ou seja, uma parte de documento, associando-se a ele como parte de um teste; enquanto, a questão relaciona-se a perguntas diretamente interrogativas – isso significa que apenas o tipo de item composto por interrogação, pode ser, analogamente, considerado uma questão. O segundo argumento parte de sua origem histórica: o item surge no século XX com a psicometria; já a questão surgiu desde o início do processo de ensino-aprendizagem.

Esses termos são diferenciados também com base em sua função: o propósito do item é avaliar; enquanto a questão envolve-se na promoção da aprendizagem por meio da ativação da curiosidade dos aprendizes. Além disso, o aspecto técnico é abordado: conforme fundamentado em Lima (2018; 2019), o item é elaborado com base em conhecimentos técnicos especializados que o padronizam, mais comumente encontrado em avaliações externas (elaboradas por agentes públicos). Por sua vez, a avaliação interna (elaboradas por professores dentro da escola) não costuma contar com tais recursos convencionalizados, nem com o controle de qualidade. Interpreta-se isso como um fato causado, principalmente, por uma lacuna deixada na formação docente. Cabe, nesse caso, o uso do termo “questão” para seus objetos avaliativos em testes/provas, por mais que não tenha caráter interrogativo.

Esse conflito terminológico é justificado pelo autor, pois, quando o item é inserido na prática avaliativa educacional, o termo “questão” já estava estabelecido no vocabulário escolar. Por conta dessa tradição escolar, o item dos testes passa ser denominado, popularmente, de questão. Diante disso, assumo aqui a nomenclatura de item como um objeto composto de forma técnica e padronizada, aplicado em avaliações externas.

2.3.3 Linguística das linguagens especializadas

Passo, agora, a aprofundar os aspectos conceituais que envolvem o item avaliativo de múltipla escolha. Para tanto, abordo seu estatuto de gênero discursivo e esclareço sua classificação como texto de especialidade. De acordo Lima (2018; 2019), há todo um caminho de estudos linguísticos voltados para a linguagem especializada. Nessa visão, penso tal objeto segundo a vertente científica citada. Para defender o *status* do item, o autor apresenta, com base em diversas características discursivas e textuais⁶, argumentos sólidos que detalho nesta seção.

No olhar especializado, Lima (2018) refere-se ao item como sendo um instrumento de medição de aprendizagem. Desse modo, trata-se de um contexto prático específico, com interlocutores e intenções comunicativas, enquadrando-se como gênero e unidade textual, envolvendo os fatores de coesão, coerência, intencionalidade, intertextualidade etc. Com isso, o item é um enunciado⁷, por se concretizar na interação comunicacional de avaliação, como parte de um teste, sendo sua função a de avaliar.

Seus interlocutores caracterizam-se pelos elaboradores (emissores) e pelos avaliandos (receptores). Eles, por sua vez, agem padronizadamente, evocando “uma série de ações, como no momento de produção do item, quando o revisor é incitado a, por exemplo, concordar com ou discordar de escolhas linguísticas ou mesmo teóricas feitas pelo elaborador do item” (LIMA, 2018, p. 143). Além disso, segundo o autor, o texto precisa ser desenvolvido com base no nível e no grau de conhecimento do assunto que o destinatário possui. Ou seja, há a construção do perfil desse receptor a depender do nível da sua capacidade de leitura e compreensão desses enunciados para a construção adequada do item de modo a garantir sua qualidade.

Lima (2018; 2019) apresenta, ainda, os elementos que envolvem a situação comunicacional na qual os itens circulam. Seus interlocutores posicionam-se distintamente, comunicando-se “por relações extralinguísticas, como as situações de exames de seleção” (idem). Em avaliações externas, sua produção, passa por um processo complexo de elaboração com diferentes profissionais munidos de conhecimentos técnicos específicos que vão além do que os professores desenvolvem em sua formação acadêmica. Nesse sentido, “não é um texto comum, simples, rotineiro, mas um texto especial, de especialidade, com circulação relativamente restrita a um público específico: avaliadores/professores e avaliandos/estudantes/alunos” (LIMA, 2018, p. 24-25).

⁶ Termos referentes às teorias de Bakhtin (1997) e de Koch e Elias (2008), respectivamente.

⁷ Conforme o conceito de Bakhtin (1996).

De modo a aprofundar os aspectos técnicos do item, faz-se uma distinção entre os formatos do item, sendo eles: o discursivo, que exige a escrita da resposta, e o múltipla-escolha, que apresenta opções de respostas com uma correta. Para sua elaboração, existem recomendações técnicas e pedagógicas a serem seguidas⁸. Por conta desses aspectos, o item é definido como

gênero do discurso de especialidade, constituído por uma série de princípios técnicos, próprios da avaliação da aprendizagem escolar. Um item corresponde a uma unidade textual discreta, capaz de constituir provas, testes, exames, de modo a instrumentalizar a coleta de informações sobre aprendizagem escolar ou a aferição dos conhecimentos adquiridos ou desenvolvidos pelo avaliando (LIMA, 2018, p. 53).

Nesse caminho, Lima (2018, p. 56) disserta que se trata de um “gênero prototípico da avaliação”. Com base em Swales (1990 apud LIMA, 2018), define-se que o protótipo de um gênero consiste em um texto cuja composição representa o mais próximo do ideal desse gênero. Ao considerar que, no contexto da aprendizagem, existe a possibilidade de todos os textos assumirem a função avaliativa, o item é o único cuja função primordial é a avaliativa. Ou seja, os demais gêneros possuem outras funções distintas, sendo a avaliação um propósito secundário; já o item nasce e se mantém apenas com a função de avaliar, sendo, por essência, um gênero avaliativo.

O item possui, também, os três níveis que compõe um gênero⁹: conteúdo temático, plano composicional e estilo. O conteúdo temático, constituído por meio dos elementos semânticos que levam à compreensão do tema, apreendido pelo contexto comunicativo, baseia-se nas estruturas linguísticas (termos e fraseologias) especializadas relacionadas ao tema do item. A composição é profundamente marcada por sua característica material e pelas formas linguísticas utilizadas, aspectos extremamente relacionados aos gêneros de especialidade. O estilo é pouco menos perceptível, mas está na seleção de lexical, fraseológica e gramatical da língua.

Em um aprofundamento da questão temática dos itens, Lima (2019) disserta sobre sua categorização como textos especializados. O argumento principal é o fato deles se comportarem e transmitirem conhecimentos especializados. Esse *status* se confirma “em eventuais elementos semióticos utilizados nos itens, mas principalmente por unidades lexicais que evocam conceitos dessas áreas de conhecimento” (LIMA, 2019, p. 125). Isso também revela que se trata de um texto multimodal, ou seja, ele pode estabelecer sentidos com base não só de elementos linguísticos e meramente contextuais, mas também da combinação disto com elementos semióticos variados. A unidade textual, então, pode ser resultado “da união

⁸ Tal assunto não será aprofundado por não ser parte do escopo deste trabalho, considerando sua complexidade.

