



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO ENEM: EFEITOS DE SEU IMPACTO
SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

Juliana Blanco

SÃO CARLOS
2013



Universidade Federal de São Carlos

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

**A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NO ENEM: EFEITOS DE SEU IMPACTO
SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

Juliana Blanco

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: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Gattolin

São Carlos - São Paulo - Brasil
2013

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

B641aL Blanco, Juliana.
A avaliação de língua inglesa no ENEM : efeitos de seu impacto social no contexto escolar / Juliana Blanco. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
132 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Linguística. 2. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 3. Língua inglesa. 4. Avaliação. 5. Impacto social. I. Título.

CDD: 410 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
JULIANA BLANCO**

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

Prof^a. Dr^a. Miriam Retorta
Membro titular
UFTPR/Paraná

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

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 15/fevereiro/2013.
Homologada na 55ª reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.

Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

*Dedico este trabalho à minha família,
pelo amor, pela compreensão e pelos
ensinamentos em todos os momentos.*

AGRADECIMENTO(S)

Agradeço, primeiramente a Deus, por permitir que meu caminho tenha sido percorrido até aqui.

Agradeço, imensamente, à minha família que me permitiu e tanto me apoia em toda a minha jornada de estudos. Obrigada pelo carinho, compreensão e paciência, mesmo nos meus maiores momentos de preocupação.

Agradeço, com muito carinho, a minha querida orientadora Prof^a Dr^a Sandra Gattolin, pela orientação tão dedicada e pela pessoa tão maravilhosa que é, me guiando desde o início da graduação até aqui. Muito obrigada por cada sugestão tão precisa e fundamental para este trabalho.

Agradeço aos meus amigos, da universidade e os de antes dela, pelo apoio, por acreditarem na minha capacidade e me fazerem acreditar nela sempre que precisei. Em especial, meu muitíssimo obrigada a Paula e a Carla, que me acompanharam de perto, apesar da distância física, e tanto me apoiaram desde que nos conhecemos.

Agradeço ao Prof Dr. Nelson Viana e à Prof^a Dr^a Miriam Retorta pela participação na qualificação e defesa deste trabalho. Muito obrigada pelas importantíssimas contribuições.

Agradeço aos meus professores da graduação e da pós-graduação, pelas excelentes aulas ministradas, pelo conhecimento compartilhado, pelas indicações de leituras.

Agradeço a cada participante deste trabalho, por permitirem que o mesmo acontecesse, dedicando seu tempo e compartilhando suas opiniões.

RESUMO

Durante toda a vida avaliamos e somos avaliados, em variados contextos e situações e com diversos propósitos. (MCNAMARA, 2000) Uma das formas mais conhecidas de avaliação é a educacional, que pode tanto ser interna, elaborada e aplicada pelo professor responsável pela disciplina, como pode ser externa, elaborada por especialistas e aplicada aos alunos. Em relação à avaliação externa, atualmente, temos no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao qual as atenções estão voltadas. Tal exame foi aplicado pela primeira vez em 1998 com a função de avaliação de rendimento, ou seja, para avaliar os alunos ao final da educação básica. Em 2010 o exame sofreu diversas alterações e dentre tais alterações, está a inserção da prova de língua inglesa, composta por 5 questões de múltipla escolha que avaliam interpretação de texto na língua estrangeira. Nesse momento, a prova tornava-se de alta relevância no contexto nacional devido às suas múltiplas funções: exame de entrada, ou parte dele, em instituições federais de ensino superior; forma de seleção de bolsistas para instituições particulares; além de continuar sendo um exame de rendimento. Conseqüentemente, o número de pessoas que fazem tal exame vem crescendo consideravelmente, tendo em 2012 mais de 5 milhões de examinandos. Dessa forma, segundo Scaramucci (2010), tal exame tende a ter conseqüências no ensino e na vida dos envolvidos nele. Assim, nosso foco neste trabalho é na inserção da prova de língua inglesa no ENEM e nas implicações disso, que podem tanto ser positivas como negativas, em relação à essa língua estrangeira e ao seu ensino. É importante considerar a relevância de conhecer a língua inglesa nos dias atuais, uma vez que sua hegemonia no mundo é histórica, devido à sua importância no cenário político e social de países onde é falada. (RAJAGOPALAN, 2010) Assim, esta dissertação tem como objetivo apresentar uma pesquisa de mestrado cujo foco é conhecer e analisar o impacto social inicial causado pela inserção da língua inglesa no exame, a partir de dados coletados tanto de alunos como de professores envolvidos e com a preparação de alunos para o mesmo. Esta pesquisa é qualitativa, sem hipóteses pré-estabelecidas, mas buscando o que os principais envolvidos com o exame têm a dizer sobre o ENEM e principalmente, sobre a língua inglesa no exame. Os participantes da pesquisa são alunos e professores do último ano do ensino médio ou de curso preparatório para vestibular e todos fizeram o ENEM em 2011. Foram coletados dados a partir de questionários e entrevistas com alunos e professores de uma escola e de um curso preparatório para vestibular de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Um impacto inicial pode ser evidenciado a partir da análise dos dados, ressaltando a relevância do exame para a sociedade e para o ensino de língua inglesa na escola regular. Mesmo com pouco tempo de aplicação, algumas conseqüências são notáveis e consideráveis. A análise dos dados evidenciou tanto conseqüências externas, como internas à sala de aula, assim como a opinião dos envolvidos acerca da prova de inglês especificamente. Acredita-se que tal impacto será mais notável em alguns anos quando o exame estiver estabelecido efetivamente, com professores conhecendo tanto seu formato como seu construto.

Palavras-chave: ENEM, LÍNGUA INGLESA, AVALIAÇÃO, IMPACTO.

ABSTRACT

During all life we test and are tested, in many contexts and situations and with many purposes. (MCNAMARA, 2000) One of the most famous tests is the educational one, which can be internal, prepared and applied by the teacher of the subject, or can be external, designed by an expert and applied to students. About external tests, nowadays, in Brazil we have Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). This exam was first applied in 1998 with performance function, to evaluate students at the end of basic education. In 2010, ENEM was changed and one of the changes was the insertion of English language test. The English test part is composed of five multiple choice questions of text comprehension. At this moment, ENEM became a high stake exam in Brazilian context due to its multiple functions: entrance exam, or part of it, in federal universities; way of selection for private universities; and it also continued to be a performance test. As a consequence, the number of people applying the exam grew, and in 2012 it was taken by more than five millions of people. Thus, according to Scaramucci (2010), this exam tends to have consequences in English teaching and learning and in people's lives. Therefore, our focus in this study is on the insertion of the English test in ENEM and its implications, which can be positive or negative about English and its subject. It is important to consider the importance of knowing the English language nowadays, because of its hegemony in the world, due to political and social importance of countries where it is spoken. (RAJAGOPALAN, 2010) By this way, this dissertation has the objective of presenting a master research whose focus is discovering and analyzing the social initial impact caused by the insertion of English in the exam, by data collected among students and teachers, all of them involved with studying or preparing students for the exam. This study is qualitative, without testing ready hypothesis, but intending to find out what students and teachers think about ENEM and, mainly, about the English language. The participants of this research project are students and teachers of the last year of high school and from a preparatory course for entrance exam. All of them took ENEM in 2011. Data was collected using questionnaires and interviews with students and teachers of one school and one preparatory course in a city of São Paulo state. An initial impact could be evidenced from data analysis, showing the exam relevance to society and to Language education at regular schools. However, even though the English test in ENEM has been recently applied to students, some consequences are notable and considerable. The analysis showed both external and internal classroom consequences and the opinion of people involved with the exam about ENEM English questions mainly. We believe that the impact will be more evident in some years when the exam is effectively established and teachers are familiar with its format and its construct.

