



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO ACESSO AO ENSINO  
SUPERIOR: O ENEM EM DISCUSSÃO**

Bárbara Battistelli Rauber

SÃO CARLOS  
2012



**Universidade Federal de São Carlos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NO ACESSO AO ENSINO  
SUPERIOR: O ENEM EM DISCUSSÃO**

Bárbara Battistelli Rauber  
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

São Carlos  
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R239aL

Rauber, Bárbara Battistelli.

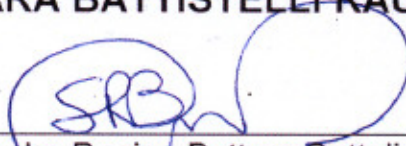
Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior : o ENEM em discussão / Bárbara Battistelli Rauber. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
108 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Língua inglesa. 2. Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 3. Língua inglesa - avaliação. 4. Construto. I. Título.

CDD: 428.076 (20ª)

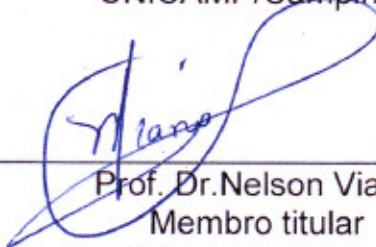
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
BARBARA BATTISTELLI RAUBER**



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos

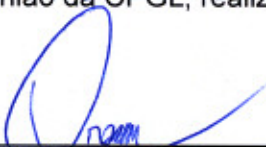


Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci  
Membro titular  
UNICAMP/Campinas



Prof. Dr. Nelson Viana  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 28/02/2012.  
Homologada na 48<sup>a</sup> reunião da CPGL, realizada em 29/03/2012.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale  
Coordenador do PPGL

*Dedico este trabalho  
aos meus pais, sinônimo de amor e dedicação.  
Aos meus irmãos, pelas alegrias compartilhadas.  
E ao Ígor, por fazer tudo valer mais a pena.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Regina Butros Gattolin, pela dedicação, pelo incentivo e pela paciência com que conduziu a orientação deste estudo.

À profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, pelas brilhantes aulas da disciplina de “Avaliação de segunda língua e língua estrangeira”.

Ao prof. Dr. Nelson Viana, pela simpática acolhida nesse programa de pós-graduação, à época dos estudos como aluna especial.

À Deborah, Elaine e Lu, por deixarem esta trajetória mais leve.

Aos meus amigos-irmãos Lorena, Ademar e Estael, pelo carinho que a distância nunca apagará.

Ao Ígor, pelo amor e pela dedicação, que me fazem uma pessoa melhor.

Aos meus pais, por ajudarem a tornar esse sonho possível.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

Na área de avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, inferências feitas com base nos resultados de exames têm sido utilizadas de forma crescente na tomada de decisões sobre a vida das pessoas avaliadas, com os exames funcionando, por exemplo, como porta de entrada em importantes momentos da educação, na busca por um emprego e ao transitar de um país para outro (MCNAMARA, 2000). Em âmbito nacional, a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorrida em 2009, implicou na sua transformação em um exame de acesso ao ensino superior, sendo que muitas instituições públicas de ensino vêm, desde então, substituindo, total ou parcialmente, seus exames vestibulares pelo ENEM. Nesse contexto de reformulação do ENEM, dois aspectos despertaram nossa atenção: a inclusão de uma prova que avalia a habilidade de leitura em língua estrangeira (LE) dos candidatos e a ausência de especificações para essa prova, nas quais deveriam constar informações relacionadas ao arcabouço teórico que a fundamenta, ou seja, ao seu construto, e ao tipo de compreensão esperada dos examinandos (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995). Partindo dessa perspectiva, procedemos a esta pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) baseada em documentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), com o objetivo de compreender o construto que fundamenta a prova de inglês do ENEM. Os documentos que contribuíram para a análise da prova mencionada foram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Língua Estrangeira* (OCEM-LE) e a *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, que segundo o MEC/Inep, direcionam a elaboração da versão atual do exame. Os resultados, provenientes da análise das questões da prova de inglês das edições 2010 e 2011 do ENEM, revelam que a avaliação de leitura em LE operacionalizada nessa prova mobiliza predominantemente a decodificação de textos pelos examinandos, sendo perpassada por uma concepção estreita e fragmentada de língua(gem) e associada a uma visão de leitura como extração passiva dos sentidos do texto (SCARAMUCCI, 1995). Assim, entendemos que a maior parte das questões da prova de inglês do ENEM não converge com as sugestões das OCEM-LE de que a leitura em LE deve ser entendida como uma prática cultural e crítica de língua(gem). Os resultados mostram, ainda, que a competência e as habilidades apresentadas pela *Matriz de Referência para o ENEM 2009* não são contempladas nessa prova, além de sinalizarem que todo o processo de desenvolvimento da prova de inglês do ENEM deveria ser revisto pelos agentes do MEC/Inep, a começar pela elaboração de especificações consistentes para essa prova, e acima de tudo, coerentes com as teorias contemporâneas que orientam o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) e sua avaliação.

Palavras-chave: ENEM – língua inglesa – avaliação de leitura em língua estrangeira – construto

## ABSTRACT

Inferences based on the results of language tests have been used to make decisions about people's lives because tests work as a gateway at important moments related to education, employment and moving from one country to another (MCNAMARA, 2000). In this study, we aimed at discussing the inclusion of an English test in the ENEM entrance examination in Brazil. This test evaluates the reading ability in English as a Foreign Language (EFL). Its use in the Brazilian educational system was introduced without the development and publication of specifications that are a central and crucial part of a test construction process. Test specifications should include information related to the theoretical framework underlying the test and the level of understanding expected from test-takers (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995). From this perspective, we conducted an interpretative research (MOITA LOPES, 1994) based on documents (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) in order to understand the construct that underlies the ENEM English test. The documents that contributed to the data analysis were the *English Curricular Guidelines for Brazilian Secondary Schools* and the *Guidelines for ENEM 2009*, which are the documents that direct the development of the current version of ENEM. The results obtained from the analysis of the 2010 and 2011 ENEM English tests show that the assessment of the EFL reading ability is operationalized primarily through the decoding of texts by test-takers, which originates from a narrow concept of language (SCARAMUCCI, 1995). Based on this, we believe that the ENEM English test does not allow test-takers to read between the lines, as suggested by the *English Curricular Guidelines*. The results also show that the competence and the skills presented by the *Guidelines for ENEM 2009* are not implemented in the ENEM English test. Furthermore, the results suggest that the development of this test should be reconsidered by the test writers, starting with the design and publication of specifications that are coherent with the contemporary theories that guide the process of EFL teaching, learning and assessment.

Keywords: ENEM – foreign language reading assessment – construct



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Q91-010 .....	62
Figura 2 – Q95-010 .....	63
Figura 3 – Q92-011 .....	64
Figura 4 – Q92-010 .....	64
Figura 5 – Q93-011 .....	66
Figura 6 – Q93-010 .....	68
Figura 7 – Q91-010 .....	70
Figura 8 – Q92-010 .....	71
Figura 9 – Q95-010 .....	72
Figura 10 – Q91-011 .....	73
Figura 11 – Q94-011 .....	74
Figura 12 – Q95-011 .....	75
Figura 13 – Q93-010 .....	77
Figura 14 – Q93-011 .....	78
Figura 15 – Q94-010 .....	79

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Tipos de testes de línguas.....	28
Tabela 2 – Textos da prova de inglês do ENEM.....	56

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAAO	Faculdade da Amazônia Ocidental
HKCEE	Hong Kong Certificate of Education Examination
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
NMET	National Matriculation English Test
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAT	Scholastic Aptitude Test
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Problema de pesquisa .....	11
1.2 Justificativa .....	14
1.3 Objetivo e perguntas de pesquisa .....	16
1.4 Metodologia .....	16
1.4.1 Contextualização da pesquisa: a linguística aplicada na contemporaneidade.....	16
1.4.2 A natureza e o caráter do estudo .....	17
1.4.3 O processo de obtenção dos dados .....	18
1.5 Organização da dissertação.....	20
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
2.1 O ensino de LE no contexto nacional e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.....	21
2.2 A leitura em LE nas OCEM.....	23
2.3 Avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.....	26
2.3.1 Tipos de exames utilizados em contextos de línguas .....	28
2.3.2 Exames de rendimento e exames de entrada .....	29
2.3.3 A qualidade de um exame .....	31
2.3.4 Efeito retroativo.....	33
2.4 A avaliação de leitura em LE.....	36
2.4.1 O construto em foco: definição, relevância na elaboração de exames e relação com as especificações .....	39
2.4.2 Métodos utilizados para avaliar leitura .....	44
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>47</b>
3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio: do processo de implementação à inserção da avaliação de LE.....	47
3.2 As cinco dimensões da análise documental.....	51
3.2.1 As OCEM-LE.....	52
3.2.2 A Matriz de Referência para o ENEM 2009: área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias .....	53
3.2.3 A prova de língua inglesa do ENEM.....	55
3.3 Os textos da prova de inglês do ENEM: gêneros contemplados e temas abordados ...	55
3.4 As questões da prova: o método de avaliar, os enunciados e a qualidade das alternativas .....	61
3.5 O construto inferido da prova de inglês do ENEM .....	67
3.6 Discussão dos resultados .....	80
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
4.1 Retomada das perguntas de pesquisa.....	85
4.2 Contribuições e implicações .....	88
4.3 Sugestões de encaminhamento .....	88
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO F .....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido na área da avaliação realizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas e foi motivado pela introdução da prova de inglês no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorrida em 2010. O exame é de responsabilidade do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), e tem sido utilizado no país desde 1998, com a finalidade principal de oferecer subsídios para a avaliação da qualidade do ensino proposto pela política educacional brasileira. Em 2009 o exame passou por uma reformulação que permitiu a implementação de sua função de entrada e, com isso, seus resultados passaram a ser utilizados pelas instituições federais de ensino superior (IFES) na seleção de candidatos. Atualmente, o ENEM é um exame de alta-relevância<sup>1</sup> para os concluintes do ensino médio que almejam vaga em uma IFES.

Entendemos que o ENEM é um instrumento de políticas públicas e educacionais, uma vez que, de acordo com seus elaboradores, a versão atual do exame foi implementada no sentido de contribuir para o processo de reestruturação dos currículos de nível médio. Nessa perspectiva, julgamos que a recente inserção da prova de inglês no ENEM merece ser considerada em relação aos fundamentos teóricos que subjazem sua elaboração, para que possamos compreender o que essa prova avalia, além de entender em que medida ela reflete os documentos oficiais a partir dos quais foi elaborada.

### 1.1 Problema de pesquisa

Na área de avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, inferências feitas com base nos resultados de exames<sup>2</sup> têm sido utilizadas de forma crescente na tomada de decisões sobre a vida das pessoas avaliadas. McNamara (2000) considera que os exames aplicados nesses contextos desempenham um papel poderoso na vida de muitas pessoas, funcionando como porta de entrada em importantes momentos da educação, na busca por um emprego e ao transitar de um país para outro, por exemplo. Bachman (1990, p. 279) afirma que “os testes não são desenvolvidos e utilizados em um tubo psicométrico livre de valores<sup>3</sup>”, uma vez que são elaborados a fim de atender as necessidades de um sistema educacional ou da sociedade, sendo aplicados em contextos específicos. Davies (2003)

---

<sup>1</sup> Segundo McNamara (2000), os resultados de exames de alta-relevância oferecem informações que permitem a tomada de decisões importantes sobre os indivíduos avaliados. Nesse sentido, o ENEM pode ser considerado um exame de alta-relevância para os concluintes do nível médio que querem prosseguir os estudos, pois possibilita o acesso ao ensino superior.

<sup>2</sup> Neste estudo, testes e exames são entendidos como sinônimos.

<sup>3</sup> No original: “tests are not developed and used in a value-free psychometric test-tube”.

ênfatisa que os exames utilizados no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de línguas funcionam como instrumentos de controle e de política social. Nesse sentido, destacamos que as pesquisas desenvolvidas na área de avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas têm contemplado questões políticas (SHOHAMY, 2001), éticas (DAVIES, 2008) e sociais (MCNAMARA; ROEVER, 2006) que envolvem a elaboração e o uso de exames.

Segundo McNamara (1998), no entanto, os testes elaborados em contextos de línguas eram tradicionalmente utilizados com a finalidade de ressaltar diferenças cognitivas entre os indivíduos, sendo que apenas recentemente os pesquisadores da área passaram a focar os aspectos sociais inerentes às práticas de avaliação e ao emprego de testes e exames. Estudiosos que seguem essa tendência recente de pesquisa (BACHMAN; PALMER 1996; SHOHAMY 1993, 2001; SCARAMUCCI 2005, entre outros) enfatizam, dentre outras questões, o poder exercido pela avaliação sobre seus participantes e processos e reconhecem, ainda, sua influência no ensino, considerando que a avaliação deve ser concebida como uma dimensão fundamental para o contínuo aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

No cenário internacional, no qual a avaliação realizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas vem recebendo considerável atenção, constituindo-se como uma área bastante relevante da Linguística Aplicada (LA), pesquisas têm evidenciado a influência que os exames exercem no ensino e na sociedade<sup>4</sup>. Shohamy (1993), por exemplo, analisou o impacto da introdução de exames em três diferentes contextos de ensino em Israel, a saber: um exame aplicado aos alunos da 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> séries para avaliar a aquisição de árabe como segunda língua, uma prova para avaliar a habilidade oral de falantes de inglês como língua estrangeira (LE) – como parte dos exames nacionais administrados ao final da educação secundária – e um exame com o propósito de avaliar a compreensão leitora em árabe (portanto, a língua materna dos examinandos) de alunos da 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries. Esse estudo permitiu à autora concluir que a implementação dos três exames mencionados provocou estreitamento do currículo, com professores utilizando, de forma crescente, atividades voltadas para os exames.

Qi (2004, 2005) investigou o efeito retroativo do *National Matriculation English Test* (NMET), um exame de acesso à universidade aplicado na China desde 1985 para avaliar o conhecimento de LE (inglês) dos candidatos, juntamente com testes de outras

---

<sup>4</sup> Para autores como Alderson e Wall (1993), a influência que os exames exercem sobre os processos de ensino-aprendizagem é denominada *efeito retroativo* e a influência das avaliações na sociedade em geral, mais abrangente, é chamada de *impacto*. Porém, concordamos com Scaramucci (2000/2001) que a separação dos dois fenômenos é complexa e difícil, uma vez que os mecanismos que operam nos processos de ensino/aprendizagem/avaliação inerentes à sala de aula são indissociáveis dos efeitos dos exames na sociedade.

disciplinas da educação secundária. Por meio de um estudo que teve o propósito de investigar os efeitos desse exame no ensino de inglês, a autora chegou à conclusão de que os professores priorizavam a realização de atividades que enfatizavam os conteúdos do NMET, além de administrarem simulados no intuito de melhor preparar os alunos para o exame.

No Brasil, embora a avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras esteja presente em várias situações<sup>5</sup>, exercendo um importante papel na política educacional nacional, os estudos envolvendo essa temática são escassos (SCARAMUCCI, 2009), sendo que uma parcela significativa deles focaliza o efeito das provas de inglês dos exames vestibulares sobre o ensino dessa LE (SCARAMUCCI, 1999; 2002; GIMENEZ 1999; BARTHOLOMEU, 2002, entre outros). Scaramucci (1999; 2005), ao tratar especificamente da avaliação realizada por meio dos exames vestibulares, que são considerados de alta-relevância no país devido à importância que seus resultados desempenham na vida dos examinandos, enfatiza que a relação entre estes exames e o ensino é complexa, pois, além de terem o propósito de selecionar candidatos para o ensino superior – sendo, por isso, chamados de exames de *entrada* ou de *acesso* – os exames vestibulares têm o potencial de direcionar o ensino, (re)definindo currículos (SCARAMUCCI, 2005; RETORTA, 2007).

O vestibular consolidou-se como o meio tradicional de acesso às universidades brasileiras, em âmbitos nos quais o número de vagas para ingresso nas instituições públicas geralmente é menor que a demanda. Embora seja possível afirmar que os exames contemplam conteúdos semelhantes – já que são fundamentados em um currículo básico que orienta o ensino de nível médio – suas provas podem apresentar diferentes formatos, dependendo das concepções teóricas e metodológicas de cada instituição de ensino superior (IES). Desse modo, por meio de seus exames, as IES priorizam alguns aspectos, que variam em prol do perfil de aluno que consideram adequado selecionar (SCARAMUCCI, 2000/2001; 2005).

Nesse contexto, julgamos necessário destacar a recente atribuição da função de entrada ao ENEM, medida que promoveu a substituição do vestibular tradicional pela prova unificada do ENEM nos processos seletivos de várias IFES do país. Posteriormente a essa

---

<sup>5</sup> Nas escolas de ensino regular públicas e privadas, nas quais uma ou mais línguas estrangeiras integram os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a avaliação da aprendizagem dessas línguas é utilizada pelo professor durante e/ou ao final de determinado curso para aferir o desempenho de seus alunos com relação ao conteúdo ensinado. Outra situação de avaliação bastante frequente no país envolve o uso de exames para avaliar a habilidade de leitura em LE, sendo que a obtenção de resultados satisfatórios nesses exames constitui um dos pré-requisitos para a obtenção de títulos de pós-graduação em diversas universidades brasileiras.

nova função conferida ao exame – que passou a ter alta-relevância no cenário nacional, sendo aplicado em larga escala – houve a introdução da prova de inglês no ENEM, no ano de 2010.

Uma análise preliminar dos documentos oficiais que tratam da inserção da prova de inglês no ENEM evidenciou que não é possível compreender quais concepções de língua(gem), leitura e avaliação subjazem essa prova, ou seja, os documentos que embasam sua elaboração não trazem informações suficientes sobre o *construto* que a fundamenta. Nesse sentido, considerando que a teoria que subjaz um exame de línguas deve estar explícita e ser acessível à sociedade em geral (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995), procuramos inferir qual é o construto que orienta a prova de inglês do ENEM por meio da análise de suas questões. Para isso, procedemos a uma pesquisa intrpretativista (MOITA LOPES, 1994) e documental (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), amparada na literatura relativa à avaliação realizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

## 1.2 Justificativa

A prova de inglês do ENEM foi elaborada com base na *Matriz de Referência para o ENEM 2009* e no capítulo específico sobre LE das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), ao qual nos referimos como OCEM-LE. O primeiro documento passou a constituir o guia norteador da estruturação do exame após sua reformulação, sendo organizado a partir de competências e habilidades que devem estar refletidas nas suas questões, enquanto as OCEM-LE são um dos documentos oficiais que norteia o ensino em nível médio no país.

Nas OCEM-LE há a proposta de que no ensino médio (EM) sejam desenvolvidas as habilidades de comunicação oral, leitura e prática escrita, que devem ser entendidas como “heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas” (BRASIL, 2006, p. 110), e o trabalho com essas habilidades deve ser operacionalizado segundo as teorias de letramentos e multiletramentos. O documento sinaliza também, que a leitura – habilidade avaliada na prova de inglês do ENEM – deve contribuir para a formação do senso de cidadania dos aprendizes, pois “é um ato por meio do qual podemos conhecer o mundo (além das palavras do texto) e contribuir para a transformação social<sup>6</sup>” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 04).

---

<sup>6</sup> No original: “(...) [reading] is an act of coming to know the world (as well as the word) and a means to social transformation”.



Uma vez que os agentes do MEC responsáveis pela elaboração do ENEM afirmaram que o exame seria estruturado a partir dos dois documentos oficiais mencionados<sup>7</sup>, julgamos que os principais conceitos apresentados nas OCEM-LE deveriam estar explicitados, na forma de competências e habilidades, na *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, já que esse é o documento que oferece as principais informações sobre o exame, conforme mencionamos. No entanto, verificamos que as únicas orientações relacionadas à LE existentes na *Matriz de Referência* são expressas por meio da afirmação de que, para fazer a prova de LE (inglês ou espanhol) do ENEM, é necessário que o examinando tenha a competência de “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2009, p. 02).

A partir da constatação de que as informações trazidas por esse documento são vagas e, portanto, não permitem entender como a leitura em LE é avaliada na prova de inglês do ENEM, antes da realização da edição de 2010 do ENEM – que seria a primeira versão do exame a incluir a avaliação em LE – passamos a buscar publicações que trouxessem detalhes sobre os conceitos teóricos que a orientariam, a fim de compreender qual o construto subjacente a essa prova. Nesse sentido, chamou nossa atenção a ausência de especificações dessa prova, nas quais deveriam constar informações referentes aos tipos de tarefas exigidas e à compreensão esperada dos examinandos (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995).

O fato de que não seria possível compreender o arcabouço teórico que fundamenta a prova de inglês do ENEM apenas a partir das informações dos documentos que a embasam nos levou a pressupor que o construto subjacente a essa prova poderia ser inferido por meio da análise de suas questões. Isso indicou a necessidade de direcionarmos nossa investigação para aspectos relacionados à qualidade da avaliação operacionalizada, além de sabermos quais concepções de língua(gem) e de leitura orientam essa prova e que, muito provavelmente, estarão refletidas no ensino de inglês em nível médio, já que o ENEM, sendo um exame de entrada, tem o potencial de (re)definir o ensino que o antecede.

Partindo dessa perspectiva, apoiados nos documentos oficiais que servem de base para a sua elaboração, enfatizamos a importância de inferirmos o construto da prova de inglês, de modo a contribuirmos para que os interessados em realizar o exame, os próprios elaboradores e a sociedade compreendam melhor o que essa prova avalia. O caráter de novidade que marca a inserção da prova de inglês no ENEM e a consequente escassez<sup>8</sup> de

---

<sup>7</sup> Informação disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao>. Acesso em 20 de maio de 2010.

<sup>8</sup> As únicas publicações sobre a prova de inglês do ENEM 2010 de que tivemos conhecimento compreendem três artigos de autoria de Almeida Filho (2010, 2011), disponíveis em <http://www.sala.org.br/artigos-de-capal/>. O

trabalhos na área de avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas que focalizam essa prova, somadas à necessidade da explicitação do seu construto, constituem os argumentos que justificam esta pesquisa.

### 1.3 Objetivo e perguntas de pesquisa

Visando minimizar a lacuna de estudos sobre a prova de inglês do ENEM, dado o caráter inovador da avaliação em LE no exame, esta pesquisa teve como objetivo analisar a prova de inglês das edições 2010 e 2011 do ENEM, a fim de inferir o construto que a orienta. Em face desse objetivo, elaboramos as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

- a) Que concepções de língua(gem), leitura e avaliação podem ser inferidas a partir da análise das questões da prova de inglês do ENEM?
- b) Em que medida os princípios norteadores das OCEM-LE e da *Matriz de Referência para o ENEM 2009* se concretizam nas questões dessa prova?

### 1.4 Metodologia

Esta seção trata da metodologia empregada neste estudo. Em primeiro lugar, contextualizamos a pesquisa e procuramos justificar sua inserção na área de LA. Em segundo lugar, abordamos a natureza e o caráter do estudo e tratamos da investigação baseada em documentos, que constituiu o procedimento de obtenção dos dados desta pesquisa.

#### 1.4.1 Contextualização da pesquisa: a linguística aplicada na contemporaneidade

Moita Lopes (2008) considera que é evidente para os pesquisadores atuantes na área que a LA não é aplicação de teorias linguísticas, acrescentando que a LA contemporânea é uma LA interdisciplinar, que precisa ter algo a dizer sobre o mundo. Fabrício (2008, p. 48) afirma que a tendência dessa LA seria “focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”.

Em consonância com esse panorama, Pennycook (2001) e Moita Lopes (2008) apontam a necessidade de pesquisas na área de LA que levem em consideração a relevância “das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal” (MOITA

---

primeiro desses artigos, publicado antes da aplicação das provas do ENEM 2010, traz a análise da *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, no que concerne à LE. O segundo artigo apresenta uma análise das provas de inglês e espanhol do ENEM 2010, além de fazer uma reflexão sobre os possíveis desdobramentos dessas provas. No terceiro e último artigo, Almeida Filho (2011) sugere algumas ações necessárias para as próximas edições do ENEM.

LOPES, 2008, p. 22). Nesse sentido, Rojo (2008) enfatiza que não é qualquer problema que interessa à LA, e sim aqueles que são socialmente relevantes e que exigem respostas teóricas capazes de trazer melhorias às práticas sociais e aos seus participantes.

Consideramos que a presente pesquisa trata de um problema de uso de linguagem relevante à LA contemporânea, uma vez que investigamos o que está sendo avaliado na prova de inglês das edições 2010 e 2011 do ENEM, um exame de alta-relevância na vida dos aprendizes que almejam ingressar em uma IFES do país. A análise das questões dessa prova constituiu o subsídio para que pudéssemos inferir o construto que a norteia em uma situação de avaliação na qual os elaboradores do exame deveriam oferecer informações claras para os candidatos e para a sociedade, anteriormente à sua aplicação.

Paralelamente à necessidade de refletir sobre os novos percursos da LA, anteriormente mencionada, Moita Lopes (2008) aponta que as mudanças nos modos de pensar, agir e produzir conhecimento exigiram que a pesquisa em ciências sociais questionasse as formas tradicionais de produção de conhecimento, pautadas pela tradição positivista de pesquisa. Assim, a pesquisa de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1994) inserida no paradigma qualitativo passou a ser valorizada na área, conforme veremos na seção a seguir, que tratará da natureza e do caráter deste estudo.

#### **1.4.2 A natureza e o caráter do estudo**

De acordo com Pennycook (2004), a LA lida com dois aspectos essencialmente políticos – a linguagem e a educação. Nesse sentido, acreditamos na necessidade de os linguistas aplicados analisarem a base ideológica do conhecimento que produzem, já que tal conhecimento não é neutro e que todo o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação de línguas é permeado por relações de poder.

Assim, por esta ser uma pesquisa em LA, não podemos deixar de considerar o caráter político da educação de línguas e o papel que a avaliação em geral, e no caso desta investigação, a avaliação de línguas presente em um exame de entrada, tem no processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês). Portanto, julgamos que não é possível compreender os processos avaliativos sem refletir sobre o contexto social, cultural e político no qual eles são operacionalizados.

