

**GÊNERO, LIVRO DIDÁTICO E  
CONCEPÇÃO DE ESCRITA  
DIÁLOGOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL**



**GÊNERO, LIVRO DIDÁTICO  
E CONCEPÇÃO DE ESCRITA**  
**DIÁLOGOS SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL**

**LEILANE RAMOS DA SILVA  
DENISE PORTO CARDOSO**  
Organizadoras

Coleção Gelins  
Volume I

Editora do CCTA  
João Pessoa  
2015



# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO** – LEILANE RAMOS DA SILVA E DENISE PORTO CARDOSO.....7

## SEÇÃO I

### **ENSINO DA ESCRITA: DIDATIZAÇÃO E AVALIAÇÃO – FOCO DE DISCIPLINA PROFLETRAS**

Processo e produto a um só tempo: reflexões sobre a escrita escolar – LEILANE RAMOS DA SILVA..... 15

Produção textual no ensino fundamental II: uma proposta didática com o gênero jornalístico ‘carta ao leitor’ – MARIA APARECIDA ALVES MENEZES & MARYLIN VIEIRA DE MENEZES .....37

Leitura, escrita e avaliação: a trilogia em narrativa literária – VANÚSIA MARIA DOS SANTOS OLIVEIRA, MARISTELA FÉLIX DOS SANTOS & MARIA ACÁCIA DE LIMA BONIFÁCIO .....53

O gênero ‘conto’ em livro didático do 9º ano: pontos e contrapontos - DORINALDO DOS SANTOS NASCIMENTO, MÁRCIA CRISTINA BARRETO OLIVEIRA & NADJA SOUZA RIBEIRO .....83

Didatização da escrita em livros didáticos de língua portuguesa: um estudo do gênero ‘relato pessoal’ – ADNA NASCIMENTO ALVES SANTOS, KARINE MELO E SILVA & SIMONE MENEZES COSTA DE SANTANA .....101

Gêneros argumentativos no LDLP: estreitando fronteiras com o ENEM – MARIA DENISE OLIVEIRA DA SILVA & TÂNIA ANDRADE OLIVEIRA SANTOS .....	127
--	-----

## SEÇÃO II

### **OUTRAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL**

Efeito retroativo da proposta de redação do ENEM nas atividades de produção textual realizadas na educação básica de Sergipe – ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO	151
--	-----

O gênero textual “resumo escolar”: uma prática de escrita institucionalizada – FÁBIO PESSOA SILVA & REGINA CELI MENDES PEREIRA .....	177
--	-----

A influência docente no processo de produção textual acadêmica – TALITA SANTOS MENEZES, GERALDA DE OLIVEIRA SANTOS LIMA & DENISE PORTO CARDOSO .....	207
--	-----

# EFEITO RETROATIVO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM NAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SERGIPE

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

## Introdução

O conceito de efeito retroativo<sup>1</sup> foi proposto por Alderson (2004), ao fazer referência à sua primeira publicação em parceria com Dianne Wall, no ano de 1992, para descrever como os testes que medem o aprendizado de língua e literatura influenciam as atividades didáticas realizadas em sala de aula. Ao analisar tal impacto, o autor afirma que esse efeito pode se consolidar independente da qualidade do teste, pois decorre principalmente de um contexto educacional específico. Trata-se, portanto, de uma investigação que considera os efeitos positivo e negativo – ou seja, essa noção desmistifica a crença de que os testes só provocam consequências negativas, embora esta também seja uma possibilidade –, por isso são necessárias observações diretas de atividades realizadas com estudantes e, também, relatos de professores, como pode ser visto em trabalhos de pesquisa realizados em diferentes partes do mundo (CHENG et al, 2004; SCARAMUCCI, 2004; MUÑOZ, ÁLVAREZ, 2009).

Tendo esse conceito como referência, neste trabalho, queremos tratar do impacto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas práticas de escrita realizadas em escolas públicas brasileiras, considerando a discussão inicial proposta por Vicentini (2014) ao acompanhar o trabalho de duas professoras em

---

<sup>1</sup> Termo utilizado em língua portuguesa para o conceito de *backwash* ou *washback*, proposto por Alderson e Wall, em 1992.

Campinas, mas temos como foco iniciar uma discussão centralizada no trabalho desenvolvido em colégios de Sergipe.

Temos aqui, então, uma pesquisa exploratória (GIL, 2002), que visa colaborar para a construção de hipóteses relativas à investigação acerca das diferentes formas de apropriação e incorporação das orientações do ENEM nas práticas realizadas nas unidades públicas de municípios próximos à Universidade de Federal de Sergipe (UFS), por isso o levantamento de dados ficou quase totalmente circunscrito aos professores matriculados no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Vê-se, assim, que, como pesquisador social, nosso foco se concentra na atuação dos profissionais que estão lidando diariamente com as demandas educacionais vigentes.

Desde a primeira edição do ENEM – criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1998 –, os concluintes da educação básica e os egressos desse nível de ensino são avaliados em redação, segundo as competências manifestadas a partir da escrita de um texto dissertativo-argumentativo que discuta uma questão polêmica na sociedade e que apresente opções para o pleno exercício da cidadania.

Esse tipo de solicitação de escrita impõe a professores e estudantes a participação em um jogo ordenado de signos no qual a avaliação transforma o modo de agir dos sujeitos, uma vez que a linguagem torna-se subjugada a regras que não estão apenas vinculadas às condições impostas pela situação de produção de um gênero discursivo (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]), como acontece em diferentes situações sociais, mas que sofrem as coerções decorrentes do cumprimento de uma tarefa que funciona como técnica de controle e de sanção, que normaliza, qualifica, classifica e pune (AZEVEDO, 2011).