Key-words: ENEM, ENGLISH LANGUAGE, TEST, IMPACT.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

Celpe- Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Problema de pesquisa e justificativa	13
Objetivo e perguntas de pesquisa.....	16
Organização da dissertação.....	17
1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: FUNDAMENTAÇÃO, CRENÇAS DA CONTEMPORANEIDADE E AVALIAÇÃO.....	18
1.1 Ensino de línguas no Brasil: perspectiva histórica	18
1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio: um documento norteador.....	21
1.3 Não se aprende inglês na escola pública regular? Uma perspectiva contemporânea.....	26
1.4 Avaliação.....	32
1.4.1 O ENEM.....	32
1.4.2 Perspectiva histórica da avaliação.....	34
1.4.3 Avaliação educacional.....	40
1.4.4 Avaliação de línguas.....	43
1.4.5 Avaliação em leitura.....	46
1.4.6 O efeito retroativo e impacto social da avaliação.....	50
2. DESENHO METODOLÓGICO.....	60
2.1 Enfoque teórico	60
2.2 Contextos de coletas de dados	61
2.3 Perfil dos participantes	62
2.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	64
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
3.1 O ENEM: de 1998 a 2012	67

3.2 Consequências internas à sala de aula: construto do exame, mudança nas aulas, importância dada à disciplina de inglês	72
3.3. Consequências do ENEM externas à sala de aula: preparação para o exame, relevância do exame, consequências na vida dos examinandos e reformulação do currículo.....	83
3.4 A prova do ENEM: questões, aspectos positivos e negativos da prova e prioridade à leitura. A opinião dos alunos, professores e teóricos	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO....	98
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B	112
APÊNDICE C	117
APÊNDICE D	118
APÊNDICE E.....	119
APÊNDICE F	120
APÊNDICE G	121
ANEXO A	122
ANEXO B	127
ANEXO C	129
ANEXO D	131

INTRODUÇÃO

A importância de conhecer a língua inglesa nos dias atuais é inquestionável. Sua hegemonia no mundo é histórica, devido à importância, no cenário político e social, de países onde essa língua é falada. (RAJAGOPALAN, 2010)

Conhecer uma língua estrangeira (doravante LE) tornou-se um dos requisitos para a possível obtenção de bons empregos e para o desenvolvimento acadêmico em praticamente todas as áreas de estudo, possibilitando tanto a comunicação com estrangeiros como o acesso a textos na língua alvo.

Além disso, Almeida Filho (1993) afirma que o conhecimento de uma LE auxilia na conscientização da língua materna, além de permitir que o aprendiz se transporte para outras situações e lugares.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio de Língua Estrangeira, doravante OCEM-LE, documento que norteia o ensino de língua inglesa nos anos finais na educação básica, o conhecimento de uma LE pode contribuir para a inclusão das pessoas em diversas práticas sociais.

Nesse documento, a inclusão é discutida pela perspectiva dos diferentes objetivos no ensino de línguas em escola regular e em escola de idiomas. Segundo as OCEM-LE, na escola de idiomas o objetivo de ensino é meramente linguístico, enquanto na escola regular, assim como nas demais disciplinas, o objetivo do ensino da língua inglesa é a formação dos indivíduos, o desenvolvimento de consciência social, a criatividade, a *mente aberta* para novos conhecimentos e uma reforma no modo de pensar e de ver o mundo. (BRASIL, 2006) No entanto, é importante ressaltar que nem sempre o ensino nas escolas de idiomas é apenas linguístico, assim como nem sempre o ensino na escola regular cumpre os objetivos de formação do cidadão.

Dessa forma, teoricamente, os objetivos do ensino de língua inglesa na escola regular estão em possibilitar não só o ensino de uma nova língua, mas também o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão. A cidadania nas OCEM-LE é vista como o conhecimento e conscientização do aluno sobre seu lugar e seu papel no mundo, por que está ali, se deseja permanecer ou tentará mudar de papel, e sobre as práticas sociais de que participa ou não. Assim, é possível afirmar que a

língua pode ser ensinada para empoderamento. (BRASIL, 2006)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que norteia o ensino no qual a coleta de dados deste trabalho foi realizada, está, em alguns aspectos, pelo menos, em consonância com as OCEM-LE. Nelas se afirma que o ensino da língua estrangeira “contribui decisivamente para a formação mais ampla do indivíduo, visto que possibilita o contato do educando com outros modos de sentir, viver e expressar-se”. (SÃO PAULO, 2008, p.41)

Nota-se, portanto, o reconhecimento da importância do estudo das línguas estrangeiras em ambos os documentos anteriormente referidos. No entanto, tal reconhecimento, tem se refletido de forma ainda muito tímida no processo de ensino e aprendizagem de inglês ao longo da educação básica, já que não são muitas as políticas educacionais propostas a partir desses documentos.

Nesse sentido, a inserção da prova de leitura em língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir de 2010, pode vir a se somar a essas iniciativas. Enquanto os documentos encontram-se num âmbito mais teórico, o ENEM tem um aspecto mais prático e, sendo assim, suas chances de causar um impacto são bastante consideráveis. Por impacto entendemos o modo como o teste ou processo avaliativo afetam o aprendiz, o sistema educacional e aqueles nele envolvidos como o professor e a administração da escola e a sociedade de forma geral, segundo Oliveira (2009).

O exame foi aplicado pela primeira vez em 1998 e passou por alterações em 2010, visando assumir o papel de exame de entrada, além do seu papel inicial de exame de rendimento externo. Tornou-se um exame de alta relevância¹ por ser o processo seletivo de diversas instituições federais de ensino superior, bem como o processo seletivo para concessão de bolsas de estudos de instituições particulares pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

Neste trabalho, visamos conhecer traços do impacto social da inserção da língua inglesa no ENEM a partir das impressões dos principais envolvidos com o exame: professores e alunos do ensino médio e curso preparatório para vestibular.

¹ Denominados exames de alta relevância, tais exames são assim chamados, pois, a partir dos seus resultados, importantes decisões são tomadas, interferindo diretamente no futuro dos candidatos. Como exemplo, podem-se citar os exames vestibulares, cuja alta relevância está relacionada à entrada na universidade.