⁹ Para tal, segue-se a teoria proposta por Bakhtin (1997).

de uma expressão da língua com desenhos, imagens, sons e tabelas, por exemplo” (LIMA, 2018, p. 101).

2.3.3.1 As estruturas linguísticas do item

Lima (2018; 2019) passa a aprofundar as categorias linguísticas identificadas nos itens. Segundo o autor, existem três categorias: a que agrupa as palavras e expressões específicas das disciplinas; a das palavras comuns a qualquer texto; e a das palavras próprias para sua construção. Mais especificamente, as de língua comum são aquelas que contêm unidades lexicais encontradas em qualquer texto, independentemente se é especializado ou não. As especializadas agrupam os termos e fraseologias de especialidade, ou seja, monoléticas ou poliléticas¹⁰ que apresentam conhecimentos especializados, relacionados às áreas de conhecimento que estão sendo avaliadas. Por fim, as de gênero correspondem às unidades tanto lexicais, quanto fraseológicas que delimitam os itens, de modo a formatar sua estrutura, caracterizar seus tipos e denominar as partes que os constituem.

Com foco nas estruturas especializadas, sendo as de maior interesse para este estudo, abordo agora a questão da terminologia. Esta área, segundo Lima (2018, p. 86), emergiu, “como uma área inter e multidisciplinar de investigação”, no contexto de desenvolvimento científico e tecnológico, no início do século XX, para denominar os conceitos novos que estavam surgindo. Por isso, em seus primórdios, encontrava-se em um âmbito distinto da Linguística. Contudo, tal diferenciação é questionada pelos estudiosos posteriormente (cf. LIMA, 2018).

Dessa maneira, a base linguística da Terminologia foi reconhecida. Afinal, os termos integram uma parte das linguagens especializadas, sendo um conjunto de recursos linguísticos-semióticos utilizados para estabelecer comunicação em uma área de especialidade. De acordo com Lima (2018, p. 87), a Terminologia é “um instrumento de comunicação especializada”, ou seja, compreende em um processo de troca de sistemas de conhecimento. Além disso, ela muda tais sistemas tanto nos especialistas individualmente, quanto em sua comunidade especializada, constituída pelos “indivíduos cujas atividades necessitam de conhecimentos específicos, geralmente relacionados a uma área de conhecimento, ciência, profissão ou técnica” (idem).

¹⁰ As estruturas linguísticas monoléticas são aquelas formadas por apenas uma unidade lexical, correspondendo aos termos compostos por apenas uma palavra; já as poliléticas são aquelas formadas por mais de uma unidade lexical, constituindo uma expressão mais ou menos cristalizada, correspondendo às fraseologias (LIMA, 2018).

Com sua inserção na Linguística, a área abriu espaço para os estudos em variação, rompendo com a noção de monossemia¹¹ que estava, até então, em vigor. Assim, ela ultrapassa a linguística ao concentrar “conhecimentos linguísticos aplicados em todos os domínios da vida, além de torna-los úteis nas mais diversas esferas de atividade humana” (LIMA, 2018, p. 88). Nesse viés, os estudos dos termos baseiam-se nos discursos que surgem em seu contexto especializado. Além disso, soma-se à discussão a Fraseologia, o estudo das estruturas linguísticas formadas por mais de uma palavra que possuem algum grau de fixação. Conforme o estudo terminológico, elas podem ser equivalentes a termos.

Em síntese, “os termos e as fraseologias especializadas são chamados de “estruturas linguísticas especializadas” e estão relacionadas às áreas de conhecimento avaliadas nos itens” (LIMA, 2018, p. 91). Com o advento dos avanços tecnológicos por meio das mídias, essa linguagem passou a circular de forma mais ampla pelo cotidiano da sociedade, popularizando-se. Isso deu margem também para suas variações. Assim, a cada área ou técnica que surge, desenvolvem-se uma linguagem específica, podendo, também, tornar outras obsoletas ou, inclusive, extingui-las. O desenvolvimento de um vocabulário especializado levou ao surgimento dos textos e dos discursos que pertencem ao que é denominado “gêneros de especialidade”.

2.3.3.2 O item avaliativo de múltipla escolha

Por fim, abordo os aspectos estruturais dos itens de múltipla escolha. Segundo Lima (2018; 2019), eles se estruturam em três partes: texto suporte, elemento opcional que introduz um assunto; comando, que o problematiza, orientando o avaliando; e, no caso dos itens de múltipla escolha especificamente, as alternativas de resposta, que oferecem opções para resolução da problematização. Além disso, sua temática baseia-se em disciplinas e conteúdos escolares, em contexto avaliativo, conforme visto anteriormente.

Cada um desses elementos precisa ser formulado com base em conhecimentos técnicos para sua adequação aos objetivos do exame e o perfil do público que será avaliado, além do tempo disponibilizado para sua realização, dentre outros aspectos. A título de exemplo, o texto suporte precisa estar com a linguagem adequada entre a proposta e o receptor e o comando precisa conter um verbo que oriente de fato o como responder o item. Caso isso não seja seguido, há o risco de levar o avaliando ao erro, tornando o teste inválido.

Em um enfoque no item de múltipla escolha, Lima (2018) apresenta-o como aquele que dá opções de respostas, variando entre quatro ou cinco alternativas. Essa é a única particularidade que este tipo de item possui em relação aos demais. Ou seja, a resposta já

¹¹ A noção de monossemia indica a restrição de um termo a significar apenas um único conceito, não admitindo nenhuma possibilidade de variação terminológica (LIMA, 2018).

está dada, cabendo ao avaliando apenas a escolha da correta. Além disso, ele se divide em “ao menos nove tipos: foco negativo; interrogativa direta, alternativas constantes, afirmativa incompleta, lacuna, asserção e razão, ordenação ou seriação, resposta múltipla e associação” (LIMA, 2018, p. 68).

Para este trabalho, focaremos nas definições dos itens de foco negativo, interrogativa direta, afirmativa incompleta e lacuna. O foco negativo forma-se por apenas uma dentre as alternativas que apresentam um aspecto negativo do que é apresentado no comando; este exige certo rigor técnico, pois, pode ser elaborado equivocadamente quando se foca em buscar o erro, e isso não é seu objetivo¹². A interrogativa direta corresponde ao protótipo do que uma questão significa; isto é, formula-se com um comando de interrogação explícita. O item de afirmativa incompleta é aquele formado por um comando afirmativo que deve ser completado pela resposta; as alternativas, então, são parte da estrutura sintática do comando. As lacunas caracterizam-se por “espaços” em partes do texto apresentado que serão preenchidos pelo avaliando com as opções indicadas nas alternativas.

¹² Aqui, trabalha-se a noção de itens que avaliam a ausência do conhecimento, ou seja, alternativas que não correspondem ao que está apresentado no texto. Enquanto o objetivo do item de foco negativo baseia-se na busca da interpretação de aspectos negativos do que se apresenta no comando (LIMA, 2018).