Tendo isso em vista, procuramos comparar o modo como as práticas de produção de texto ou redação estão sendo realizadas nas escolas, como os professores são orientados para desenvolver esse tipo de trabalho e qual a expectativa dos alunos em relação ao ENEM, a partir da visão dos professores. Contudo, antes de analisar as informações obtidas entre docentes, propomos discutir brevemente a polêmica existente em torno do gênero Redação Escolar (REINALDO, 2002; AGUSTINI e BORGES, 2013; DUTRA, 2013, entre outros), à luz

das orientações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa (PCNEM-LP) e dos documentos orientadores do ENEM (BRASIL, 2013), e apresentar uma concisa retrospectiva da aplicação do conceito de efeito retroativo a partir de avaliações institucionais.

### **1 Relações divergentes entre orientações dos PCNEM-LP e do ENEM**

Como sabemos, há quinze anos, os PCNEM-LP (BRASIL, 2000) recomendam aos professores de língua portuguesa uma abordagem metodológica que tenha no saber linguístico do estudante o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho que privilegie o aprendizado da língua em uso. Nesse sentido, salienta-se que

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, *em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social*. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano (Ibid., p. 18 – grifos nossos).

Alinhada a essa concepção, o documento destaca entre as competências que o estudante deve manifestar ao final da educação básica a condição de realizar análises dos recursos expressivos da linguagem verbal, especialmente na relação

que se estabelece entre textos e contextos. Nesse sentido, torna-se especialmente importante o trabalho com os gêneros discursivos<sup>2</sup> que manifestam a natureza social da língua. Para exemplificar o dinamismo desse processo, os Parâmetros apontam que o texto literário pode se desdobrar em inúmeras formas, como o texto jornalístico e a propaganda, até mesmo em textos orais, tanto em situações formais quanto coloquiais.

Segundo Dutra (2014), um grande esforço vem sendo empreendido, pelo professor da escola básica, no sentido de se apropriar da proposta pedagógica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial do Ministério da Educação amplamente divulgado entre escolas da rede pública e privada desde seu lançamento, que propõe uma prática mais significativa da escrita, dentro da abordagem sociointeracional. Entretanto, a visão apresentada nesse material – que se pretende refletir em outros documentos oficiais, como no PNLD<sup>3</sup> e nas Matrizes de Referência para as avaliações do SAEB<sup>4</sup>, não está plenamente difundida entre as escolas e os professores, sendo ainda pior o fato de concorrer com as orientações do ENEM que não estão alinhadas à mesma perspectiva. A crítica contundente de Dutra (2014) indica o quanto os professores se sentem pressionados no esforço de tentar atender a demandas tão divergentes.

---

<sup>2</sup> Embora os PCNEM-LP tratem explicitamente de gêneros discursivos e os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o ensino fundamental partem das concepções de Bakhtin (2003 [1952-1953]) para definir o conceito de gênero textual, que passa a ser mobilizado em todo o documento, optamos por não aprofundar as distinções entre esses conceitos, em função dos limites do estudo.

<sup>3</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico (Fonte: INEP: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article)).

<sup>4</sup> Atualmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de acordo com a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Esse processo é reconhecido pelo nome SAEB, em alinhamento às avaliações nacionais iniciadas em 1990, cujas publicações e materiais de divulgação estão associados a esse nome. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (Fonte: INEP: <http://portal.inep.gov.br/saeb>).

Os PCN e o Enem são parte de um mesmo projeto pedagógico. O mesmo sujeito institucional, o Ministério da Educação, é responsável pelos documentos que servem de parâmetro para o ensino na Escola Básica no Brasil (PCN) e pela avaliação de seus resultados ao final da escolarização (ENEM). Entretanto, a concepção de escrita que embasa o primeiro não é a mesma que se observa na proposta de redação do último. Ou seja, o trabalho que se propõe desenvolver ao longo dos doze anos de escolaridade é completamente descaracterizado quando, ao final, é avaliado com base em uma proposta de escrita que em muito se distancia daquele modelo em que se investiu por tanto tempo. Isso é, no mínimo, incoerente (Ibid., p. 17).

Quando observamos as instruções encontradas nas provas de redação do ENEM, em suas várias edições<sup>5</sup>, percebemos o esforço dos elaboradores da prova em criar condições para a escrita de um texto com foco na discussão de uma temática de relevância social<sup>6</sup> e, para isso, são oferecidos excertos que possam apresentar diferentes pontos de vista relativos a cada assunto. Contudo, ao participante é solicitado a organização de um texto dissertativo-argumentativo, que não está a serviço do uso social da língua – o que envolve competências complexas cognitivas, emocionais e comunicativas, por estar intrincada em uma rede de significações (BRASIL, 2000) –, mas se vincula a uma tipologia textual, estruturada com apoio em construções teóricas, ligadas principalmente a aspectos linguísticos (tipo de linguagem, escolhas lexicais, uso de conjugação verbal,

---

<sup>5</sup> É importante destacar que em 2009 o ENEM passou por transformações significativas. Além de ter uma nova matriz e o aumento de número de questões de 63 para 180, deixou de ser apenas um mecanismo de aferição da educação básica brasileira para se tornar uma forma de acesso a várias universidades públicas do país, sobretudo as federais, por meio do SISU; torna-se a base para outros programas governamentais como o Programa Universidade para Todos - PROUNI e o Programa de Financiamento Estudantil - FIES e ainda pode certificar os que necessitam de certificado de conclusão do Ensino Médio.