Para isso, foram coletados dados sob uma perspectiva microc3smica a partir de question3rios e entrevistas com alunos e professores de duas escolas de uma cidade do interior do estado de S3o Paulo.

Problema de pesquisa e justificativa:

Considerando o atual contexto de ensino de l3nguas no Brasil, com enfoque na l3ngua inglesa, 3 importante que se reflita no sentido n3o s3o de buscar solu33es para as adversidades existentes, mas tamb3m para buscar o constante aprimoramento de tal ensino, atualizando-o e tornando-o coerente ao contexto em que se trabalha.

Uma medida introduzida em 2010 pode vir a mudar o quadro desalentador em que se encontram o ensino e a aprendizagem de l3ngua inglesa na rede p3blica de ensino: a inclus3o da prova de ingl3s no ENEM exatamente no momento em que este se imp3e como um exame de alta relev3ncia, ou seja, um exame que substitui, hoje, os exames vestibulares de importantes universidades federais, al3m da utiliza33o parcial de suas notas em outros processos seletivos, como j3 vinha acontecendo h3 alguns anos.

Em 2011, de acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) 5,3 milh3es de pessoas se inscreveram para o exame. A alta relev3ncia 3, ent3o, confirmada uma vez que traz consequ3ncias para os estudantes que o fazem, dando-lhes, por exemplo, a oportunidade de cursar uma gradua33o.

Al3m disso, o ENEM tornou-se recentemente o processo seletivo, ou parte dele, de v3rias universidades federais no pa3s, sendo um total de 500 institui33es entre universidades p3blicas e privadas, que utilizam seus resultados.

O ENEM 3 hoje um exame que interfere nas vidas dos jovens que aspiram 3 universidade p3blica em especial, e 3 particular tamb3m. Assim, o exame passa a fazer parte da vida de estudantes e professores do Ensino M3dio, principalmente. Como afirma Luckesi (2011) o ENEM "merece uma aten33o especial, pois recebeu um refor3o especial para se tornar um meio de sele33o para o ingresso no ensino superior no pa3s". (p.432)

A prova de ingl3s do ENEM vai, com o passar do tempo, ter um impacto e, para que essas consequ3ncias sejam conhecidas, 3 necess3rio que alunos e professores sejam ouvidos, que se conhe3am os impactos que esse exame

vem causando na sociedade. Com esses resultados, é importante que a análise seja feita com base em autoridades (referências desta pesquisa) da área, para que o ENEM possa vir a contribuir para o ensino que vise à formação do sujeito autônomo, crítico e reflexivo.

De acordo com os documentos que regem a educação básica, as OCEM-LE em nível nacional e a Proposta Curricular em nível estadual, enfatiza-se as habilidades de leitura e escrita por se acreditar que esses serão os usos mais imediatos da língua estrangeira pelo educando, atendendo às necessidades sociais. (CELANI, 2011) Coerente com isso, de certa forma, a prova do ENEM visa avaliar a leitura em língua inglesa, por exemplo, sendo essa habilidade, então, fundamental para que sejam obtidos bons resultados.

Além disso, segundo os elaboradores das OCEM-LE o ensino de língua inglesa na educação básica tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento do aprendiz enquanto cidadão, ao mesmo tempo em que este aprende uma nova língua como o inglês. Relacionado a isso, os elaboradores da Proposta Curricular estadual afirmam que o conhecimento de uma língua estrangeira, inglês nesse caso, pode contribuir para uma formação mais ampla do indivíduo, uma vez que pode possibilitar o contato do aluno com novas formas de sentir, viver e expressar-se.

No entanto, segundo Celani (2011), na escola pública a língua inglesa está entre as últimas preocupações. Ela afirma que falta uma política eficiente e que incentive o ensino de qualidade da língua estrangeira, apesar dos benefícios que o ensino da mesma pode causar nos aprendizes. Como tais benefícios a autora cita o entendimento das diferenças e a convivência com elas a partir do contato com outras culturas, bem como o aspecto social no que se refere ao acesso ao mundo do trabalho uma vez que ter um bom nível de inglês pode facilitar essa inclusão.

Nesse sentido, é importante que seja dada atenção a tal disciplina na educação básica, buscando tanto a formação cidadã dos aprendizes, como auxiliando-os futuramente na inserção no mundo do trabalho e/ou ensino superior.

Apesar de o conhecimento acerca da língua inglesa ser relevante tanto social como profissionalmente, muitas vezes os alunos não sabem claramente porquê estudam tal língua. Nesse sentido, é fundamental que tal assunto seja discutido e esclarecido, inclusive com os mesmos; afinal saber a utilidade do que se estuda, independentemente da disciplina ou conteúdo, é de grande relevância.

Um mecanismo bastante comum atualmente é a utilização de avaliações com o intuito de melhorar o ensino. As avaliações podem ser tanto internas, elaboradas e aplicadas pelo professor da turma, quanto externas, elaboradas por especialistas na área que se deseja avaliar e aplicadas a determinados públicos.

Um exemplo evidente que temos hoje da busca pelo aprimoramento do ensino é o ENEM. Aplicado desde 1998 como um exame externo de rendimento que busca informações sobre o ensino seu formato foi alterado em 2010, quando incluiu-se a língua inglesa nas provas, visando que se tornasse um exame de entrada.

Relacionado a isso, então, o ENEM torna-se um exame de relevância ao mesmo tempo em que acontece a inserção de língua estrangeira e, com isso, há a possibilidade de o exame ter consequências no ensino da mesma, conforme discutimos neste trabalho. Dessa forma, é visível que o exame passa a ter certo impacto na educação e, conseqüentemente, na sociedade. Conforme afirmado anteriormente, compreendemos por impacto o modo como o teste ou processo avaliativo afetam o aprendiz, o sistema educacional e aqueles nele envolvidos como o professor e a administração da escola e a sociedade de forma geral, segundo Oliveira (2009).

Segundo McNamara e Rolver (2006), é praticamente impossível controlar o impacto que um exame pode ter na sociedade. Pensando no ENEM, isso se consolida uma vez que o exame é aplicado a milhões de pessoas, em milhares de cidades distribuídas por todo o território brasileiro sendo que as pessoas podem fazer o exame com diversos objetivos e em diversos contextos.

Além disso, importantes trabalhos mostram haver efeito retroativo e impacto em diversos contextos e referentes a outros exames. Por exemplo, segundo Retorta (2007) o vestibular da Universidade Federal do Paraná desencadeou diferentes consequências para o ensino público e privado no Paraná, com efeitos mais evidentes nas instituições privadas. O vestibular da Unicamp, de acordo com Scaramucci (2005) também provocou efeito retroativo no ensino em Campinas, mas não necessariamente o efeito foi positivo, como desejado.