3 METODOLOGIA

A abordagem metodológica desta pesquisa assume um caráter interpretativista. Ou seja, a proposta deste trabalho se compromete com uma análise crítica das seleções textuais. Conforme disserta Moita Lopes (1994), a linguagem em um estudo interpretativista determina o fato social. Nessa concepção, o interpretativismo é um meio de acesso a uma compreensão dos discursos “através da consideração de várias subjetividades/interpretação dos participantes do contexto social sob investigação e de outros pesquisadores” (MOITA LOPES, 1994, p. 333).

Para tal, busco responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- (i) De que maneira os vestibulares das duas universidades públicas lidam com os conhecimentos disciplinares? Quais são seus princípios? E os seus critérios?
- (ii) Como se dá a elaboração dos itens no que tange à perspectiva da linguagem, pensando a apropriação da pluralidade de gêneros, de tipos e de modalidades?
- (iii) Como a organização disciplinar é evidenciada nos itens?

Cumprindo ainda ressaltar que, neste trabalho, realizo uma pesquisa de cunho documental, utilizando como *corpus* os itens das provas de Qualificação do Vestibular UERJ e de Conhecimentos Gerais do Vestibular UNESP, ambas realizadas em 2019, para ingresso em 2020. Esses instrumentos de avaliação foram selecionados por evidenciarem questões de natureza interdisciplinar. Nelas, verificarei, a partir da análise da construção dos enunciados, o modo como as estruturas linguísticas salientam e promovem a integração de disciplinas escolares. Com isso, debato sobre a construção da interdisciplinaridade, comparativamente, em itens de vestibular, considerando que, em teoria, os processos avaliativos externos acabam por orientar as abordagens pedagógicas em sala de aula.

3.1 O ITEM AVALIATIVO DE MÚLTIPLA ESCOLHA NO VESTIBULAR

Como mencionado previamente, o objeto desta pesquisa abrange os itens avaliativos de múltipla escolha elaborados para o Exame de Qualificação (EQ) do Vestibular UERJ e a prova de Conhecimentos Gerais (CG) da UNESP, aplicados no ano de 2019 para selecionar os alunos ingressantes do ano de 2020. Passo, então, a detalhar alguns aspectos estruturais sobre elas que são relevantes para a compreensão da temática que me propus a estudar.

O exame de seleção da UERJ é aplicado duas vezes ao ano, sendo a primeira parte de um processo seletivo de duas etapas: uma com itens objetivos de conteúdos variados (ver

Capítulo 4) e outra com questões discursivas de conhecimentos específicos (cf. UERJ, 2019). Cada uma de suas provas possuem 60 questões. A prova de Conhecimentos Gerais da UNESP, por sua vez, ocorre apenas uma vez ao ano, com 90 questões. Assim como a UERJ, seu processo seletivo possui duas etapas de provas: uma geral e objetiva (ver Capítulo 4); outra específica e discursiva (cf. UNESP, 2019).

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos itens ocorre em dois momentos. O primeiro consiste na compreensão dos parâmetros curriculares dos vestibulares tanto da UERJ, quanto da UNESP seguem, se há uma proposta interdisciplinar de fato.

O segundo momento abarca a análise de cada item de forma empírica e individualizada. Este procedimento terá como principal foco olhar para como se apresentam as estruturas linguísticas especializadas, bem como da temática presente no item, de modo a verificar se há ou não um diálogo interdisciplinar, pautado na diversificação dos conteúdos específicos englobados dentro de um mesmo item, seja em seu texto suporte, seja em seu comando, seja em suas alternativas de resposta. Dessa forma, desenvolvo esta pesquisa em um processo empírico de observação de cada um dos itens para identificar a área de conhecimento e as relações interdisciplinares.

A seguir, apresento com mais detalhes os procedimentos de análise de natureza textual e interdisciplinar.

3.2.1 Análise linguística

Em relação a seu estatuto linguístico, realizo a descrição do item, focando na identificação de quais disciplinas podem ser encontradas nos elementos especializados dos itens. Dessa forma, olho para o texto suporte examinando se ele é um texto elaborado pelo autor ou retirado de fontes externas, e se é constituído de elementos linguísticos apenas ou se são multimodais. Detalho o comando caracterizando quanto seu tipo, e se há, ao menos, um verbo. E, por fim, verifico, nas alternativas de resposta, sua modalidade. Nesse processo, faço o levantamento das estruturas especializadas, associando-as às áreas disciplinares correspondentes.

Ao considerar que nem todos os itens sejam interdisciplinares, após a etapa de descrição, descarto aqueles cujas unidades de especialidade referem-se apenas a uma área disciplinar ou conduzem à interpretação dos textos de suporte, caracterizando-se como um item de interpretação textual. Antecipo que, desse processo de análise, restaram 38 itens de

90, da prova da UNESP, e 10 itens de 18, dos exames da UERJ. Como exemplo disso, apresento, a seguir, a descrição de dois itens descartados:

QUESTÃO 19

Tal movimento distingue-se pela atenuação do sentimentalismo e da melancolia, a ausência quase completa de interesse político no contexto da obra (embora não na conduta) e (como os modelos franceses) pelo cuidado da escrita, aspirando a uma expressão de tipo plástico. O mito da pureza da língua, do casticismo vernacular abonado pela autoridade dos autores clássicos, empolgou toda essa fase da cultura brasileira e foi um critério de excelência. É possível mesmo perguntar se a visão luxuosa dos autores desse movimento não representava para as classes dominantes uma espécie de correlativo da prosperidade material e, para o comum dos leitores, uma miragem compensadora que dava conforto.

(Antonio Candido. *Iniciação à literatura brasileira*, 2010. Adaptado.)

O texto refere-se ao movimento denominado

- (A) Romantismo.
- (B) Barroco.
- (C) Parnasianismo.
- (D) Arcadismo.
- (E) Realismo.

Figura 1 Item 19 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.

No primeiro exemplo, analiso o item 19, da prova de CG da UNESP. O item apresenta um texto suporte externo, escrito por Antonio Candido. Nele, explora-se uma conceituação de um movimento literário, que não está explicitamente citado no texto. O comando é caracterizado por ser uma afirmativa incompleta, o verbo condutor é o “refere-se”; enquanto o termo “texto” caracteriza-se como uma estrutura linguística de língua geral e a fraseologia “o movimento denominado” relaciona-se à estética literária que pode nomear o trecho destacado. As alternativas de resposta são compostas pelo nome de um movimento literário, constituindo-se como termos de Literatura, em cada opção. Dessa forma, o item explora apenas aspectos de literatura, sendo descartado da análise interdisciplinar.

QUESTÃO 09

Ao enfatizar a atitude de curiosidade no último parágrafo, pode-se inferir a seguinte proposta do autor para o problema que debate:

- (A) estímulo a ações inovadoras
- (B) cautela com práticas antigas
- (C) confiança em soluções padronizadas
- (D) questionamento de decisões precipitadas

Figura 2 Item 09 – 1º Exame de Qualificação, UERJ.