<sup>6</sup> Desde 2009, foram apresentadas as seguintes propostas de redação no ENEM: 2014 - Publicidade infantil em questão no Brasil; 2013 - Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil; 2012 - O movimento migratório para o Brasil no século XXI; 2011 - Viver em rede no século XXI; 2010 - O trabalho na construção da dignidade humana; 2009 - O indivíduo frente à ética nacional.

estrutura composicional, sintaxe etc.). Além disso, esse tipo de texto cumpre o papel de estar associado ao domínio escolar, no qual muitas vezes ocorre a “petrificação” e a didatização dos gêneros discursivos. No primeiro caso, pode ocorrer uma certa estabilização e imobilização que é contrária ao próprio conceito de gêneros; no segundo, o privilégio da estrutura sequencial do texto impede que outros elementos discursivos sejam enfatizados, como bem apontaram Reinaldo (2002) e Agustini & Borges (2013).

Em função das polêmicas em torno dessa última questão, das opiniões nem sempre convergentes, propomos aprofundá-la no tópico a seguir.

## **2 Uma discussão conceitual que ainda inquieta os professores: trabalhar ou não gêneros discursivos/textuais?**

Localizamos nos PCNEM-LP (BRASIL, 2000) a orientação explícita de ensino de língua portuguesa por meio do trabalho com gêneros discursivos<sup>7</sup>, como foram propostos por Bakhtin (2003), com publicação original em 1952-1953, por ser uma noção que permite considerar o tratamento dos temas, a elaboração composicional e estilística da enunciação como uma atividade de seleção de elementos linguístico-discursivos, de escolha individual, mas que também possui uma natureza sociológica. O estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo: a seleção de cada palavra é uma tomada de posição axiológica frente à realidade linguística, incluindo nessa ação o vasto universo de vozes sociais, por isso, concomitante ao estilo de cada um, observa-se o estilo do gênero, uma construção coletiva, cujas características são relativamente estáveis e definidas socialmente.

Nesse processo de interação verbal, o sujeito se torna o local onde se entrecruzam o desconhecido e o impensado, o conhecido e o pensamento reelaborado; por isso, paradoxalmente, surge como um ser perpassado por domínios que ele não pode compreender plenamente e como um ser dotado de

---

<sup>7</sup> “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de uso da linguagem [...]” (BRASIL, 2000, p. 8).

uma inteligibilidade capaz de aumentar gradativamente o espaço do que ainda pode ser esclarecido pelo outro. Isso significa que uma integração entre a consciência individual e as relações sociais, entre a percepção do mundo natural e a construção do mundo social, de forma ativa e intencional, ocorre sempre na inter-relação constitutiva do eu com o outro.

Em outras palavras, o sujeito particular, mas não restrito ao mundo subjetivo nem ao psicológico, é influenciado pelo outro, promovendo a alteração e ressignificação do mundo objetivo. Assim, sujeito e mundo são compreendidos como construções sociais, historicamente marcadas pelas ações da coletividade humana. Em síntese, o sujeito é um ser que tem identidade situada e fluida, mas que age em esferas concretas; que responde por seus atos (ato ético), assumindo o papel de sujeito social; que sofre coerções em suas relações sociais, por isso está em permanente tensão na sociedade, e que se articula ideologicamente, posto que não está simplesmente submetido ao ambiente histórico e social.

Decorre dessa ampla concepção, então, um trabalho voltado para a produção de textos em situações “reais” de uso da língua, ou, ao menos, mais próximas das situações sociais de produção. Isto é, cabe ao professor planejar oportunidades para que os estudantes possam: 1) recortar a realidade criando temas que poderão ser discutidos por meio de signos; 2) selecionar os recursos linguístico-discursivos mais adequados aos sentidos que se quer produzir; 3) compor os segmentos discursivos de modo a articular os posicionamentos assumidos no e pelo discurso; 4) fazer escolhas que permitam assumir seu lugar social por meio da linguagem.

Como a proposta de escrita do ENEM está circunscrita ao espaço escolar e ao âmbito da relação entre sujeito produtor e sujeito avaliador, apoia-se em uma concepção de interação restrita, que tem na organização textual e linguística suas marcas predominantes. Assim, não são as relações entre os sujeitos que orientam a produção, muito menos as dinâmicas que marcam a composição verbal por meio de enunciados concretos, são as características estruturais e a submissão aos critérios previamente definidos que garantem o sucesso acadêmico. Diante disso, os estudantes são convidados a produzir uma redação (organizada dentro de

claros contornos), não uma produção textual (elaborada a partir das interações marcadas pela subjetividade, pela história e pela cultura).

Reconhecendo os limites da proposição do ENEM, mas também a tentativa de superação de uma visão de redação pautada única e exclusivamente em questões gramaticais, Agustini e Borges (2013) propõem conceber o gênero Redação ENEM. Essa visão confirma que “nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 35) e alinha-se muito mais a uma concepção que parte de Bakhtin, entretanto enfatiza a comunicação (em uma perspectiva pragmática), por isso concebe que os textos materializados na linguagem cumprem sempre uma função social específica.