Este trabalho tem, dessa forma, como objetivo, buscar compreender qual foi o impacto inicial causado pela inserção da língua estrangeira, inglês, no ENEM. Como o exame vem acompanhado de propostas de mudanças no currículo e

na educação, de forma geral, é fundamental que se conheça esse primeiro impacto na educação e na sociedade.

Vê-se no atual formato do ENEM uma possibilidade de mudança do quadro de ensino de línguas na escola pública brasileira. De acordo com Scaramucci (2010), o ENEM é um teste de rendimento externo, mas com impactos na sala de aula, com valores subjacentes determinados pelas escolhas feitas. O exame faz um juízo de valor, priorizando o que seus elaboradores acreditam ser mais importante, além de considerar os objetivos da educação. Segundo a autora, este é um dos exames que servem como mecanismo potencial de mudança política, por ser de alta relevância.

Apesar de os estudantes serem os participantes-chave, segundo Bailey (1999), dos quais a vida é diretamente influenciada pelas consequências dos exames, ainda há pouca pesquisa que documente seus pontos de vista, seu comportamento de preparo para o exame e os resultados pós-exame, sendo necessárias mais informações.

Quanto a isso, a autora sugere que os alunos sejam incluídos em todas as fases do desenvolvimento da avaliação, como uma forma de potencializar os efeitos positivos, coletando suas percepções acerca do exame e de suas questões. Dessa forma, ainda, podem-se motivar os estudantes, integrando-os no processo.

Nesse sentido, é importante que pesquisas sejam desenvolvidas sobre o efeito retroativo, com o acompanhamento de aulas e coletando informações acerca da percepção dos alunos e professores envolvidos no exame. Como a inserção da língua estrangeira no ENEM aconteceu há três anos, contando agora com três edições, se houve efeito retroativo, é o momento ideal para ser investigado.

Dessa forma, torna-se interessante que estudos nessa área sejam desenvolvidos, buscando reconhecer e analisar o impacto de um exame tão importante nacionalmente na atualidade. A importância de se estudar o impacto está, ainda, na sua capacidade de motivar o estudo da língua estrangeira, além de poder redirecionar o ensino.

Objetivo e perguntas de pesquisa:

O impacto social causado por um exame refere-se tanto à sala de aula, como aos reflexos da inserção no ensino e na aprendizagem de inglês na rede

pública de ensino, como ao impacto na sociedade de tal inserção, justificado pelo fato de o exame ser, também, utilizado como processo seletivo para importantes universidades federais e para a obtenção de bolsas de estudos em instituições particulares.

Como afirmado anteriormente, o objetivo deste estudo, então, é investigar qual o impacto inicial causado pela inserção da língua inglesa no ENEM. Em face desse objetivo, as questões de pesquisa que orientaram o desenvolvimento deste trabalho foram:

- Qual é a percepção dos agentes (professores e alunos) da escola pública em relação à inserção da língua inglesa no ENEM?
- Que efeitos/impactos são descritos em percepções por esses agentes na ação escolar em decorrência da inserção da língua inglesa no ENEM?

Em relação à organização deste trabalho, na introdução foram abordados o contexto no qual esta pesquisa se insere, o problema de pesquisa aqui apresentado, a justificativa pela qual realizou-se este trabalho, os objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam nossa análise.

No **Capítulo 1** apresentamos a fundamentação teórica que orienta este trabalho. A partir disso, discutimos um dos documentos oficiais que norteia o ensino de língua inglesa nos anos finais da educação básica, as Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Estrangeira. Na sequência, abordamos a teoria subjacente à avaliação, historicamente, referente à avaliação educacional, ao ensino de línguas e à avaliação em leitura. Por fim, de acordo com o foco desta pesquisa, discutimos a teoria acerca do efeito retroativo da avaliação, o impacto social da avaliação e os papéis da avaliação externa no nosso contexto.

O **Capítulo 2** contempla a metodologia selecionada para este estudo, bem como seus referenciais teóricos, seu paradigma, os instrumentos utilizados, apresentando o contexto no qual a coleta de dados foi realizada e os participantes.

Na sequência, no **Capítulo 3** apresentamos e discutimos os dados desta pesquisa, analisando-os com base na teoria aqui apresentada, no Exame Nacional do Ensino Médio e nos documentos que fundamentam tal exame.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, retomando as perguntas de pesquisa e suas respostas, com as limitações, contribuições e encaminhamentos deste trabalho.

1. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: FUNDAMENTAÇÃO, CRENÇAS DA CONTEMPORANEIDADE E AVALIAÇÃO.

1.1 Ensino de línguas estrangeiras no Brasil: perspectiva história

Para entendermos mais aprofundadamente o atual status do ensino de línguas no Brasil, pensaremos em sua perspectiva histórica, uma vez que muito do que acontece hoje, é consequência de pensamentos e decisões do passado.

O ensino de línguas estrangeiras na escola regular brasileira teve início no período colonial com ênfase no ensino de grego e de latim, conhecidas como línguas clássicas. Nesse mesmo período, as línguas modernas, francês, inglês, italiano e alemão, eram estudadas, mas com menor importância. (LEFFA, 1999)

No que se refere à metodologia utilizada para o ensino de tais línguas, recorria-se a métodos baseados na tradução, já que, àquela época, o ensino de línguas estrangeiras visavam o conhecimento de obras clássicas e o aprimoramento cada vez maior da língua materna.

Um problema relacionado a esse período da história do ensino de línguas, entretanto, é o reflexo da prática adotada naqueles dias no ensino de hoje, séculos mais tarde. Mesmo com a emergência de métodos mais adequados aos propósitos educacionais contemporâneos, práticas baseadas em gramática e tradução são ainda muito comuns para se ensinar línguas estrangeiras nas escolas.

Segundo Leffa (1999), durante o Império no Brasil, o ensino de línguas entrou em decadência, com administrações locais tomando variadas decisões e, em geral, diminuindo a carga horária destinada ao ensino dessas línguas. Nesse período, os alunos do ensino secundário, como era chamado o Ensino Médio na época, estudavam cinco ou seis línguas, mas a carga horária semanal dedicada a tais línguas decrescia gradativamente.

No primeiro império o total de horas semanais de estudo de línguas foi reduzido pela metade e em 1931, com a criação do Ministério de Educação (MEC) o número de horas dedicadas ao latim diminuiu e o das línguas modernas permaneceu o mesmo, o que deu uma noção de prestígio a tais línguas. Nesse mesmo período, foi introduzido, pelo menos em teoria, o Método Direto, a partir do qual se ensinava a língua através da própria língua.

De acordo com Leffa (1999), apesar de algumas das decisões do Ministério da Educação terem sido implementadas sem grandes problemas, a introdução do Método Direto pouco chegou à sala de aula, predominando a tradução voltada para leitura.

Dando continuidade à política em que se nota desvalorização do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, em 1971, as Leis de Diretrizes e Bases, LDB, reduziram ainda mais sua carga horária semanal, praticamente excluindo tais línguas do currículo.