O segundo exemplo consiste no item 09, do EQ1 da UERJ. Seu texto suporte consiste no texto-base do exame: um trecho adaptado da obra *Breves respostas para grandes questões*, do físico Stephen Hawkins. O comando é caracterizado por ser uma afirmativa incompleta, o verbo condutor é o “inferir”. As demais estruturas linguísticas do comando relacionam-se ao texto-base sem se associar a elementos de especialidade, apenas de língua geral e de gênero. As alternativas de resposta consistem em elementos linguísticos que completam o enunciado, apresentando uma leitura do texto suporte. Assim, esse item testa apenas a capacidade interpretação textual do avaliando, sendo descartado da análise proposta neste trabalho.

3.2.2 Análise interdisciplinar

Após a análise textual, sigo para o momento de análise da interdisciplinaridade e, com isso, de interpretação de como isso influencia o processo de ensino-aprendizagem. Essa se fundamenta na interpretação dos métodos de construção da interdisciplinaridade nos itens. Como visto no capítulo 2, isso consiste por definição no diálogo entre disciplinas. Para entender os caminhos possíveis para essa integração, utilizaremos os preceitos apresentados por Fazenda (2008), Fazenda *et al.* (2010) e MEC (2013). Segundo o MEC (2013, p. 28), “a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra”. Portanto, as diretrizes nacionais entendem-na “como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento” (idem).

Com base nessas asserções e na fundamentação deste estudo, adoto como critérios, ou seja, aspectos que indicam a integração disciplinar, de observação do grau de construção da interdisciplinaridade os seguintes pontos: ela se dá no movimento de integração linguística de termos e conceitos? Isso ocorre em uma perspectiva de apropriação metodológica – uma disciplina se utiliza de métodos ou procedimentos de outra? Ou há a apropriação dos dados característicos de uma por outra(s) disciplina(s)? Dessa forma, procuro identificar se há uma formação interdisciplinar homogênea – uso de apenas de um desses recursos –, heterogênea – uso de mais de um desses recursos –, ou se não há nenhum recurso sendo utilizado no item – configurando a não existência da interdisciplinaridade. Por fim, busco observar se a interdisciplinaridade ocorre apenas entre disciplinas da mesma área de conhecimento, ou se há a integração entre disciplinas de áreas diferentes.

4 ANÁLISE DOS ITENS

4.1 ANÁLISE DOS ITENS – UNESP

4.1.1 Editais

No intuito de compreender como a UNESP pensa o currículo, analiso, aqui, as concepções apresentadas em seu edital para o processo de seleção em 2019. A prova de conhecimentos gerais, conforme já apresentado, é composta por 90 (noventa) itens¹³ objetivas. Apesar da estrutura da prova não indicar nenhuma subdivisão das questões explicitamente (figura 3), o edital apresenta uma distribuição de 30 (trinta) “questões” para cada uma das áreas de conhecimento indicadas nos PCNEMs, sendo elas:

- Linguagens e Códigos: elementos de Língua Portuguesa e Literatura, Língua Inglesa, Educação Física e Arte;
- Ciências Humanas: elementos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia;
- Ciências da Natureza e Matemática: elementos de Biologia, Química, Física e Matemática (UNESP, 2019, p.18).

1 - A	2 - A	3 - B	4 - C	5 - A	6 - E	7 - D	8 - E	9 - E	10 - D
11 - D	12 - D	13 - D	14 - E	15 - A	16 - A	17 - D	18 - E	19 - C	20 - B
21 - A	22 - D	23 - E	24 - D	25 - E	26 - B	27 - C	28 - A	29 - E	30 - C
31 - D	32 - A	33 - E	34 - D	35 - B	36 - E	37 - E	38 - E	39 - A	40 - A
41 - C	42 - D	43 - E	44 - B	45 - B	46 - A	47 - B	48 - C	49 - A	50 - A
51 - E	52 - E	53 - D	54 - E	55 - C	56 - B	57 - A	58 - B	59 - E	60 - D
61 - B	62 - E	63 - C	64 - C	65 - A	66 - E	67 - D	68 - E	69 - A	70 - A
71 - A	72 - C	73 - C	74 - B	75 - D	76 - E	77 - D	78 - E	79 - E	80 - A
81 - B	82 - D	83 - A	84 - E	85 - C	86 - D	87 - C	88 - A	89 - B	90 - A

Figura 3 Gabarito - CG, UNESP.

Ainda sobre os aspectos curriculares, são indicadas como as fontes para a elaboração da prova os seguintes documentos: as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Currículo do Estado de São Paulo” (UNESP, 2019, p.18). Assim, considero que o exame em questão não busca diretamente a interdisciplinaridade. Contudo, ele se pauta em documentos que, conforme a perspectiva teórica, têm uma preocupação com um modo de organização curricular dentro desse viés. Isso é ainda reforçado pela divisão disciplinar em áreas de conhecimento.

¹³ Nas definições do edital, a terminologia utilizada é “questão”.

4.1.2 Provas

Os 43 itens (Anexo A) identificados como interdisciplinares da prova de Conhecimentos Gerais da UNESP podem ser divididos em quatro grupos. O grupo um (1) engloba os itens 63, 64, 67, 68, 70, 71, 79, 82, 87 e 88. Ele trabalha itens que apresentam apenas duas (2) disciplinas de uma mesma área de conhecimento, integrando-as com base em aspectos tanto conceituais quanto metodológicos, conforme pode ser visto abaixo.

QUESTÃO 63

Combate ao *Aedes aegypti*



O Ministério da Saúde convoca a população brasileira a manter permanentemente a mobilização nacional pelo combate ao *Aedes aegypti*, mosquito transmissor de quatro tipos de dengue, zika, chikungunya e febre amarela.

O período do verão é o mais propício à proliferação do mosquito, por causa das chuvas, e conseqüentemente é a época de maior risco de infecção por essas doenças. No entanto, a recomendação é não descuidar nenhum dia do ano.

(<http://portalms.saude.gov.br>. Adaptado.)

Uma pessoa contraiu febre amarela, tratou-se e, algum tempo depois, contraiu dengue tipo 2. Supondo que essa pessoa resida em uma cidade onde circulam com a mesma prevalência os vírus causadores de todas essas doenças, e que essa pessoa venha a adquirir duas delas, a probabilidade de que essas doenças sejam dengue e chikungunya, nessa ordem, é

(A) 25%.

(B) 5%.

(C) 15%.

(D) 10%.

(E) 30%.

Figura 4 Item 63 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.