Vale a pena lembrar que na própria definição de Marcuschi (2002, p. 19) os gêneros textuais possuem uma abertura não se percebe no gênero escolar redação (cuja existência se dá apenas no ambiente escolar): “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. (...) São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Tendo tudo isso em vista, entendemos, neste trabalho, que toda posição assumida por um sujeito por meio da linguagem reflete uma resposta a uma questão explícita ou implicitamente colocada ao sujeito, por isso podemos ver indícios de autoria nas produções do ENEM (AZEVEDO, 2011), mas também concordamos com aqueles que identificam, na forma como o exame orienta os participantes, uma orientação circunscrita à organização textual, menos vinculada às práticas de escrita com função social, como se vê indicado nos PCNEM- LP. Podemos verificar que o exame exerce uma pressão contrária à adoção da perspectiva de escrita enquanto produção discursiva em vista da

[...] centralidade num padrão único de texto, a avaliação não contempla a diversidade de gêneros nem mesmo de tipos textuais. Apesar de, em consonância com as recomendações dos PCNEM, a perspectiva da escrita como produção de textos prezar pela variedade de modelos discursivos, essa variedade não é valorizada pela prova de

redação do ENEM. É importante observarmos que a concepção assumida de escrita como prática social se dá à margem de uma proposta de escrita com função social. O modelo textual requerido pela prova do ENEM não circula nas esferas da vida em sociedade. O perfil da proposta não tem como preocupação criar uma situação-problema para o próprio ato de escrever. O aluno não é desafiado a produzir um texto que atenda às suas necessidades discursivas dentro de um determinado contexto socialmente situado de interação (SILVA, 2013, p. 16).

Diante disso, há professores que se sentem divididos quanto qual orientação seguir (Parâmetros Curriculares Nacionais ou Orientações do ENEM) e passam a tomar a redação escolar como objeto de ensino. A ruptura provocada pelo exame chega às escolas, e muitos estudantes aprendem a escrever textos a partir de fórmulas prontas, acabadas, iguais a todos, sem relevância prática e social. É isso que nos motiva a discutir no próximo tópico o efeito retroativo do ENEM nas aulas de língua portuguesa da educação básica.

### **3 Efeito retroativo de avaliações institucionais: o caso no ENEM**

Desde 2009, quando o ENEM passou por profundas transformações, observam-se uma ampliação de seu escopo – ao deixar de ser somente um instrumento de medida da qualidade das aprendizagens dos concluintes ou egressos da educação básica brasileira, o ENEM torna-se um importante mecanismo de acesso ao ensino superior, especialmente às Instituições Federais de Ensino, além de passar a certificar a conclusão do ensino médio –, e o aumento da relevância social desse exame, o que tem gerado um aumento de inscritos a cada edição do ENEM<sup>8</sup>. Nota-se que o crescente interesse por parte dos

---

<sup>8</sup> Quando verificamos o crescente número de inscritos no ENEM desde 2009, temos uma rápida visão do interesse dos concluintes do ensino médio e dos egressos ano após ano: 2009 - 4 576 126; 2010 - 4 611 505; 2011 - 6 221 697; 2012 - 6 497 466; 2013 - 7.173.574; 2014 - 8.721.946. Embora nem todos confirmem a participação, o interesse inicial já é um dado bastante significativo.

estudantes começa a influenciar as práticas dos professores, gerando em nós as seguintes preocupações: estaria ocorrendo uma restrição do currículo, em relação ao ensino da escrita, considerando as limitações que a proposta de redação do ENEM possui? Estaria ocorrendo um estreitamento das formas de ensino de produção textual por meio de treinamento para a prova? Em que medida o foco no tipo textual argumentativo-dissertativo distancia as práticas de ensino-aprendizagem da produção de textos de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, explicitamente declarada nos PCNEM-LP?

Alderson (2004) reconhece que, desde 1992, quando propôs, juntamente com Dianne Wall, discutir se o efeito retroativo existe, muitas pesquisas foram realizadas; no entanto, o volume de dados constituído em doze anos de pesquisas não permite afirmar categoricamente que o efeito retroativo evidenciado a partir de exames institucionais seja sempre negativo, pois ainda é preciso continuar investigando os efeitos reais provocados nas ações dos professores, nas práticas realizadas em sala de aula, na participação dos estudantes, nas orientações oficiais estaduais e federais. Ou seja, as quinze hipóteses<sup>9</sup> propostas em 1992 insistem em ser (ou não) confirmadas.

A análise do impacto de diferentes testes, como TOEFL nos Estados Unidos, avaliação da performance oral do Inglês com língua estrangeira na Colômbia e o CELPE-Bras, que certifica o nível de proficiência do português para estrangeiros que estejam no Brasil, por exemplo, apontam que as variações são enormes e vão desde o impacto nos conteúdos, mas não na metodologia; passando pelo efeito positivo das avaliações nas práticas escolares, até a

---

<sup>9</sup> Alderson e Wall, em 1992 (apud SCARAMUCCI, 2004, p. 209), propuseram que pesquisas futuras investigassem as seguintes hipóteses: 1. um teste tem influência no ensino; 2. um teste tem influência na aprendizagem; 3. um teste tem influência na forma como os professores ensinam; 4. um teste tem influência no que os professores ensinam; 5. um teste tem influência no que os alunos aprendem; 6. um teste tem influência na forma como os alunos aprendem; 7. um teste tem influência na taxa e sequência de aprendizagem; 8. um teste tem influência na taxa e na sequência de ensino; 9. um teste tem influência no grau e profundidade do ensino; 10. um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem; 11. um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc. de ensino e de aprendizagem; 12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo; 13. testes que têm consequências importantes não terão efeito retroativo; 14. testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores; 15. testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

constatação do efeito retroativo fraco nas práticas didático-pedagógicas, respectivamente.