Vinte e cinco anos mais tarde, em 1996, a nova LDB foi publicada e incluiu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino fundamental, atual sexto ano, até o final do ensino médio.

Na prática, após tanto tempo de exclusão da língua estrangeira do currículo, praticamente não houve reflexos da LDB, pois, por exemplo, a formação de professores estava desvalorizada, não preparando o profissional adequadamente como deveria ser feito. Segundo Leffa (na obra citada) na prática apenas foi proposto que as turmas fossem organizadas de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Assim, poucas, ou nulas, foram as alterações a favor de um ensino efetivo de língua estrangeira.

Dois anos mais tarde, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para línguas estrangeiras (BRASIL, 1998). Neles, os temas transversais, como juventude, diversidade cultural, educação ambiental, orientação sexual, movimentos culturais, entre outros, foram bastante valorizados. Os PCN não indicavam uma metodologia de ensino para a língua estrangeira, majoritariamente inglês, mas sugeriam uma abordagem sociointeracional, enfatizando o desenvolvimento da habilidade de leitura.

De acordo com tal abordagem, o aluno é visto como agente no seu processo de aprendizagem, como sujeito inserido socialmente, com conhecimento prévio que deve ser valorizado em sala de aula e utilizado em favor da aprendizagem de novos conteúdos. O conteúdo, por sua vez, é definido de acordo com a sua relevância ao aprendiz, foco da educação. O professor é visto como mediador, como quem apóia o processo de aprendizagem, com uma relação horizontal e não imposta. (MIZUKAMI, 2001)

Apesar de a abordagem ser coerente, como a ênfase deveria ser na habilidade de leitura, segundo os PCNs, muitas críticas foram feitas pelos professores, ressaltando a incoerência do documento ao propor o pluralismo de ideias, mas restringir o espaço de ação do educador, segundo os próprios educadores. Eles afirmavam ainda que a ênfase na habilidade de leitura, na prática, estava tendo reflexos negativos uma vez que os alunos se sentiam desestimulados, pois gostariam de desenvolver a habilidade oral de tal língua.

Oliveira e Paiva (2011), em relação aos PCNs, faz uma crítica ao afirmar que o preconceito pelo ensino de inglês na escola pública vem desde tais parâmetros. Neles afirma-se que o ensino de língua inglesa deve priorizar a leitura, uma vez que os professores não tem conhecimento suficiente para desenvolver as demais habilidades, produção e compreensão oral e escrita. Além disso, afirma-se que os alunos não precisarão usar as demais habilidades, apenas a leitura sendo necessária. Tal visão é bastante reducionista, pois além de admitir que há professores sem o conhecimento necessário, ainda não se consideram todos os usos da língua inglesa no dia a dia e para situações futuras no mercado profissional, por exemplo.

Atualmente, para Leffa (1999) há um grande interesse na educação, muito é pesquisado e discutido, em especial no que se refere ao ensino de línguas. No entanto, segundo ele, tais pesquisas ficam mais no nível teórico, com propostas, do que no nível prático, com pouca reflexão na sala de aula.

O ensino de língua inglesa enfrenta algumas dificuldades como número reduzido de horas semanais, cerca de cem minutos, falta de valorização de tal disciplina, crença de que não se aprende inglês na escola regular, alguns profissionais com má formação e desinteressados, entre outros. No entanto, algumas iniciativas estão sendo tomadas e pode haver uma melhora para essa disciplina. Por exemplo, em todo Brasil partir de 2011 os alunos do ensino fundamental da escola pública receberam material gratuitamente para essa disciplina e a partir de 2012 os alunos do ensino médio também o receberam.

Isso é bastante positivo para o ensino de língua inglesa, visto que a falta de material era uma grande dificuldade. Além disso, como é o enfoque deste trabalho, a língua inglesa foi incluída no ENEM, ao mesmo tempo em que esse

exame torna-se de relevância no cenário nacional, o que também tende a ter consequências para o ensino desse idioma.

Com um breve panorama da perspectiva histórica estabelecida discutiremos em uma perspectiva atual, as Orientações Curriculares do Ensino Médio, uma vez que são elas que norteiam os anos finais do ensino, nosso foco neste trabalho. Assim, buscamos compreender a atual situação do ensino de línguas, para entender a inserção da língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio.

1.2 Orientações Curriculares para o Ensino Médio: um documento norteador

Há dois documentos voltados para o ensino de línguas no Ensino Médio: em nível nacional as OCEM-LE e, em nível estadual, a Proposta do Estado de São Paulo. É importante ressaltar que a Proposta refere-se, também, ao Ensino Fundamental, não apenas ao Ensino Médio. Dentre tais documentos, abordaremos as Orientações Curriculares pelo fato de serem elas que embasam, segundo o MEC, o Exame Nacional do Ensino Médio, teoricamente por tal exame referir-se ao Ensino Médio. No entanto, como aborda Rauber (2012), esse embasamento não acontece na prática nas questões do exame, como discutiremos posteriormente.

As OCEM-LE são iniciadas com o estabelecimento dos seus objetivos como a retomada da reflexão sobre a função educacional do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio e da importância dessas línguas; a reafirmação da relevância da noção de cidadania e a discussão da prática dessa noção no ensino de tais línguas; entre outros.

Na introdução das OCEM-LE afirma-se que a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino. Assim, fica claro, teoricamente, que a reforma do ensino deve ser vista como um processo contínuo, que não acontece isolado de outros fatores. Isso é coerente tanto com este trabalho, como com os pressupostos do ENEM, como veremos mais adiante.

Um primeiro entrave que a escola pública enfrenta em relação à língua estrangeira é o de não se acreditar que seu aprendizado possa ocorrer efetivamente em tal ambiente. (BARCELOS, 2011) Tal crença tem inúmeras causas e

consequências, e uma solução (superficial e ineficaz) comumente encontrada, segundo as OCEM-LE, é o estabelecimento de parcerias com institutos de idiomas, a partir dos quais ou os alunos têm descontos nas mensalidades em tais institutos, ou o instituto contrata e ‘treina’ professores para atuarem nas escolas.

Segundo Barcelos (2011) a escola de idiomas é considerada por muitos como o lugar ideal para aprender um idioma efetivamente, não só pelo fato de se acreditar que a escola pública seria incapaz de ensinar tal idioma, mas também porque as pessoas são convencidas pelas propagandas que prometem tal ensino em um determinado tempo, com métodos maravilhosos, como se existisse uma forma rápida e fácil para o aprendizado de uma língua estrangeira, sem muito esforço.