O item 63 apresenta um texto suporte externo. Ele se trata de um texto da campanha de combate ao *Aedes aegypti*. Abaixo, há uma contextualização construindo uma hipótese em que uma pessoa contrai febre amarela e, depois, dengue tipo 2. O comando caracteriza-se por ser uma afirmativa incompleta. O verbo “é” conduz o item. Os termos “vírus” e “doenças” indicam a linguagem de Biologia; e “probabilidade” indica a linguagem de Matemática. As alternativas de respostas são compostas por porcentagens (linguagem matemática), que indicam possíveis valores da probabilidade solicitada no item. Dessa forma, para a resolução, é preciso fazer os cálculos de probabilidade com base nas informações pautadas em conceitos biológicos.

O segundo grupo compõe-se dos itens 06, 10, 16, 18, 23, 24, 31, 33, 39, 47, 50, 55, 56, 60, 66, 77, 84 e 86. Esse agrupamento pauta-se na mescla de apenas duas (2) disciplinas,

de diferentes áreas de conhecimento, segundo a divisão estabelecida pela UNESP. Tal formação caracteriza-se tanto pelo uso de conceitos quanto de metodologias e dados de mais de uma disciplina, como pode ser observado no item a seguir.

QUESTÃO 23

The first item from Facts & Figures states that the Cerrado is the second largest vegetation type in Brazil. Which is the first largest vegetation type depicted in Map 1?

- (A) Chaco.
- (B) Atlantic forest.
- (C) Caatinga.
- (D) Subtropical grassland.
- (E) Rain forest.

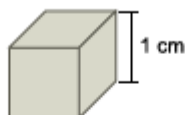
Figura 5 Item 23 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.

O item 23 apoia-se em um texto base, escrito na Língua Inglesa. Este, correspondente a seu texto suporte, apresenta informações sobre o Cerrado. Sua contextualização apresenta dois termos/fraseologias (“Cerrado” e “vegetation type”) inseridos na linguagem especializada de Geografia. O comando caracteriza-se como uma interrogativa direta. Seu elemento condutor é “which is”. “Map 1” e “vegetation type” identificam a linguagem especializada de geografia. As alternativas de resposta são compostas por termos geográficos, que nomeiam vegetações, em inglês (“chaco”; “atlantic forest”; “caatinga”; “subtropical grassland”; “rain forest”). Dessa forma, para a resolução do item, é necessário acessar conhecimentos de Geografia, demonstrando a compreensão da Língua Estrangeira.

O grupo três (3) consiste nos itens 73, 81 e 89. Ele se forma com base na integração de mais de duas (2) disciplinas de uma mesma área de conhecimento. A mescla caracteriza-se pela interseção entre conceitos e métodos. Como exemplo, temos o item abaixo:

QUESTÃO 73

Considere um cubo de aço inoxidável cujas arestas medem 1 cm.



Deseja-se recobrir as faces desse cubo com uma camada uniforme de cobre de 1×10^{-2} cm de espessura. Para isso, o cubo pode ser utilizado como cátodo de uma cuba eletrolítica contendo íons $\text{Cu}^{2+}(\text{aq})$. Admita que a eletrólise se realize sob corrente elétrica de 200 mA, que a constante de Faraday seja igual a 1×10^5 C/mol e que a densidade do cobre seja 9 g/cm^3 . Assim, estima-se que o tempo de eletrólise necessário para que se deposite no cubo a camada de cobre desejada será próximo de

- (A) 17 000 s.
- (B) 2 200 s.
- (C) 8 500 s.
- (D) 4 300 s.
- (E) 3 600 s.

Figura 6 Item 73 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.

O item 73 mostra um texto suporte interno e multimodal. Nele, há uma apresentação da parte visual em que condiciona o avaliando para uma determinada situação hipotética, focalizando um cubo de aço inoxidável cujas arestas medem 1 cm, conforme informado na apresentação do item. O texto continua, então, aprofundando na situação previamente apresentada, indicando algumas condições, a partir de valores, para que esse cubo seja coberto com uma camada uniforme de cobre em uma determinada espessura, por meio do processo de eletrólise (termo físico-químico). O comando consiste em uma afirmativa incompleta. Seu predicativo condutor é “será próximo”. Os termos/fraseologias “íon”, “mol” e “densidade do cobre” indicam a linguagem de Química; enquanto “corrente elétrica” indica linguagem de Física. As alternativas de respostas são compostas por valores que podem ser resultados do cálculo solicitado. Logo, para resolver o item, é preciso fazer os cálculos matemáticos com base nas informações tanto de física, quanto de química.

O quarto grupo junta os itens 11, 14, 25, 38, 40, 58 e 62. Esse agrupamento baseia-se em itens que mesclam mais de duas (2) disciplinas de variadas áreas. Assim como os demais conjuntos desta prova, as relações de integração podem consistir no uso conceitual, bem como de procedimentos metodológicos. À título de exemplo, essa característica pode ser verificada no item a seguir:

QUESTÃO 14

Examine os gráficos.

GRÁFICO 1

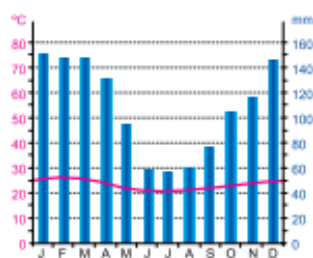
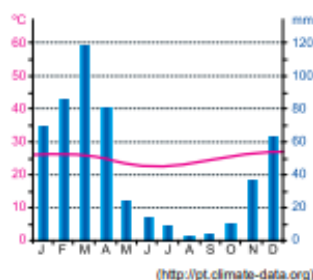


GRÁFICO 2



(<http://pt.climate-data.org>)

As dinâmicas climáticas representadas nos gráficos 1 e 2 correspondem, respectivamente, aos espaços retratados em

- (A) *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, e *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.
- (B) *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.
- (C) *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa.
- (D) *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.
- (E) *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.

Figura 7 Item 14 – Prova de Conhecimentos Gerais, UNESP.

O item 14 possui um texto suporte de caráter multimodal. Ele é composto por dois gráficos que mesclam barras e linha, que representa a linguagem matemática, para apresentar dinâmicas climáticas, identificando os meses do ano por suas iniciais, a temperatura em graus Celcius (°C), que representa linguagem da física, e a quantidade em milímetros (mm), outro conceito matemático. O comando consiste em um item de afirmativa incompleta. Seu verbo condutor é “correspondem”. Os termos “dinâmicas climáticas” e “espaços” indicam a linguagem de Geografia. As alternativas são compostas por duas obras literárias em cada opção, que retratam espaços que podem se encaixar nos gráficos. Então, para responder ao item, é preciso identificar quais regiões geográficas estão sendo representadas nos gráficos e associá-las ao local onde se ambientam as obras destacadas.

4.2 ANÁLISE DOS ITENS – UERJ

4.2.1 Editais

O edital de seleção da UERJ apresenta de forma detalhada suas perspectivas quanto à organização curricular. De modo geral, indica que o exame de qualificação se constitui de itens¹⁴ a partir conteúdos básicos das áreas de conhecimento, sendo elas:

- a) Linguagens;
- b) Matemática;
- c) Ciências da Natureza;
- d) Ciências Humanas (UERJ, 2019, p. 3).