Em relação ao ensino de língua materna, em estudo que investigou as representações dos professores como atores sociais (DAMACENO, 2013), constatou-se que em relação à Prova Brasil alguns professores de Sergipe sentem que estão deixando de ser mediadores das aprendizagens dos estudantes para assumir o papel de preparador para o teste, nos moldes de professores de um cursinho pré-vestibular. O fato de os resultados dos estudantes nessa prova impactar o IDEB<sup>10</sup> da escola e, conseqüentemente, a vida do professor em seu local de trabalho tornam o efeito retroativo desse exame ainda mais preocupante para os docentes que muitas vezes manifestam sentimento de incapacidade técnica, despreparo para trabalhar com avaliações periódicas, sobrecarga profissional, sufoco, vigilância contínua, sofrimento pessoal e dúvidas acerca das efetivas vantagens do modelo utilizado no exame, considerando principalmente a avaliação negativa que fazem das capacidades dos alunos e o desinteresse pelos estudos que identificam neles.

Particularmente, em relação ao ENEM, temos o estudo de Vicentini (2014), realizado com uma professora de escola pública e outra de escola privada de Campinas, que conferiram nos resultados de seus alunos boas médias na prova de redação. O estudo formulado por meio de uma metodologia etnográfica sobre a prática de ensinar (observações em sala de aula, entrevistas com professores e alunos e diários de campo) confirmaram que o exame causa mais impacto no conteúdo do que no material didático e na metodologia do professor, pois para ambos as experiências e crenças sobre o ensino de redação são mais significativas.

Enquanto na prática da professora da escola pública o efeito retroativo do modelo de prova de redação do ENEM é praticamente nulo (não se constatou

---

<sup>10</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2007 para relacionar dois conceitos vinculados à qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB (*Sistema de Avaliação da Educação Básica*) - para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, que oferece um diagnóstico detalhado da educação desenvolvida nos municípios (cf. Portal IDEB, do Governo Federal, no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>).

ensino específico para a prova), o tipo textual dissertação-argumentativa foi uma das atividades desenvolvidas pela professora, por constar no livro didático adotado. As “menções à produção escrita feitas pela professora lembravam o modelo ‘introdução-desenvolvimento-conclusão’, próprios dos textos dissertativos exigidos em vestibulares tradicionais como os da USP, da Unesp, da PUC” (Ibid, p. 6), e talvez isso possa ter influenciado os resultados positivos alcançados pelos estudantes.

Quando observadas as aulas da professora da escola privada também não foram constatadas preocupações voltadas ao modelo de prova de redação do ENEM (somente cinco aulas foram destinadas a essa finalidade), pois a maioria das aulas foi destinada à prática de gêneros textuais, conforme exigência da prova de redação da UNICAMP<sup>11</sup>, confirmando o efeito retroativo do vestibular, portanto. Pode-se supor, assim, que o conhecimento do tipo textual ao longo do trabalho com os gêneros textuais contribui efetivamente para o sucesso dos estudantes, mesmo sem treinamento específico para o estilo ENEM, como afirmou a professora acompanhada.

É importante destacar que a discussão sobre o efeito retroativo dos exames nas práticas dos professores evidencia muitas das coerções que afetam a construção dos discursos dos professores e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas. Os exemplos reunidos aqui indicam que os procedimentos de controle, seleção e distribuição dos discursos (entendidos como acontecimentos) atuam sobre todos os sujeitos que compõem a escola, revelando as relações de poder estabelecidas entre as várias instituições educacionais. Tudo o que foi visto

---

<sup>11</sup> A prova de Redação da Unicamp sempre teve como objetivo principal avaliar a leitura e a escrita como processos integrados de construção de sentidos. Com a introdução, em 2011, de um modelo de prova que solicita ao candidato a elaboração de três textos representativos de gêneros discursivos diversos, busca-se não apenas salientar a importância da escrita e da leitura para o aluno que pretende ingressar na Universidade, mas também promover novas possibilidades para a escola (e, por extensão, para os candidatos) investir em práticas mais proficuas de recepção e produção textuais. A longa tradição dos exames vestibulares (voltada, de maneira geral, à avaliação da dissertação) tem sido responsável pelo engessamento das práticas de produção de texto no ambiente escolar. Sob a alegação de que é preciso preparar os alunos para os vestibulares, esse engessamento deixa de expor o aluno e o professor a outros tipos textuais que atendem de um modo mais produtivo às dinâmicas de linguagem nas múltiplas esferas da sociedade e nas mais variadas situações de interlocução. A nova proposta visa, portanto, a desestabilizar esse modelo engessado de trabalho com o texto e, conseqüentemente, “desautomatizar” a relação com a escrita que os alunos e as escolas preparatórias para o vestibular acabaram por produzir.

nas pesquisas ressalta que há, na verdade, sistemas de coerções, séries de discursos, conjuntos de normas que criam condições específicas para a produção de discursos e para a definição das práticas assumidas em sociedade (FOUCAULT, 1999).

As reflexões reunidas até aqui nos impulsionaram a realizar um estudo com os mestrandos do PROFLETRAS da UFS, para buscar iniciar um levantamento de informações com professores que atuam tanto no ensino fundamental (EF) quanto no ensino médio (EM) de escolas públicas de Sergipe. Para tanto, foi elaborado um questionário semiestruturado, respondido livremente por aqueles que se interessaram em colaborar com esta pesquisa, que permitiu realizar a discussão que apresentaremos a seguir.