Assim, de acordo com as OCEM-LE, há um conflito de objetivos, uma vez que o objetivo do ensino de língua estrangeira na escola de idiomas, às vezes, é puramente linguístico, enquanto os objetivos desse ensino nas escolas regulares devem ter também o foco na formação do indivíduo, no desenvolvimento da sua consciência social, criatividade, *mente aberta* para os novos conhecimentos. Considera-se que a língua não pode ser aprendida isoladamente de valores sociais, políticos, culturais e ideológicos, de forma a contribuir para a formação da cidadania do aprendiz, através do ensino da língua. (BRASIL, 2006)

O conceito de cidadania, apresentado nas orientações, antes entendido como algo homogêneo e de doutrinação, hoje é visto como heterogêneo, como o entendimento do aprendiz sobre o seu lugar na sociedade, porque esse é seu lugar, se quer estar ali, se quer mudar de posição, em que ele está incluído e do que está excluído nesse lugar, e assim por diante.

A questão, nesse sentido, está em saber como unir o desenvolvimento da consciência da cidadania ao aprendizado da língua estrangeira, cujo foco nesse trabalho volta-se para a língua inglesa. As contribuições da língua estrangeira são apresentadas nas orientações da seguinte forma:

Estender o horizonte da comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística (...); fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de se organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (...); aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto

às características das línguas estrangeiras em relação à sua língua materna (...); desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem sucedidas no uso de uma língua estrangeira (...) adaptando-se a usos diversos da linguagem em ambientes diversos. (BRASIL, 2006, p.92)

A partir de tais considerações ficam evidentes os propósitos do ensino de língua estrangeira na escola regular bem como alguns dos aspectos a serem considerados em tal ensino.

Relacionado a isso, e pensando também na noção de cidadania, as orientações abordam os conceitos de exclusão e inclusão associados aos conceitos de global e local. Por exclusão entende-se uma situação indesejável e inclusão como uma forma de preocupação com a exclusão. Dentre os projetos de inclusão, um bastante comum atualmente é o de inclusão digital, não desconsiderando os projetos de inclusão educacional. Tais projetos envolvem vários aspectos como os sociais, políticos, culturais, educacionais e é evidente que o ensino de língua estrangeira sozinho não é capaz de promover a inclusão, mas é capaz de ser a favor da inclusão, entendendo seu papel nesse processo.

Em consonância com essa proposta há o projeto de letramento devido a sua visão educacional e social, buscando desenvolver o senso de cidadania, tão valorizado nas orientações curriculares. No letramento, a língua escrita é vista como mediada e contextualizada por cada língua e cultura, entendendo que cada cultura utiliza a escrita para fins diferentes e em diferentes contextos, além de esta ser socioculturalmente inserida.

Nessa visão, assim como em outras teorias, a língua não é vista como estanque, homogênea e formada por um conjunto de regras, mas vista como heterogênea, em constante transformação, com usos variando de acordo com os grupos sociais, culturas (inclusive as diferentes culturas dentro de um mesmo país), situações, entre outros.

Quando as OCEM-LE foram desenvolvidas, já havia a discussão acerca do conceito de letramento e tais discussões intensificaram-se consideravelmente até os dias de hoje. É comum ouvir falar sobre os novos letramentos, que podem ser tanto o letramento que já conhecemos como os diferentes letramentos que, como explica Gee (2004) surgiram devido às transformações sociais e econômicas, atendendo às novas necessidades.

Dessa forma, o ensino de língua não pode basear-se mais em um mero conjunto de regras, ou em quatro habilidades estanques, mas pressupor que o funcionamento e a utilização dessa língua são mais complexos do que isso. Naturalmente, o ensino de regras, a gramática, não será deixado de lado, mas será entendido como uma parte, como um componente para auxiliar no uso da língua em diferentes situações.

A leitura, segundo as teorias do letramento, é vista como construção de sentidos a partir do que se está lendo, seja esse texto escrito, imagético, multimodal, um hipertexto, que possibilita o estabelecimento de links com outros textos e imagens.

Em relação a isso, e também incluindo a prática escrita e a comunicação oral, estabelece-se o foco do ensino de línguas no ensino médio, considerando tal ensino de línguas como prática social contextualizada. Assim, sugere-se que seja feita uma avaliação do local, para que tais atividades sejam coerentes com a realidade de cada contexto, de forma a fazer sentido aos aprendizes nela envolvidos. Gee (2004), em consonância com o que é afirmado nas orientações curriculares, considera que há aprendizado fora da escola e que esse deve ser sempre levado em conta, podendo desenvolver a capacidade do aprendiz de solucionar problemas em jogos de computadores, por exemplo, e depois relacionar isso à vida real. Como tais jogos podemos citar desde os mais simples como “paciência”, até o mais complexo como “second life”, o qual envolve a formação de uma identidade virtual, como se o jogador vivesse virtualmente também, incluindo todos os problemas cotidianos.

A proposta é interessante e sugere que haja bastante reflexão sobre o ensino, para que esse atenda as necessidades dos alunos, buscando aumentar sua qualidade. No entanto, um possível entrave nesse caso é o desconhecimento dessa proposta curricular por parte dos educadores responsáveis pelo ensino de línguas no ensino médio, ou, ainda que a conheçam, não conseguem colocá-la em prática e, assim, há certa tendência em se continuar fazendo o mesmo, permanecendo os problemas identificados e que, provavelmente, estimularam a elaboração das orientações. (ARAUJO DE OLIVEIRA, 2011)

De acordo com os autores das OCEM-LE, a leitura ainda é problemática e pesquisas mostram que, no âmbito da educação, pouco se entende

do que é lido, a leitura é bastante superficial, dentre outros problemas. As teorias do letramento, dos multiletramentos, dos novos letramentos, vêm como uma das possibilidades de se ensinar a leitura de forma socioculturalmente contextualizada, daí a proposta das orientações. Para os autores, essas teorias:

(...) poderão contribuir para ampliar e visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. (BRASIL, 2006, p.113)

No entanto, essa visão de leitura já havia sido proposta anteriormente na literatura por Scaramucci (1995) ao considerar que leitura é a construção de sentidos e denominada por Kleiman (2000) como leitura interacionista, ambas coerentes com a visão de leitura como letramento crítico.

As orientações propõem, ainda, que a leitura ensinada na escola seja a leitura como letramento crítico que para alguns autores é leitura apenas, uma vez que leitura já pressupõe criticidade. Provavelmente, a leitura é caracterizada como letramento crítico, buscando incentivar e especificar uma leitura não superficial, não apenas com o foco em localização de informação, mas, conforme já foi afirmado, também na construção de sentidos, na busca pelo desenvolvimento do senso de cidadania, coerente a definição de Cervetti (2001) de leitura como letramento crítico.

Nas OCEM-LE é tratada, por fim, a prática oral e escrita, que também são propostas de forma a desenvolver o senso crítico do aprendiz e em um contexto sociocultural. Nesse trabalho, não nos aprofundaremos em tais discussões pelo fato de nosso foco ser a leitura.

A partir de agora com a discussão das OCEM-LE, discorreremos a respeito do ensino contemporâneo de língua inglesa, mantendo o enfoque, inicialmente, na crença de que não se aprende inglês na escola pública, buscando compreender, por meio da literatura divulgada na área, as razões dessa não aprendizagem.