Na tentativa de responder as perguntas norteadoras deste estudo, que teve como objetivo compreender o construto que orienta a prova de inglês das edições 2010 e 2001 do ENEM, procedemos a uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista (HOLMES, 1992;

MOITA LOPES, 1994) utilizando como procedimento de obtenção de dados a análise documental (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Esta pesquisa pode ser inserida no paradigma qualitativo porque o objetivo do estudo não era elaborar padronizações ou generalizações sobre determinada variável do mundo, como geralmente buscam as pesquisas realizadas segundo o paradigma quantitativo. De acordo com André (2003), a pesquisa qualitativa focaliza o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Santos Filho e Gamboa (2002) de que o significado não pode ser desvinculado do seu contexto.

Portanto, já que privilegia a compreensão e a interpretação dos significados inseridos em um contexto específico (ANDRÉ, 2003), a pesquisa de natureza qualitativa busca uma “compreensão interpretativa” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 27), o que permite que seja considerada interpretativista, no sentido proposto por Moita Lopes (1994, p. 331/332), ao esclarecer que a pesquisa dessa natureza

(...) parece mais adequada para tratar dos fatos com que o lingüista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora [que a pesquisa realizada segundo a tradição positivista], já que o acesso ao fato [a ser estudado] deve ser feito (...) através da interpretação dos vários significados que o constituem.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que o presente estudo é de base interpretativista, uma vez que procuramos, por meio de uma investigação baseada em documentos, interpretar os múltiplos significados contidos na prova de inglês do ENEM, de modo a inferir seu construto, compreendendo em que medida essa prova reflete os conceitos que subjazem o desenvolvimento da habilidade de leitura nas OCEM-LE e de que modo ela representa a *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. A seguir, trataremos da investigação baseada em documentos a fim de melhor compreendê-la e de justificar seu uso neste estudo.

### **1.4.3 O processo de obtenção dos dados**

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio da análise da prova de inglês das edições 2010 e 2011 do ENEM, que constitui o principal documento objeto desta investigação. As OCEM-LE e a *Matriz de Referência para o ENEM 2009* e a própria Prova de Inglês do ENEM permitem compreender a teoria que fundamenta a referida prova. Os outros documentos que mencionamos no estudo – como, por exemplo, o Edital do ENEM 2010 o Edital do ENEM 2011, a Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, a Portaria ENEM - DOU 08 de junho de 2009 –

contribuem para a compreensão de aspectos inerentes ao exame, permitindo que ele seja melhor contextualizado. Segundo a denominação proposta por Cellard (2008), os documentos escritos que constituem o *corpus* de nossa análise são *pertences ao domínio público*, e todos estão disponíveis para consulta pela internet.

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 40), a análise de documentos é um procedimento eficiente de geração de dados em pesquisas qualitativas. Segundo eles “os documentos informam decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola, etc. (...) [e] podem proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão”.

Lüdke e André (1986) destacam a relevância desse procedimento de obtenção de dados, afirmando que os documentos constituem uma fonte poderosa e natural de informação contextualizada. Os autores (1986, p. 40) asseveram ainda que “a escolha dos documentos não é aleatória”, pois deve ser guiada pelos propósitos da pesquisa. Mason (1996) considera que a análise de fontes documentais constitui o principal método de investigação na área das ciências sociais, sendo utilizado de forma abrangente nas pesquisas qualitativas.

Na tentativa de definir o que é um documento, Cellard (2008) afirma que conceituá-lo não é tarefa fácil e defende que um documento pode ser de natureza escrita, iconográfica, cinematográfica, sendo que pode ainda compreender qualquer outro tipo de testemunho registrado. Ele acrescenta que não é possível modificar um documento – temos de aceitá-lo como ele se apresenta, seja de forma incompleta, parcial ou imprecisa (CELLARD, 2008). Para Lankshear e Knobel (2008), os tipos de textos utilizados na pesquisa documental podem incluir trabalhos teóricos, regulamentos, súmulas, relatos de ideias, arquivos históricos e documentos oficiais, dentre outros.

Lankshear e Knobel (na obra citada) consideram também que, na pesquisa baseada em documentos, os dados a serem coletados, organizados e analisados com a finalidade de servirem como evidências de ideias e posições que o pesquisador defenderá, já existem nos documentos disponíveis. Nesse sentido, os autores afirmam que

as questões e problemas da pesquisa documental são do tipo que não solicita a criação de novos dados, mas o embasamento em textos oficiais já existentes, para reconstituir (alguns) de seus conteúdos como dados para novos estudos. (p.55)

Assim, a análise dos dados obtidos por meio da investigação baseada em documentos foi feita a partir de uma tentativa de relacionarmos os dados oferecidos pelas OCEM-LE e pela *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Com isso, esperávamos compreender melhor a prova de inglês do ENEM e o construto que a fundamenta.

## 1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, assim distribuídos:

No **Capítulo 1**, abordamos o problema de pesquisa, a justificativa para a realização do estudo, seu objetivo e as perguntas que direcionaram a investigação. Este capítulo contemplou, ainda, a metodologia da pesquisa, na qual foram apresentados a natureza e o caráter do estudo e o processo de obtenção e análise dos dados.

O **Capítulo 2** traz o referencial teórico adotado. Inicialmente, tratamos do ensino de leitura proposto nas OCEM-LE. Posteriormente, fizemos considerações acerca da avaliação realizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, dispensando maior atenção para questões que tratam da avaliação de leitura em LE, uma vez que essa é a habilidade presente na prova de inglês do ENEM.

No **Capítulo 3**, apresentamos e discutimos os dados gerados a partir da análise da prova de inglês do ENEM e dos documentos a ela relacionados.

Por fim, no **Capítulo 4** apresentamos as considerações finais do estudo, além de retomarmos as perguntas de pesquisa e tratarmos das contribuições e implicações desta investigação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo de revisão teórica, primeiramente focalizamos os conceitos direcionadores do ensino de leitura em LE proposto nas OCEM-LE. Em seguida, tratamos da avaliação operacionalizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas, considerando os diferentes tipos de testes utilizados nesse processo, além de abordarmos os principais aspectos relacionados à qualidade de um exame.

Ao final do capítulo, fazemos considerações sobre a avaliação de leitura em LE, a fim de evidenciar a importância de se compreender qual é o construto de um exame utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Abordamos ainda a necessidade de que os exames utilizados nesse contexto sejam acompanhados de especificações claras, cuja elaboração deve preceder a elaboração do exame.

### 2.1 O ensino de LE no contexto nacional e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As recentes transformações da sociedade contemporânea, perpassada pelo desenvolvimento de novas tecnologias, marcam a valorização de questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente devido à crescente conectividade e interação entre os indivíduos. Nesse contexto, segundo Duboc e Ferraz (2011, p. 19), a LI “assume novos papéis para além de sua função comunicativa, sendo agora repensad[a] (...) [na sua função de] ferramenta crítica e participativa”. O processo de valorização do ensino de LE foi materializado inicialmente com a publicação, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-LE), que constituem o principal documento norteador do ensino nas instituições de educação básica do país. Posteriormente aos PCN-LE, que contemplam o ensino fundamental, foram publicados, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e, em 2002, os PCNEM+.

Os PCNEM situaram as línguas estrangeiras na grande área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, com o intuito de que assumissem sua função intrínseca de “serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens” (BRASIL, 2000, p. 26). Os PCNEM+, publicados para complementar essas diretrizes, reiteram o que sugerem os PCNEM; porém, trazem especificações e exemplos de como trabalhar com os três eixos propostos pelo documento de 2000, a saber: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural. Além disso, os PCNEM+ apresentam uma

seleção de conteúdos que devem ser trabalhados em LE, fazem referência à avaliação dos alunos e à formação do professor.

Mais recentemente, em 2006, foram publicadas as OCEM-LE, um conjunto de orientações que retomam a discussão dos PCNEM, procurando expandir seus conceitos. O documento foi elaborado a partir dos questionamentos e sugestões de gestores, pesquisadores e professores, de modo a atender as demandas educacionais mais atuais. Segundo Duboc (2011), as OCEM-LE constituem uma *proposta pedagógica* que apresenta uma série de sugestões que possibilitam a reflexão sobre os rumos do currículo em esfera nacional, para a operacionalização do ensino de LE em tempos globais, que são marcados pelas novas tecnologias.

Ao enfatizarem aspectos educacionais, culturais e sociais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE, as OCEM-LE defendem a valorização das especificidades do ensino de LI na escola regular, sugerindo que há diferentes propósitos orientando o ensino desse idioma na escola regular e nos cursos de idiomas. Portanto, segundo o documento, essa disciplina visa mais que o ensino de um outro idioma, pois tem o objetivo de contribuir para a formação dos aprendizes (BRASIL, 2006).

Para justificar a importância do aprendizado de LI na escola, as OCEM-LE afirmam que sua presença é necessária no currículo não somente por conta do mercado de trabalho, das exigências tecnológicas e por esse ser o idioma da globalização. Maturana (1999) é retomado no documento para enfatizar que, educacionalmente, esse ensino pode criar a possibilidade de um indivíduo dialogar com outras culturas sem abrir mão de seus valores, além de ter a oportunidade de perceber a diferença entre o que é global (como a força política e econômica dos países desenvolvidos) e o que é local (regional, específico de determinado grupo).

Para Schlatter (2009, p. 13), as OCEM-LE “significam um planejamento do currículo em torno de temáticas relevantes para a comunidade escolar” e foram desenvolvidas com o objetivo de refletir sobre a função educacional do ensino de LE no EM, de modo a propiciar maior compreensão da “complexidade social em que vivem os cidadãos” e levar à conscientização de que a diversidade é um dos componentes dessa complexidade (BRASIL, 2006, p. 94).

Essas afirmações nos permitem compreender que o ensino de LE nos anos finais da educação básica visa bem mais que o ensino pautado apenas por objetivos linguísticos e instrumentais e focaliza os objetivos educacionais e culturais da aprendizagem,



já que um idioma não pode “ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos” (BRASIL, 2006, p. 92). O principal aspecto educacional do ensino de LE apontado nas OCEM-LE, portanto, é a compreensão do conceito de cidadania, que implica a tomada de consciência sobre o lugar ocupado por cada indivíduo na sociedade.

Percebemos, ao longo do documento, uma tentativa de aproximar o ensino de LE no nível médio do processo de produção de sentidos do mundo contemporâneo. Para isso, é proposto o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral, leitura e prática escrita. Como a compreensão em leitura em LE é avaliada na prova de inglês do ENEM, direcionamos nossa atenção para o modo como essa habilidade é considerada nas OCEM-LE.

## **2.2 A leitura em LE nas OCEM**

As OCEM-LE sinalizam que a leitura em LE deve ser entendida “como prática cultural e crítica de linguagem” (BRASIL, 2006, p. 111), atribuindo-lhe um papel essencial na formação cidadã dos aprendizes. O documento sugere, também, que os temas tratados nos textos de leitura sejam selecionados a partir do interesse dos alunos, para possibilitar a reflexão deles sobre a sociedade, além de favorecer a ampliação da sua visão de mundo (BRASIL, 2006). Ao recomendarem que a leitura – assim como a comunicação oral e a prática escrita – seja trabalhada ao longo dos três anos que compreendem o EM, as OCEM-LE enfatizam a necessidade da implementação de mudanças de natureza teórica que norteiam o trabalho de leitura, a fim de que possibilite o desenvolvimento do letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

O letramento crítico tem sido definido de acordo com diferentes perspectivas teóricas. Luke (1993), por exemplo, considera que o termo abrange a relação que a oralidade, a leitura e a escrita estabelecem com outros sistemas semióticos. Especificamente no âmbito do trabalho de leitura em LE, que nos interessa nesta investigação, o letramento crítico é entendido como uma postura diante do texto (DUBOC; FERRAZ, 2011) que, alinhada a uma concepção de língua(gem) como interação e a uma visão de leitura como construção de sentidos, conforme defendidas por Scaramucci (1995), expande as possibilidades de compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais (COMBER, 2001). Nessa perspectiva, o ensino de leitura em LE contempla questões de compreensão que exigem um olhar crítico do leitor, para promover a percepção do sentido para além dos textos, que são sempre atravessados por questões sociais e ideológicas (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Segundo Duboc e Ferraz (2011), o letramento crítico pode ser entendido como uma prática educacional que focaliza a relação entre língua(gem) e visões de mundo, permeada por diferentes práticas sociais e por questões de poder, identidade, cidadania, cultura e globalização. Nesse sentido, entendemos que os textos lidos a partir dessa perspectiva não devem ser compreendidos como suportes neutros de fragmentos da língua(gem), mas como instrumentos carregados de poder e ideologia, cuja leitura requer muito mais dos aprendizes do que a mera decodificação. Para Luke (2004), a leitura trabalhada sob essa ótica pressupõe que o olhar do leitor seja direcionado para além daquilo que está impresso, de modo que ele perceba como os textos que lê exercem poder sobre si mesmo e sobre os outros.

O conceito de letramento crítico proposto por Cervetti, Pardales e Damico (2001) é considerado em oposição à leitura crítica, uma vez que, segundo eles, a leitura crítica e o letramento crítico são processos distintos, fundamentados em diferentes tradições históricas e filosóficas e voltados para objetivos educacionais não-confluentes. Conforme os autores, o conceito de *leitura crítica* fundamenta-se na tradição liberal-humanista, segundo a qual o leitor é capaz de identificar o sentido correto de determinado texto por meio da interpretação das intenções do autor, que estão imbuídas nesse texto. Cervetti, Pardales e Damico (na obra citada), argumentam ainda que a leitura crítica pode auxiliar o indivíduo a conhecer mais sobre o mundo e a decidir se a informação veiculada nos textos que lê é válida ou não, em um ato de análise racional da realidade. Por outro lado, o trabalho de leitura na perspectiva do *letramento crítico* não toma a realidade ou o sentido como algo que pode ser extraído do texto, mas prevê que um mesmo texto engloba uma multiplicidade de sentidos, pelo fato de ser situado cultural e historicamente (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Em consonância com essa segunda concepção, Luke, O'Brien e Comber (2001) afirmam que os textos são desprovidos de neutralidade, já que identidades sociais e relações de poder são neles imbuídas a todo o momento pelos leitores, em um processo de constante negociação de significados. Assim, no contexto de ensino da leitura crítica, a compreensão e a interpretação de um texto podem ser feitas de forma linear e racional, enquanto o trabalho de leitura realizado no âmbito do letramento crítico pressupõe o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes. Burbules e Berk (1999) contribuem para a diferenciação dessas duas abordagens, argumentando que o letramento crítico pressupõe o envolvimento dos leitores com questões sociais, já que oferece subsídios para que eles procurem desvendar as injustiças, de modo que consigam compreender em que medida

determinado texto reforça o *status quo* e a perpetuação da desigualdade. Portanto, a criticidade, considerada na perspectiva do letramento crítico, é uma atitude dos leitores frente a qualquer tipo de texto, pois eles são constantemente encorajados a questionar que visão do mundo cada texto carrega, perguntando, ainda, se tais visões são aceitáveis. Desse modo, é fundamental que o leitor reconheça que os textos que circulam no seu dia a dia são representações da realidade e, por isso, não são neutros.

A partir dessas considerações, entendemos que, subjacente ao trabalho de leitura crítica e, principalmente, ao trabalho de **leitura como letramento crítico**, há uma **concepção de língua(gem) como processo de interação** (TRAVAGLIA, 1997), segundo a qual a língua(gem) é encarada como atividade e como lugar de agir sobre o outro e sobre o mundo (KOCH, 2000). Julgamos relevante ressaltar que uma concepção que considera a língua(gem) de modo contextualizado e integrado pressupõe uma **visão de leitura como construção de sentidos** na interação que se estabelece entre o leitor e o autor, por meio do texto, e entre o texto e os vários níveis de conhecimento do leitor (SCARAMUCCI, 1995), numa prática reconhecidamente social, que representa o **modelo interativo de leitura**.

Nesse contexto, Grabe (1999) considera que um leitor capaz de construir sentidos a partir do que lê tem a habilidade de compreender quais são as ideias principais de um texto, aliada à habilidade de sintetizar e inferir informações durante a leitura. Além disso, o autor defende que esse leitor é capaz de ler criticamente, incorporando elementos visuais à leitura a fim de compreender melhor o texto.

Anteriormente ao desenvolvimento de uma concepção de língua(gem) como interação e ao trabalho de leitura operacionalizado segundo o modelo interativo, conforme discutimos, o modelo ascendente e o modelo descendente de leitura já eram utilizados na tentativa de conceituar o conhecimento sobre o processo de leitura. Segundo o **modelo ascendente**, a leitura é entendida como um processo linear com ênfase no texto e pressupõe o reconhecimento automático de palavras pelo leitor, que é visto como passivo, mero decodificador do insumo gráfico do que lê, já que suas possíveis contribuições não são consideradas relevantes para a compreensão do texto (SCARAMUCCI, 1995; GATTOLIN, 2005). Conforme esse modelo, portanto, o sentido estaria restrito às palavras e frases do texto. Segundo Scaramucci (1995), o modelo ascendente pode ser associado a uma **visão de leitura como extração de sentidos** do texto. Avelar (2009) ressalta que, nesse âmbito, o trabalho de leitura “pauta-se na observação de informações que estão na superfície do texto, impossibilitando ao aluno uma leitura mais profunda”. A função social da língua(gem) e da

leitura são desconsideradas nessa perspectiva, o que pressupõe uma **concepção de língua(gem) como expressão do pensamento** (TRAVAGLIA, 1997).

No **modelo descendente de leitura**, a ênfase está no leitor, que tem a responsabilidade de impor uma estrutura ao texto, tomado como objeto indeterminado e incompleto. Assim, a tarefa do leitor seria a de preencher as lacunas do texto utilizando seu conhecimento de mundo. De acordo com Goodman<sup>9</sup>, citado por Scaramucci (1995), o processo de leitura entendido segundo o modelo descendente funcionaria como um *jogo psicolinguístico de adivinhações*, no qual a compreensão seria fortemente determinada pelo leitor, que faria uso de pistas textuais e de sua capacidade de antecipar informações para confirmar suas hipóteses ou previsões acerca de determinado texto (SCARAMUCCI, 1995). Embora um pouco menos restrito que o modelo ascendente, o modelo descendente de leitura não possibilita a construção de sentidos pelo leitor, permitindo somente a (re)criação do significado do texto. Por isso, entendemos que esse modelo de leitura também pode ser associado a uma **concepção de língua(gem) como expressão do pensamento** (TRAVAGLIA, 1997), já que a função social da língua(gem) e da leitura também são desconsideradas nessa perspectiva.

Depois de tratarmos do modo como as OCEM-LE direcionam o ensino de leitura em LE no nível médio em contexto nacional e de abordarmos as diferentes concepções de língua(gem) e visões de leitura que podem perpassar esse ensino, na seção a seguir falaremos da avaliação operacionalizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Pelo fato de a leitura ser amplamente abordada nas OCEM-LE, por estar implícita na *Matriz de Referência para o ENEM 2009* – quando são mencionadas as habilidades relacionadas ao trabalho com textos – e por ser a habilidade avaliada na prova de inglês do ENEM, na seção subsequente trataremos da leitura em LE, procurando compreender suas especificidades.

### **2.3 Avaliação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas**

Segundo McNamara (2000), a avaliação é um processo de coleta de evidências a partir de desempenhos, que envolve a interpretação dessas evidências com o intuito de obterem-se conclusões sobre o que as pessoas avaliadas sabem ou podem fazer, em determinado contexto do mundo real. A avaliação – um processo reconhecidamente complexo e multifacetado – implica, ainda, a tomada de decisões baseadas nessas conclusões, o que permite afirmar que a avaliação é um processo para se fazer inferências. Ainda de acordo com

---

<sup>9</sup> GOODMAN, K. S. Psycholinguistics universals of the reading process. In: Smith, F. **Psycholinguistics and reading**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973. p. 21-29.

o autor (MCNAMARA, 2000, p. 10), “os exames refletem uma variedade de orientações teóricas<sup>10</sup>” e variam de acordo com a concepção de língua(gem) que embasa sua elaboração.

Ao tratarmos do intrincado processo que envolve o ensino, a aprendizagem e a avaliação de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, devemos considerar, portanto, que compreensões teóricas sobre a língua(gem) são fundamentais, já que constituem a base desse processo. Por isso, discutiremos como as diferentes concepções de língua(gem), anteriormente apresentadas neste capítulo, se relacionam aos diferentes testes de línguas.

De acordo com McNamara (2000), há vários tipos de testes utilizados para avaliar línguas, que são diferenciados com relação ao propósito e ao método utilizado para avaliar. No que diz respeito ao método, o autor faz uma distinção entre os “testes de lápis e papel” (*paper-and-pencil tests*) e os testes de desempenho (*performance tests*), afirmando que “os testes de desempenho avaliam as habilidades linguísticas em um ato de comunicação<sup>11</sup>” (MCNAMARA, 2000, p. 06), ou seja, o uso da língua é avaliado por meio de tarefas que procuram simular situações do mundo real, e pressupõem uma concepção de língua(gem) como interação. Portanto, o método de avaliar de testes de desempenho poderia incluir uma amostra de uso da escrita ou da fala, como a redação de uma carta de reclamação, ou uma entrevista de emprego, por exemplo.

Por outro lado, os testes de “lápis e papel” representam a maneira tradicional de avaliação, sendo geralmente utilizados para avaliar componentes isolados da língua (como gramática e vocabulário), segundo uma visão fragmentada da língua(gem). Ainda de acordo com McNamara (2000), em instrumentos de avaliação elaborados segundo uma concepção restrita de língua(gem), o material a ser testado é apresentado de forma descontextualizada, como por exemplo, em uma frase isolada, o que faz com que os testes de “lápis e papel” também sejam denominados de testes de itens isolados (*discrete point tests*), pois avaliam as partes da língua separadamente. O método utilizado para avaliar é constituído principalmente por questões de múltipla escolha, nas quais há apenas uma resposta correta. Embora os testes tradicionais de “lápis e papel” tenham tido seu auge na década de 1960, ainda hoje perduram como instrumentos de avaliação (MCNAMARA, 2000). Depois de relacionar os tipos de testes aos diferentes métodos de avaliar, focalizamos, na seção a seguir, os tipos de exames utilizados em contextos de línguas, de acordo com seus diferentes propósitos.

---

<sup>10</sup> No original: “(...) tests will reflect a variety of theoretical orientations”.

<sup>11</sup> No original: “In performance based tests, language skills are assessed in an act of communication”.

### 2.3.1 Tipos de exames utilizados em contextos de línguas

Segundo Shohamy (1985) e McNamara (2000), os exames utilizados em contextos de ensino-aprendizagem de línguas apresentam diferentes propósitos, ou seja, a informação obtida por meio deles é utilizada na tomada de diferentes tipos de decisões. Conforme Scaramucci (2000), essa diferenciação quanto ao propósito dos testes determina procedimentos distintos de elaboração dos instrumentos de avaliação, o que é considerado fundamental para a escolha de testes mais apropriados para cada situação de avaliação. A Tabela 1, abaixo, baseada em Shohamy (1985), Scaramucci (2000) e Hughes (2003), apresenta os tipos mais comuns de testes utilizados nesse contexto.

Tabela 1 – Tipos de testes de línguas

<b>Tipo de teste</b>	<b>Propósito</b>	<b>Exemplos</b>
Rendimento	Utilizado para informar o que foi aprendido ao longo de determinado currículo ou programa	Teste aplicado pelo professor, durante ou ao final de um curso. Pode, também, ser externo à sala de aula.
Proficiência	Utilizado para avaliar o uso futuro da língua por um indivíduo	TOEFL <sup>12</sup> , Celpe-Bras, CELU
Acesso ou entrada	Utilizado para selecionar alunos para determinado programa ou instituição de ensino	Vestibular, ENEM, NMET, SAT
Classificação ou nivelamento	Utilizado para identificação do nível de proficiência de um indivíduo para colocá-lo em um curso ou nível apropriado	

A seguir, tratamos de dois desses tipos de testes de línguas, de acordo com o propósito de cada um: rendimento e entrada. A discussão sobre esses tipos de testes se dá em função dos diferentes propósitos do ENEM, pois de acordo com agentes do MEC/Inep – que é o órgão responsável pelo exame – seus resultados podem ser utilizados na elaboração de referências nacionais para o aperfeiçoamento dos currículos do EM, o que permite que o ENEM seja considerado um exame de rendimento externo. Além disso, o exame tem a função

<sup>12</sup> O TOEFL (Test of English as a Foreign Language) é um exame de proficiência que tem a finalidade de avaliar a habilidade de falantes não nativos de inglês de compreender e usar essa língua em ambientes acadêmicos. O Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em um teste padronizado de português, desenvolvido pelo MEC (BRASIL, 2003). O NMET (National Matriculation English Test) é um exame de acesso à universidade, aplicado na China desde 1985, que avalia o conhecimento de LI dos candidatos, juntamente com testes de outras disciplinas da educação secundária. O SAT (Scholastic Aptitude Test) é um exame aplicado em larga escala, utilizado para selecionar candidatos para as universidades americanas. O CELU (Certificado de Español: Lengua y Uso) é um certificado reconhecido pelos Ministérios da Educação da Argentina e do Brasil que avalia a competência linguística comunicativa oral e escrita em espanhol como LE.

de entrada, pois seus resultados são utilizados na seleção de alunos para o ensino superior. Porém, apesar de reconhecermos que os resultados do ENEM são utilizados com mais de um propósito, consideramos sua prova de inglês no âmbito de um exame de entrada, já que essa é a principal função do exame atualmente.

### 2.3.2 Exames de rendimento e exames de entrada

Conforme Shohamy (1985), os **exames de rendimento** podem ser internos ou externos. Os *exames de rendimento internos* são elaborados pelos professores e aplicados na sala de aula, com o propósito principal de fornecer informações sobre o desempenho de um grupo de alunos em relação ao conteúdo ensinado. Nesse sentido, os exames de rendimento avaliam o que foi aprendido ao longo de determinado currículo ou programa (MCNAMARA, 2000) e seus resultados podem oferecer evidências sobre a aprendizagem do aluno durante ou ao final de um curso, pois permitem verificar se houve progresso em termos dos objetivos inicialmente propostos para o ensino. Desse modo, a função principal da avaliação de rendimento nesse contexto deveria ser a função diagnóstica, por possibilitar que problemas do processo de ensino-aprendizagem sejam identificados a tempo de serem revertidos (SCARAMUCCI, 2000/2001). Contudo, para que a função diagnóstica da avaliação seja atingida, é imprescindível que o professor faça um levantamento de pontos do programa que precisam ser retomados, no sentido de preencher as lacunas identificadas na aprendizagem.