#### **4 Efeito retroativo do ENEM em Sergipe: uma análise preliminar acerca da realidade das escolas públicas de educação básica**

No estado de Sergipe, os estudantes que se interessam em ingressar no ensino superior público só contam com a UFS, posto que as outras Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado são privadas. Em função disso, o ENEM, única forma de acesso à universidade federal, tem grande destaque na sociedade. Gestores, professores e alunos, ciente dessa condição, manifestam interesse por tudo que diz respeito ao ENEM e estão sempre em busca de atividades que possam colaborar com a melhoria dos resultados dos participantes no exame. Não são comuns cursinhos preparatórios, portanto, cabe a cada escola assumir (ou não) o compromisso de formar os estudantes para todas as demandas associadas à aprovação em processos seletivos que permitam o acesso ao ensino superior.

Como dissemos, concentramos a investigação entre os mestrandos do PROFLETRAS, uma vez que todos são necessariamente professores de escolas públicas. A fim de avaliar se haveria diferenças significativas entre profissionais que estão ampliando sua formação em nível de pós-graduação e outros que não participam desse tipo de formação continuada, comparamos os resultados com as informações disponibilizadas por sete professores de não frequentam a

universidade e estão lotados em duas escolas de Aracaju. Os dados, discutidos na sequência, decorrem desse material e de uma entrevista mais aprofundada com um dos participantes (mestrando do PROFLETRAS).

Por se tratar de uma pesquisa exploratória, ressaltamos que o objetivo principal deste trabalho é o de proporcionar uma aproximação ao tema, uma vez que o consideramos pouco abordado, o que torna difícil a formulação de hipóteses adequadas aos processos que ocorrem nas escolas. Quando iniciamos o levantamento de dados, pensamos em concentrar os estudos no município de Aracaju, mas como os alunos matriculados no PROFLETRAS do campus de São Cristóvão trabalham em diferentes escolas, foram considerados os resultados provenientes de outros municípios, embora haja uma concentração na capital, como pode ser visto na tabela abaixo.

<b>ESCOLA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>MATRICULADO NO PROFLETRAS</b>	<b>Nº DE PROFS.</b>
Escola Estadual José de Alencar Cardoso	Aracaju	sim	1
Colégio Estadual Presidente Emílio Garrastazu Médici	Aracaju	sim	2
Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela	Aracaju	sim	1
Colégio Estadual Dom Luciano José Cabral Duarte	Aracaju	sim	1
Colégio Estadual “Vitória de Santa Maria”	Aracaju	sim	1
Colégio Estadual Poeta José Sampaio	Nossa Senhora do Socorro	sim	1
Colégio Estadual Prof. José Barreto Fontes	Nossa Senhora do Socorro	sim	1
Colégio Estadual Governador João Alves Filho	Aracaju	não	3
Colégio Estadual João Salônio	Aracaju	não	4
<b>TOTAL</b>			<b>15</b>

Tabela 1 – Participantes da pesquisa  
Autor: elaboração própria

Entre os dados recolhidos dois pontos chamam particular atenção: o modo como os professores organizam o planejamento das aulas de redação ou produção textual e a influência de outras pessoas na organização desse planejamento. O primeiro ponto foi abordado por meio da consulta acerca das orientações recebidas pelo professor para compor o conteúdo e a metodologia de suas aulas. Vale a pena salientar que foram computadas aqui apenas as aulas direcionadas ao trabalho com produção de texto ou redação, realizadas de modo integrado à disciplina de Língua Portuguesa ou na disciplina Redação. Em cinco escolas, essas aulas são separadas do conjunto de aulas de ensino da língua portuguesa, nas outras, são definidas no planejamento, em função do número total de aulas para o componente curricular.

Como os dados apresentados nesta breve análise foram obtidos por meio de questionário, é importante reforçar que estamos lidando com posicionamentos assumidos em um certo tempo e lugar, segundo condições bem específicas de produção, pois os professores sabiam que estavam participando de uma pesquisa. Não nos inquieta o fato de estarmos lidando com a maneira como cada professor percebe as condições de trabalho e o que é realizado na escola, pois essas representações norteiam discursos e práticas.

Quando procuramos saber quais são as bases que orientam a elaboração do planejamento dessas aulas, descobrimos que sete professores têm mais opções para buscar suas referências, enquanto os outros recebem alguma orientação direta da escola: devem seguir as orientações da direção (7), devem atender aos objetivos da escola (8), devem atender aos objetivos da secretaria da Educação (1) ou seguem os “combinados” estabelecidos entre os próprios professores (5). Os resultados revelam que os sistemas coerções são variados; podem estar combinados, pois os professores destacaram mais de um deles nos questionários; atingem os sujeitos em diferentes momentos e lugares; definem o que pode (ou não) ser dito, realizado e vivido dentro do ambiente escolar.

Diante da questão relativa à frequência e aos tipos de atividades desenvolvidas na escola, se de redação (10) ou de produção textual (5), notamos a preponderância das aulas de redação uma vez por semana (11). Alguns professores justificaram esse fato a partir do modo como o quadro curricular da

escola está organizado, pois esse define o nome das disciplinas e a carga horária de cada uma.

Em particular, quisemos tratar das orientações divergentes encontradas nos PCNEM-LP (BRASIL, 2000) e nas orientações para o ENEM (BRASIL, 2013), por isso quisemos saber se essas referências são consideradas na organização das atividades de redação/produção de textos.