1.3 Não se aprende inglês na escola pública regular? Uma perspectiva contemporânea.

Na escola pública, o ensino de língua inglesa tem início oficialmente no sexto ano, antiga quinta série, quando o aluno está com, aproximadamente 11 anos. Segundo Oliveira e Paiva (2011), isso não é um problema, uma vez que pesquisas mostram que o aluno nessa idade está bastante apto a aprender língua estrangeira.

O atual cenário de ensino de línguas, em especial na escola pública, aponta para algumas adversidades elucidadas pela forte crença de que não é possível aprender inglês nesse contexto de ensino. Como adversidades comumente citadas tem-se o baixo número de aulas semanais de língua inglesa, cerca de 100 minutos, o desprestígio de tal disciplina diante das demais, além das dificuldades encontradas no ensino em geral, com alguns alunos desinteressados, professores mal remunerados, com alguns professores mal preparados, com pouco conhecimento acerca do que ensinam, entre outros. (LEFFA, 2011)

No entanto, algumas medidas parecem estar sendo tomadas a favor dessa disciplina. Por exemplo, primeiramente, através do Programa Nacional do Livro Didático, livros foram distribuídos gratuitamente para os alunos das escolas públicas. Esse foi um importante passo uma vez que a disciplina de língua inglesa, até então, era a única que não tinha livro didático disponibilizado gratuitamente como nas demais disciplinas. Assim, anteriormente os professores selecionavam o material a ser utilizado e, normalmente, passavam o conteúdo e o exercício na lousa, o que, dentre outros problemas, levava bastante tempo.

Além disso, em 2008 o governo do estado de São Paulo distribuiu os cadernos do aluno e do professor, condizentes com a proposta curricular do estado, com a proposta de servir como um material de apoio ao professor. A partir de 2012 os livros didáticos de língua inglesa foram distribuídos aos alunos do ensino médio, dando a chance ao professor de escolher, dentre alguns pré-selecionados, o material que deseja utilizar. Naturalmente, não se espera que o professor utilize apenas o livro didático, mas, como sugerem as orientações curriculares, o professor deve adaptar o material à realidade dos alunos, de forma que o conteúdo estudado seja coerente com a vida extraescolar do mesmo.

Em nível federal, uma medida tomada foi a inserção da língua inglesa no ENEM, a partir de 2010, mostrando que, talvez, as atenções estejam se voltando para o idioma. Isso tende a ter consequências no ensino dessa língua, podendo essas ser tanto positivas quanto negativas.

Medidas como essa são importantes, pois, como já foi afirmado, a disciplina de língua inglesa enfrenta algumas dificuldades já bastante conhecidas. Segundo Leffa (2011), há duas possíveis explicações para tais adversidades: a primeira coloca a responsabilidade no aluno, ou no professor, ou no governo, sendo que se deve achar um responsável, a quem ele nomeia de bode expiatório; na segunda a responsabilidade não é de ninguém, ou de todos, e a isso ele nomeia carnavalização. No entanto, o autor afirma que para que alguma medida eficaz possa ser tomada, visando à melhoria no ensino, deve haver cumplicidade entre todos os envolvidos nesse processo, de forma que, em conjunto, se busque a qualidade desejada.

Leffa (na obra citada) afirma que é possível fingir muita coisa, mas não é possível fingir que se sabe uma língua, uma vez que “a língua nos potencializa se a conhecemos, mas nos trai se tentamos disfarçar um conhecimento dela que não temos.” (p.17) Além disso, o autor afirma que para conhecer realmente uma língua é necessário tempo, uma vez que sua aquisição não é imediata, mas envolve um processo no qual cada um deve compreender seu papel e fazer a sua parte.

No que se refere aos potenciais culpados responsáveis pela crise no ensino de inglês, Leffa (na obra citada) traz uma interessante reflexão, sobre o papel do governo brasileiro. Embora seja comum ouvir que “O Brasil é um país de todos”, visando à inclusão, inclusive citada nas Orientações Curriculares, há um descaso por parte do governo no que se refere à língua inglesa, afirmando-se comumente que o aluno menos favorecido economicamente não vai ao exterior e, sendo assim, não precisa saber falar uma língua estrangeira. Falta interesse em incentivar tal disciplina, uma vez que não se compreende seu real propósito.

Segundo Araujo de Oliveira (2011) “O problema está na incongruência entre a realidade almejada pelas leis que regem o ensino, inclusive o de LE, e as medidas públicas – ou falta delas – voltadas para o funcionamento do sistema público de educação.” (p.80) Para ele, há um distanciamento entre os documentos oficiais e a realidade da escola, infelizmente, uma vez que os documentos

apresentam ideias que tendem a contribuir com a qualidade do ensino de língua inglesa, mas não se realizam na prática.

O autor faz um apontamento interessante quanto a isso, afirmando que a forte crença de que não se aprende inglês na escola pública significa que muitos acreditam no poder de ensino dos institutos de idiomas. Tanto para ele, como para Rajagopalan (2010), tais institutos são empresas que se propõem a ensinar o idioma e assim o fazem, majoritariamente com o enfoque no aspecto linguístico, atendendo às expectativas de quem os procura. Há a desvalorização da escola pública e a valorização das escolas de idiomas, inclusive no aspecto social uma vez que, na maioria das vezes, apenas a classe média e a classe alta têm acesso aos cursos oferecidos por essas instituições.

Considerando os institutos de idiomas e as escolas públicas, deve-se levar em conta, como é apresentado nas Orientações Curriculares, que os propósitos desses lugares costumam ser diferentes, sendo que a escola pública deveria ter um enfoque no aspecto social da língua, assim como no desenvolvimento do senso de cidadania, discutidas no início deste capítulo.

Araújo de Oliveira (2011) afirma que ainda falta “persistir na execução das ações públicas que podem transformar o projeto das leis em realidade de fato” (p.92) É fundamental que ações sejam feitas, uma vez que a proposta nos documentos oficiais já existe e é coerente, mas necessita de trabalho humano para acontecer.

No entanto, em consonância com o que Leffa (2011) afirma, uma adversidade do ensino de línguas pode ser o professor com uma má formação, ou até mesmo sem habilitação, que aceita ministrar as aulas para complementar a carga horária. Essa é uma situação comum, que tende a prejudicar bastante o ensino da língua inglesa, com um profissional despreparado, sem o conhecimento teórico que embasa o ensino de línguas e até mesmo sem conhecimento da língua em questão.

Quanto aos professores, Leffa (2011) afirma que muitos não sabem o que ensinam, ou seja, não conhecem a língua inglesa, e essa falta de conhecimento os impede, naturalmente, de ensiná-la. No entanto, não se pretende fazer uma crítica, uma vez que não é o propósito deste trabalho, mas evidenciar uma

preocupação com a formação desses profissionais, e até com a seleção deles, uma vez que alguns vão para a sala de aula sem o conhecimento necessário.