Scaramucci (na obra citada) aponta que, enquanto a avaliação operacionalizada nos exames de rendimento internos é conduzida pelo professor na sala de aula, como parte do processo de ensino-aprendizagem, os *exames de rendimento externos* são utilizados na avaliação externa a esse processo, embora sejam a ele relacionados. Shohamy (1985, p. 06) considera que os exames externos “seriam planejados e administrados por uma agência externa, como o Ministério da Educação”, sendo utilizados para decidir se alunos poderiam ou não ser aceitos em determinadas instituições de ensino – sendo voltados, portanto, para o produto da aprendizagem – além de contribuir na avaliação dos currículos.

Os **exames de entrada** (também chamados de *exames de admissão* ou *exames de acesso*) representam outro tipo de exame externo, sendo utilizados para selecionar alunos para determinado programa ou instituição de ensino. Esses exames podem ser aplicados em qualquer nível de ensino, embora sejam mais comuns no acesso ao ensino superior. Existem vários exames de entrada que são utilizados em diferentes países. Na China, por exemplo, há o *National Matriculation English Test* (NMET), conforme mencionado na introdução deste trabalho. Nos Estados Unidos, o *Scholastic Aptitude Test* (SAT) é um exame de alta-

relevância, aplicado em larga escala, utilizado na seleção de candidatos para as universidades americanas. Nas suas provas, são avaliados conteúdos baseados no currículo do EM e a habilidade de resolução de problemas nas áreas de leitura crítica, matemática e escrita. As universidades têm autonomia para adotar diferentes critérios de admissão combinados com o exame, como a análise do histórico escolar do candidato, das atividades extracurriculares realizadas por ele e da sua carta de recomendação pessoal. O SAT é aplicado várias vezes ao ano em múltiplos locais, sendo utilizados sistemas computadorizados<sup>13</sup> na realização das provas.

Em contexto nacional, os exames vestibulares têm o objetivo de selecionar candidatos para ingressarem no ensino superior, em uma situação na qual geralmente o número de vagas é menor que a demanda, conforme já mencionamos. Embora tenham o potencial de identificar falhas no processo de ensino-aprendizagem que os antecede (SCARAMUCCI, 2000/2001), a função seletiva dos vestibulares, que envolve as decisões tomadas por conta das informações coletadas, que é valorizada pela sociedade. Desse modo, os exames vestibulares

tornam-se instrumentos de poder, com função semelhante a de um currículo, capaz de definir conteúdos e valorizar aspectos, potencialmente direcionando ou redirecionando o ensino que o precede. (SCARAMUCCI, 2000/2001, p.101)

Por fim, concordamos com Scaramucci (na obra citada) quando afirma que o ENADE também é um exame de rendimento externo, já que tem o objetivo de funcionar como um mecanismo de coleta de informações que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino superior.

A partir do pressuposto de que testes com diferentes objetivos e propósitos exigem procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação, McNamara (2000) e Scaramucci (2000), entre outros, consideram que fazer uma distinção clara entre os vários tipos de exames é imprescindível para a elaboração e escolha dos exames mais adequados para cada contexto e, ainda, para a validação dos resultados dos mesmos. A seguir, trataremos dos principais aspectos relacionados à qualidade de um exame utilizado em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

---

<sup>13</sup> As informações sobre o exame estão disponíveis em <http://sat.collegeboard.org/home>. Acesso em 02 de junho de 2011.



### 2.3.3 A qualidade de um exame

Bachman e Palmer (1996) consideram que a correspondência entre o desempenho em um teste de línguas e o uso dessa língua no mundo real, associado a uma definição clara da utilidade de uma avaliação, constituem um dos princípios fundamentais do processo de elaboração de um exame no contexto de ensino-aprendizagem de línguas. De acordo com os autores, seis aspectos fazem parte da qualidade de um exame: **validade, confiabilidade, autenticidade, interatividade, praticidade e impacto.**

O conceito atual de *validade*, também denominando visão moderna ou expandida, embora contemple vários aspectos da validade de um exame – como validade de conteúdo, validade de construto, validade de face – converge em torno da validade de construto (SCARAMUCCI, 2009). Scaramucci (na obra citada, p. 33), apoiada em Messick (1989)<sup>14</sup>, afirma que

[...] validade pressupõe um julgamento que considera o grau em que explicações teóricas e evidências empíricas confirmam a adequação das interpretações e ações baseadas nos escores dos testes ou de outras formas de avaliação.

Nessa perspectiva, Bachman e Palmer (1996, p. 21) defendem que “é necessário demonstrar ou justificar a validade de qualquer interpretação feita em relação aos escores de um teste, e não apenas afirmar que eles são válidos<sup>15</sup>”. Assim, o que é validado não é o teste em si, mas as inferências originadas a partir dos seus resultados (SCARAMUCCI, 2009). Para justificar uma determinada interpretação dos escores de um exame, é imprescindível fornecer evidências de que tais escores refletem a habilidade da linguagem a ser avaliada e, para fornecer essas evidências, deve-se definir o *construto* a ser avaliado no exame (BACHMAN; PALMER, 1996). Nesse sentido, um exame pode ser considerado válido se as interpretações dos seus resultados puderem ser utilizadas como evidência das habilidades que esse exame visa avaliar.

Bachman e Palmer (1996), ao tratarem da *confiabilidade* de um exame, defendem que um exame confiável terá resultados consistentes e estáveis. McNamara (2000) considera que, se um teste não for confiável, ele não indicará com clareza quais habilidades dos candidatos estão sendo avaliadas. Em consonância com esses autores, Scaramucci (2009, p. 32) afirma que, para ser válido, um teste “necessita avaliar com precisão e de forma consistente”, e que, por isso, a confiabilidade está intrinsecamente relacionada à validade de

<sup>14</sup> MESSICK, S. Validity. In: LINN, R.L. **Educational Measurement**. 3 ed. New York. American Council on Education e Macmillan, 1989, p. 13-103.

<sup>15</sup> No original: “(...) we need to demonstrate, or justify, the validity of the interpretations we make of test scores, and not simply assert or argue that they are valid.”

um exame. Nesse sentido, a confiabilidade de um exame é considerada uma das facetas de sua validade.

Hughes (2003) argumenta que, se um teste for confiável, o desempenho dos examinandos deve ser semelhante, até se o exame for aplicado para o mesmo público em diferentes momentos, sem que tenha havido aprendizagem nesse intervalo de aplicação. O autor apresenta algumas sugestões de como tornar um teste mais confiável, dizendo ser necessário que as questões não contenham ideias ambíguas, além de enfatizar que as instruções trazidas em seus enunciados devem ser claras e explícitas.

Nesse ponto, gostaríamos de enfatizar a importância da pré-testagem como um procedimento que tem o potencial de reduzir os problemas relacionados à validade. Para Alderson et al. (1986), a pré-testagem dos itens de um exame torna possível estimar com antecedência o grau de dificuldade de cada item, bem como do exame como um todo. O pré-teste também pode indicar o grau em que cada questão contribui de modo positivo para efetivamente avaliar o que é proposto no construto do exame. Os autores acrescentam que os problemas de um exame, como a falta de clareza na elaboração do enunciado das questões e a ambiguidade na redação das mesmas, podem ser detectados na pré-testagem e corrigidos antes da aplicação da versão oficial do exame.

A *autenticidade* de um exame está relacionada à medida que suas tarefas refletem o uso real da língua em contextos variados pelo examinando. A *interatividade*, por sua vez, torna possível considerar se o exame é capaz de mobilizar, no candidato, as habilidades avaliadas (BACHMAN; PALMER, 1996).

Ainda segundo Bachman e Palmer (na obra citada), a *praticidade* envolve questões relacionadas à implementação e aplicação de um exame, e pode ser definida como a relação entre os recursos necessários para o desenvolvimento e a implementação de um exame e os recursos efetivamente disponíveis para isso. Os autores salientam que a praticidade de um exame pode ser determinada somente em situações específicas de avaliação, uma vez que os recursos necessários e os recursos disponíveis variam de uma situação para outra. Os autores acrescentam que a natureza da praticidade difere das outras características de um exame, mas nem por isso é menos relevante, pois, se os recursos humanos, materiais e de tempo necessários para a implementação de um teste excederem os recursos disponíveis, esse teste não poderá ser implementado.

Outro aspecto da qualidade de um exame abordado por Bachman e Palmer (1996) é o *impacto* que as avaliações e os exames exercem nos seus participantes, nos

sistemas educacionais e na sociedade. Os autores consideram que um dos aspectos do impacto seria o efeito retroativo. Levando em conta as controvérsias que envolvem esses dois conceitos nas pesquisas da área de LA, entendemos que o termo efeito retroativo pode ser utilizado para fazer referência aos impactos dos exames nas diversas esferas sociais e educacionais. Nesse sentido, na seção a seguir trataremos do efeito retroativo, de modo a compreender melhor esse fenômeno que é, ao mesmo tempo, tão complexo e tão importante na avaliação realizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas.

#### **2.3.4 Efeito retroativo**

O impacto ou a influência que os exames e a avaliação em geral exercem no processo de ensino-aprendizagem que o precede e nos seus agentes (professores, alunos, gestores e pais) têm sido identificado, na área de LA e de Educação, como efeito retroativo (*washback* ou *backwash*). De acordo com Bailey (1999), as definições de efeito retroativo são quase tão numerosas quanto os pesquisadores que escrevem sobre o conceito, que embora “popular e aparentemente poderoso” (SCARAMUCCI, 2004, p. 203), ainda é pouco compreendido.

Até a década de 1990, o efeito retroativo era visto por alguns especialistas em avaliação como um fenômeno determinista. Dentre outros aspectos, considerava-se que um exame “ruim” teria um efeito retroativo negativo; por outro lado, um exame “bom” exerceria um efeito retroativo positivo ou benéfico. Acreditava-se, ainda, que os exames sempre promoviam inovações no currículo e que eles eram necessários para garantir que o currículo fosse cumprido (ALDERSON; WALL, 1993). O artigo de Alderson e Wall (1993) é apontado por Scaramucci (1999) como um divisor de águas na literatura sobre efeito retroativo, pois foi fundamental na desconstrução de crenças sobre o fenômeno, contribuindo para o entendimento de que o conceito não é simples. Os autores consideram que o conceito diz respeito aos efeitos dos exames no ensino e na aprendizagem, sugerindo que o efeito retroativo restringe-se à influência das avaliações na sala de aula. Nessa perspectiva, Alderson e Wall (1993) entendem o impacto como um fenômeno mais amplo, que estaria relacionado aos efeitos que os exames exercem nos seus participantes e nos seus elaboradores, além de incluir os efeitos dos exames na sociedade. No entanto, autores como Scaramucci (1999, 2000/2001 e 2002) e Cheng (2004) não concordam com essa distinção dos conceitos e consideram, portanto, que impacto e efeito retroativo são sinônimos, posição com a qual concordamos, uma vez que a linha que separa um do outro é bastante tênue. Scaramucci

(2004) e Bailey (1999) afirmam que outras inúmeras divergências conceituais marcam a literatura sobre o assunto.

O estudo desenvolvido por Alderson e Wall (1993) evidenciou que tanto um exame “bom” quanto um exame “ruim” pode ter um efeito retroativo benéfico, uma vez que leva os professores a prepararem melhor suas aulas e os alunos a estudarem mais, o que certamente não fariam caso o exame não existisse. Os autores consideram ainda a possibilidade de um teste, bom ou ruim, desencadear efeitos negativos, como a ansiedade dos alunos em relação ao teste e o fato de os professores estarem centrados nos resultados positivos dos alunos e, por isso, ensinarem para o teste, provocando um estreitamento do currículo. Nesse sentido, Alderson e Wall (na obra citada) chamam a atenção para o fato de que a qualidade do efeito retroativo (positivo ou negativo) parece ser independente da qualidade do teste (bom ou ruim), já que outros fatores sociais e psicológicos, como a competência e as crenças do professor, podem interagir com as características do exame no processo de determinação do seu efeito (SCARAMUCCI, 2004). Portanto, o efeito retroativo é um fenômeno complexo que merece ser considerado além de uma visão determinista de que um bom exame teria um efeito benéfico, enquanto um exame ruim teria um efeito prejudicial (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004).

Scaramucci (2000/2001) concorda com Alderson e Wall (1993) quando afirmam que as qualidades de um teste, apenas, não são suficientes para garantir mudanças no processo de ensino-aprendizagem. A autora argumenta que a qualidade de um exame, embora não seja suficiente, é um fator relevante na determinação de seu efeito retroativo benéfico, e que por isso, “deveria ser buscada a todo custo por responsáveis por exames e avaliações” (SCARAMUCCI, 2000/2001, p. 102). Nessa perspectiva, Alderson e Hamp-Lyons<sup>16</sup>, citados por Bailey (1999), consideram que a intensidade e o tipo de efeito retroativo variam de acordo com o *status* do exame, a quantidade de informações disponíveis sobre ele, a medida em que o exame vai contra a prática de ensino corrente e a medida em que os professores são capazes e estão dispostos a inovar suas práticas de ensino.

Conforme sinalizado por Scaramucci (2004), a maioria dos estudos sobre efeito retroativo é conduzida em contextos de exames externos e de alta-relevância. Watanabe (1996), por exemplo, investigou a possível relação entre exames vestibulares do Japão e o método de gramática-tradução, predominante no ensino de inglês daquele país. O estudo de caso foi conduzido por meio da análise de provas de inglês anteriormente do exame,

---

<sup>16</sup>ALDERSON, J. C.; HAMP-LYONS, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 280-297, 1996.

observações na sala de aula e entrevistas com os professores. Com essa investigação, o autor concluiu que há uma fraca relação entre o conteúdo do exame analisado e o método de ensino adotado pelos professores na sala de aula. Os resultados desse estudo sugerem ainda, que as crenças, a formação e a experiência dos professores pareceram ter maior relevância na determinação do método de ensino do que o próprio exame.

O estudo realizado por Shohamy, Donitsa-Schmidt e Ferman<sup>17</sup>, citado por Bailey (1999), envolveu dois exames nacionais implantados em Israel no final da década de 1980. Um deles é um exame de alta-relevância que avalia a aquisição de inglês como língua estrangeira, e o outro, um exame de baixa-relevância, utilizado para avaliar a aquisição de árabe como segunda língua. Os sujeitos participantes da pesquisa foram alunos que estavam se preparando para fazer um dos dois exames e o instrumento de coleta de dados incluiu um questionário com itens na escala Likert e questões abertas. O estudo aponta que o grau do impacto de um exame geralmente é influenciado por fatores como a relevância da disciplina avaliada, a natureza do exame (baixa ou alta relevância) e os usos que são feitos dos seus resultados, além de sugerir que o efeito retroativo pode mudar ao longo do tempo.

Wall (2005) analisou os efeitos de um exame nacional que avalia a aquisição de inglês como segunda língua no Sri Lanka, implementado com o objetivo de servir de alavanca para a mudança (*lever for change*). Em seu estudo, a autora concluiu que o exame, por si só, não garante mudanças no currículo, uma vez que muitos outros fatores concorrem para sua inovação.

Cheng (2005), em um contexto no qual um exame também é considerado um agente que promove mudanças, investigou o impacto da prova de inglês do *Hong Kong Certificate of Education Examination*<sup>18</sup> (HKCEE), um exame público de alta relevância, no ensino-aprendizagem de inglês em escolas secundárias de Hong Kong. Os resultados do estudo mostram que o efeito retroativo que um novo exame exerce no ensino é limitado, embora o exame tenha sido elaborado com o objetivo de causar efeito retroativo positivo.

Em contexto nacional, os primeiros estudos acerca do conceito de efeito retroativo foram conduzidos por Scaramucci (1999, 2002, 2005, entre outros) e Gimenez

---

<sup>17</sup> SHOHAMY, E., DONITSA-SCHMIDT, S., FERMAN, I. Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 298-317, 1996.

<sup>18</sup> A partir de 2012, o HKCEE, que era direcionado para alunos que haviam concluído cinco anos de ensino secundário, será substituído pelo *Hong Kong Diploma of Secondary Education Examination* (HKDSE), destinado aos alunos que completaram seis anos de educação secundária. As informações sobre esses exames estão disponíveis em <http://www.hkeaa.edu.hk/en/>.

(1999). As pesquisas de Gimenez (1999) e Scaramucci (2005) sugerem que o vestibular tem um duplo efeito retroativo no sistema educacional brasileiro. Por um lado, as mudanças implementadas nas provas de língua portuguesa e língua inglesa do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) tiveram um efeito retroativo benéfico no sistema educacional local (SCARAMUCCI, 2005) e mesmo nacional (GIMENEZ, 1999); por outro, essas mesmas mudanças não alteraram as concepções de língua(gem) e, particularmente, de leitura (em língua portuguesa e inglesa) que, tradicionalmente, orientam a prática docente da maioria dos professores brasileiros.

Ainda considerando os exames vestibulares nacionais, Bartholomeu (2002) investigou o efeito retroativo das provas de inglês de três universidades paulistas (USP, Unesp e Unicamp) nas percepções, atitudes e motivações de alunos do último ano do EM de uma escola particular situada no interior do Estado de São Paulo. Os resultados dessa investigação mostram que o efeito retroativo das provas em questão não é determinista, além de evidenciar que se manifesta em diferentes intensidades, dependendo das características de cada aluno envolvido.

Ao final desta seção, retomamos o fato de os elaboradores do ENEM serem conscientes de que o exame tem o potencial de influenciar o processo de ensino-aprendizagem que o antecede, pois afirmam que a reformulação do exame, associada à implementação da sua função de entrada, tem o objetivo de reestruturar os currículos do EM. Esse objetivo indica que os agentes do MEC/Inep acreditam no efeito retroativo determinista de exames e avaliações, conforme apontado por Alderson e Wall (1993).

Na seção a seguir, faremos considerações sobre a avaliação de leitura em LE, uma vez que essa é a habilidade avaliada na prova de inglês do ENEM.

## **2.4 A avaliação de leitura em LE**

As contribuições brasileiras em pesquisas envolvendo a avaliação de leitura em LE (inglês) ainda são escassas, embora o contexto educacional do país pareça indicar que essa habilidade tem destaque no ensino regular. Como motivos que justifiquem a importância atribuída ao ensino de leitura em LE (inglês), são apontados a publicação dos PCN-LE, ocorrida no final da década de 1990, e o fato de a leitura em LE ser a principal habilidade avaliada em diversas esferas, principalmente nos exames de seleção para ingresso no ensino superior (SCARAMUCCI, 2009).

Dentre as pesquisas que focalizam a avaliação de leitura em LE no âmbito nacional, destacamos a de Araújo (2007), que procurou compreender, por meio de um estudo de caso, qual a percepção dos examinandos acerca da autenticidade em três tipos de avaliação de leitura. Para isso, ela buscou verificar quais elementos são identificados como “autênticos” em cada uma das tarefas utilizadas, e entender a importância atribuída a essa autenticidade. Para a pesquisadora, o conceito de “autenticidade” não pode ser visto como absoluto, já que há diversas variáveis influenciando esse fenômeno. Assim, segundo ela, a autenticidade

está ligada às diferentes percepções dos envolvidos na avaliação, pois é a percepção de cada um deles que determina o que é ou não autêntico, não havendo uma entidade absoluta “autenticidade” aplicável a qualquer situação – ou seja, ela é relativa às diferentes percepções. (ARAÚJO, 2007, p. 55)

Com base nessa premissa, a autora concluiu que há diferença nas percepções sobre autenticidade entre examinandos com diferentes níveis de proficiência, assim como a importância atribuída à autenticidade e à integração de habilidades na avaliação varia entre os examinandos.

Lapkoski (2008) investigou a viabilidade da utilização de métodos teóricos de elaboração e correção de testes em conjunto com o emprego de métodos de análise estatística dos seus resultados, no contexto de avaliação de suficiência de leitura em inglês como LE para ingresso em cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), em IES localizadas na região sul do país. Embora tenha adotado o termo *suficiência* para se referir ao tipo de avaliação que foi objeto de sua pesquisa, a autora explica que definiu “o tipo de teste aplicado como sendo um teste de proficiência, de acordo com a classificação de McNamara (2000)” (LAPKOSKI, 2008, p. 124). Com esse estudo, a autora concluiu que o estabelecimento de descritores, o treinamento dos corretores e a análise probabilística dos dados tiveram o potencial de melhorar a qualidade do processo de avaliação, além de conferir maior confiabilidade e validade aos testes por ela analisados.

Tumolo e Tomich (2007) desenvolveram um estudo com o objetivo de fazer uma reflexão sobre a elaboração de itens de testes, no sentido de compreender se os itens analisados possibilitam a coleta de evidências para interpretação sobre a habilidade de leitura em LE (inglês). Os itens selecionados para análise foram retirados de exames vestibulares nacionais – como da Unicamp e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – e de exames de proficiência geral, como o TOEFL.

A análise dos itens foi conduzida a partir do conceito de validade de construto, tendo sido classificados em defensáveis e não defensáveis. Segundo os autores, os itens

defensáveis são itens válidos, enquanto os itens não defensáveis não oferecem evidências que permitam uma interpretação válida da habilidade mencionada. Os itens não defensáveis utilizados no estudo foram agrupados nas seguintes categorias: independentes do texto, com pistas para a resposta e de vocabulário. De acordo com os autores, os itens defensáveis permitiriam a coleta de evidências para a interpretação da habilidade de leitura em LE com alto grau de validade de construto (TUMOLO; TOMICH, 2007).

Scaramucci (2009) contesta alguns dos resultados apresentados por Tumolo e Tomich (2007). Em sua argumentação, a autora divide suas considerações em duas seções principais: uma de natureza teórica, na qual, apoiada em Messick (1989) e em Chapelle (1999), trata da validade de construto, e outra na qual procede a análise e discussão dos itens da prova de inglês do vestibular da Unicamp considerados como não defensáveis por Tumolo e Tomich (2007).

Segundo Scaramucci (2009), o maior equívoco no trabalho de Tumolo e Tomich (na obra citada) está no fato de os autores terem avaliado os itens de testes com base em um construto externo, diferente do construto que fundamentou cada um dos exames considerados. A autora aponta que exames utilizados para avaliar a habilidade de leitura em situações semelhantes não necessariamente têm o mesmo construto, pois o construto de um exame “não é universalmente compartilhado, mas definido localmente, situado” (SCARAMUCCI, 2009, p. 35). Scaramucci (2009, p. 36) também argumenta que a análise de Tumolo e Tomich (2007) foi desenvolvida a partir de “dados escassos”, uma vez que não há informações importantes sobre o desempenho dos candidatos e os procedimentos de correção adotados em cada exame.

Com relação especificamente aos itens da prova de inglês do vestibular da Unicamp, Scaramucci (2009) explica que algumas de suas características que Tumolo e Tomich (2007) consideram não defensáveis, na verdade, integram seu construto e já estavam previstas desde o estágio de elaboração da prova. Algumas dessas características são a necessidade de os candidatos lerem e compreenderem textos variados e o fato de o método de avaliar, com questões de respostas abertas, contribuir para a validade do construto avaliado. Assim, Scaramucci (2009) analisa itens da prova da Unicamp mostrando que, diferentemente do que afirmam Tumolo e Tomich (2007), não há itens independentes do texto, ou seja, os itens não podem ser respondidos sem a leitura do texto que embasa a questão. A autora acrescenta que, oferecer aos examinandos pistas para as respostas é parte do construto



avaliado nessa prova, além de afirmar que não há questões que avaliam o conhecimento descontextualizado de vocabulário.

#### **2.4.1 O construto em foco: definição, relevância na elaboração de exames e relação com as especificações**

De acordo com Alderson (2000), para avaliar a compreensão em leitura, precisamos saber o que significa ler textos e entendê-los, além de ser imprescindível saber o que é um construto. Uma definição de construto amplamente empregada na área de avaliação em contextos de línguas é oferecida por Ebel e Frisbie<sup>19</sup>, citados por Scaramucci (2009, p. 32):

O termo *construto* refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura. (grifo original)

Para Scaramucci (2009, p. 35) “o entendimento do que é um construto está na base do ato de avaliar”. Alderson (2000) sugere que, ao elaborar um teste que tem a finalidade de avaliar a compreensão em leitura, deve-se começar pela determinação das situações em que as pessoas que serão avaliadas terão de ler, para, em seguida, elaborar instrumentos de avaliação capazes de refletir a leitura na situação-alvo. Esse processo está relacionado ao critério, que é o conjunto de comportamentos que se deseja avaliar. Pelo fato de esses comportamentos serem subsequentes a um teste, eles não são observáveis. Então, para torná-los observáveis, é necessário que sejam simulados ou representados no instrumento de avaliação. Nesse sentido, o construto de um teste mostra como o critério foi representado no instrumento de avaliação (SCARAMUCCI, 2009).

O fato de o construto ocupar lugar central na avaliação realizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas traz como implicação a necessidade de os elaboradores de testes considerarem teorias relacionadas ao conhecimento linguístico e ao uso da linguagem. Além do mais, as escolhas feitas com relação à teoria subjacente ao teste e à definição do seu construto devem levar em conta três aspectos fundamentais: i) o que é língua(gem); ii) o que é proficiência e iii) qual é a concepção de avaliação adotada (SCARAMUCCI, 2010). Em consonância com essas considerações, Alderson e Banerjee (2002) defendem que os elaboradores de testes no contexto de línguas devem ser linguistas aplicados informados sobre

---

<sup>19</sup> EBEL R.L.; FRISBIE, D.A. **Essentials of Educational Measurement**. 5ª ed., Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 622 p. 1991.

as teorias contemporâneas de descrição, aquisição e uso da língua(gem). Os elaboradores também precisam saber como os conceitos podem ser operacionalizados, ou seja, precisam compreender como esses conceitos podem ser transformados de maneira a inferir o uso que um indivíduo faz da língua.

Scaramucci (2009, p. 34) aponta que “um construto pressupõe uma concepção” – que no caso da avaliação da habilidade de leitura, é uma concepção de leitura. Alderson (2000) acrescenta que todo teste tem a intenção de avaliar um ou mais construtos, que podem ser percebidos por meio dos textos selecionados, das tarefas que os leitores desempenham, da compreensão mostrada por esses leitores e das inferências feitas a partir dessa compreensão, que são refletidas nos escores desse teste. Nessa perspectiva, Scaramucci (na obra citada) enfatiza ainda que os construtos são sempre definidos para um propósito específico de avaliação, o que permite afirmar que eles não são universais e não independem da situação de avaliação. Assim, podemos dizer, por exemplo, que para avaliar a habilidade de um grupo de alunos em nível inicial de fazer a leitura global de um texto em língua materna, o construto deve ser definido e operacionalizado de forma diferente se a situação envolver adultos falantes de uma segunda língua que serão avaliados em sua capacidade de fazer uma leitura rápida para entender as ideias e conceitos principais de determinado texto.