	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</b>		<b>Orientações para o ENEM</b>	
	<b>EF</b>	<b>EM</b>	<b>EF</b>	<b>EM</b>
Direciona totalmente as atividades de redação na escola	2	2	--	8
Apenas influencia as atividades de redação na escola	7	4	6	5
Não influencia nas atividades de redação na escola	7	7	9	--

Tabela 2 – Referências para o planejamento das aulas de redação/produção textual<sup>12</sup>

Autor: elaboração própria

Os dados reunidos na tabela 2 indicam a predominância das orientações do ENEM no EM, como era esperado, em contraste com a baixa influência dos PCN no mesmo segmento de ensino, talvez sugerindo que as diferentes perspectivas contidas nesses documentos, como destacamos anteriormente, encaminha os professores à realização de uma escolha excludente, ou seja, quem segue uma orientação abandona a outra. E, ainda, o fato de 6 professores afirmarem que o ENEM já influencia as práticas de redação no ensino fundamental reforça a necessidade de outras pesquisas sobre o efeito retroativo desse exame na educação básica.

<sup>12</sup> Como alguns professores trabalham tanto no EM quanto no EF e outros atuam em apenas um desses segmentos de ensino, o total não equivale ao total de questionários recebidos.

Também chama a atenção o fato de, após quinze anos de circulação, os PCN relativo ao ensino fundamental apenas influenciar as atividades de redação (7) ou nem isso (7). Essa informação nos inquieta em saber quais fatores estão acarretando o limitado alcance desse documento nas práticas realizadas em sala de aula, principalmente quando se encontra nele orientações compatíveis com discussões acadêmicas nacionais e internacionais em torno do ensino da escrita.

Com relação aos dados acima, é importante realizar uma distinção: se retirarmos dos totais as informações fornecidas por professores que não estão matriculados no PROFLETRAS/UFS, a influência do ENEM nas práticas de EM é bastante reduzida, pois entre os 8 que afirmaram direcionar totalmente as atividades de redação em função do exame apenas um é mestrando e teríamos zerado a informação de que os PCN não influenciam as atividades nesse segmento. Essa diferença nos dados provoca-nos em vários sentidos. Em primeiro lugar, confirmamos haver em Sergipe uma situação distinta entre as escolas públicas, muitas vezes dentro de um mesmo município, revelando não existir alinhamento nas práticas pedagógicas destinadas aos jovens em formação. Em segundo, ficamos curiosos em saber quais práticas de escrita são enfatizadas pelos professores quando o ENEM não está direcionando suas escolhas. Por fim, inquieta-nos pensar acerca da força das coerções da instituição universitária sobre os professores matriculados na pós-graduação da UFS.

Ao investigarmos os tipos de propostas de escrita organizadas pelos professores, seguimos as indicações recolhidas na única entrevista efetivada neste estudo. Segundo M.<sup>13</sup>, muitas atividades desenvolvidas em sala de aula estão apoiadas nas experiências profissionais dos professores e/ou no material didático adotado pela escola. Em função disso, mas também considerando o modelo difundido pelo ENEM, solicitamos que os participantes da pesquisa marcassem quantas opções considerassem pertinentes e recolhemos as seguintes informações acerca das atividades realizadas:

---

<sup>13</sup> Por garantirmos que a identificação de cada professor seria preservada, evitamos utilizar o nome do informante, mas consideramos importante esclarecer que se trata de um mestrando da UFS.

- escrita de textos a partir de um tema proposto 11
- escrita de textos sugeridos pelo livro didático 10
- escrita de textos com apoio em de textos motivadores 13
- escrita de textos a partir do estudo de um gênero discursivo/textual 8
- escrita de textos a partir de projetos de trabalho:
  - interdisciplinares 4
  - centrados em língua portuguesa 2
  - com atividades diversificadas 1

Como pode ser visto, a tradição de ensino de redação a partir de temas propostos (11) continua bem influente nas práticas escolares, sendo superadas apenas pelo trabalho com textos motivadores (13), por aqueles que organizam o trabalho em função do ENEM<sup>14</sup>, em detrimento da opção de escrita a partir de um gênero discursivo/textual. Também é relevante o número de professores que segue as propostas dos livros didáticos (10), mas não é possível tecer comentários acerca deste ponto nesta pesquisa, pois não tivemos oportunidade de conferir quais são os materiais utilizados pelas escolas participantes deste estudo. É importante destacar a iniciativa de produção escrita a partir de projetos de trabalho, pois mesmo sendo um número pequeno insinua uma nova perspectiva de organização das aulas de redação que começa a ter seu espaço no ambiente escolar.

Por fim, gostaríamos de destacar a forte demanda que os discentes geram para os professores. Segundo os informantes (12), os estudantes querem realizar apenas atividades alinhadas ao modelo de redação do ENEM, frente aos 3 que dizem ver em sala de aula total desinteresse pelas aulas de redação e apenas um professor afirmou ouvir deles solicitações para aprender a escrever segundo os gêneros discursivos/textuais em circulação na sociedade.

---

<sup>14</sup> Também neste caso, os números tornam-se bem diferentes quando separadas as respostas oferecidas pelos mestrandos e pelos professores que não estudam na UFS, caindo significativamente o trabalho com textos motivadores, nos moldes da proposta de redação do ENEM.

## 5 Considerações finais

A pesquisa exploratória cujos resultados acabam de ser descritos permitiu reunir informações pertinentes às práticas de escrita de textos em vigor em algumas das escolas públicas de Sergipe, com maior concentração em Aracaju, para que fosse possível empreender uma primeira análise que se apresenta aos leitores a fim de que promovam a elaboração de comentários (reações) e a análise de relevância, bem como estimulem novos estudos acerca do efeito retroativo do ENEM nas aulas de língua portuguesa.