No anexo 3, são apresentadas as orientações de como os conteúdos são abordados em suas respectivas áreas de conhecimento. Para cada área, então, explicita-se o aspecto de contextualização dos conteúdos. Por fim, destaca-se o objetivo do Exame de Qualificação que é

(...) realçar o aspecto interdisciplinar de seus conteúdos básicos, enfatizando situações do cotidiano e buscando aferir, de um conjunto de competências fundamentais, aquelas que estejam relacionadas tanto com a habilitação dos candidatos para progredir em estudos mais avançados, quanto com a estimulação do desenvolvimento da capacidade de análise de situações e de tomada de decisões (UERJ, 2019, p. 2).

Ademais, em sua estrutura, há uma subdivisão explícita entre as áreas. Suas 60 (sessenta) “questões” são separadas por seções, conforme é evidenciado nos cabeçalhos de seus cadernos de prova (figura 4), bem como em seu gabarito (figura 5). Isso mostra que, além das seções designadas por suas respectivas áreas de conhecimento, existe uma parte regida por um texto base, segundo os cadernos, que é tratada como interdisciplinar, de acordo com o gabarito, mas que não é previamente apresenta no edital. Assim, ao olhar para o exame da UERJ, analisarei apenas os itens contidos nesta parte.

TEXTO BASE LINGUAGENS LINGUAGENS ESPANHOL
MATEMÁTICA CIÊNCIAS DA NATUREZA CIÊNCIAS HUMANAS

Figura 8 Cabeçalhos de seções - EQ1, UERJ.

¹⁴ Nas definições do edital, a terminologia utilizada é “questão”.

INTERDISCIPLINAR		ESPAÑHOL		MATEMÁTICA		C. HUMANAS	
1	D	23	B	28	B	47	A
2	A	24	A	29	C	48	C
3	D	25	B	30	D	49	B
4	B	26	D	31	C	50	B
5	B	27	C	32	D	51	B
6	C			33	A	52	B
7	C	FRANCÊS		34	B	53	D
8	D	23	B	C. NATUREZA		54	C
9	A	24	D	35	B	55	C
LINGUAGENS		25	A	36	A	56	A
10	A	26	C	37	A	57	C
11	D	27	D	38	A	58	A
12	C			39	C	59	D
13	A	INGLÊS		40	B	60	D

Figura 9 Gabarito - EQ1, UERJ.

A partir do que foi apresentado, noto que os exames de qualificação da UERJ não estão fundamentados em documentos reguladores oficiais, como a BNCC ou os PCN's. Entretanto, sua disposição em áreas de conhecimento indica uma convergência com eles, por suas divisões disciplinares em áreas do conhecimento conforme apontado nas *Diretrizes Curriculares* (ver Capítulo 2). No tratamento programático, existe a preocupação explícita com a visão curricular do exame, evidenciando a interdisciplinaridade como um aspecto que influencia profundamente a construção da prova.

4.2.2 Provas

Como visto na seção anterior, os exames de 2019, da UERJ, possuem uma seção que se desenvolve a partir de um texto base. No primeiro exame, este consistiu em um trecho da obra *Breves respostas para grandes questões*, de Stephen Hawkins. O texto aborda o tema da vida no planeta em meio a crises políticas, ambientais e sociais. Já no segundo exame, foi utilizado um trecho do *artigo O que nossas metáforas dizem de nós*, publicado no site do periódico El País, escrito por Marta Rebón, que trata de questões da vida, da política e da sociedade sob o viés da linguagem figurada.

No primeiro exame, os cinco itens (Anexo B), de natureza interdisciplinar, podem ser divididos em dois grupos. O grupo 1 constitui-se apenas do item 01; ele trabalha disciplinas de uma mesma área de conhecimento (Geografia e História, ambas de Ciências Humanas), integrando-as com base em aspectos conceituais, conforme demonstrado abaixo.

QUESTÃO
01

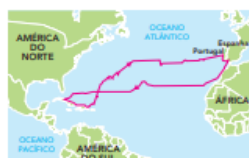
SOBRE A FORMA DA TERRA

Nesses últimos tempos, tem-se difundido na internet uma concepção sobre a forma da Terra: a Terra Plana. Na verdade, essa concepção está associada com outras ideias em conflito com o conhecimento científico atual. Afirma-se, por exemplo, que a gravidade inexistente; a Lua é autoiluminada; o Sol e os demais astros se encontram a não mais de alguns milhares de quilômetros de nós; o Sol e a Lua descrevem órbitas paralelas à superfície da Terra; as viagens espaciais são impossíveis. Negam-se, assim, a ida do homem à Lua e a existência de satélites artificiais, ao mesmo tempo que se afirmam o geocentrismo antropocêntrico e o criacionismo fixista dos 6 mil anos, segundo o qual tudo teria sido criado como é hoje há cerca de 6 mil anos.

FERNANDO LANG DA SILVEIRA
Adaptado de researchgate.net, maio/2017.

De acordo com essa concepção sobre a forma da Terra, dentre as viagens empreendidas pelos exploradores do período das Grandes Navegações, a que faz alusão Stephen Hawking, seria impossível a realização do seguinte percurso:

(A) Cristóvão Colombo (1492)



(B) Vasco da Gama (1497-1498)



(C) Américo Vespúcio (1498-1499)



(D) Fernão de Magalhães (1519-1522)



Figura 10 Item 01 – 1º Exame de Qualificação, UERJ.

O item 01 traz um texto suporte externo que dialoga com o texto base quanto as perspectivas atuais sobre o formato da terra em meio a um contexto de conflitos relacionados ao conhecimento científico. O comando caracteriza-se por ser uma afirmativa incompleta. O predicativo “seria impossível” é o elemento condutor do item. Os termos “forma da terra” e “período das Grandes Navegações” indicam linguagem especializada tanto de Geografia, quanto de História, respectivamente. As alternativas de resposta apresentam, cada uma, um (1) nome de um importante navegador europeu, remetendo-se à História, acompanhado de um mapa indicando a rota que esse navegador seguiu em sua expedição, aludindo à Geografia. Além disso, caracterizam-se como multimodais por conta da mistura dos aspectos visuais (mapa) e verbais (nome dos navegadores). Dessa forma, para sua resolução, é necessário partir dos conhecimentos sobre Geografia, assim como dos entendimentos sobre eventos históricos.

Já o grupo 2, por sua vez, engloba os itens 04, 05, 07, 08. Esse agrupamento se baseia em, pelo menos, cinco disciplinas, e explora a integração disciplinar para além de uma mesma área de conhecimento, sendo elas: Matemática, Geografia, Física, Química e Biologia. Isso ocorre por meio do uso de conceitos como de metodologias e dados de mais de uma disciplina. Tal construção pode ser observada no item a seguir.

QUESTÃO
04

Várias mudanças ambientais interferem no ciclo biogeoquímico do carbono. Sabe-se que a maior parte desse elemento está armazenada nas rochas e sedimentos da crosta terrestre, como indica a tabela.