Para ressaltar a importância de compreendermos o construto de um exame utilizado em contextos de línguas, focalizaremos a prova de língua inglesa do vestibular<sup>20</sup> da Unicamp, que atualmente é composta por seis questões que totalizam vinte e quatro pontos. A prova avalia, por meio de questões de respostas abertas ou dissertativas, “se o candidato é capaz de proceder a leituras satisfatórias de textos escritos em inglês” (Manual do Candidato, Vestibular Nacional Unicamp, 2012, p. 34), partindo de uma perspectiva de leitura como prática social. Dentre as competências esperadas do examinando estão a atribuição de significados aos textos que lê, a mobilização de conhecimentos prévios sobre a linguagem e o mundo e a utilização do contexto e das pistas textuais, a fim de que ele consiga inferir significados plausíveis de palavras e expressões desconhecidas.

---

<sup>20</sup> O exame vestibular da Unicamp é realizado em duas fases constituídas de provas comuns a todas as áreas. Na primeira fase, que é obrigatória para todos os candidatos, há a prova de redação, composta de três propostas de textos a serem desenvolvidas pelos examinandos, e a prova de conhecimentos gerais, que avalia o conteúdo do núcleo comum do ensino médio por meio de 48 questões de múltipla escolha. As provas da segunda fase, idênticas para todos os candidatos, exigem respostas discursivas e são realizadas em três dias consecutivos, de acordo com a seguinte distribuição: i) Prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e prova de Matemática; ii) Prova de Ciências Humanas e Artes e prova de Língua Inglesa, iii) Prova de Ciências da Natureza (Manual do Candidato, Vestibular Nacional Unicamp, 2011).

A prova de inglês é elaborada de modo a contemplar temas e gêneros discursivos variados, e as respostas das questões devem ser redigidas em português. Pelo fato de os textos serem de naturezas diversas, são oferecidas possibilidades variadas de construção de sentidos aos examinandos (SCARAMUCCI, 2009). Especificamente na prova de inglês que integrou o exame vestibular 2011 da Unicamp, os textos selecionados incluíram dois cartuns, um poema curto escrito por Robert Frost, dois pôsteres e três artigos informativos, que trataram de temas de interesse geral (o poder terapêutico do riso), da atualidade (o cólera no Haiti) e científico (a publicação da obra *Origins of Species*, de Charles Darwin). Assim, as questões dessa prova foram elaboradas com base em textos de extensão, origem, tema e complexidade variados (Provas Comentadas – Inglês. Vestibular Nacional Unicamp, 2011). Segundo Scaramucci (2009), a leitura de textos de gêneros variados é parte do construto avaliado nessa prova.

O método de avaliar utilizado na prova de inglês do vestibular da Unicamp compreende questões de respostas abertas ou dissertativas, o que possibilita que a leitura como construção de sentidos, que é o construto dessa prova, seja considerado válido. Scaramucci (2009, p. 38) faz a seguinte discussão sobre o método de avaliar empregado nessa prova de inglês:

A escolha desse método [de respostas abertas ou dissertativas] é fundamental para garantir a validade do construto avaliado, no caso, a leitura como um processo de construção de sentidos, que reconhece a possibilidade de leituras distintas para um mesmo texto, dependendo dos conhecimentos que cada leitor traz para a tarefa, assim como de leituras distintas para um mesmo leitor, dependendo de sua motivação, interesses, envolvimento e/ou objetivos que tem para a leitura.

A partir disso, ressaltamos as considerações de Scaramucci (2009) de que o método de avaliar é parte do construto da prova de inglês do vestibular da Unicamp, uma vez que a capacidade do examinando de se expressar por escrito em português sobre os textos que leu é um importante elemento da habilidade de leitura em inglês avaliada. A autora considera ainda que as respostas abertas representam um aspecto bastante positivo dessa prova de inglês, uma vez que a compreensão dos examinandos será confirmada apenas se eles forem capazes de se expressar a respeito do que leram.

Messick<sup>21</sup>, citado por Alderson (2000), trata de duas fontes de ameaça à validade de um teste que estão relacionadas ao construto: a *sub-representação do construto*, que pode ser entendida como uma amostragem inadequada ou incompleta do construto, e a *variância irrelevante ao construto*, que aparece quando aspectos não relevantes para o

---

<sup>21</sup> MESSICK, S. Validity and washback in language testing. **Language testing**, v. 13, n. 3, p. 241-256, 1996.

construto em questão são avaliados. Na tentativa de explicar melhor esses dois conceitos, recorreremos novamente a Scaramucci (2009, p. 33) que, para exemplificar a sub-representação do construto, cita um teste de leitura que contempla itens que avaliam localização de informações, deixando de lado aqueles que avaliam a capacidade de fazer inferências. A autora ainda faz referência a um teste de proficiência geral que focaliza apenas a competência linguística a partir de itens de múltipla escolha, deixando de avaliar a competência comunicativa na interação face a face. Nesse segundo caso, a autora enfatiza que possivelmente surgiriam dificuldades relativas ao método de múltipla escolha, que poderia implicar em macetes para resolver as questões, evidenciando a presença de variância irrelevante ao construto.

Alderson (2000) defende que, ao elaborarmos uma avaliação de leitura, devemos ter em mente que o ato de fazer um teste exige diferentes tipos de leitura daquela realizada em situações de não-teste, e isso pode limitar os tipos de habilidades ou compreensões passíveis de serem testadas. O autor acrescenta que determinados aspectos da leitura, como a apreciação e a satisfação, por exemplo, não são mensuráveis; porém, isso não quer dizer que não pertencem ao construto do teste elaborado. Nesse sentido, precisamos estar atentos para o fato de que os testes que desenvolvermos vão, inevitavelmente, sub-representar esses construtos em alguma medida.

Nesse momento, enfatizamos a importância da elaboração das especificações de um exame, procurando relacioná-las ao construto desse exame. Segundo Alderson, Clapham e Wall (1995, p. 09) “as especificações de um exame oferecem as informações oficiais sobre o que o ele pretende avaliar e de que modo isso será feito.<sup>22</sup>” Os autores afirmam que a partir das especificações, é elaborado o programa de conteúdos ou *syllabus* do exame, mencionando que, embora em alguns exames os termos especificações e *syllabus* sejam utilizados como sinônimos, para eles existe uma diferença fundamental entre esses documentos. Para eles, as especificações de um exame constituem um documento detalhado, com o uso geralmente restrito aos responsáveis pela elaboração do exame, enquanto o *syllabus* é um documento público, mais simples, que indica para os examinandos os conteúdos que serão avaliados no exame. Após fazer a distinção entre os dois termos, os autores ressaltam que a publicação dos dois tipos de documentos constitui uma etapa central do processo de elaboração e avaliação de um exame (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995).

---

<sup>22</sup> No original: “A test’s specifications provide the official statement about what the test tests and how it tests it”.

Ainda de acordo com Alderson, Clapham e Wall (na obra citada), como as especificações de um exame podem variar de acordo com o público ao qual se destinam, os autores descrevem-nas em três diferentes categorias: especificações para os elaboradores de exames, especificações para os responsáveis pela validação de exames e especificações para os usuários de exames.

Nesse sentido, as especificações de um exame são necessárias, em primeiro lugar, para os responsáveis pela elaboração dos mesmos, que precisam ter uma visão clara sobre o objetivo da prova, qual é o tipo de exame (de rendimento, proficiência, classificação etc.), qual conteúdo será avaliado e qual a duração do teste, além de ter informações sobre as características dos examinandos, os tipos de tarefas de compreensão escolhidas, o método utilizado para avaliar e a extensão de cada seção do exame, dentre outros.

As especificações desenhadas para os responsáveis pela validação de um exame (que podem ser diferentes dos seus elaboradores ou idealizadores) devem deixar claro qual é o arcabouço teórico que fundamenta determinado teste. Nesse sentido, ao lerem esse tipo de especificações, os especialistas em avaliação precisam compreender principalmente qual é a visão de língua(gem) e de proficiência subjacente ao teste em questão.

Por outro lado, as especificações voltadas para os usuários de um exame devem, primeiramente, explicitar o que esse exame avalia, além de informar para qual finalidade seus resultados serão utilizados. As especificações direcionadas para esse público devem ainda trazer exemplos de itens do teste ou testes completos com todas as suas instruções, além de oferecer informações sobre a duração do teste, seu grau de dificuldade e sobre o método de avaliar a ser utilizado. Em síntese, esse tipo de especificações deve fornecer informações que possibilitem a familiarização do examinando com o teste (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995; ALDERSON, 2000).

Ao concluir esta seção, ressaltamos a importância de que os elaboradores tenham em mente que aquilo que os testes avaliam seja “contaminado” o mínimo possível pelo método de avaliar, e que os resultados de um teste de leitura possam ser generalizados para situações de não-teste o máximo possível. Nesse sentido, se ao avaliar leitura são empregados diferentes métodos (como resumo, questões de múltipla escolha, associações, por exemplo), que variam conforme o objetivo da avaliação, e em todos eles o examinando teve um bom desempenho, podemos dizer que ele é um bom leitor e que os métodos utilizados para avaliar não influenciaram os resultados do teste. Na seção a seguir, trataremos dos principais métodos empregados na avaliação da compreensão em leitura.

### 2.4.2 Métodos utilizados para avaliar leitura

Alderson (2000) trata de vários métodos utilizados para avaliar leitura, que compreendem duas abordagens: a de *pontos isolados* e a *integrativa*. Segundo o autor, ao utilizar métodos que seguem a abordagem de pontos isolados, a intenção é avaliar um aspecto da língua de cada vez, enquanto ao utilizar métodos integrativos, os elaboradores de exames procuram obter uma ideia mais geral da compreensão leitora dos examinandos.

Como exemplos de métodos pertencentes à primeira abordagem, destacamos o *cloze test*, o preenchimento de lacunas, o de relacionar e o de ordenar. O método de *cloze test* consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, no qual deleta-se a enésima palavra, sendo que ‘n’ geralmente varia entre cada 5<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> palavra. Nos exames que utilizam o método de preenchimento de lacunas, também deletam-se palavras; porém esse método é diferente do anterior porque as palavras eliminadas do texto não são escolhidas por acaso. No método de relacionar, a solução da questão proposta consiste em fazer a correspondência correta entre duas colunas de informações. Já no método de ordenar, o objetivo é reordenar corretamente um grupo de palavras, sentenças, parágrafos ou textos, que estão fora de ordem.

Com relação aos métodos integrativos, baseados em Alderson (2000) podemos citar a recordação livre, o resumo e a transferência de informações. Nos exames cujo método de avaliar é a recordação livre, o examinando lê um texto, coloca-o de lado, e posteriormente constrói sua resposta com base em todas as informações que conseguir lembrar do texto lido. O método de resumo consiste na leitura de um texto e posterior elaboração de um resumo dos pontos principais de todo o texto lido ou de parte dele, ou ainda das ideias relacionadas a um determinado tópico. Finalmente, nos exames em que é utilizado o método de transferência de informações, o examinando deve identificar no texto lido as informações requisitadas e transferi-las para uma tabela, um mapa, ou um diagrama, dentre outras formas de apresentação.

Ainda de acordo com Alderson (2000), não existe um método<sup>23</sup> que pode ser considerado *o melhor* para avaliar a compreensão em leitura. Apesar disso, ele ressalta que “a onipresença de determinados métodos – em particular o de múltipla escolha – parece sugerir

---

<sup>23</sup>Alderson (2000) considera que os termos “método do teste”, “técnica do teste” e “formato do teste” são sinônimos. Adotamos o termo *método de avaliar*, a exemplo de Scaramucci (2009), para nos referirmos à técnica empregada para avaliar as diferentes habilidades linguísticas dos examinandos.

que alguns deles são particularmente apropriados para avaliar a compreensão em leitura”<sup>24</sup> (ALDERSON, 2000, p. 203).

O método de avaliar utilizado na prova de inglês do ENEM, assim como no restante do exame, é a múltipla escolha. Suas questões apresentam cinco alternativas e uma resposta correta. As questões de múltipla escolha constituem um método amplamente utilizado para avaliar a compreensão leitora dos examinandos (ALDERSON, CLAPHAM, WALL, 1995; ALDERSON, 2000), permitindo que os avaliadores controlem o número de respostas possíveis e, em maior ou menor grau, orientem o processo de compreensão dos examinandos. Além disso, as questões de múltipla escolha podem ser corrigidas automaticamente, o que pode levar à redução ou até ausência de gastos com o treinamento dos avaliadores, que seriam necessários caso as questões de leitura exigissem respostas abertas (ALDERSON, 2000).

Embora bastante utilizadas, as questões de múltipla escolha são vistas com ressalva por especialistas em avaliação (ALDERSON, CLAPHAM, WALL, 1995; SCARAMUCCI, 1999; MCNAMARA, 2000;). Um dos motivos dessa reserva com relação a esse método de avaliar é a possibilidade de que, ao fazer um teste de múltipla escolha que avalia a compreensão em leitura, por exemplo, os examinandos desenvolvam estratégias para encontrar a resposta correta sem necessariamente compreender o texto que embasa a questão. Tais estratégias poderiam incluir a eliminação das respostas incorretas – chamadas de distratores – improváveis, o desvio frente a alternativas que sejam muito semelhantes a outras existentes na mesma questão, além da seleção de uma alternativa que seja mais longa que as outras apresentadas. Nessa perspectiva, Alderson (2000) menciona que alguns pesquisadores da área de avaliação argumentam que a habilidade de responder questões de múltipla escolha deve ser considerada separadamente da habilidade de leitura.

Alderson, Clapham e Wall (1995) ressaltam que os elaboradores de testes devem ser conscientes de que o método utilizado para avaliar determinada habilidade pode, por si só, afetar o resultado dos exames. Essa influência que o método de avaliar exerce sobre os escores é chamada de “efeito do método” e deve ser reduzida o máximo possível. Como esse efeito ainda não é compreendido de maneira satisfatória, os autores sugerem aos elaboradores de testes que utilizem mais de um método de avaliar, já que, quanto maior a variedade de métodos de avaliar empregados em um exame, maior é a garantia de que o método não favorecerá uma parcela dos examinandos em face do prejuízo de outros.

---

<sup>24</sup> No original: “(...) the ubiquity of certain methods – in particular the multiple-choice technique – might suggest that some methods are particularly suitable for the testing of reading”.

Ao abordarem alguns problemas inerentes ao emprego de determinados tipos de questões de um exame, Alderson, Clapham e Wall (1995) asseveram que as instruções de todas as questões que o compõem devem ser redigidas de forma clara, para evitar que os examinandos não obtenham bons resultados ou não assinalem corretamente alguma questão devido ao fato de não terem compreendido o que deveriam fazer para respondê-la.

Tratando especificamente de aspectos inerentes à elaboração de questões de múltipla escolha, Alderson, Clapham e Wall (na obra citada) afirmam que a resposta correta de cada uma delas deve ser *genuinamente correta*, ou seja, não pode existir mais de uma alternativa que responda corretamente cada questão. Eles sugerem ainda que as questões sejam contextualizadas para facilitar a compreensão dos examinandos. Os distratores de cada questão e sua alternativa correta devem ser redigidos de forma semelhante, e a extensão deles deve ser aproximadamente a mesma. A leitura dos textos deve ser imprescindível para que os examinandos consigam responder corretamente as questões de um exame que avalia compreensão leitora.

Após apresentar o arcabouço teórico que norteia esta investigação, passamos para o capítulo de análise dos dados e discussão dos resultados.



### 3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, inicialmente fazemos uma descrição do desenvolvimento do ENEM no cenário educacional nacional, focalizando especialmente os aspectos relacionados ao processo de reformulação que levou à introdução da avaliação de LE no exame. Prosseguimos tratando dos documentos oficiais que fundamentam a elaboração da prova de inglês do ENEM.

Em seguida, analisamos a prova de inglês das edições 2010 e 2011 do ENEM com base na metodologia de pesquisa descrita no Capítulo 1 e no arcabouço teórico apresentado no Capítulo 2 desta dissertação. Para isso, primeiramente consideramos aspectos inerentes aos textos que integram a prova de inglês, tais como gêneros, assuntos e extensão. Em seguida, focalizamos o método de avaliar, os enunciados e a qualidade das alternativas das questões dessa prova.

Posteriormente, tratamos da concepção de língua(gem) e da visão de leitura subjacentes a essa prova, a fim de inferir o construto que a orienta. Procuramos, ainda, compreender em que medida a avaliação de leitura em LE (inglês) proposta no exame está em consonância com as orientações oficiais atuais para o desenvolvimento da leitura em LE em nível médio no Brasil fornecidas pelas OCEM-LE e com as informações da *Matriz de Referência para o ENEM 2009*.

#### 3.1 O Exame Nacional do Ensino Médio: do processo de implementação à inserção da avaliação de LE

Os fundamentos da versão original do ENEM são embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. A elaboração do exame é de responsabilidade do MEC/Inep.

De acordo com o *Documento Básico do ENEM 1998*<sup>25</sup>, que definiu a caracterização geral do exame na sua implementação, ocorrida em 1998, o ENEM foi criado com o objetivo principal de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 01), o que nos permite afirmar que o ENEM teve origem como exame de rendimento. O exame visava, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

---

<sup>25</sup> Documento disponível no site <http://historico.enem.inep.gov.br>, seção *Pesquisador*.

- a) servir de referência para a auto-avaliação dos examinandos, de modo a orientar suas escolhas futuras em relação ao mercado de trabalho e à continuidade dos estudos;
- b) ser utilizado como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o mundo do trabalho;
- c) ser um instrumento de avaliação da educação básica visando, ao mesmo tempo, funcionar como um exame que permitiria o acesso ao ensino superior tanto como alternativa ao vestibular, como complementando esse exame de acesso (BRASIL, 1998).

Acreditamos que esses objetivos específicos do exame merecem algumas considerações. Em primeiro lugar, entendemos que o termo *auto-avaliação* – que o ENEM visava oferecer aos examinandos por meio da consulta ao *Boletim Individual de Resultados*, que é o documento com as notas obtidas no exame acessado via internet algumas semanas após a sua realização – não foi empregado adequadamente pelos elaboradores do exame. Entendemos que, embora seja imprescindível ao examinando ser informado sobre o que errou e o que acertou no exame, concordamos com Cato (2010) quando argumenta que a auto-avaliação tem o propósito de apoiar o aprendizado, e que pode se constituir numa etapa problemática, uma vez que os candidatos podem ter dificuldades para julgar seu desempenho no exame, ou, ainda, podem lhes faltar a experiência e a habilidade necessárias para julgar seu potencial, apenas com base nas informações do *Boletim de Desempenho*. Entendemos ainda que o segundo objetivo do exame não tem sido atingido, já que os usos dos resultados do ENEM são restritos ao contexto educacional. Por último, entendemos que o terceiro objetivo específico do exame, de *funcionar como modalidade alternativa ao vestibular*, embora estivesse previsto desde a criação do exame, como mencionamos, só passou a ser operacionalizado a partir de 2009.

Desde sua implementação até o ano de 2004, o ENEM foi um exame de caráter opcional. A partir de 2004, no entanto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pelo MEC como meio de vincular a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no exame. Com isso, os estudantes integrantes de famílias com renda inferior a três salários mínimos que desejavam concorrer a bolsas em IES privadas deveriam, obrigatoriamente, se submeter ao exame <sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> O PROUNI contribuiu significativamente para a popularização do exame. Na sua primeira edição, em 1998, o ENEM contou com um número de 115,6 mil participantes. Em 2005, após a instituição do PROUNI, o ENEM

No período compreendido entre 1998 e 2009, IES de vários Estados brasileiros utilizaram, de forma variada, os resultados do exame em seus processos seletivos. Segundo informações do site do ENEM 2009<sup>27</sup>, na região norte do país, por exemplo, no Estado da Amazônia, a Faculdade da Amazônia Ocidental (FAAO) utilizou, em 2009, a média de 70% das provas objetivas e de redação do ENEM como forma de ingresso em seus cursos de graduação. Na região Sudeste, a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), localizada na cidade de Montes Claros, no Estado de Minas Gerais, divulgou que em 2009 utilizaria a nota da parte objetiva da prova do ENEM na composição da nota final do seu processo seletivo, atribuindo peso de 20% à nota do exame.

Em 2009, foi implementada uma versão reformulada do ENEM, com o propósito de transformar o exame em um vestibular unificado, a ser realizado concomitantemente em todo o território nacional. Por esse motivo, o ENEM caracteriza-se atualmente como um exame de entrada de alta relevância, que é aplicado em larga escala no país. À época de sua reformulação, a utilização do exame como modalidade de acesso ao ensino superior passou a ser bastante valorizada pelos agentes do MEC/Inep, que procuraram convencer os dirigentes das IES públicas a adotarem os resultados do ENEM como componente dos seus processos seletivos<sup>28</sup>. Desse modo, ainda em 2009, 35 IES substituíram seus exames vestibulares pelo ENEM por meio da participação no Sistema de Seleção Unificada<sup>29</sup> (SiSU), que é um sistema informatizado, de responsabilidade do MEC, no qual IES públicas oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM. Assim, a partir dessas medidas, o exame perdeu seu caráter opcional.

Nesse contexto, julgamos necessário apontar as principais diferenças entre o formato original do ENEM e o exame reformulado<sup>30</sup>. Originalmente, a base para a estruturação do ENEM era composta de uma matriz com a indicação de cinco competências e

---

alcançou a marca de 2,2 milhões de participantes. Dados disponíveis em [http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=105&Itemid=138](http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=105&Itemid=138). Acesso em 05 de dezembro de 2010.

<sup>27</sup> Informação disponível em <http://historico.enem.inep.gov.br/universidades/Site/>. Acesso em 05 de dezembro de 2010.

<sup>28</sup> Informação disponível em <http://historico.enem.inep.gov.br> (Seção *Objetivos do ENEM*). Acesso em 08 de junho de 2011.

<sup>29</sup> Para participar do SiSu e concorrer às vagas, o candidato deve efetuar sua inscrição no sistema, em período determinado pelo MEC e, em seguida escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do sistema. Informação disponível em <http://sisu.mec.gov.br/inicial>.

<sup>30</sup> A partir de sua reformulação, o ENEM também passou a ser um instrumento de certificação de conclusão do EM para os examinandos que tiverem completado 18 anos até a data da primeira prova do exame. Outras informações sobre a função de certificação do ENEM podem ser obtidas em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao>.

vinte e uma habilidades<sup>31</sup> associadas aos conteúdos do ensino fundamental e do EM. Essa matriz foi desenvolvida de modo a definir os pressupostos e delinear as características operacionais do exame (BRASIL, 1998). Os instrumentos de avaliação incluíam uma prova com 63 questões de múltipla escolha de igual valor, com cinco alternativas cada, que geravam uma nota global correspondente à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas. Nessa parte do exame, cada uma das vinte e uma habilidades era avaliada três vezes, ou seja, havia três questões para cada habilidade. Na segunda parte do exame, havia uma proposta de redação. Ressaltamos que, no formato original do ENEM, o conhecimento de LE não era avaliado.

A partir de sua reformulação, a elaboração do exame passou a ser guiada pela *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, documento organizado em torno das quatro áreas do conhecimento que passaram a compor o exame: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias*. O exame passou a ser constituído por quatro provas (uma para cada área do conhecimento) contendo 45 questões objetivas de múltipla escolha cada, que avaliam os conteúdos do EM, além de uma redação, com proposta bastante semelhante à da versão anterior do exame. Esse documento previa que a competência de *conhecimento e uso de uma língua estrangeira moderna (inglês ou espanhol)* deveria ser objeto de avaliação do exame a partir de 2010.

Com relação à LE, a *Matriz de Referência para o ENEM 2009* apresenta o eixo cognitivo *dominar linguagens*, no qual é apontada a necessidade dos examinandos de *fazer uso da língua inglesa ou espanhola*. Na seção do documento destinada à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, há a afirmação de que é preciso que os examinandos tenham a *competência de conhecer e usar línguas estrangeiras para ter acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*. Além dessa competência, são apresentadas quatro habilidades esperadas dos examinandos: i) associar palavras e expressões de um texto em LE ao seu tema; ii) ter acesso a informações, tecnologias e culturas por meio da LE; iii) relacionar as estruturas linguísticas de um texto à sua função e seu uso social; iv) compreender que a produção cultural em LE representa a diversidade cultural e linguística (BRASIL, 2009).

---

<sup>31</sup> *Competências* são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 1998, p.05)

Com a reformulação do ENEM, seus elaboradores esperam que aconteça a reestruturação dos currículos do EM<sup>32</sup>, afirmando que

ao invés de testar a retenção de conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo da educação básica, como fazem os vestibulares tradicionais, o Enem exige que o aluno demonstre o domínio de competências e habilidades na solução de problemas, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos na escola e na sua experiência de vida<sup>33</sup>.

Além de buscar implementar a avaliação realizada segundo a concepção apresentada, o MEC/Inep visa também a promoção da mobilidade dos alunos pelo país com a centralização e a unificação dos processos seletivos, que segundo os responsáveis pelo exame, seria um meio de democratizar o acesso ao ensino superior. Nesse sentido, desde o início de 2009, quando foram publicadas as primeiras Portarias<sup>34</sup> sobre o processo de reformulação do exame, o MEC tem explicitado sua expectativa de que as IES públicas utilizem o ENEM para subsidiar seus processos seletivos, como mencionado.

De acordo com informações do site do ENEM 2009<sup>35</sup>, mesmo após a reformulação do exame, suas questões continuam sendo elaboradas a partir de competências e habilidades, são contextualizadas, voltadas para a realidade dos egressos do nível médio, procuram incentivar o raciocínio dos examinandos ao medir o conhecimento por meio de enfoque interdisciplinar e exigem a aplicação prática do conhecimento, ao invés da mera memorização de informações.

A seguir, orientados por cinco dimensões que devem ser consideradas em uma análise documental (CELLARD, 2008), procedemos à análise preliminar dos três documentos considerados nesta investigação: as OCEM-LE, a *Matriz de Referência para o ENEM 2009* e a prova de inglês do ENEM.