Neste breve capítulo, procuramos agrupar os diversos fatores que impactam as ações dos professores em aulas de produção textual. Dentre eles assinalamos as coerções colidentes decorrentes dos PCNEM-LP (BRASIL, 2000) e das orientações relativas à redação do ENEM (BRASIL, 2013); uma série de discursos divergentes em relação ao conceito de gêneros discursivos/textuais e de redação do ENEM; a necessidade de o professor possuir um nível de conhecimento acadêmico que permita entender as propostas oficiais e encontrar meios para se posicionar diante delas; alguns procedimentos de controle e delimitação do discurso e das práticas dos professores, entre os quais marcamos a interdição dos modos de ensino de escrita que se encontram nos documentos oficiais, mas que estão vigentes em sala de aula, e as práticas de ensino de gêneros que conflitam com as práticas de escritas descontextualizadas; a pressão que gestores e alunos impõem aos professores para que o processo de ensino-aprendizagem de textos esteja prioritariamente direcionado ao modelo de escrita promovido pelo ENEM.

Com relação ao efeito retroativo do ENEM conseguimos formular algumas hipóteses que poderiam nortear novas pesquisas sobre o assunto:

- (i) o modelo ENEM de produção de texto colabora para a superação de práticas tradicionais de ensino;
- (ii) o ensino de produção textual por meio de gêneros discursivos/textuais possibilita o desenvolvimento de um trabalho ampliado, diversificado e complexo a partir da língua/linguagem em uso, superando a opção restrita a um único modelo, como o do ENEM;

- (iii) o estudo do efeito retroativo do ENEM evidencia questões relacionadas aos conteúdos e às metodologias de ensino de produção de textos, além indicar impactos de ordem sociológica que afetam a ações de professores e alunos;
- (iv) o estudo do efeito retroativo do ENEM pode colaborar com a formulação de políticas públicas municipais, estaduais e federais.

Tendo em vista o que foi exposto neste estudo, pudemos perceber que em Sergipe as práticas de ensino-aprendizagem de produção de textos estão sendo orientadas por perspectivas variadas, posto que a tradição de ensino de escrita, construída por meio das experiências vividas pelos professores de língua portuguesa, convive com profissionais empenhados na continuidade dos estudos em nível superior e com orientações teórico-práticas distintas, difundidas por meio de documentos oficiais, em momentos de formação continuada e em meios de comunicação (uma vez que a amplitude de escopo do ENEM tornou esse um tema de grande interesse por parte da população em geral), entre outras formas de rarefação dos discursos (FOUCAULT, 1999). Em função disso, encerramos este trabalho reforçando a necessidade de continuidade de estudos acerca desses temas, tendo em vista a contribuição educacional e social das discussões que poderão ser construídas.

## **Referências bibliográficas**

ALDERSON, J. Charles. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds) **Washback in language testing: research contexts and methods**. (pp. ix-xii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

AGUSTINI, Cármen L. H.; BORGES, Selma Zago da Silva. Gênero Redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. **Revista Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 2013. Disponível: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987/14273>>. Acesso em: 09 mar 2015.

AZEVEDO, Isabel C. M. Exercício da autoria no Exame Nacional do Ensino Médio: um mapeamento de manifestações discursivas. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralin**. Curitiba:

Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <<http://abralin.org/site/publicacao-em-anais/abralin-curitiba-2011/>>. Acesso em: 09 mar 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953], p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **A redação no ENEM 2013: Guia do participante**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CHENG; Liying; WATANABE, Yoshinori; CURTIS, Andy. (eds) **Washback in language testing: research contexts and methods**. (pp. ix-xii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

DAMACENO, Taysa M. dos S. S. **Os sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino de Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb**. Natal, RN, 2013. 210f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DUTRA, Vania L. R. Escrita de textos na escola – dos PCN ao ENEM. **Revista do LABSEM - Ecos de Linguagem**, n.03, 2014. Disponível em: <[www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos\\_ecos/ecos3\\_75a100.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_75a100.pdf)>. Acesso em: 09 mar 2015.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Ana R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 19-38.

MUÑOZ, Ana P.; ÁLVAREZ, Marta E. Washback of an oral assessment system in the EFL classroom. **Language Testing**, 27 (1) 1-17, 2009. Disponível em: <<http://ltj.sagepub.com/content/27/1/33.abstract>>. Acesso em: 09 mar 2015.

REINALDO, Maria Augusta G. de M. Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM? **Revista do Gelne** (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste), volume 4, n. 1, 2002. Disponível em: <[www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_30.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_30.pdf)>. Acesso em: 09 mar 2015.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 43 (2): 203-226, Jul./Dez., 2004.

SILVA, Emanuel C. Da composição à produção textual: onde se situa o ENEM? **Anais da V Semana de Letras e I Simpósio de Estudos em Educação e Linguagens**, 2013. Disponível em: <[www.renato.cpn.com.br/seel/trabalhos/ARTIGO\\_PROF\\_EMANUEL.pdf](http://www.renato.cpn.com.br/seel/trabalhos/ARTIGO_PROF_EMANUEL.pdf)>. Acesso em: 09 mar 2015.

VICENTINI, Monica P. O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio. **Anais do SIELP**. 2014. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?doing\\_wp\\_cron=1426189394.5586090087890625000000](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?doing_wp_cron=1426189394.5586090087890625000000)>. Acesso em: 09 mar 2015.