PRINCIPAIS RESERVATÓRIOS DE CARBONO NA TERRA	PORCENTAGEM DO TOTAL DE CARBONO NA TERRA (%)
Rochas e sedimentos	> 99,5
Oceanos	0,05
Biosfera terrestre	0,003
Biosfera aquática	0,000002
Combustíveis fósseis	0,006
Hidratos de metano	0,014

Adaptado de ib.usp.br.

A exploração intensa dos recursos naturais acelera o processo de conversão do carbono encontrado em rochas e sedimentos, em compostos de carbono que circulam nos outros reservatórios.

Uma consequência desse processo é:

- (A) redução da eutrofização
- (B) aumento do efeito estufa
- (C) aumento da camada de ozônio
- (D) redução da fixação de nitrogênio

Figura 11 Item 04 – 1º Exame de Qualificação, UERJ.

O item 04 possui um texto suporte externo, caracterizado como uma tabela que mistura linguagem verbal com linguagem numérica, sendo assim, multimodal. Em sua apresentação, as fraseologias “mudanças ambientais” e “ciclo biogeoquímico do carbono” indicam a linguagem especializada de Geografia, Biologia e Química. Além disso, há um texto suporte interno que apresenta terminologias específicas como “recursos naturais”, “processo de conversão do carbono”, “compostos de carbono” e “rochas e sedimentos”, remetentes igualmente às disciplinas citadas. O comando caracteriza-se por um período simples incompleto, com o verbo “é” como condutor. As alternativas de respostas trazem termos e fraseologias biogeoquímicas (“eutrofização”; “efeito estufa”; “camada de ozônio” e “fixação de nitrogênio”). Logo, para a resolução do item, é necessário ativar conhecimento de pelo menos quatro disciplinas. Inicialmente, a linguagem matemática é solicitada pelo uso da tabela com dados matemáticos, principalmente pelo uso do termo “porcentagem”. Então, o candidato precisa entender como objetos geográficos e biológicos são influenciados por processos químicos e quais são as consequências disso.

Os cinco itens do segundo exame (Apêndice B), de forma semelhante ao primeiro, dividem-se em dois grupos. O primeiro consiste no conjunto dos itens 02 e 09. Eles relacionam a disciplina de Língua Portuguesa com as disciplinas da área de Ciências Humanas (História e Geografia). Essa integração é feita com base em aspectos conceituais e metodológicos, conforme o item a seguir.

QUESTÃO 02

IDENTIDADE (1992)

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

JORGE ARAGÃO
vagalume.com.br

A metáfora “preto de alma branca” é criticada na letra da canção por estar associada a um contexto de:

- (A) intolerância cultural
- (B) desigualdade étnica
- (C) discriminação política
- (D) hierarquia econômica

Figura 12 Item 02 – 2º Exame de Qualificação, UERJ.

O item 02 possui um texto suporte externo, constituído pela letra de uma música escrita por Jorge Aragão, cujo título é *Identidade (1992)*, e explora a questão da identidade racial negra. O comando é composto por uma afirmativa incompleta. Seu predicativo condutor é “estar associada”. O termo “metáfora” remete à linguagem especializada de Língua Portuguesa. As alternativas de resposta apresentam expressões nominais que se referem à conceitos de ordem, essencialmente, histórico-geográfico (“intolerância cultural”; “desigualdade étnica”; “discriminação política”; “hierarquia econômica”). Para sua resolução, é preciso interpretar o contexto histórico-geográfico da expressão utilizada em linguagem figurada.

O segundo grupo é constituído pelos itens 03, 04 e 05. Eles relacionam a disciplina de Língua Portuguesa com as disciplinas das áreas de Ciências da Natureza (Química e Física) e Matemática. Isso ocorre pela mescla de conceitos e métodos, assim como o primeiro grupo, como apresentado no item a seguir.

QUESTÃO 04

Há um tipo de ligação interatômica em que os elétrons das camadas mais externas transitam entre os cátions da rede cristalina. Por essa característica, tal ligação é comparada a um “mar de elétrons”.

“Mar de elétrons” é uma metáfora que se refere ao seguinte tipo de ligação:

- (A) iônica
- (B) metálica
- (C) covalente
- (D) de hidrogênio

Figura 13 Item 04 – 2º Exame de Qualificação, UERJ.

O item 04 possui um texto interno como suporte. Nele, são identificados três termos relacionados à área de Química: “ligação interatômica”, “eletros” e “cátions”; de modo a apresentar uma expressão comum da área “mar de elétrons”. O comando é composto por uma afirmativa incompleta. Seu verbo condutor é “refere”. O uso dos termos “metáfora” e “ligação” indicam, respectivamente, a linguagem das áreas de Língua Portuguesa e Química. As alternativas de resposta são compostas de termos químicos que complementam o enunciado (“iônica”; “metálica”; “covalente”; “de hidrogênio”). Dessa forma, para resolver o item, é preciso identificar o sentido do uso figurado da expressão destacada, que está ligada a conhecimentos conceituais de Química.

4.3 A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ITENS AVALIATIVOS

Passo, agora, a interpretar, comparativamente, o desenvolvimento da interdisciplinaridade nos itens dos dois processos seletivos. A partir disso, debato a questão de modo a associar as análises com as propostas de desenvolvimento da interdisciplinaridade no Ensino Básico vistas no aporte teórico deste trabalho (ver Capítulo 2).

A prova da UNESP, apesar de não explicitar seu viés interdisciplinar, demonstra uma preocupação profunda com tal abordagem, visto que quase metade do exame constitui-se interdisciplinarmente. Além disso, eles exploram várias configurações de integração disciplinar, com itens mesclando duas ou mais áreas de conhecimento, não só pela apropriação conceitual, como também metodológica. Enquanto a UERJ reafirma em cada um de seus documentos seu compromisso com tal proposta. Para essa construção, eles investem em uma espécie de transversalização ao utilizar um texto base para, a partir disso, promover tal integração, com base em formatos diversificados de interdisciplinaridade, assim como a UNESP.

A postura transversal da UERJ, contudo, revela que apenas uma proposta de projetos temáticos, como é apresentada pelo MEC (2013), talvez não seja suficiente para dar conta de trabalhar tal abordagem em sala de aula. Isso, pois, em contraposição, os dois exames aplicados pela instituição carioca evidenciaram que a depender da temática selecionada, umas disciplinas ganham mais destaque e importância que outras, como no primeiro exame em que o texto de Einstein relacionou disciplinas mais centradas na área de Ciências da Natureza.