### 3.2 As cinco dimensões da análise documental

Segundo Cellard (2008), para analisar um documento devemos fazer uma avaliação crítica pautada por cinco dimensões, a saber: i) o *contexto* social global no qual foi produzido o documento; ii) a *identidade do autor ou dos autores*, considerando seus interesses e os motivos que o levaram a escrever determinado documento; iii) a *autenticidade*

---

<sup>32</sup> Essa reformulação dos currículos do EM, que os elaboradores do ENEM esperam que aconteça a partir da implementação da nova versão do exame pode ser entendida como um efeito retroativo potencial do exame, sobre o qual falaremos mais adiante.

<sup>33</sup> Disponível em <http://historico.enem.inep.gov.br> (Seção *Pesquisador*). Acesso em 10 de julho de 2010.

<sup>34</sup> Todas as Portarias referentes ao exame, publicadas a partir de 2009, estão disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao>

<sup>35</sup> <http://historico.enem.inep.gov.br/>

e a *confiabilidade* do texto, uma vez que é fundamental ao pesquisador assegurar-se da qualidade da informação transmitida, além de ser imprescindível verificar a procedência do documento; iv) a *natureza* do texto e a v) *compreensão dos conceitos-chave e da lógica interna* do texto. Cellard (2008, p. 299), considera que as cinco dimensões por ele apresentadas contribuem para que o pesquisador possa “avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar”. Assim, com os resultados obtidos por essa descrição dos documentos, o pesquisador poderá fornecer uma interpretação coerente, que esteja em consonância com seus objetivos iniciais de pesquisa. Por considerarmos que as fontes documentais selecionadas dependem da questão de pesquisa a ser investigada e pelo fato de concordarmos com May (2004) quando afirma que os documentos não existem isoladamente, e sim situados em uma estrutura teórica para que sejam compreendidos, as fontes documentais utilizadas neste trabalho incluem – além da prova de inglês do ENEM – as OCEM-LE e a *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, que serviram de parâmetro para a análise da prova em questão.

A seguir, procederemos à descrição desses documentos, de acordo com as cinco dimensões anteriormente mencionadas.

### 3.2.1 As OCEM-LE

**a) O contexto:** O documento foi elaborado com base em questionamentos e sugestões de alunos, professores e gestores da educação básica, originados em pesquisas e em seminários regionais realizados na área de ensino de LE. Para a elaboração das OCEM-LE, também foi considerado o documento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (ROJO; MOITA LOPES, 2004), segundo o qual as orientações anteriores<sup>36</sup> para o ensino de LE no EM traziam dificuldades conceituais, além de não apresentarem uma proposta de ensino de LE capaz de preparar a escola e seus agentes para enfrentar as situações complexas do cotidiano.

**b) Os autores:** As OCEM foram publicadas pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica e são compostas por três volumes, assim distribuídos: a) Volume 1: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (que traz o capítulo *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*, foco de nossas considerações); b) Volume 2: *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e c) *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Os autores do capítulo que

---

<sup>36</sup> Antes da publicação das OCEM-LE, as diretrizes oficiais que regulamentavam o ensino de LE no EM eram os PCNEM e os PCNEM+, conforme mencionado no Capítulo 2.

contém as orientações para o ensino de LE<sup>37</sup> são Lynn Mário Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór<sup>38</sup>.

**c) A autenticidade e a confiabilidade do documento:** As OCEM-LE, por constituírem as orientações oficiais atuais para o ensino de LE no EM em contexto nacional, e pelo fato de terem sido publicadas pelo MEC, podem ser consideradas uma fonte documental autêntica e confiável.

**d) A natureza do documento:** Documento oficial que apresenta as orientações para o ensino de LE em nível médio no contexto nacional.

**e) Os conceitos-chave e a lógica interna do documento:** As OCEM-LE foram desenvolvidas como um documento que não pretende apresentar soluções para o professor de LE, mas orientar para que, na aula de línguas, possa haver um diálogo cultural sem a imposição de uma cultura hegemônica. O documento procura ainda direcionar uma prática de ensino-aprendizagem de LE que não seja justificada exclusivamente por questões de base econômica, e sim voltada para a formação de cidadãos autônomos, em luta constante contra a exclusão. No documento, são destacados os conceitos de letramentos, multiletramentos, letramento crítico, multimodalidade e hipertexto, sendo que há sugestões de como o ensino de LE pode ser operacionalizado por meio deles (BRASIL, 2006).

### 3.2.2 A Matriz de Referência para o ENEM 2009: área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>39</sup>

**a) O contexto:** As principais informações disponíveis sobre as provas de LE (inglês e espanhol) que passaram a integrar o ENEM a partir de 2010 podem ser encontradas na *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, que constitui o documento norteador da elaboração do exame, além de incluir orientações sobre os conteúdos cujo aprendizado é esperado no EM. A *Matriz* é organizada em torno de cinco eixos cognitivos comuns a todas as

<sup>37</sup> Segundo informações contidas nas OCEM-LE, as teorias apresentadas no documento “se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio”, não apenas do inglês. As orientações para o ensino de espanhol encontram-se no capítulo 4 do documento, intitulado “Conhecimentos de Espanhol”.

<sup>38</sup> Lynn Mário T. Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór são professores do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP) e coordenam o “Projeto Nacional de Formação de Professores, Educação Crítica, Novos Letramentos e Multiletramentos”, composto por dezessete universidades públicas, cujo núcleo sede situa-se na USP. Maiores informações sobre esse Projeto estão disponíveis em <http://projetonovosletramentos.blogspot.com>.

<sup>39</sup> A *Matriz de Referência para o ENEM 2009* encontra-se nos Anexos A e B.

áreas de conhecimento<sup>40</sup>, e para cada uma dessas áreas são apresentadas diferentes competências e habilidades.

**b) Os autores:** A *Matriz de Referência para o ENEM 2009* foi elaborada por agentes do MEC/Inep. Antes de sua publicação, foi submetida à aprovação do Comitê de Governança, constituído por representantes do próprio MEC, por reitores das universidades federais e por integrantes do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação).

**c) A autenticidade e a confiabilidade do documento:** Pelo fato de ter sido publicado pelo MEC e orientar a elaboração do ENEM, a *Matriz* pode ser considerada confiável e autêntica.

**d) A natureza do documento:** A *Matriz de Referência para o ENEM 2009* é um documento oficial que, em conjunto com as OCEM, serve de base para a elaboração das provas do ENEM, segundo informações constantes no Diário Oficial da União, seção 1, página 15, publicado no dia 08 de junho de 2009.

**e) Os conceitos-chave e a lógica interna do documento:** O documento é organizado segundo competências e habilidades que devem estar refletidas nas questões da prova do ENEM. O primeiro eixo cognitivo<sup>41</sup> apresentado pela *Matriz* afirma ser necessário, por parte do examinando, “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e **fazer uso** das linguagens matemática, artística e científica e **das línguas espanhola e inglesa**” (BRASIL, 2009, p. 01, negrito adicionado). Mais adiante, na *Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, ao abordar especificamente as línguas estrangeiras, a Competência de área 2 indica que é necessário ao examinando “**conhecer e usar** língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso à informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2009, p. 02, negrito adicionado). Julgamos que estas informações trazidas pela *Matriz de Referência* são insuficientes e não permitem ao examinando, maior interessado no exame, compreender em quais contextos e para qual finalidade espera-se que ele faça uso de uma LE no ENEM. Retomaremos essa lacuna de informações, relacionando-a a importância das especificações de um exame no Capítulo 3.

---

<sup>40</sup> Os eixos presentes na *Matriz* são os seguintes: I. Dominar linguagens; II. Compreender fenômenos; III. Enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação e V. Elaborar propostas (BRASIL, 2009, p. 01).

<sup>41</sup> Esse eixo cognitivo é denominado “Dominar linguagens”.



### 3.2.3 A prova de língua inglesa do ENEM<sup>42</sup>

a) **Contexto:** A avaliação de LE (inglês ou espanhol) passou a integrar o ENEM a partir de 2010, sendo que a inclusão da prova de LE no exame reformulado não foi justificada pelo MEC/Inep. Podemos inferir que a inclusão da prova de LE se deve à caracterização do ENEM como um exame de seleção para ingresso no ensino superior, o que trouxe como consequência a necessidade de atender a demanda das universidades que, tradicionalmente, têm incluído provas de LE em seus exames vestibulares.

b) **Os autores:** Desde sua criação, em 1998, a elaboração do exame tem sido responsabilidade de agentes do MEC/Inep. Em 2011, no entanto, o Inep lançou uma chamada pública convocando IES públicas interessadas em elaborar e revisar questões para o ENEM. Segundo os responsáveis pelo exame, o objetivo dessa medida seria incluir as universidades no processo de elaboração das provas, ampliar o número de itens do Banco Nacional de Itens (BNI) do próprio INEP, além de oferecer às universidades públicas conhecimentos sobre avaliações em larga escala<sup>43</sup>.

c) **A autenticidade e a confiabilidade do documento:** A prova de inglês do ENEM pode ser considerada uma fonte documental autêntica e confiável, uma vez que, como as OCEM e a *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, constitui um documento oficial.

d) **A natureza do documento:** A prova é utilizada para avaliar a habilidade de leitura em LE (inglês) dos candidatos.

e) **Os conceitos-chave e a lógica interna do documento:** A prova de inglês integra a área de conhecimento *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM e é composta de questões que avaliam a competência do examinando para ler textos curtos de diferentes gêneros em inglês.

Após fazer uma análise preliminar da prova de inglês do ENEM, bem como dos documentos que sustentam sua elaboração, voltamo-nos para aspectos concernentes aos textos, às questões e às concepções de língua(gem) e de leitura que subjazem essa prova.

### 3.3 Os textos da prova de inglês do ENEM: gêneros contemplados e temas abordados

Cada uma das provas que constituem o *corpus* desta pesquisa foi elaborada a propósito de cinco textos autênticos de gêneros, assuntos, fontes e extensões variadas, não

<sup>42</sup> Neste estudo, foi considerada a ordem das questões da prova amarela, tanto na edição 2010 quanto na edição 2011 do ENEM. As provas mencionadas encontram-se nos Anexos C e D, respectivamente.

<sup>43</sup> Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 de abril de 2011.

sendo privilegiada nenhuma área específica do conhecimento. A tabela abaixo sintetiza as principais informações sobre os textos que integram as questões da prova de inglês das edições 2010 e 2011 do ENEM, respectivamente.

Tabela 2 – Textos da prova de inglês do ENEM

Número da questão	Gênero do texto	Título do texto	Fonte
Q91-010	Letra de música	<i>Viva la vida</i>	Encarte do álbum <i>Viva la vida</i> , da banda <i>Coldplay</i>
Q92-010	Artigo sobre variedades	<i>The weather man</i>	Revista <i>Speak Up</i> , ano XXIII, nº 275, 2010
Q93-010	Artigo informativo	<i>The death of the PC</i>	Site americano de finanças e investimentos: <a href="http://www.fool.com">http://www.fool.com</a>
Q94-010	Cartaz	<i>Millenium goals</i>	Blog sobre o desenvolvimento de <i>softwares</i> escrito por Chris Alexander: <a href="http://www.chrisalexander.co.uk/1191">http://www.chrisalexander.co.uk/1191</a>
Q95-010	Cartão-postal	<i>Trade postcards with us</i>	Site da organização <i>Antarctic Geological Drilling</i> , que pesquisa as mudanças glaciais na Antártica para melhor entender o aquecimento global
Q91-011	Cartum		Site do cartunista Randy Glasbergen – <a href="http://www.glasbergen.com">www.glasbergen.com</a>
Q92-011	Artigo informativo		Revista <i>Speak Up</i> , ano XIV, nº 170, 2001
Q93-011	Artigo informativo	<i>How's your mood?</i>	Site britânico de notícias – <a href="http://www.bbc.co.uk">www.bbc.co.uk</a>
Q94-011	Letra de música	<i>War</i>	Site de letras de música – <a href="http://www.sing365.com">www.sing365.com</a>
Q95-011	Tira		Site oficial do Garfield – <a href="http://www.garfield.com">www.garfield.com</a>

A seguir, trataremos do assunto e do contexto de produção e divulgação de cada texto utilizado na prova de inglês do ENEM.

Na Q91-010 da edição 2010 do ENEM, foram utilizadas as três primeiras estrofes da letra da música “Viva la vida”, retirada do encarte do CD *Viva la vida*, lançado em 2008 pelo grupo inglês de rock *Coldplay*. De acordo com Camargos (2009), o gênero letra de música apresenta figuras de linguagem e explora a sonoridade e o ritmo, sendo um gênero que permite a repetição de frases, palavras, sílabas e sons.

A letra da música “Viva la vida” é escrita na primeira pessoa do singular e apresenta a narração de alguém que costumava controlar as situações e exercia poder sobre as

peessoas ao seu redor e, repentinamente, é obrigado a ser mais humilde, abdicando do *status* social que ostentava. A letra é construída com base em metáforas, como *Seas would rise when I gave the word* e antíteses, como no trecho *One minute I held the key/Next the walls were closed on me*. Consideramos que o gênero textual contemplado na Q91-010 é bastante conhecido dos examinandos, pois está presente no cotidiano, podendo ser acessado em sites de música ou até mesmo encontrado em livros didáticos de inglês.

O texto que embasa a Q92-010 corresponde a um pequeno trecho da matéria intitulada “Come rain or shine”, publicada na edição número 275, ano 2010, da revista brasileira *Speak Up*<sup>44</sup>. Por afirmar que os britânicos gostam de falar sobre a previsão do tempo, enquanto pessoas de outras nacionalidades tendem a considerar esse assunto maçante, o texto parece influenciar a formação de imagens estabilizadas acerca da cultura britânica. Ao ler a matéria completa na edição mencionada da revista *Speak Up*, entendemos que o contexto no qual foi publicada está relacionado à erupção de um vulcão na Islândia, no início de 2010, e ao consequente atraso e cancelamento de diversos vôos em países europeus, como Inglaterra, Irlanda e Noruega. Segundo a revista, os transtornos causados pelo vulcão despertaram o interesse da população por questões meteorológicas, o que justificaria a publicação da matéria abordando esse assunto. Enfatizamos que o contexto de produção e publicação dessa matéria não é informado aos examinandos, que tem de compreender do que trata o texto apenas com a leitura de seu fragmento que aparece na Q92-010.

A fonte do texto da Q93-010 é o site americano *Motley Fool*, que trata de serviços financeiros e investimentos. O texto procura informar o leitor sobre a existência de uma tecnologia com o potencial de gerar lucros significativos, já que vem substituindo o computador pessoal. Novamente, nessa questão, foi utilizado um trecho curto e descontextualizado do texto originalmente publicado no site mencionado.

O texto que serve de base para a Q94-010 foi publicado originalmente no site da Organização das Nações Unidas (ONU), na seção dedicada às Metas do Milênio. Porém, na prova do ENEM foi utilizada uma versão adaptada desse texto, cuja fonte é o *post* do *blog* *Chris Alexander*, intitulado *Write Software. Change the world. Imagine Cup 2010*. O texto foi publicado no *blog* mencionado com o intuito de convencer seus leitores da importância de participar da *Imagine Cup*, uma competição mundial destinada aos estudantes da área de tecnologia promovida pela *Microsoft*, que tem o objetivo de desenvolver *softwares* que

---

<sup>44</sup> A matéria completa encontra-se no Anexo E.

auxiliem a resolver problemas sociais, como aqueles contemplados pelos *Millenium Goals*, apresentados no texto da referida questão.

O cartão-postal que originou a Q95-010 foi retirado do site do projeto ANDRILL, que é a sigla para *ANtarctic geological DRILLing*, uma associação que conta com a colaboração de mais de duzentos cientistas, alunos e educadores da Alemanha, Itália, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos. Seu principal objetivo é o desenvolvimento de projetos e operações que procuram esclarecer a rapidez e a frequência das mudanças glaciais na Antártica, oferecendo previsões sobre o futuro climático do planeta, de modo a reduzir os efeitos do aquecimento global. No site em que está publicado, o texto é apresentado com o objetivo de mostrar para os internautas que é possível conhecer melhor o trabalho desenvolvido pelo ANDRILL por meio do recebimento de cartões-postais enviados da Antártica pelos colaboradores do projeto. Isso indica a possibilidade de acontecerem diálogos interculturais por meio da troca de cartões-postais com pessoas que trabalham na Antártica, o que sinalizaria um uso socialmente contextualizado da LE. No entanto, tal uso não foi mencionado nas alternativas ou no enunciado ou da questão, que apenas apresentou a definição da função do gênero cartão-postal. Salientamos que essas informações acerca do que seria a ANDRILL não são fornecidas aos examinandos, tendo sido obtidas no site<sup>45</sup> do projeto mencionado.

Ainda tratando dos gêneros contemplados na prova de inglês do ENEM e dos temas abordados nos seus textos, passamos a considerar a prova de inglês da edição de 2011 do exame. A primeira questão dessa prova, Q91-011, baseia-se em um cartum de 2007 desenhado pelo americano Randy Glasbergen, que é um dos cartunistas mais conhecidos mundialmente, uma vez que seus cartuns são publicados em jornais, revistas, livros, calendários, anúncios, *blogs* e sites. O cartum da Q91-011 está publicado no site do mencionado cartunista, na categoria *Education Cartoons*, na seção *Elementary School*. A maior parte dos cinquenta e quatro cartuns publicados na seção *Elementary School* apresenta um aluno e seu professor diante do quadro-negro, além de trazer a fala dos personagens abaixo do cartum, entre aspas, do mesmo modo que o cartum que integra a Q91-011 da prova de inglês do ENEM.

Esse cartum apresenta uma aluna que tenta convencer sua professora de que fez o relatório que deve ser entregue naquela aula. Para isso, ela argumenta que seu relatório é sobre a importância de economizarmos recursos como papel e eletricidade e que enviará o

---

<sup>45</sup> <http://www.andrill.org/about>. Acesso em 22 de outubro de 2011.

relatório por meio da telepatia para a professora. O gênero é relevante, pois permite que o leitor reflita sobre situações do cotidiano por meio do humor. No cartum utilizado na prova, são retratados dois personagens e a linguagem verbal, que está entre aspas, aparece na fala da aluna e na informação *Reports due today*, escrita no quadro-negro, que contribui para o humor do texto. Nesse cartum, a imagem interfere na informação verbal, e a leitura de ambas contribui para a compreensão do texto. Além disso, a imagem contribui para a identificação da autoria, uma vez que os personagens retratados por Glasbergen apresentam traços físicos semelhantes, como nariz avantajado e olhos grandes.

No entanto, a Q91-011 apresenta um equívoco relacionado aos gêneros cartum e charge. Como discutimos, a questão é embasada em um cartum, uma vez que trata de um assunto atemporal, do cotidiano (MENDONÇA, 2003) e inclui a fala de uma das personagens. Porém, segundo o enunciado da questão, esse texto seria uma charge. Tal equívoco evidencia a necessidade de uma revisão mais cuidadosa durante e após a elaboração das questões da prova, além de sinalizar que problemas como esse podem ser detectados durante a pré-testagem das questões do exame.

O texto da Q92-011 pertence ao gênero *artigo informativo* e foi retirado da revista *Speak Up*, número 170, de 2001. Seu objetivo é informar que existe relação entre o nível de escolaridade e os problemas cardíacos. Segundo o texto, um estudo americano mostrou que aqueles indivíduos que completaram o ensino superior têm chances menores de sofrer um ataque cardíaco se comparados a indivíduos que abandonaram a escola antes dos 16 anos. Como não tivemos acesso à matéria completa que integra o fragmento do texto da Q92-011, o que restringiu nossas possibilidades de análise da mesma foram restringidas, pois não temos informações relacionadas ao contexto de produção e de publicação da matéria.

A Q93-011 foi elaborada com base em um *artigo informativo* da área tecnológica. A reportagem original, da qual foram retirados os três parágrafos utilizados na prova do ENEM, é intitulada “Why it’s hard to measure happiness” e foi publicada no site britânico de notícias BBC,<sup>46</sup> no dia 16 de novembro de 2010. O trecho utilizado na prova trata do projeto *Mappiness*, informando que esse projeto oferece um aplicativo de celular que permite ao usuário registrar o seu temperamento nos diferentes ambientes que frequenta ao longo do dia.

O texto que embasou a Q94-011 é a letra da música “War”, interpretada pelo cantor jamaicano Bob Marley, famoso por ter popularizado o gênero *reggae*. Suas músicas

---

<sup>46</sup> A matéria completa encontra-se no Anexo F.

têm um cunho social forte, principalmente na luta contra as injustiças sociais. A letra da música “War” foi gravada pelo cantor em 1976, sendo escrita a partir da ideia de que é preciso que os homens entendam que são iguais uns aos outros para que a guerra deixe de existir. A letra é baseada no discurso que Haile Selassie I, então imperador da Etiópia, realizou na Assembléia Geral da ONU em 1963. Embora a letra dessa música tenha sido escrita há mais de 30 anos, entendemos que seu tema permanece atual e, ainda hoje, pode ser considerado sócio-culturalmente relevante.

O texto da Q95-011, a última questão da prova, é uma tira desenhada pelo cartunista americano Jim Davies, conhecido pela criação do personagem Garfield. A tira mostra uma “conversa” entre Garfield e seu dono, Jon. O humor pode ser percebido no fato de Jon perguntar para Garfield se ele se lembra de uma de suas ex-namoradas, definindo-a como “a maluca”, ao que o gato responde que seu dono terá de ser mais específico, pois considera que mais de uma ex-namorada de Jon é maluca.

Segundo Mendonça (2003), as tiras são um tipo de história em quadrinhos que apresenta até quatro quadrinhos. As tiras podem ser *sequenciais*, quando integram capítulos de narrativas mais extensas, ou *fechadas*, com um episódio por dia, como é o caso da tira da Q95-011. Orientados pela caracterização sugerida por Mendonça (2003), podemos dizer que a tira da prova é uma *tira-episódio*, já que o humor é desenvolvido de modo a realçar as características dos personagens, como Garfield, que não é um gato comum, já que pensa, é irônico e acredita ser mais inteligente que seu dono.

Ao término desta seção, julgamos necessário tecer mais algumas considerações sobre os gêneros dos textos da prova e seus temas. Para isso, nos apoiamos em Rojo (2005), que faz uma contraposição entre os gêneros textuais e os gêneros discursivos, afirmando que na vertente dos gêneros textuais, o interesse está voltado para a materialidade linguística do texto, enquanto na abordagem dos gêneros do discurso, “os textos (...) não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção” (ROJO, 2005, p. 196). Com base nessas considerações, podemos afirmar que na prova de inglês do ENEM são contemplados diferentes *gêneros textuais*, já que não são explorados aspectos relacionados à situação de produção e ao contexto de uso dos textos. Nas questões do exame, há referência aos gêneros textuais apenas com a apresentação de uma característica do gênero letra de música – como pode ser visto na Q91-010 – e na definição do gênero cartão-postal, no enunciado da Q95-010. Em ambos os casos, as informações mencionadas não são exploradas nas questões e não contribuem para a compreensão das

mesmas. Nessa perspectiva, entendemos que a função social dos gêneros textuais da prova de inglês do ENEM é apagada.

### **3.4 As questões da prova: o método de avaliar, os enunciados e a qualidade das alternativas**

A prova de inglês, que integra a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM, caracteriza-se como um teste de lápis e papel – assim como as outras provas que compõem a parte objetiva do exame. O método de avaliar dessa prova é constituído por questões de múltipla escolha redigidas em português, com cinco alternativas e uma resposta correta. Cada prova contém cinco questões, elaboradas a propósito de textos diferentes, conforme mencionado na seção anterior.

Segundo Alderson, Clapham e Wall (1995), Alderson (2000) e McNamara (2000), entre outros, o uso de questões de múltipla escolha, especialmente em exames de larga escala como o ENEM, justifica-se pela facilidade na correção, que pode ser feita automaticamente. McNamara (2000) acrescenta que esse método de avaliar pertence à categoria *fixed response format*, já que os examinandos têm apenas que escolher a resposta que consideram correta a partir das alternativas apresentadas, ao invés de elaborar suas próprias respostas com base na leitura do texto no qual se baseia cada questão avaliada. Alderson, Clapham e Wall (1995) afirmam que o uso de questões de múltipla escolha para avaliar a habilidade de leitura dos candidatos é limitador, uma vez que restringe a compreensão das questões propostas às alternativas apresentadas. Nesse sentido, concordamos com Araújo (2007) quando argumenta que o uso desse tipo de questão apresenta desvantagem em relação à mediação entre a formulação dos itens e o conhecimento que se deseja avaliar, uma vez que, no processo de elaboração do enunciado das questões e de suas alternativas, a subjetividade do elaborador do teste pode distorcer a demonstração de conhecimento pretendida.

Um teste de múltipla escolha bem elaborado, que seja utilizado para avaliar a compreensão em leitura deve, via de regra, exigir um efetivo trabalho de interpretação dos examinandos. Além disso, em um bom teste de múltipla escolha, não devem existir informações desnecessárias no enunciado das questões e as alternativas devem ser redigidas de forma semelhante, apresentando extensão aproximada (ALDERSON et al., 1986).

Por outro lado, um teste de múltipla escolha mal elaborado pode implicar em variância irrelevante ao construto, com os examinandos utilizando artifícios ou “macetes”

para encontrar a resposta correta como, por exemplo, localizar a alternativa correta pelo fato de ela ser redigida de forma diferente das alternativas erradas, ou devido ao fato de ser uma alternativa facilmente identificada como incorreta.

Levando esses aspectos em consideração, ao analisarmos a prova de inglês do ENEM, percebemos que algumas dessas orientações não são seguidas, conforme relacionamos e exemplificamos a seguir:

**a) Enunciados com informações desnecessárias para a resolução da questão**

No enunciado da Q91-010, elaborada a partir da música *Viva la vida*, a informação apresentada na oração *Letras de músicas abordam temas que, de certa forma, podem ser reforçados pela repetição de trechos ou palavras*, pode ser considerada desnecessária para responder a questão referida, pois esse trecho apenas apresenta uma característica do gênero letra de música, que não é explorada na resolução da mesma. A Q91-010 está na Figura 1, a seguir:

**Viva la Vida**

I used to rule the world  
 Seas would rise when I gave the word  
 Now in the morning and I sleep alone  
 Sweep the streets I used to own  
  
 I used to roll the dice  
 Feel the fear in my enemy's eyes  
 Listen as the crowd would sing  
 "Now the old king is dead! Long live the king!"  
  
 One minute I held the key  
 Next the walls were closed on me  
 And I discovered that my castles stand  
 Upon pillars of salt and pillars of sand  
 [...]

MARTIN, C. Viva la vida, Coldplay. In: *Viva la vida or Death and all his friends*. Parlophone, 2008.

Letras de músicas abordam temas que, de certa forma, podem ser reforçados pela repetição de trechos ou palavras. O fragmento da canção *Viva la vida*, por exemplo, permite conhecer o relato de alguém que

- A costumava ter o mundo aos seus pés e, de repente, se viu sem nada.
- B almeja o título de rei e, por ele, tem enfrentado inúmeros inimigos.
- C causa pouco temor a seus inimigos, embora tenha muito poder.
- D limpava as ruas e, com seu esforço, tornou-se rei de seu povo.
- E tinha a chave para todos os castelos nos quais desejava morar.

Figura 1 – Q91-010



Problema semelhante pode ser verificado no enunciado da Q95-010, na qual, para responder corretamente a questão, é necessário que os examinandos compreendam o propósito do texto do cartão-postal que a embasa. Para esse tipo de compreensão, portanto, a informação de que *Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos* é dispensável, como vemos na Figura 2, a seguir:



Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos. Publicado no site do projeto ANDRILL, o texto em formato de cartão-postal tem o propósito de

- Ⓐ comunicar o endereço da nova sede do projeto nos Estados Unidos.
- Ⓔ convidar colecionadores de cartões-postais a se reunirem em um evento.
- Ⓒ anunciar uma nova coleção de selos para angariar fundos para a Antártica.
- Ⓓ  divulgar às pessoas a possibilidade de receberem um cartão-postal da Antártica.
- Ⓔ solicitar que as pessoas visitem o site do mencionado projeto com maior frequência.

Figura 2 – Q95-010

### b) Enunciado com instruções confusas e insuficientes

Além de enunciados que apresentam informações desnecessárias, há na prova de inglês do ENEM uma questão com enunciado sem problematização satisfatória, como pode ser visto no enunciado da Q92-011, que não diz claramente o que é esperado do examinando a partir da leitura do texto. Esse enunciado traz a proposição de que *Em relação às pesquisas, a utilização da expressão “university graduates” evidencia a intenção de informar que (...)*, afirmação da qual discordamos, já que não é o uso da expressão mencionada que evidencia o propósito do texto, e sim o próprio artigo no qual essa expressão está inserida. A Q92-011 está na Figura 3, na próxima página.

Going to university seems to reduce the risk of dying from coronary heart disease. An American study that involved 10 000 patients from around the world has found that people who leave school before the age of 16 are five times more likely to suffer a heart attack and die than university graduates.

World Report News. *Magazine Speak Up*. Ano XIV, nº 170. Editora Camelot, 2001.

Em relação às pesquisas, a utilização da expressão *university graduates* evidencia a intenção de informar que

- A as doenças do coração atacam dez mil pacientes.
- B as doenças do coração ocorrem na faixa dos dezesseis anos.
- C as pesquisas sobre doenças são divulgadas no meio acadêmico.
- D jovens americanos são alertados dos riscos de doenças do coração.
- E maior nível de estudo reduz riscos de ataques do coração.

Figura 3 – Q92-011

De acordo com Alderson (2000), o enunciado de uma questão de múltipla escolha pode ser afetado principalmente por variáveis como a extensão desse enunciado e a clareza e complexidade do seu conteúdo. Quanto a primeira variável, na maior parte das questões da prova de inglês do ENEM, há enunciados com em média, duas sentenças. A exceção fica por conta da Q92-010, que apresenta um enunciado composto apenas por uma sentença curta, conforme mostra a Figura 4, a seguir:

#### THE WEATHER MAN

They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least is the opinion of Barry Gromett, press officer for The Met Office. This is located in Exeter, a pretty cathedral city in the southwest of England. Here employees – and computers – supply weather forecasts for much of the world.

*Speak Up*. Ano XXIII, nº 275.

Ao conversar sobre a previsão do tempo, o texto mostra

- A o aborrecimento do cidadão britânico ao falar sobre banalidades.
- B a falta de ter o que falar em situações de avaliação de línguas.
- C a importância de se entender sobre meteorologia para falar inglês.
- D as diferenças e as particularidades culturais no uso de uma língua.
- E o conflito entre diferentes ideias e opiniões ao se comunicar em inglês.

Figura 4 – Q92-010

Alderson (2000) considera também que, além da extensão e do conteúdo do enunciado de uma questão serem relevantes, uma vez que interferem na dificuldade de um exame, no caso das questões de múltipla escolha é necessário destinar especial atenção para as alternativas erradas, chamadas de *distratores*, no sentido de garantir que sejam plausíveis. Além disso, Alderson, Clapham e Wall (1995, p. 47), ao tratarem das respostas corretas de um teste de múltipla escolha, afirmam que essas devem ser “genuinamente corretas”, ou seja, não devem deixar dúvida quanto a qual é a resposta adequada, conforme discutimos no Capítulo 2.

Na prova de inglês do ENEM, verificamos a presença de distratores não plausíveis e de questões sem resposta correta, como podemos ver a seguir:

#### **a) Distratores não plausíveis**

Na Q92-010, elaborada a partir do texto *The weather man*, percebemos que a alternativa B, uma das incorretas, não é plausível, pois afirma que o texto trata da *falta de ter o que falar em situações de avaliação de línguas*, quando o texto, na verdade, aborda o fato de os britânicos gostarem muito de falar sobre a previsão do tempo, mencionando que o assunto pode ser considerado maçante para pessoas de outras nacionalidades, como pode ser visto na Figura 4.

Na Q95-010, que pode ser vista na Figura 2, um dos distratores afirma que o cartão-postal que originou a questão teria o propósito de *solicitar que as pessoas visitem o site do mencionado projeto com maior frequência*, sendo que não há referência a nenhum site nesse cartão-postal, o que permite que esse distrator seja facilmente eliminado pelos examinandos.

Outro problema relacionado aos distratores da prova do inglês do ENEM pode ser verificado na Q93-011, elaborada a partir de um artigo sobre o desenvolvimento de um projeto desenvolvido para investigar como o ambiente no qual uma pessoa se encontra pode interferir no seu nível de felicidade. A imagem que precede o texto dessa questão mostra um muro grafitado, onde se lê a palavra *Happiness*, e um dos seus distratores afirma que o tema do artigo estaria relacionado à *influência das imagens grafitadas pelas ruas no aumento do nível de felicidade das pessoas*. Entendemos que esse distrator não é plausível, porque pode induzir os examinandos ao erro, em um tipo de “pegadinha”. A Q93-011 está na Figura 5, na página seguinte.

### How's your mood?



For an interesting attempt to measure cause and effect try Mappiness, a project run by the London School of Economics, which offers a phone app that prompts you to record your mood and situation.

The Mappiness website says: "We're particularly interested in how people's happiness is affected by their local environment — air pollution, noise, green spaces, and so on — which the data from Mappiness will be absolutely great for investigating."

Will it work? With enough people, it might. But there are other problems. We've been using happiness and well-being interchangeably. Is that ok? The difference comes out in a sentiment like: "We were happier during the war." But was our well-being also greater then?

Disponível em: <http://www.bbc.co.uk>. Acesso em: 27 jun. 2011 (adaptado).

O projeto *Mappiness*, idealizado pela *London School of Economics*, ocupa-se do tema relacionado

- A ao nível de felicidade das pessoas em tempos de guerra.
- B à dificuldade de medir o nível de felicidade das pessoas a partir de seu humor.
- C ao nível de felicidade das pessoas enquanto falam ao celular com seus familiares.
- D à relação entre o nível de felicidade das pessoas e o ambiente no qual se encontram.
- E à influência das imagens grafitadas pelas ruas no aumento do nível de felicidade das pessoas.

Figura 5 – Q93-011

### b) Questões sem alternativa correta

Na Q95-010, a alternativa indicada como correta pelo MEC/Inep afirma que o texto tem o objetivo de divulgar a possibilidade de receber um cartão-postal da Antártica. No entanto, conforme o endereço para envio mostrado no texto, as pessoas podem receber um cartão-postal dos Estados Unidos, e não da Antártica, como é afirmado nessa questão, o que nos permite dizer que a Q95-010 não possui alternativa correta.

Outra questão que apresenta problemas é a Q93-010, que trata da substituição do computador pessoal por uma tecnologia inovadora. Segundo a resposta sinalizada como correta para essa questão, ao clicar no *hiperlink* que aparece no artigo, o leitor teria *acesso a duas palavras que se referem às empresas que levam vantagem para serem concorrentes de Bill Gates*. Porém, a análise dessa questão evidencia que, ao ler o texto sugerido no *hiperlink*, o leitor teria acesso ao *nome das empresas que já começaram a lucrar com a tecnologia que vai substituir o computador pessoal*. Essa incoerência de informações permite afirmar, portanto, que não existe resposta correta para a Q93-010, que é mostrada na Figura 6, na página seguinte.

Ao finalizar nossas considerações sobre a qualidade das questões da prova de inglês do ENEM, gostaríamos de enfatizar que a presença de distratores não plausíveis pode facilitar a localização da resposta correta pelo candidato, uma vez que a alternativa errada não-plausível pode ser facilmente eliminada, o que pode implicar em variância irrelevante ao construto (SCARAMUCCI, 2009), com os examinados utilizando artifícios ou “macetes” para identificar a resposta correta. Além disso, a presença de questões mal elaboradas, com ideias ambíguas e a falta de clareza dos enunciados podem acarretar a diminuição da confiabilidade dessa prova.

### **3.5 O construto inferido da prova de inglês do ENEM**

Conforme dissemos no Capítulo 2, “o construto de um exame é a habilidade que se deseja avaliar<sup>47</sup>”, e compreendê-lo é a base da elaboração de instrumentos para avaliar a habilidade de leitura (ALDERSON, 2000, p. 01). O construto de um exame tem de ser definido de acordo com a função desse exame, sempre considerando as situações nas quais seus resultados serão utilizados (SCARAMUCCI, 2009). Ressaltamos que o construto de um exame mantém uma inter-relação com suas especificações, uma vez que essas devem deixar claro qual é o arcabouço teórico que fundamenta a elaboração do exame, além de fornecer informações que possibilitem a familiarização do examinando com a avaliação a que será submetido (ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995). Assim, nesta seção, pretendemos inferir o construto que orienta a prova de inglês do ENEM, já que esse construto não foi explicitado pelos seus elaboradores nos documentos que oferecem orientações sobre a realização do exame e seus conteúdos – *Edital 2010*, *Edital 2011* e *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, respectivamente. Para isso, direcionamos o foco da análise da prova de inglês

---

<sup>47</sup> No original: “[the] construct [is] the ability we wish to test”.

**THE DEATH OF THE PC**

The days of paying for costly software upgrades are numbered. The PC will soon be obsolete. And *BusinessWeek* reports 70% of Americans are already using the technology that will replace it. Merrill Lynch calls it “a \$160 billion tsunami.” Computing giants including IBM, Yahoo!, and Amazon are racing to be the first to cash in on this PC-killing revolution.

Yet, **two** little-known **companies** have a huge head start. Get their names in a free report from The Motley Fool called, “The Two Words Bill Gates Doesn’t Want You to Hear...”

[Click here for instant access to this FREE report!](#)

BROUGHT TO YOU BY THE MOTLEY FOOL

Disponível em: <http://www.fool.com>. Acesso em: 21 jul. 2010.

Ao optar por ler a reportagem completa sobre o assunto anunciado, tem-se acesso a **duas palavras** que Bill Gates não quer que o leitor conheça e que se referem

- A aos responsáveis pela divulgação desta informação na internet.
- B às marcas mais importantes de microcomputadores do mercado.
- C aos nomes dos americanos que inventaram a suposta tecnologia.
- D aos *sites* da internet pelos quais o produto já pode ser conhecido.
- E às empresas que levam vantagem para serem suas concorrentes.

Figura 6 – Q93-010

do ENEM para os aspectos relacionados às sub-habilidades de leitura avaliadas e aos conhecimentos do candidato mobilizados nas suas questões. Além disso, procuramos compreender qual visão de língua(gem) e concepção de leitura fundamentam essa prova.

A prova de inglês do ENEM avalia se o examinando é capaz de proceder à leitura de textos curtos de diferentes gêneros escritos em inglês. As duas provas que constituem o *corpus* desta investigação avaliam principalmente a capacidade dos examinandos de compreensão global – ou de sintetizar a ideia principal de um texto – e de compreensão local – por meio de questões nas quais é necessário localizar informações em um texto. Além dessas capacidades, as questões dessas provas mobilizam conhecimento de gramática, conhecimento de vocabulário e conhecimento de mundo dos candidatos. A seguir, associamos as questões da prova a diferentes categorias, definidas de acordo com o tipo de compreensão exigida dos candidatos.

#### **a) Capacidade de compreensão global**

Embora também mobilizem conhecimentos da estrutura e do vocabulário da língua inglesa, as questões analisadas nessa categoria têm o objetivo principal de avaliar a *compreensão global* dos candidatos, como as Q91-010, Q92-010, Q95-010, Q91-011, Q94-011 e Q95-011, que exigem dos examinandos a compreensão do propósito dos textos que as embasam.

Para responder corretamente a Q91-010, elaborada a partir de um trecho da letra da música “Viva la vida”, o examinando tem de compreender a ideia geral do texto, conforme o enunciado e a resposta dessa questão, que afirmam que *o fragmento da canção Viva la vida, (...) permite conhecer o relato de alguém que (...) costumava ter o mundo aos seus pés e, de repente, se viu sem nada*. Na página seguinte, trazemos a Q91-010.

Além de avaliar a capacidade de compreensão global do texto, a Q91-010 avalia conhecimento de gramática, uma vez que o examinando precisa compreender que a expressão *used to* indica uma ação ou situação que era habitual no passado, mas que não acontece mais. Além disso, é necessário que ele perceba a relação de oposição entre o passado e o presente, estabelecida no texto principalmente pelo uso da expressão mencionada. Para responder corretamente essa questão, é preciso que o examinando entenda o funcionamento do texto como um todo, além de compreender a função do item gramatical *used to* no texto. Por isso, acreditamos que nessa questão há espaço para a construção de sentidos pelo examinando durante a leitura.

Contudo, partindo de uma outra perspectiva, consideramos que a afirmação do enunciado dessa questão de que é comum que as letras de música apresentem trechos ou palavras repetidas, pode induzir os examinandos a focar apenas a expressão *used to*, repetida

três vezes no texto da questão. A partir da tradução dessa expressão, o examinando pode ser direcionado para a alternativa correta, na qual o vocábulo *costumava* corresponde ao aspecto

### Viva la Vida

I used to rule the world  
 Seas would rise when I gave the word  
 Now in the morning and I sleep alone  
 Sweep the streets I used to own

I used to roll the dice  
 Feel the fear in my enemy's eyes  
 Listen as the crowd would sing  
 "Now the old king is dead! Long live the king!"

One minute I held the key  
 Next the walls were closed on me  
 And I discovered that my castles stand  
 Upon pillars of salt and pillars of sand  
 [...]

MARTIN, C. Viva la vida, Coldplay. In: *Viva la vida or Death and all his friends*. Parlophone, 2008.

Letras de músicas abordam temas que, de certa forma, podem ser reforçados pela repetição de trechos ou palavras. O fragmento da canção *Viva la vida*, por exemplo, permite conhecer o relato de alguém que

- A costumava ter o mundo aos seus pés e, de repente, se viu sem nada.
- B almeja o título de rei e, por ele, tem enfrentado inúmeros inimigos.
- C causa pouco temor a seus inimigos, embora tenha muito poder.
- D limpava as ruas e, com seu esforço, tornou-se rei de seu povo.
- E tinha a chave para todos os castelos nos quais desejava morar.

Figura 7 – Q91-010

veiculado pela expressão *used to*. Segundo essa perspectiva, portanto, o modelo de leitura privilegiado na Q91-010 seria o ascendente, pois a mera localização de informações e a tradução de expressões são valorizadas. Essas duas possibilidades de interpretação geram dúvidas em relação ao quê, exatamente, essa questão pretende avaliar e implica, ainda dificuldade em inferir a concepção de leitura que a fundamenta.

A Q92-10 avalia a capacidade dos examinandos de compreender globalmente um texto no qual Barry Gromett, funcionário do *Met Office*<sup>48</sup> – a principal organização inglesa, e uma das mais importantes do cenário mundial responsável pela previsão do tempo – justifica o fato de os britânicos gostarem de falar sobre a previsão do tempo. A Figura 8, na página seguinte, apresenta essa questão.

<sup>48</sup> Informação obtida no site <http://www.metoffice.gov.uk/>. Acesso em 30 de agosto de 2011.



### THE WEATHER MAN

They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least is the opinion of Barry Gromett, press officer for The Met Office. This is located in Exeter, a pretty cathedral city in the southwest of England. Here employees – and computers – supply weather forecasts for much of the world.

*Speak Up*. Ano XXIII, nº 275.

Ao conversar sobre a previsão do tempo, o texto mostra

- A o aborrecimento do cidadão britânico ao falar sobre banalidades.
- B a falta de ter o que falar em situações de avaliação de línguas.
- C a importância de se entender sobre meteorologia para falar inglês.
- D as diferenças e as particularidades culturais no uso de uma língua.
- E o conflito entre diferentes ideias e opiniões ao se comunicar em inglês.

Figura 8 – Q92-010

Julgamos que as alternativas incorretas e a resposta indicada como correta na Q92-010 não levam em conta o propósito do texto, que seria o de valorizar a instituição *Met Office* e o trabalho nela realizado. A afirmação *employees and computers supply weather forecast for much of the world*, por exemplo, evidencia a importância mundial do *Met Office*. Merece atenção ainda a afirmação de Barry Gromett de que *a previsão do tempo constitui uma parte importante da vida dos britânicos*, o que nos permite concluir que o trabalho desenvolvido no *Met Office* seria bastante relevante.

Outra questão da prova de inglês do ENEM que avalia compreensão global é a Q95-010, cujo enunciado, ao explicitar a função do gênero cartão-postal, indica que o texto da questão, *em formato de cartão postal*, tem uma finalidade distinta daquela que teria um cartão-postal utilizado em uma situação real de correspondência. A partir disso, a questão solicita ao examinando que identifique essa função nas alternativas apresentadas, conforme pode ser visto na Figura 9, na página seguinte.

Trade postcards with us!



Be sure to include a postcard stamp, or we cannot return the postcard!

Correspondence this side only

Send us a postcard in an envelope with your name, your address, a postcard stamp, and what you would like to know about the ANDRILL project, or a question you have about Antarctica, and we'll send a postcard to you from the ice!

POSTCARD

address only, this side

place correct postage here

ARISE  
McMurdo Station  
Project G-091-M  
PSC 469 Box 800  
APO AP 96599-1035 U.S.A.

Disponível em: <http://www.meganbergd designs.com/andrill/iceberg07/postcards/index.html>.  
Acesso em: 29 jul. 2010 (adaptado).

Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos. Publicado no site do projeto ANDRILL, o texto em formato de cartão-postal tem o propósito de

- Ⓐ comunicar o endereço da nova sede do projeto nos Estados Unidos.
- Ⓑ convidar colecionadores de cartões-postais a se reunirem em um evento.
- Ⓒ anunciar uma nova coleção de selos para angariar fundos para a Antártica.
- Ⓓ divulgar às pessoas a possibilidade de receberem um cartão-postal da Antártica.
- Ⓔ solicitar que as pessoas visitem o site do mencionado projeto com maior frequência.

Figura 9 – Q95-010

Entendemos que a alternativa sinalizada como correta – que é incoerente, já que as pessoas podem receber um cartão-postal dos Estados Unidos, e não da Antártica, conforme justificamos anteriormente neste capítulo – contempla apenas um dos propósitos do texto, que pode ser identificado com uma leitura superficial do mesmo. Uma leitura mais crítica poderia indicar que o texto em formato de cartão-postal tem a função de anúncio publicitário, pois divulga a ANDRILL e o trabalho que desenvolve na Antártica. Além disso, a contextualização de informações relacionadas ao trabalho sócio-ambiental desenvolvido pela ANDRILL, contribuiria para reforçar a importância da associação e poderiam ter sido exploradas pelos elaboradores do exame no sentido de conduzir, por meio da avaliação de leitura em LE, a reflexão dos candidatos.

Ainda tratando dos conhecimentos e do tipo de compreensão mobilizados nas questões da prova de inglês do ENEM, consideramos que a Q91-011, além de avaliar a capacidade de compreensão global, avalia a capacidade dos examinandos de conjugar a leitura de um texto verbal e não-verbal e de fazer inferências a partir de um cartum, que apresentamos na Figura 10, na página seguinte.



GLASBERGEN, R. Today's cartoon.

Disponível em: <http://www.glasbergen.com>. Acesso em: 23 jul. 2010.

Na fase escolar, é prática comum que os professores passem atividades extraclasse e marquem uma data para que as mesmas sejam entregues para correção. No caso da cena da charge, a professora ouve uma estudante apresentando argumentos para

- A discutir sobre o conteúdo do seu trabalho já entregue.
- B elogiar o tema proposto para o relatório solicitado.
- C sugerir temas para novas pesquisas e relatórios.
- D reclamar do curto prazo para entrega do trabalho.
- E convencer de que fez o relatório solicitado.

Figura 10 – Q91-011

Embora a estrutura do texto e seu vocabulário sejam simples, para responder corretamente essa questão é necessário que o examinando associe as informações verbais, representadas pela fala de uma das personagens e pelo aviso escrito no quadro-negro, às imagens da aluna e da professora na sala de aula, em um processo interativo de leitura que permite um diálogo de negociação de sentidos entre o examinando e o texto.

A Q94-011, elaborada a partir da letra da música “War”, avalia a capacidade de compreensão global e o conhecimento de vocabulário dos candidatos. A letra é construída

com base em possíveis soluções para o fim dos conflitos entre os homens, como o *abandono de filosofias que tomam uma raça como superior e a outra inferior, a não-divisão da sociedade em classes e a conscientização de que a cor da pele de um homem não é mais relevante que a cor dos seus olhos*, como pode ser visto na Figura 11, a seguir:

<p style="text-align: center;"><b>War</b></p> <p>Until the philosophy which holds one race superior And another inferior Is finally and permanently discredited and abandoned, Everywhere is war — Me say war.</p> <p>That until there is no longer First class and second class citizens of any nation, Until the color of a man's skin Is of no more significance than the color of his eyes — Me say war. [...]</p> <p>And until the ignoble and unhappy regimes that hold our brothers in Angola, in Mozambique, South Africa, sub-human bondage have been toppled, Utterly destroyed — Well, everywhere is war — Me say war.</p>	<p>War in the east, war in the west, War up north, war down south — War — war — Rumors of war. And until that day, the African continent will not know peace. We, Africans, will fight — we find it necessary — And we know we shall win As we are confident in the victory. [...]</p> <p><small>MARLEY, B. Disponível em: <a href="http://www.sing365.com">http://www.sing365.com</a>. Acesso em: 30 jun. 2011 (fragmento).</small></p>
---	--

Bob Marley foi um artista popular e atraiu muitos fãs com suas canções. Ciente de sua influência social, na música *War*, o cantor se utiliza de sua arte para alertar sobre

- A a inércia do continente africano diante das injustiças sociais.
- B a persistência da guerra enquanto houver diferenças raciais e sociais.
- C as acentuadas diferenças culturais entre os países africanos.
- D as discrepâncias sociais entre moçambicanos e angolanos como causa de conflitos.
- E a fragilidade das diferenças raciais e sociais como justificativas para o início de uma guerra.

Figura 11 – Q94-011

A análise da letra permite afirmar que a argumentação do texto é desenvolvida pela repetição do item lexical *war*, que ocorre com a intenção de mostrar que a guerra está em todos os lugares marcados por diferenças sociais e raciais. Assim, para compreender o texto e responder a questão corretamente, o examinando precisa entender a função da repetição desse vocábulo na música.

Por fim, a Q95-011, mostrada na Figura 12, na próxima página, avalia a capacidade de compreensão global do texto e o conhecimento de vocabulário, além de mobilizar o conhecimento prévio dos examinandos. Com relação a essa última competência, Alderson (2000) aponta que é necessário reconhecer, na elaboração de um exame de leitura, que o conhecimento prévio exerce influência sobre a compreensão dos examinandos. Por isso, as questões devem ser elaboradas de modo a permitir que o conhecimento prévio contribua



Disponível em: <http://www.garfield.com>. Acesso em: 29 jul. 2010.

A tira, definida como um segmento de história em quadrinhos, pode transmitir uma mensagem com efeito de humor. A presença desse efeito no diálogo entre Jon e Garfield acontece porque

- A Jon pensa que sua ex-namorada é maluca e que Garfield não sabia disso.
- B Jodell é a única namorada maluca que Jon teve, e Garfield acha isso estranho.
- C Garfield tem certeza de que a ex-namorada de Jon é sensata, o maluco é o amigo.
- D Garfield conhece as ex-namoradas de Jon e considera mais de uma como maluca.
- E Jon caracteriza a ex-namorada como maluca e não entende a cara de Garfield.

Figura 12 – Q95-011

para a resolução das mesmas.

A compreensão do efeito de humor da tira, que não é explicitado no texto, é central para que o examinando responda corretamente a questão. Tal compreensão está relacionada à inferência do significado do vocábulo *psycho* e à mobilização do conhecimento prévio do candidato, que precisa reconhecer que o personagem Garfield não é um gato comum, pois “pensa” e se considera muito esperto. Os conhecimentos mobilizados e a compreensão exigida nessa questão permitem afirmar que ela representa o modelo interativo de leitura, pois exige que o examinando construa sentidos com base no que lê, partindo da reflexão sobre as características do gato apresentado na tira em um exercício que exige, portanto, a conjugação da leitura do texto verbal e não-verbal apresentado na tira.

Depois de analisarmos as questões da prova de inglês do ENEM que avaliam principalmente a capacidade de compreensão global associada ao conhecimento de gramática, de vocabulário e de mundo dos examinandos, passamos agora a considerar as questões da prova que se concentram em avaliar a capacidade de compreensão local dos candidatos, não exigindo o processamento do texto como um todo.

### **b) Capacidade de compreensão local**

Nesta categoria, analisamos as questões da prova que avaliam predominantemente a compreensão de trechos isolados dos textos, a localização e a recuperação de informações e a tradução dos trechos que contêm essas informações. As questões aqui agrupadas não avaliam, portanto, a “depreensão do significado global do texto”

pelo candidato (KLEIMAN, 1996, p. 18), além de não permitirem que ele construa um significado plausível e crítico para os textos que lê.