Além disso, nas diretrizes curriculares, não fica claro se existe algum pensamento sobre o currículo de forma mais unificada, olhando para quais conteúdos de uma determinada disciplina (sejam eles voltados para conceitos e métodos) se relacionam com outras e se eles serão trabalhados em concomitância. Isso mostra que, possivelmente, em projetos temáticos, talvez disciplinas que poderiam estar em integração não serão mescladas, pois os conteúdos

em foco naquele determinado período não se relacionam em tal temática. Essa lacuna, também, não dá conta de desenvolvimentos amplos de interdisciplinaridade como os desenvolvidos na prova da UNESP.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de entender a construção da interdisciplinaridade em uma análise comparativa dos itens avaliativos de múltipla escolha que compõem os vestibulares da UNESP e da UERJ, realizados em 2019. Para tal, debati teoricamente sobre questões de linguagem, avaliação e interdisciplinaridade. Além disso, desenvolvi um trabalho de análise pautado no viés interpretativista da Linguística Aplicada, alicerçado na Linguística das Linguagens Especializadas e na Educação, com o intuito de pensar alternativas para as questões que levanto.

Em resposta às perguntas levantas inicialmente, aponto que ambos os processos de acesso ao Ensino Superior apresentam evidências de uma abordagem da interdisciplinaridade. Ademais, suas perspectivas curriculares baseiam-se na divisão de áreas disciplinares, uma do modo explícito, como no caso da UERJ, e a outra implicitamente, como no caso da UNESP. Dessa forma, o objetivo de verificar como as disciplinas são tratadas pelos editais foi cumprido com êxito.

Verifiquei também que a elaboração dos itens para provas em larga escala consiste em uma padronização específica (cf. LIMA, 2018; 2019), pois se trata de um gênero de especialidade avaliativo prototípico. Eles caracterizam muitas vezes por serem multimodais, podendo abordar mais de uma disciplina tanto nos conceitos, quanto nos métodos explorados. Assim, os objetivos de investigar a construção linguística e de entender a integração disciplinar foram atingidos.

E, finalmente, a avaliação comparativa da interdisciplinaridade proposta foi positivamente desempenhada. Com as análises, percebi um caminho interdisciplinar no item que não apresenta uma hierarquia disciplinar. Toda e qualquer área de conhecimento pode se integrar por igual. Isso mostra que é dever de cada profissional de educação desenvolver práticas interdisciplinares, muito além da perspectiva de eixos integradores, conforme a proposta da transversalidade apresentada nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013).

Inclusive, essa posição também reforça a perspectiva de Fiorin (2008), que defende que a interdisciplinaridade não deve apenas ser foco da área de linguagens. Ela se constrói, sim, na linguagem, mas pode ocorrer em qualquer área de conhecimento, no âmbito das linguagens específicas. É nessa dimensão que a interdisciplinaridade reside; ou seja, são nas interseções entre conceitos, métodos e práticas que as disciplinas podem se inter-relacionar, estabelecendo uma troca entre suas linguagens.

Diante de uma realidade na qual o ensino e a prática docente são cada vez mais voltados para os exames de vestibular, ter processos seletivos que se engajem em métodos mais abrangentes e contextualizados, tal como a interdisciplinaridade, é fundamental. Os

exames estudados cumprem suas propostas e dão margem para novas perspectivas educacionais. Entretanto, um modelo de ensino-aprendizagem que de fato satisfaça tal demanda ainda está no âmbito da idealização. Conforme aponta a teoria que aborda a avaliação, as práticas ainda se baseiam em um ensino pautado apenas para a aprovação e não para uma formação apropriada do indivíduo, respeitando suas subjetividades e dando-lhe mecanismos para ser protagonista de sua própria vida.

A interdisciplinaridade identificada nos vestibulares analisados ajuda em muitos aspectos a melhorar essa realidade. Contudo, ainda há pontos a serem aperfeiçoados. Como exemplo, cito a transversalidade explorada na UERJ que é um bom mecanismo para explorar essa abordagem, mas é limitadora na perspectiva que restringe as possibilidades de integração disciplinar. Além disso, a divisão em seções revela ainda a fragmentação do exame. Já a abordagem da UNESP mostrou como é possível integrar disciplinas, respeitando as particularidades de cada disciplina, sem impor barreiras entre elas.

Por fim, posso afirmar que este trabalho me deu um novo olhar para a prática pedagógica e, conseqüentemente, avaliativa. É inegável a necessidade de um estudo mais fecundo, na formação de professores, sobre os dispositivos que estão disponíveis para nós, professores e, com isso, avaliadores. Esse conhecimento é fundamental para a melhoria da prática didática na instância da importância que a avaliação tem no processo de ensino-aprendizagem. Tal caminho, somado às práticas de contextualização do currículo e ao diálogo das disciplinas, é um movimento chave para o aprimoramento cada vez mais significativo do fazer docente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 2ª ed. p. 277-326.

BARROS, Aparecida da S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, nº 85, out./dez., 2014, p. 1057-1090.

BAUER, Adriana *et al.* Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 41, N.º especial, dez., 2015, p. 1367-1382.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 2009, p. 123-134.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *et al.* Avaliação e Interdisciplinaridade. *Revista Interdisciplinaridade*, São Paulo, vol. 1, nº 0, Out., 2010, p. 23-37.

FAZENDA, Ivani Catarina A. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. Pg. 17-27.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. *Revista Alea*, Vol. 10, N.º1, jan./jun. 2008, p. 29-53.

HOFFMANN, Jussara Maria L. Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: *Série Idéias*, nº 22. São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008. 2ª ed. 2ª reimp.

LIMA, Bruno de A. F. de. A linguagem do item avaliativo de múltipla escolha: do gênero ao léxico. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v. 8, nº 2, 2019, p.116-131.

LIMA, Bruno de A. F. de. *“Item de avaliação de múltipla escolha”*: um estudo na perspectiva da língua das linguagens especializadas. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999. 9ª ed. p. 102-119.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que a escola pratica? In: *Série Idéias*, nº 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. Interdisciplinaridade: uma leitura conceitual a partir do enfoque educacional. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, Vol. 12, N.º 30, jul./set. 2019, pg. 89-104

SILVA, Marta Cristina da. A interface entre ensino e avaliação da leitura. *The ESPECIALIST*, São Paulo, vol. 23, nº 2, Abr., 2003, p. 179-193.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de lingu@gem*, v. 10, nº 3, 2016, p. 1076-1094.

UERJ. *Editais de convocação para o exame de qualificação do vestibular estadual 2020*. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.vestibular.uerj.br/?page_id=7168. Acesso em: 22 out. 2020.

UNESP. *Resolução Unesp Nº 48*, de 27 de junho de 2019, São Paulo, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MTEyNzQ5Mw%3d%3d>. Acesso em: 22 out. 2020.

YARED, Ivone. O que é Interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. Pg. 161-165.

ANEXO A – PROVA DE CONHECIMENTOS GERAIS (VESTIBULAR UNESP 2020)

Acesso a Prova:



<http://bit.ly/vestibular-unesp-2020>

ANEXO B – EXAMES DE QUALIFICAÇÃO (VESTIBULAR UERJ 2020)

Acesso ao 1º Exame:



<http://bit.ly/vestibular-uerj-2020-EQ1>

Acesso ao 2º Exame:



<http://bit.ly/vestibular-uerj-2020-EQ2>