A Q93-010, primeira questão que consideramos, é elaborada a partir de um artigo que tem o objetivo de informar sobre a existência de uma tecnologia inovadora que substituirá o computador pessoal. Essa questão exige apenas que o examinando recupere informações contidas no segundo parágrafo do texto e relacione essas informações ao enunciado da questão para respondê-la corretamente.

No parágrafo mencionado, aparecem as expressões *two-companies* e *two words*, ao passo que o enunciado da referida questão informa que, ao clicar no *hiperlink* apresentado no artigo, o leitor teria acesso a **duas palavras** que *Bill Gates não quer que o leitor conheça*. A partir disso, entendemos que a repetição do vocábulo *two* e sua tradução são elementos facilitadores para o examinando, a quem resta associar a expressão em inglês, no texto, à sua correspondente em português, no enunciado da questão. Além disso, a palavra *companies*, por ser um cognato, pode ser facilmente relacionada à alternativa correta dessa questão, que diz respeito às *empresas que levam vantagem para serem concorrentes de Bill Gates*, conforme pode ser visto na Figura 13, que apresentamos na página seguinte.

Por exigir que o candidato apenas reconheça itens lexicais em trechos do texto, associando-os ao enunciado da questão e à sua alternativa correta, entendemos que essa questão representa o modelo ascendente de leitura, uma vez que o sentido do texto está restrito ao reconhecimento de palavras do texto.

O texto da Q93-011, por sua vez, informa sobre o *Mappiness*, projeto desenvolvido pela *London School of Economics* que oferece um aplicativo de celular para os participantes registrarem seu temperamento nos diferentes ambientes que frequentam no dia a dia. O texto trata também das dificuldades dos responsáveis pelo projeto em determinar como o nível de felicidade de uma pessoa varia de acordo com o ambiente no qual ela se encontra, como mostra a Figura 14.

Pelo fato da alternativa que responde corretamente a essa questão corresponder à tradução do fragmento *We're particularly interested in how people's happiness is affected by their local environment*, acreditamos que a leitura apenas como extração de sentidos é priorizada nessa questão, na qual a tradução parece ser entendida como sinônimo de compreensão. Assim, nessa questão não é necessário que o examinando compreenda o funcionamento do texto, mas apenas que reconheça os itens lexicais do trecho que corresponde à resposta correta. Acrescentamos, ainda, que a imagem que acompanha essa

questão não contribui para a compreensão, além de induzir a escolha da alternativa incorreta que aborda a *influência das imagens grafitadas pelas ruas no aumento do nível de felicidade das pessoas* por aqueles examinandos que não lêem o texto da questão e utilizam “macetes” para respondê-la.

**THE DEATH OF THE PC**

The days of paying for costly software upgrades are numbered. The PC will soon be obsolete. And *BusinessWeek* reports 70% of Americans are already using the technology that will replace it. Merrill Lynch calls it “a \$160 billion tsunami.” Computing giants including IBM, Yahoo!, and Amazon are racing to be the first to cash in on this PC-killing revolution.

Yet, **two** little-known **companies** have a huge head start. Get their names in a free report from The Motley Fool called, “The Two Words Bill Gates Doesn’t Want You to Hear...”

[Click here for instant access to this FREE report!](#)

BROUGHT TO YOU BY THE MOTLEY FOOL

Disponível em: <http://www.fool.com>. Acesso em: 21 jul. 2010.

Ao optar por ler a reportagem completa sobre o assunto anunciado, tem-se acesso a **duas palavras** que Bill Gates não quer que o leitor conheça e que se referem

- A aos responsáveis pela divulgação desta informação na internet.
- B às marcas mais importantes de microcomputadores do mercado.
- C aos nomes dos americanos que inventaram a suposta tecnologia.
- D aos sites da internet pelos quais o produto já pode ser conhecido.
- E às empresas que levam vantagem para serem suas concorrentes.

Figura 13 – Q93-010

### How's your mood?



For an interesting attempt to measure cause and effect try Mappiness, a project run by the London School of Economics, which offers a phone app that prompts you to record your mood and situation.

The Mappiness website says: "We're particularly interested in how people's happiness is affected by their local environment — air pollution, noise, green spaces, and so on — which the data from Mappiness will be absolutely great for investigating."

Will it work? With enough people, it might. But there are other problems. We've been using happiness and well-being interchangeably. Is that ok? The difference comes out in a sentiment like: "We were happier during the war." But was our well-being also greater then?

Disponível em: <http://www.bbc.co.uk>. Acesso em: 27 jun. 2011 (adaptado).

O projeto *Mappiness*, idealizado pela *London School of Economics*, ocupa-se do tema relacionado

- A ao nível de felicidade das pessoas em tempos de guerra.
- B à dificuldade de medir o nível de felicidade das pessoas a partir de seu humor.
- C ao nível de felicidade das pessoas enquanto falam ao celular com seus familiares.
- D à relação entre o nível de felicidade das pessoas e o ambiente no qual se encontram.
- E à influência das imagens grafitadas pelas ruas no aumento do nível de felicidade das pessoas.

Figura 14 – Q93-011

A Q94-010, elaborada a partir de um cartaz que apresenta oito objetivos a serem alcançados até 2015 pelos países membros da ONU, focaliza a identificação de dois desses objetivos, dentre as alternativas apresentadas. A resolução dessa questão não pressupõe um trabalho de interpretação por parte do candidato, mas sim a mera localização e tradução dos objetivos 1 e 3 do cartaz, o que nos permite afirmar que essa questão representa uma visão de leitura como extração de significados. A Q94-010 é apresentada na Figura 15, na página seguinte.





Disponível em: <http://www.chris-alexander.co.uk/1191>. Acesso em: 28 jul. 2010 (adaptado).

Definidas pelos países membros da Organização das Nações Unidas e por organizações internacionais, as metas de desenvolvimento do milênio envolvem oito objetivos a serem alcançados até 2015. Apesar da diversidade cultural, esses objetivos, mostrados na imagem, são comuns ao mundo todo, sendo dois deles:

- A O combate à AIDS e a melhoria do ensino universitário.
- B A redução da mortalidade adulta e a criação de parcerias globais.
- C A promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza.
- D A parceria global para o desenvolvimento e a valorização das crianças.
- E A garantia da sustentabilidade ambiental e o combate ao trabalho infantil.

Figura 15 – Q94-010

Além de o texto ser visto com um “objeto completamente determinado” (SCARAMUCCI, 1995, p. 12), a presença de imagens no cartaz não é explorada na questão e, portanto, não contribui com o processo de compreensão do texto, uma vez que serve apenas para confirmar ou refutar a tradução dos objetivos apresentados.

Outra questão da prova de inglês que se concentra no reconhecimento de trechos do texto é a Q92-011, cujo texto informa sobre o resultado de uma pesquisa americana que mostra que, quanto maior o nível de escolaridade de um indivíduo, menores são suas chances de morrer em decorrência de um ataque cardíaco. A Figura 16 apresenta essa questão.

Para responder essa questão, portanto, o examinando tem apenas de analisar o insumo gráfico oferecido pelo texto, buscando trechos que correspondam, parcialmente, a alguma das alternativas apresentadas. Pelo fato de não permitir que o examinando participe efetivamente da construção do sentido do texto, essa questão representa uma visão de leitura como extração de significados.

Going to university seems to reduce the risk of dying from coronary heart disease. An American study that involved 10 000 patients from around the world has found that people who leave school before the age of 16 are five times more likely to suffer a heart attack and die than university graduates.

World Report News. *Magazine Speak Up*. Ano XIV, nº 170. Editora Camelot, 2001.

Em relação às pesquisas, a utilização da expressão *university graduates* evidencia a intenção de informar que

- A as doenças do coração atacam dez mil pacientes.
- B as doenças do coração ocorrem na faixa dos dezesseis anos.
- C as pesquisas sobre doenças são divulgadas no meio acadêmico.
- D jovens americanos são alertados dos riscos de doenças do coração.
- E maior nível de estudo reduz riscos de ataques do coração.

Figura 16 – Q92-011

Após analisarmos as questões da prova de inglês do ENEM, passamos à discussão dos dados resultantes desta pesquisa.

### 3.6 Discussão dos resultados

Após termos tratado dos princípios orientadores das OCEM-LE e da *Matriz de Referência para o ENEM 2009* e analisado as questões da prova de inglês do ENEM, nesta seção discutimos os resultados obtidos neste estudo.

Conforme mencionamos, a prova de inglês do ENEM avalia a leitura de textos de diferentes gêneros. Esse aspecto, à primeira vista, pode ser considerado positivo, pois sinaliza a possibilidade do trabalho com diferentes materialidades discursivas. Porém, um olhar mais atento sugere que a presença de oito gêneros textuais diferentes nas duas provas analisadas não é sinal de que há um tratamento significativo da maior parte desses gêneros, já que apenas na Q91-011 e na Q95-011 as características dos gêneros dos textos contribuem, em certa medida, para a compreensão leitora dos examinandos. Nesse sentido, entendemos que os gêneros textuais são utilizados como pretexto para avaliar conhecimento de vocabulário e de gramática, não sendo exploradas suas funções sociais na resolução das questões da prova. Além disso, as questões dessa prova são elaboradas a partir de fragmentos de textos deslocados de seus contextos de produção originais, como evidenciam os textos das Q92-010, Q92-011 e Q93-011, analisadas anteriormente.

Ainda no que diz respeito aos gêneros, ao traçarmos um paralelo entre as provas de inglês das duas edições do ENEM consideradas, notamos a repetição de dois gêneros textuais: o artigo informativo e a letra de música. O gênero *artigo informativo* está presente na Q92-010 e na Q92-011 e, embora os assuntos tratados pelos textos pertences a esse gênero sejam diferentes – uma vez que um fala sobre como os britânicos abordam a previsão do tempo, enquanto o outro relaciona a diminuição de mortes causadas por problemas cardíacos ao aumento do nível de escolaridade – a compreensão exigida dos examinandos nas duas questões mencionadas é restrita à decodificação das palavras do texto, em uma prática de leitura que não envolve a atribuição de sentidos. Já o gênero *letra de música*, contemplado na Q91-010 e na Q94-011, recebe tratamento diferente em cada uma das provas. A Q91-010, baseada na letra da música “Viva la vida”, parece sugerir que há dois tipos de compreensões possíveis do texto, sendo um mais direcionado para a (re)construção de sentidos pelo examinando, perpassada por um processo de compreensão global do texto, e outra que permite considerar que apenas a localização de informações e a tradução de expressões são mobilizadas ness questão. Percebemos, também, que essa confusão de abordagens possíveis no tratamento da Q91-010 não é verificada na Q94-011. Essa questão, elaborada com base na letra da música “War”, avalia a capacidade de compreensão global do examinando, mobilizando ainda sua capacidade de entender a função argumentativa da repetição do item lexical *war* no texto.

Alderson (2000) aponta a existência de três níveis de compreensão de um texto, afirmando que o primeiro nível seria o da *compreensão literal*, seguido pela *compreensão de sentidos não apresentados diretamente no texto* e, por último, a *compreensão crítica do texto*, que implica na compreensão do que está implícito no texto associado ao entendimento do que está além do texto. O último nível de compreensão possibilita o desenvolvimento da criticidade dos leitores, em um processo de construção de sentidos. Ressaltamos que este é o tipo de compreensão que perpassa as sugestões para o trabalho de leitura em LE proposto pelas OCEM-LE, e que, conseqüentemente, deve ser exigido dos examinandos na prova de inglês do ENEM.

No entanto, os resultados evidenciam que nessa prova não é priorizada a leitura em LE como uma atividade para além das informações contidas no texto, nem é sinalizado o fato de que os textos que a constituem são atravessados por relações de poder, conforme apontam as OCEM-LE. Na prova de inglês do ENEM, portanto, há o predomínio de questões de leitura que privilegiam o reconhecimento de itens lexicais, a tradução de trechos dos textos que embasam as questões e a localização de informações, o que mostra que a compreensão

literal é exigida dos examinandos na maior parte das questões consideradas no âmbito desta pesquisa, sobrando pouco espaço para a construção de sentidos. Nesta perspectiva, segundo a qual a verdade toda está no texto e ler significa decodificar palavra por palavra (GATTOLIN, 2005), o examinando tem a função de apenas analisar o insumo gráfico oferecido pelos textos da prova, em um processo passivo de extração de significados (SCARAMUCCI, 1995). Dentre todas as questões analisadas, apenas a Q91-011, a Q94-011 e a Q95-011, entretanto, parecem oferecer aos examinandos a possibilidade de construir sentidos a partir do que lêem, sinalizando que eles não são vistos como identificadores passivos de letras e palavras (ALDERSON, 2000). Julgamos, assim, que a prova analisada não converge com os fundamentos teóricos que subjazem as sugestões para o desenvolvimento da habilidade de leitura em LE priorizada nas OCEM-LE.

Essas considerações, resultantes da análise dos dados da pesquisa, permitem inferir como a avaliação da habilidade de leitura em LE (inglês) é operacionalizada na prova de inglês das edições 2010 e 2011 do ENEM. Nesse sentido, entendemos que, para os elaboradores do exame, a leitura em LE (inglês) é entendida predominantemente como um ato passivo do examinando diante do texto, em uma prática na qual é enfatizada a tradução de itens lexicais e de trechos de textos.

Ao nos voltarmos para a relação que a *Matriz de Referência para o ENEM 2009* estabelece com o ENEM, percebemos alguns descompassos. Em primeiro lugar, a *Matriz* propõe-se a selecionar candidatos que sejam capazes de compreender a função e o uso social de um texto em LE e que consigam reconhecer que a produção cultural em LE é representação da diversidade cultural e linguística. Entretanto, a análise dos dados da pesquisa mostra que a prova de inglês do ENEM seleciona examinandos que decodificam as palavras do texto, que não precisam considerar os textos que lêem em seus contextos de produção e de circulação e que entendem cultura como sinônimo de estereótipos levantados acerca de determinado povo, região ou país. Além disso, diferentemente da afirmação da *Matriz de Referência* de que o examinando deve ter a competência de *conhecer e usar línguas estrangeiras modernas*, a prova de inglês do ENEM exige só conhecimento *sobre* a LI e não avalia a *capacidade de uso* da língua(gem) pelos examinandos.

Ao recuperarmos algumas das qualidades que Bachman e Palmer (1996) consideram indispensáveis em um exame utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, entendemos que a **confiabilidade** da prova objeto de nossa análise poderia ser maior se suas questões fossem bem formuladas, de modo a evitar problemas como enunciados com

informações desnecessárias ou com instruções confusas e insuficientes para a resolução da questão, distratores fracos e não plausíveis e questões sem alternativa correta. Nesse sentido, de acordo com as sugestões que Hughes (2003) oferece para tornar os testes mais confiáveis, as questões da prova deveriam ser revisadas de modo a garantir a clareza das instruções, o que poderia ser feito durante o processo de pré-teste. Acrescentamos que a confiabilidade dessa prova certamente seria maior se fossem publicados modelos de suas questões, de modo que os candidatos se familiarizassem com seu formato e com o método de avaliar utilizado, garantindo, assim, um melhor desempenho no exame.

Acreditamos que, para garantir a **autenticidade** da prova de inglês do ENEM, seria necessário que suas questões contemplassem a situação de uso da língua-alvo, que no caso do ENEM, é a leitura da bibliografia em inglês dos cursos de graduação. Acreditamos que situações reais de leitura em LE no contexto universitário exigem bem mais dos alunos do que a decodificação de palavras e a escolha de uma interpretação possível para o texto, dentre as opções apresentadas.

Conforme mencionamos anteriormente, uma das justificativas para a transformação do ENEM em um exame de entrada está no seu potencial, afirmado por seus elaboradores, de promover a reestruturação dos currículos do EM, de modo a ressignificar esse nível de ensino. Com base nessas informações, julgamos que os responsáveis pelo exame, embora não façam referência ao conceito de **efeito retroativo**, sugerem e, mais que isso, esperam que o ENEM cause um efeito retroativo benéfico no ensino<sup>49</sup>. Porém, é necessário enfatizar que, conforme Alderson e Wall (1993) ressaltam, um exame, por si só, não é suficiente para garantir mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que as avaliações interagem com outras forças do contexto social, político e educacional nas quais são utilizadas, como, por exemplo, a formação e a crença dos professores e o contexto de ensino (SCARAMUCCI, 2000/2001).

Especificamente com relação à prova de inglês do ENEM, interessa-nos fazer uma previsão de qual seria seu efeito retroativo potencial. Nesse sentido, recuperando o referencial teórico que abordamos sobre o efeito retroativo e considerando a análise da prova, limitamo-nos a indicar suas possíveis influências no processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês), uma vez que, assim como a pesquisa realizada por Costa (2009), este não é um estudo que comprova empiricamente aspectos relacionados ao efeito retroativo.

---

<sup>49</sup> Em artigo publicado em 2000/2001, Scaramucci já reconhece o efeito retroativo potencial do ENEM.

Desse modo, como possíveis consequências negativas da prova de inglês do ENEM apontamos o estreitamento do currículo dessa LE, com atividades voltadas para o ensino de leitura norteadas por uma visão de leitura como extração de significados, na qual a compreensão dos textos está fortemente relacionada à tradução de palavras e frases, de modo simplista e não articulado, que não exige, por parte do leitor, mais do que a decodificação do que está impresso. Entendemos que a prova de inglês do ENEM, ao avaliar a compreensão (superficial, na maioria das questões) de textos por meio de questões de múltipla escolha, tende a influenciar a prática dos professores em sala de aula, que podem se sentir motivados a utilizar esse método de avaliar nas atividades desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem de LE, de modo a garantir um melhor desempenho dos alunos no exame. Além do mais, o fato de a prova de inglês do ENEM ter priorizado questões que avaliam a habilidade de localização das informações explícitas no texto ao invés de valorizar itens que avaliam a capacidade dos examinandos de fazer inferências, pode ser interpretado pelos professores que ler em LE significa apenas localizar as informações explícitas no texto, o pode trazer como consequência um ensino de leitura em LE que não possibilita a construção de sentidos pelo aluno, em uma situação semelhante à que é discutida por Scaramucci (2009).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo divide-se em três seções. Na primeira, retomamos as perguntas que nortearam a pesquisa, a fim de sintetizar os resultados mais relevantes. Na segunda seção, apresentamos as contribuições e implicações desta pesquisa para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação de LE (inglês). A terceira seção é destinada à apresentação de sugestões para o desenvolvimento de estudos que focalizem aspectos inerentes à prova de inglês do ENEM.

### 4.1 Retomada das perguntas de pesquisa

Em relação à primeira pergunta de pesquisa “*Que concepções de língua(gem), leitura e avaliação podem ser inferidas a partir da análise das questões da prova de inglês do ENEM?*”, foi possível perceber, por meio da análise dos dados, que a avaliação da leitura em LE operacionalizada nessa prova mobiliza predominantemente a decodificação de textos pelos examinandos, sendo perpassada por uma concepção estreita e fragmentada da língua(gem) e associada à uma visão de leitura como extração passiva dos sentidos do texto. Com base nisso, entendemos que o olhar do examinando não é direcionado para além do que está impresso, de modo que ele perceba que os textos da prova não são apenas suportes neutros de fragmentos da língua(gem), como apontado por Luke (2004). Percebemos, também, que o modo como os temas são abordados nos textos da prova de inglês não permite que os examinandos compreendam a relação existente entre a língua(gem) e as diferentes visões de mundo dos indivíduos, em um intrincado processo que associa o uso da LE (inglês) às práticas sociais e a questões de poder, identidade e cidadania (DUBOC; FERRAZ, 2011), o que caracteriza um trabalho de leitura como letramento crítico.

Quanto à segunda pergunta que direcionou nosso estudo, “*Em que medida os princípios norteadores das OCEM-LE e da Matriz de Referência para o ENEM 2009 se concretizam nas questões dessa prova?*”, entendemos que o modo como a leitura em LE foi avaliada na prova de inglês do ENEM não converge com as sugestões das OCEM-LE de que a leitura é uma prática social que permite o desenvolvimento da criticidade dos indivíduos por meio do constante questionamento dos textos que lêem, sejam eles verbais, visuais ou multimodais (BRASIL, 2006). Com relação à *Matriz de Referência para o ENEM 2009*, entendemos que a competência e as habilidades apresentadas pelo documento como necessárias ao examinando para a realização da prova de inglês do exame não são contempladas nessa prova, além de ser evidente a falta de clareza na definição das habilidades

esperadas dos candidatos. Isso exposto, acreditamos que esse documento, dada sua relevância – uma vez que é o principal instrumento norteador da elaboração das questões do ENEM – deveria ser mais explícito no que se refere à prova de LE.

A proposta da *Matriz* de orientar a elaboração de uma prova que seleciona candidatos capazes de reconhecer a função e o uso social de um texto em LE e que consigam compreender que a produção cultural em LE é representação da diversidade cultural e linguística, não é contemplada na prova de inglês do ENEM. A análise dos dados sugere que essa prova seleciona candidatos que decodificam as palavras do texto, que não precisam considerar os textos que lêem em seus contextos de produção e de circulação, que entendem cultura como sinônimo de estereótipos levantados acerca de determinado povo, região ou país e que, além disso, não precisam conhecer as diferentes variantes da LI. Acrescentamos que a afirmação da *Matriz* de que o examinando deve ter a competência de *conhecer e usar línguas estrangeiras modernas*, embora seja vaga e genérica, também não é observada na prova de inglês do ENEM, uma vez que essa prova, ao exigir somente *conhecimento sobre a língua inglesa*, não avalia a *capacidade de uso da língua(gem)* dos examinandos.

Além dos aspectos mencionados, enfatizamos que a tentativa de relacionar os conceitos trazidos pelas OCEM-LE à competência e às habilidades que a *Matriz de Referência para o ENEM 2009* apresenta como esperadas do examinando para a realização da prova de inglês do ENEM sugere que não há aspectos convergentes entre esses dois documentos.

Com relação ao tema dos textos, por exemplo, as OCEM-LE ressaltam a necessidade de serem abordados assuntos de interesse dos alunos, sinalizando para o trabalho com textos que versam sobre diversidade, cidadania e justiça social e que possibilitem aos examinandos pensar criticamente sobre o que lêem. Já na *Matriz de Referência*, o tema de um texto só é considerado quanto à sua associação com itens lexicais ou expressões desse texto, sendo apagadas as possibilidades de desenvolvimento da criticidade dos examinandos.

Quanto ao uso de gêneros no ensino de LE, as OCEM-LE, perpassadas pelo conceito de letramento crítico, sinalizam a necessidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros, em um trabalho que leva em conta especialmente o surgimento de gêneros novos, como o hipertexto e as páginas *web* multimodais (BRASIL, 2006). O documento propõe, também, que os textos trabalhados no ensino de leitura sejam explorados de modo a contribuir para a ampliação da visão de mundo dos alunos, desenvolvendo sua capacidade crítica, em um processo de leitura que ultrapassa o nível linguístico. Por outro lado, a *Matriz de*



*Referência* sugere apenas que a função e o uso social de um texto em LE seja relacionado às suas estruturas linguísticas, em uma prática reducionista e isenta de sentido.

Nas OCEM-LE, a cultura sempre é relacionada aos valores sociais, políticos e ideológicos de um povo, sendo valorizada a formação de um aluno que dialoga com outras culturas por meio do aprendizado de uma LE, sem que seja necessário abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999). Esse aluno consegue, ainda, refletir sobre os diferentes valores do que é global e do que é local, sendo possível que a diversidade cultural seja associada não apenas a culturas estrangeiras, em países falantes de outras línguas, mas que também seja estreitamente relacionada à diversidade com a qual convivemos diariamente. No entanto, ao abordar a cultura, a *Matriz de Referência* afirma que é esperada do examinando a habilidade de *reconhecer a importância da produção cultural em LE como representação da diversidade cultural e linguística*. Isso mostra que a cultura é tratada de modo vago nesse documento, em uma abordagem que não se aproxima do tratamento que deveria ser destinado às questões culturais inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à avaliação de línguas estrangeiras.

A análise da prova de inglês do ENEM e dos documentos oficiais a ela relacionados nos permite fazer algumas considerações, de modo a concluir este trabalho.

Acreditamos que a ausência de especificações para a prova implica na dificuldade em explicitar o construto que a fundamenta. Acrescentamos a essa dificuldade o fato, já discutido, de que a teoria que fundamenta a elaboração da prova de inglês do ENEM *não* é a mesma teoria que direciona o ensino de leitura em LE no nível médio e, tampouco, corresponde às competências e habilidades apresentadas pela *Matriz de Referência*. Além disso, a tentativa de aproximar as OCEM-LE da *Matriz de Referência para o ENEM 2009* – que o MEC/Inep afirma embasar a elaboração do ENEM – mostra que os dois documentos não convergem em aspectos relevantes, como o tratamento destinado aos textos em LE e ao modo como o conceito de cultura é compreendido.

Nessa perspectiva, acreditamos que todo o processo de elaboração da prova de inglês do ENEM deveria ser revisto pelos agentes do MEC/Inep, a começar pela elaboração de especificações consistentes para essa prova, e acima de tudo, coerentes com as teorias contemporâneas que orientam o processo de ensino-aprendizagem de LE (inglês) e sua avaliação.

## 4.2 Contribuições e implicações

Acreditamos que este estudo oferece contribuições para o (futuro) processo de validação da prova de inglês do ENEM, uma vez que os resultados aqui obtidos podem ser relacionados à sua validade de conteúdo e de construto.

Entendemos ainda que este estudo pode ser útil para os professores de LE conhecerem melhor a prova de inglês do ENEM, de modo que possam refletir sobre seus aspectos positivos e negativos, reconhecendo que o exame tem o potencial de exercer efeito retroativo no processo de ensino-aprendizagem. Entendemos ainda, que este estudo pode contribuir, em certa medida, para que os agentes do MEC/Inep responsáveis pelo exame percebam a necessidade de revisão urgente da prova de inglês e da *Matriz de Referência* que a embasa.

## 4.3 Sugestões de encaminhamento

Pelo fato de um dos propósitos da elaboração da versão atual do ENEM ser o de reformular os currículos do ensino de nível médio em contexto nacional, julgamos que pesquisas empíricas sobre sua prova de inglês devem ser realizadas para esclarecer *se e em que medida* essa prova alcançou o objetivo sinalizado pelo MEC/Inep. Além disso, acreditamos que devem ser desenvolvidas pesquisas que investiguem as consequências dessa prova no ensino-aprendizagem de LE (inglês) e na sociedade em geral, uma vez que representam um importante aspecto do processo de validação de um exame.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. et al. **Language proficiency testing for migrant professionals: new directions for the Occupational English Test**. Institute for English Education, University of Lancaster, 1986. Relatório.

\_\_\_\_\_ ; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.

\_\_\_\_\_ ; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

\_\_\_\_\_ ; BANERJEE, J. State of the art review: language testing and assessment (part two). **Language Teaching**, v. 35, n. 2, p. 79-113, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**. Disponível em <<http://sala.org.br/artigos-de-capa/exame-nacional-de-ensino-medio-enem>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

\_\_\_\_\_ ; DONNINI, L.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Inglês e Espanhol no ENEM 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos**. Disponível em <<http://sala.org.br/artigos-de-capa/ingles-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflex-es-sobre-seus-possiveis-desdobramentos>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **O que se tem depois do ENEM?** Disponível em <<http://sala.org.br/artigos-de-capa/o-que-se-tem-depois-do-enem>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

ARAÚJO, K. da S. **A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

AVELAR, R. D. C. de A. Parâmetros curriculares nacionais: implicações entre concepção de linguagem e leitura. In: Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 4, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Mídia Curitibana, 2001. Disponível em <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/111.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

BACHMAN, L. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

\_\_\_\_\_ ; PALMER, A. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAILEY, K. M. Washback in language testing. 55f. **TOEFL Monograph Series**, jun., 1999.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. **Prova de língua estrangeira (inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do Ensino**

**Médio.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual do aplicador do exame Celpe-Bras**. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. Brasília, 2006, p.87-124.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília, 2009.

BURBULES, N. C.; BERK, R. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. **Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics**. Great Britain: Routledge, 1999. Disponível em < <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/critical.html>>. Acesso em: 06 set. 2011.

CAMARGOS, G. T. P. Letra de música: um gênero de grafia e som. In: DELL'ISOLA, R. L. P. **Nos domínios dos gêneros textuais**. v. 1, 2009. p. 14-19. (Cadernos Viva-Voz de Interesse para a Área de Gêneros Textuais).

CATO, M. C. **Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre a auto-avaliação**. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 19, p. 254-272, 1999.

CHENG, L.; CURTIS, A. Washback or backwash: a review of the impact of testing on teaching and learning. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in language testing: research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 3-18.

\_\_\_\_\_. Changing language teaching through language testing: a washback study. **Studies in Language Testing**, v. 21, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

COSTA, L. P. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a “new” research agenda. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. **Negotiating critical literacies in classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9. Disponível em:  
< <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/index.html> > Acesso em: 13 fev. 2011.

DAVIES, A. Three heresies of language testing research. **Language Testing**, v. 20, n. 4, p. 355-368, 2003.

\_\_\_\_\_. Ethics, professionalism, rights and codes. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of language and education**, 2. ed. Dordrecht: Springer, 2008. (Volume 7 – Language Testing and Assessment). p. 429-443.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

\_\_\_\_\_; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, C. M. **Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas**, v.1, p 19-32, 2011.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 45-65.

GATTOLIN, S. R. B. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. 402 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 21-37, 1999.

GRABE, W. Developments in reading research and their implications for computer –adaptive reading assessment. **Studies in Language Testing**, v. 10, Cambridge University Press, Cambridge, p. 11-42, 1999.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992. p. 37-49.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa).

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo: Artmed, 2008.

LAPKOSKI, G. A. de O. **Avaliação de leitura em inglês para fins acadêmicos: elaboração e análise de teste de suficiência**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUKE, A.; O'BRIEN, J.; COMBER, B. Making community texts objects of study. In: FEHRING, H.; GREEN, P. **Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Newark, DE: International Reading Association, 2001. p. 112-123.

\_\_\_\_\_. On the material consequences of literacy. **Language and Education**, v. 18, n. 4, p. 331-335, 2004.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 1996.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MCNAMARA, T. Policy and social considerations in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 18, p. 304-319, 1998.

\_\_\_\_\_. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

\_\_\_\_\_; ROEVER C. **Language testing: the social dimension**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2006.

\_\_\_\_\_. The socio-political and power dimensions of tests. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of language and education**, 2. ed. Dordrecht: Springer, 2008. (Volume 7 – Language Testing and Assessment). p. 415-427.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 194-207.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como lingüista aplicado. In: \_\_\_\_\_. **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 15-44.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

\_\_\_\_\_. Critical applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **Handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 784-807.

QI, L. Has a high stakes test produced the intended changes? In: Cheng L.; WATANABE Y.; CURTIS A. **Washback in language testing**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

\_\_\_\_\_. “Stakeholders” conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. **Language Testing**, v. 22, n. 2, p. 142-173, 2005.

RETORTA, M. S. **Efeito retroativo do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares**. 483 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 253-276.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo, n. 4, p. 75-81, 1998/1999.

\_\_\_\_\_. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 34, p. 7-20, 1999.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 36, p. 11-22, 2000.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

\_\_\_\_\_. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 61-68, 2002.

\_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 43-2, p. 203-226, 2004.

\_\_\_\_\_. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: Flores, V do N. et al. **A redação no contexto do Vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005. p. 37-57.

\_\_\_\_\_. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L. **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

\_\_\_\_\_; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85-112.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 30-48, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação, valores culturais e impactos sociais**. Conferência de Abertura proferida no I Seminário de Avaliadores do Exame CELU no Brasil. São Paulo: USP, 2010.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

\_\_\_\_\_. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SHOHAMY, E. **A practical handbook in language testing for the second language teacher**. Tel Aviv: Tel Aviv University, 1985.

\_\_\_\_\_. **The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning**. Washington, DC: The National Foreign Language Center, 1993.

\_\_\_\_\_. **The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests**, Harlow, Essex: Longman, 2001

TUMOLO, C. H. S.; TOMICH, L. M. B. Avaliando a leitura em inglês: uma reflexão sobre itens de testes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 67-88, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VESTIBULAR NACIONAL UNICAMP. Manual do candidato. Comvest, Unicamp. 2012.



VESTIBULAR NACIONAL UNICAMP. 2011. Provas Comentadas – Inglês – 2ª fase. Comvest, Unicamp.

WALL, D. The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: a case study using insights from testing and innovation theory. **Studies in Language Testing**, v. 22, 2005.

WATANABE, Y. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 318-332, 1996.

## ANEXO A – Matriz de Referência para o ENEM 2009 - Eixos cognitivos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

### MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009

#### EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

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

## **ANEXO B – Matriz de Referência para o ENEM 2009 - Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

### **Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

**Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.**

**H1** - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

**H2** - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

**H3** - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

**H4** - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

**Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais\*.**

**H5** – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

**H7** – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

**H8** - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

**\*A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

**Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.**

**H9** - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

**H10** - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

**H11** - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

## ANEXO C – Prova de inglês da edição 2010 do ENEM



## LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção inglês)

## Questão 91

## Viva la Vida

I used to rule the world  
 Seas would rise when I gave the word  
 Now in the morning and I sleep alone  
 Sweep the streets I used to own

I used to roll the dice  
 Feel the fear in my enemy's eyes  
 Listen as the crowd would sing  
 "Now the old king is dead! Long live the king!"

One minute I held the key  
 Next the walls were closed on me  
 And I discovered that my castles stand  
 Upon pillars of salt and pillars of sand  
 [...]

MARTIN, C. Viva la vida, Coldplay. In: *Viva la vida or Death and all his friends*. Parlophone, 2008.

Letras de músicas abordam temas que, de certa forma, podem ser reforçados pela repetição de trechos ou palavras. O fragmento da canção *Viva la vida*, por exemplo, permite conhecer o relato de alguém que

- A costumava ter o mundo aos seus pés e, de repente, se viu sem nada.
- B almeja o título de rei e, por ele, tem enfrentado inúmeros inimigos.
- C causa pouco temor a seus inimigos, embora tenha muito poder.
- D limpava as ruas e, com seu esforço, tornou-se rei de seu povo.
- E tinha a chave para todos os castelos nos quais desejava morar.

## Questão 92

## THE WEATHER MAN

They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least is the opinion of Barry Gromett, press officer for The Met Office. This is located in Exeter, a pretty cathedral city in the southwest of England. Here employees – and computers – supply weather forecasts for much of the world.

Speak Up. Ano XXVIII, nº 275.

Ao conversar sobre a previsão do tempo, o texto mostra

- A o aborrecimento do cidadão britânico ao falar sobre banalidades.
- B a falta de ter o que falar em situações de avaliação de línguas.
- C a importância de se entender sobre meteorologia para falar inglês.
- D as diferenças e as particularidades culturais no uso de uma língua.
- E o conflito entre diferentes ideias e opiniões ao se comunicar em inglês.

## Questão 93

## THE DEATH OF THE PC

The days of paying for costly software upgrades are numbered. The PC will soon be obsolete. And *BusinessWeek* reports 70% of Americans are already using the technology that will replace it. Merrill Lynch calls it "a \$160 billion tsunami." Computing giants including IBM, Yahoo!, and Amazon are racing to be the first to cash in on this PC-killing revolution.

Yet, two little-known companies have a huge head start. Get their names in a free report from The Motley Fool called, "The Two Words Bill Gates Doesn't Want You to Hear..."

[Click here for instant access to this FREE report!](#)

BROUGHT TO YOU BY THE MOTLEY FOOL

Disponível em: <http://www.fool.com>. Acesso em: 21 jul. 2010.

Ao optar por ler a reportagem completa sobre o assunto anunciado, tem-se acesso a duas palavras que Bill Gates não quer que o leitor conheça e que se referem

- A aos responsáveis pela divulgação desta informação na internet.
- B às marcas mais importantes de microcomputadores do mercado.
- C aos nomes dos americanos que inventaram a suposta tecnologia.
- D aos sites da internet pelos quais o produto já pode ser conhecido.
- E às empresas que levam vantagem para serem suas concorrentes.



Questão 94

MILLENNIUM GOALS



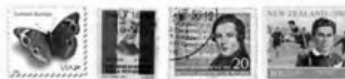
Disponível em: <http://www.chris-alexander.co.uk/1191>. Acesso em: 28 jul. 2010 (adaptado).

Definidas pelos países membros da Organização das Nações Unidas e por organizações internacionais, as metas de desenvolvimento do milênio envolvem oito objetivos a serem alcançados até 2015. Apesar da diversidade cultural, esses objetivos, mostrados na imagem, são comuns ao mundo todo, sendo dois deles:

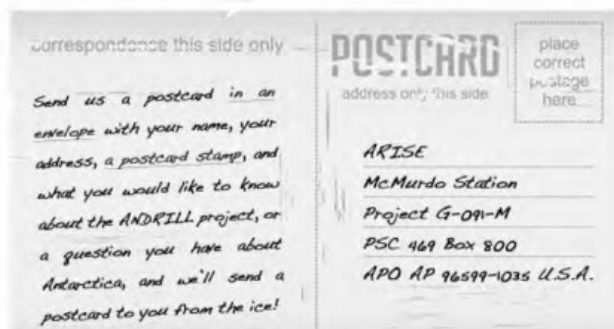
- A O combate à AIDS e a melhoria do ensino universitário.
- B A redução da mortalidade adulta e a criação de parcerias globais.
- C A promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza.**
- D A parceria global para o desenvolvimento e a valorização das crianças.
- E A garantia da sustentabilidade ambiental e o combate ao trabalho infantil.

Questão 95

Trade postcards with us!



Be sure to include a postcard stamp, or we cannot return the postcard!



Disponível em: <http://www.meganbergsdesigns.com/andrill/iceberg07/postcards/index.html>. Acesso em: 29 jul. 2010 (adaptado).

Os cartões-postais costumam ser utilizados por viajantes que desejam enviar notícias dos lugares que visitam a parentes e amigos. Publicado no site do projeto ANDRILL, o texto em formato de cartão-postal tem o propósito de

- A comunicar o endereço da nova sede do projeto nos Estados Unidos.
- B convidar colecionadores de cartões-postais a se reunirem em um evento.
- C anunciar uma nova coleção de selos para angariar fundos para a Antártica.
- D divulgar às pessoas a possibilidade de receberem um cartão-postal da Antártica.**
- E solicitar que as pessoas visitem o site do mencionado projeto com maior frequência.

## ANEXO D – Prova de inglês da edição 2011 do ENEM



## LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção inglês)

## QUESTÃO 91



"My report is about how important it is to save paper, electricity, and other resources. I'll send it to you telepathically."

GLASBERGEN, R. Today's cartoon.

Disponível em: <http://www.glasbergen.com>. Acesso em: 23 jul. 2010.

Na fase escolar, é prática comum que os professores passem atividades extraclasse e marquem uma data para que as mesmas sejam entregues para correção. No caso da cena da charge, a professora ouve uma estudante apresentando argumentos para

- A discutir sobre o conteúdo do seu trabalho já entregue.
- B elogiar o tema proposto para o relatório solicitado.
- C sugerir temas para novas pesquisas e relatórios.
- D reclamar do curto prazo para entrega do trabalho.
- E convencer de que fez o relatório solicitado.

## QUESTÃO 92

Going to university seems to reduce the risk of dying from coronary heart disease. An American study that involved 10 000 patients from around the world has found that people who leave school before the age of 16 are five times more likely to suffer a heart attack and die than university graduates.

World Report News. Magazine Speak Up. Ano XIV, nº 170. Editora Camelot, 2001.

Em relação às pesquisas, a utilização da expressão *university graduates* evidencia a intenção de informar que

- A as doenças do coração atacam dez mil pacientes.
- B as doenças do coração ocorrem na faixa dos dezesseis anos.
- C as pesquisas sobre doenças são divulgadas no meio acadêmico.
- D jovens americanos são alertados dos riscos de doenças do coração.
- E maior nível de estudo reduz riscos de ataques do coração.

## QUESTÃO 93

How's your mood?



For an interesting attempt to measure cause and effect try Mappiness, a project run by the London School of Economics, which offers a phone app that prompts you to record your mood and situation.

The Mappiness website says: "We're particularly interested in how people's happiness is affected by their local environment — air pollution, noise, green spaces, and so on — which the data from Mappiness will be absolutely great for investigating."

Will it work? With enough people, it might. But there are other problems. We've been using happiness and well-being interchangeably. Is that ok? The difference comes out in a sentiment like: "We were happier during the war." But was our well-being also greater then?

Disponível em: <http://www.bbc.co.uk>. Acesso em: 27 jun. 2011 (adaptado).

O projeto *Mappiness*, idealizado pela *London School of Economics*, ocupa-se do tema relacionado

- A ao nível de felicidade das pessoas em tempos de guerra.
- B à dificuldade de medir o nível de felicidade das pessoas a partir de seu humor.
- C ao nível de felicidade das pessoas enquanto falam ao celular com seus familiares.
- D à relação entre o nível de felicidade das pessoas e o ambiente no qual se encontram.
- E à influência das imagens grafitadas pelas ruas no aumento do nível de felicidade das pessoas.


**QUESTÃO 94**
**War**

Until the philosophy which holds one race superior  
And another inferior  
Is finally and permanently discredited and abandoned,  
Everywhere is war — Me say war.

That until there is no longer  
First class and second class citizens of any nation,  
Until the color of a man's skin  
Is of no more significance than the color of his eyes —  
Me say war.  
[...]

And until the ignoble and unhappy regimes  
that hold our brothers in Angola, in Mozambique,  
South Africa, sub-human bondage have been toppled,  
Utterly destroyed —  
Well, everywhere is war — Me say war.

War in the east, war in the west,  
War up north, war down south —  
War — war — Rumors of war.  
And until that day, the African continent will not know peace.  
We, Africans, will fight — we find it necessary —  
And we know we shall win  
As we are confident in the victory.  
[...]

MARLEY, B. Disponível em: <http://www.sing365.com>. Acesso em: 30 jun. 2011 (fragmento).

Bob Marley foi um artista popular e atraiu muitos fãs com suas canções. Ciente de sua influência social, na música *War*, o cantor se utiliza de sua arte para alertar sobre

- A a inércia do continente africano diante das injustiças sociais.
- B a persistência da guerra enquanto houver diferenças raciais e sociais.
- C as acentuadas diferenças culturais entre os países africanos.
- D as discrepâncias sociais entre moçambicanos e angolanos como causa de conflitos.
- E a fragilidade das diferenças raciais e sociais como justificativas para o início de uma guerra.

**QUESTÃO 95**


Disponível em: <http://www.garfield.com>. Acesso em: 29 jul. 2010.

A tira, definida como um segmento de história em quadrinhos, pode transmitir uma mensagem com efeito de humor.

A presença desse efeito no diálogo entre Jon e Garfield acontece porque

- A Jon pensa que sua ex-namorada é maluca e que Garfield não sabia disso.
- B Jodell é a única namorada maluca que Jon teve, e Garfield acha isso estranho.
- C Garfield tem certeza de que a ex-namorada de Jon é sensata, o maluco é o amigo.
- D Garfield conhece as ex-namoradas de Jon e considera mais de uma como maluca.
- E Jon caracteriza a ex-namorada como maluca e não entende a cara de Garfield.

**ANEXO E – “Come rain or shine” – Matéria publicada na revista Speak Up, edição número 275, ano 2010  
(Disponível em <http://www.speakup.com.br/index.php/mat2010/mat275.html>)**

## **COME RAIN OR SHINE**

*A crise do vulcão na Islândia trouxe novamente à tona o valor e o papel da meteorologia. Speak Up visitou o Met Office, centro meteorológico próximo a Londres, que cuida da previsão do tempo de meio mundo e faz parte do ministério de defesa inglês. É daqui que partem os dados para determinar se vôos serão ou não cancelados em toda a Europa.*

### **The Weather Man**

They say that the British love talking about the weather. For other nationalities this can be a banal and boring subject of conversation, something that people talk about when they have nothing else to say to each other. And yet the weather is a very important part of our lives. That at least is the opinion of Barry Gromett, press officer for The Met Office. This is located in Exeter, a pretty cathedral city in the southwest of England. Here employees – and computers – supply weather forecasts for much of the world:

### **Barry Gromett (Standard English accent)**

The weather and our atmosphere is extraordinarily powerful. The forces that go on within it are pretty unimaginable at times. You know, when you think of the severity of storms in the US, for instance, thunderstorms, tornados, intense cold during the wintertime, extreme heat during the summertime. All of those things have a real sort of bearing on how we go about our daily lives and our health. So it is a matter of life and death, quite literally sometimes. And particularly if you're engaged in a livelihood such as fishing, for instance, if you're working on oil rigs in the middle of the North Sea, for instance. Weather has a real impact on how you go about your daily lives and the actual safety of it.

### **Climate Change**

And, as professional meteorologists, the staff at the Met Office are very aware that climate change really is taking place. And yet, as Barry Gromett says, whereas most members of the public accept today's weather forecasts, they are sceptical about warnings for the future:



**Barry Gromett:**

We're always talking about what is going to happen in 50 years' time, 100 years' time. Really, it's a question of trying to identify a relevance to everybody, really. And a lot of it is really quite scary stuff. And, you know, it's only natural, I think, for us to turn away from it and ignore it. But I think the message is: "Ignore it at your peril!" Things are changing, we've seen it, we've detected it. We know pretty much certainly that it's what we're doing, so we really need to like sort of bottom out the research involved in what may happen, what may not happen, provide the best evidence we can for people to make those decisions. It's not something that we should turn away from at all.

It's early morning and the sun is shining over Exeter in south-west England. People are talking and cycling to work. Most are wearing lightweight clothing. No one is carrying an umbrella. Some people have hung their washing outside to dry before leaving home. But how did they decide what to do and what to wear? The answer lies inside a hi-tech building on the outskirts of the city, home to Britain's leading weather forecasting organisation: The Met Office.

**Military Command**

At the heart of things is the operations centre: a large open-plan room full of technology and staffed 24/7 by the Met Office's expert team of meteorologists. Banks of screens display a constantly updated range of satellite images and weather maps as a stream of data flows between the Met Office and weather centres around the world. The room has the feel of a military command centre and this is no surprise: the Met Office is part of the Ministry of Defence. During the World Wars, forecasting was central to the military effort and terms such as "cold front" and "warm front" were first introduced.

**Aviation**

The weather is also a major factor in airline safety: the Met Office in Exeter is one of two World Area Forecast Centres covering all civil aviation flights over 24,000 feet (7,315 metres) globally. On a wider scale, the weather has a massive impact on worldwide energy and food production.

## **A Very British Problem**

While the weather is a global phenomenon, Britain is definitely unique. “It’s a very hard place to forecast for, even in the short term,” explains Barry Gromett, the Met Office’s senior press officer. “The UK is mid-latitude, it’s sandwiched between Europe and the Atlantic Ocean and it’s like a crossroads of different weather types. It is extraordinarily influenced by one or the other and those extremes are quite marked. So it is very, very difficult to get right.”

## **Accuracy**

The Met Office’s accuracy has improved significantly in recent years. Its 24-hour forecasts are 90 per cent accurate and today’s four-day forecasts are as accurate as the one-day forecasts of 20 years ago. Much of this is thanks to new technology. Back in 1959, the Met Office’s first computer did 30,000 calculations a second. Today’s IBM supercomputer can carry out 1,000 billion calculations every second!

There is still room for human interpretation of computer data and, of course, for error. Last year the Met Office made itself highly unpopular with the British public when it forecast a “barbecue summer” and a “mild winter.” What followed was a wet summer and one of the longest, coldest winters for many years!

**ANEXO F – “Why it’s hard to measure happiness” – Matéria publicada na seção  
Magazine do site [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk)  
(Disponível em <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-11765401>)**

## **WHY IT’S HARD TO MEASURE HAPPINESS**

*The government wants to measure our happiness. It won't be easy, explains Michael Blastland in his regular Go Figure column.*

Did you wake up fretting over the gross domestic product? Thought not. But you might, as you gaze in the bathroom mirror, ponder your happiness or well-being.

Not simply GDP then, but GWB (general well-being), as David Cameron put it. Though Labour was taken by the idea too, like President Sarkozy of France, who recently asked two Nobel Prize winners to look into it.

Knowing whether we're making more than material progress makes sense. The problem is how?

GDP, almost all agree, is a deficient way of adding up what matters most: "Economic performance is... a means to an end. That end is not the consumption of beefburgers, nor the accumulation of television sets, nor the vanquishing of some high level of interest rates, but rather the enrichment of mankind's feeling of well-being. Economic things matter only in so far as they make people happier."

So said the UK's happiness-and-economics guru, Andrew Oswald, a smart - and cheerful - professor of economics from Warwick University.

### **Horribly difficult**

Here's the easy way to do it. First, take a large, random sample of people and ask them a question like: "When all's said and done, at the end of the day Brian, taking the rough with the smooth and all that, rate your well-being on a scale of one to 10."

And we could stop there and add up the national total each year to see if well-being has improved.

But that would only invite more questions, like "what causes well-being to change?" We'd then have to ask lots of other questions about age, gender, marital status, employment (or not), qualifications, housing, recreation and so on.

So, marrieds score higher than singles? QED, marriage is good for wellbeing. Or maybe not. For it soon gets tricky.

Maybe happy people are more likely to marry and we had cause and effect the wrong way round. That's a risk, say researchers, which they address by tracking people over time, to see how happy they were before marrying and what difference marriage made.

But what if people are happier in their 30s than their 20s? If so, following them over the years also picks up the happiness effect of ageing - which we might falsely attribute to marriage.

So you have to find out, are 30-somethings happier than 20-somethings and, if so, can we strip that effect out of the marriage effect that may have happened at the same time? Still with me? And so on, for everything you can think of that might mess up your measurement of the effect of one thing on well-being, rather than another.

So even the easy way is not always easy. For an interesting attempt to measure cause and effect try Mappiness, a project run by the London School of Economics, which offers a phone app that prompts you to record your mood and situation.

The Mappiness website says: "We're particularly interested in how people's happiness is affected by their local environment - air pollution, noise, green spaces, and so on - which the data from Mappiness will be absolutely great for investigating."

Will it work? With enough people, it might. But there are other problems. We've been using happiness and well-being interchangeably. Is that ok? The difference comes out in a sentiment like: "We were happiest during the war." But was our well-being also greatest then?

And what's the policy response? That what we need is a war? And then you remember: we've got one - and it's not making us happy. Maybe that's because to be really happy it has to be a war of national survival. Maybe what we need to be really happy, in other words, is for our circumstances to be really miserable.

But maybe this war is improving our well-being by protecting us from terror? So values and political judgements about what constitutes well-being soon muddy the waters, and these may be different from what makes us happy.

What's more, your well-being may not be improved by the same things as mine. The fact that you like to get stoned isn't going to see cannabis in Tesco.

## **Contentious**

Our leaders have to weigh up the pros and antis on each side of any factor in 60m people's well-being. Maybe my environmental well-being - a category often discussed - is served by renewable energy, yours by hillsides free from wind-turbines.

It all begins to sound less like measurement than politics. That might mean we are restricted to counting good or bad things about which few disagree, like infant mortality.

Another difficulty is that some things that make a big difference are hard to measure, like health-gain from an operation, and hard to add to other good things, like clean air, to produce a national total. Or do you have masses of different, incommensurate indicators?

The OECD has been taking a serious look at this for several years. The Young Foundation has also given it thought.

Some of the social indicators the OECD has considered include average years of schooling, gender wage gaps, participation in voluntary groups and suicide rates. But decide for yourself what we should count towards well-being.

In fact, we measure all this already, through the Office for National Statistics (ONS) and others. Volunteering is a great one - so good for us, Evan Davis once joked, that it ought to be made compulsory. Maybe that's what the Big Society is about.

Other research has suggested that what people say improves their well-being - like having children - is at odds with what they report about their happiness in the moment: "Oh no, not the school holidays!"

### **Emotional resilience**

And even if we could agree what was good for well-being, that doesn't tell us how best to achieve it. That loneliness and isolation are often bad for us might mean that the state should do more - or less, if we think people's relationships thrive when the state gets out of their way and reminds families of their own responsibilities.

So is well-being too woolly, too contentious, too value-laden to be useful? If so, should we give up?

Here's an argument for giving it some thought: even if we can't agree where the responsibility lies for addressing isolation, say, at least we might rethink the weight we attach to it among other priorities. Yes, a policy might help economic growth, but have we properly considered the softer costs and benefits?

On the practical side, there is evidence that children can be taught emotional resilience - lessons derided by some as "happy classes" - but this does indeed improve their subjective sense of well-being.

The simple exercise of introducing feelings to the national accounts, or thinking of them as a legitimate objective of policy, or of stretching the measure of national

progress to include things that are not easily monetized, is horribly difficult, but might be a way of reminding ourselves of what we most care about.