Em relação a isso, Gimenez (2011) afirma que a formação de muitos professores acontece com defasagens, não só em relação às teorias que embasam o ensino e aprendizagem de línguas, mas também em relação ao conhecimento da língua, sendo ambos fundamentais para o bom profissional.

Gimenez (na obra citada), quanto às dificuldades do ensino de língua inglesa no ensino público, declara que há um conjunto de fatores que influenciam tais dificuldades, como a falta de estímulo aos professores dessa disciplina, a má formação de alguns educadores que, algumas vezes, dão aula de inglês sem dominar a língua e a isso tudo associa-se o desprestígio da língua estrangeira pelos alunos que pouco entendem as razões para estudarem-na.

É importante ressaltar, ainda, que neste trabalho não visamos, de forma alguma, generalizações, pois, compartilhando a visão de Schmitz (2011), há muito professor bom na escola pública, fazendo trabalhos excelentes, assim como há escolas de qualidade, realmente preocupadas com a educação de seus alunos e atingindo seus objetivos. Além disso, há alunos interessados em aprender e é fundamental considera-los, não generalizando o desinteresse dos aprendizes também.

Relacionado a isso, tanto Schmitz (na obra citada) como Barcelos (2011) sugerem que seja dada atenção especial aos professores responsáveis pela disciplina de língua inglesa, assim como das demais disciplinas, com valorização dos seus salários, com o incentivo à formação continuada, com cursos de especialização e acreditando na sua autonomia, oferecendo-lhes variados recursos para que ministrem aulas dinâmicas e de qualidade. Além disso, os autores ressaltam a importância de que apenas professores de língua inglesa devem ministrar tais disciplinas, não permitindo que, por complementação de carga horária, profissionais das demais disciplinas deem aulas de inglês, haja vista que não foram formados para isso.

Ainda sobre isso, Leffa (2011) traz para o centro da discussão o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de línguas afirmando que este não compreende os objetivos da escola, não vê utilidade no que aprende, perdendo seu interesse pela escola e seu envolvimento. Além disso, ele tende a atribuir a

responsabilidade pelo seu não aprendizado ao governo e, mais fortemente, ao professor. O governo, por sua vez, não costuma responsabilizar ninguém, permanecendo com um discurso de inclusão e qualidade, enquanto o professor responsabiliza o governo e o aluno.

É comum que muitos alunos tenham interesse em aprender a língua inglesa tanto pelo desejo de falar essa língua, como pelo desejo de compreender o que é falado em músicas, filmes e série de televisão, demonstrando o contato com a língua fora do ambiente escolar. Conseqüentemente, quando o aluno percebe que só a leitura será praticada, ele pode sentir-se desestimulado e perder o interesse por tal disciplina.

Nesse sentido, Oliveira e Paiva (2011) afirma que muitos alunos nas aulas de língua inglesa esperam aprender a língua de forma geral para se incluírem em comunidades de prática, por exemplo. Dessa forma, ter o conhecimento da língua estrangeira pode incluir o aluno em determinadas situações, assim como o não conhecimento pode excluir.

Gimenez (2011), relacionado a essa questão, declara que conhecer a língua inglesa não apenas permite ter contato com outras culturas, de outros países, mas permite ter mais acessos no próprio país, como mecanismo de inclusão. Além disso, para a autora, há falta de políticas educacionais a favor do ensino e aprendizagem de inglês na escola pública.

É necessário, primeiramente, que seja entendida a potencialidade da língua inglesa, conscientizando-se da sua utilidade e do seu uso no cotidiano e das possibilidades que tal conhecimento dá. Assim, a autora afirma:

É preciso ressignificar a aprendizagem do inglês para dar-lhe a conotação de que não só é possível aprendê-lo, como também compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo. O aprendizado de inglês torna-se significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres. (GIMENEZ, 2011, p.50)

Para a autora, o inglês difere-se das demais línguas estrangeiras, com um papel de destaque, por ser uma língua franca, utilizada nos mais diversos lugares e contextos no mundo. Ela defende, então, a ideia de que o educador precisa compreender esse papel e ir além, resgatando a dimensão educacional e crítica como um dos objetivos de sua formação.

É importante afirmar, ainda, que a falta de uma política pública eficiente para o ensino de línguas é um fator crucial e dele decorre a maioria das adversidades aqui discutidas. A mera publicação de documentos não altera por si só o ensino, nem a formação defasada de muitos professores, nem o desinteresse de alguns alunos. Após tantos anos de omissão no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, é difícil esperar que algo de qualidade esteja acontecendo nessa disciplina.

Leffa (2011) faz uma proposta interessante e possível de ser seguida: devem-se estabelecer objetivos, conjuntamente, sendo esses tanto do aluno, como do professor, de forma que se tenha um propósito a ser alcançado, pois ainda faltam objetivos no ensino de língua estrangeira. Além disso, é preciso que meios sejam estabelecidos para que tais objetivos sejam alcançados, por exemplo, materiais de qualidade e pessoas que entendam seus papéis no processo de ensino e aprendizagem, além da utilização de uma metodologia adequada ao público-alvo. Oliveira e Paiva (2011) complementa essa proposta afirmando ser necessário acreditar no potencial de aprendizagem do aluno, não o subestimando e nem o tratando como incapaz de aprender e praticar uma língua.

Complementando, Barcelos (2011) e Miccoli (2011) afirmam ser fundamental eliminar a crença de que não se aprende inglês na escola pública, ressaltando bons trabalhos realizados nesse contexto, acreditando que isso é possível e lutando por isso junto ao governo do país, para que, aos poucos, cada um faça sua parte.

Conclui-se com isso que todos os envolvidos têm sua parcela de responsabilidade, apesar de, comumente, a responsabilidade não ser assumida e os problemas permanecerem sem solução. A isso, como afirmado, Leffa (na obra citada) denomina carnavalização, na qual a bagunça é valorizada e o trânsito entre a ordem e a desordem é demasiadamente comum.

Nota-se, dessa forma, que há uma diversidade de fatores, todos influenciando, em menor ou maior grau, o ensino de língua inglesa na escola regular, que têm consequências diretas nas adversidades no ensino dessa língua.

Com isso, não se intenciona neste trabalho apontar culpados, busca-se apenas propor a discussão, com o embasamento de autoridades nessa área, com uma bibliografia atual, propondo uma reflexão e contextualizando o ensino de inglês.

Com o contexto atual do ensino de inglês na escola pública apresentado, ainda que panoramicamente devido à amplitude do tema, passamos a discutir acerca da avaliação no ensino de línguas propriamente dita, cuja relação é direta com o objetivo desta pesquisa. Iniciamos com breve histórico da avaliação no contexto educacional, relacionando-o com a situação atual da avaliação no contexto nacional, para, na sequência, discutirmos teoricamente a atual situação da avaliação e, focando, por fim, nas consequências sociais dessa avaliação.

1.4 Avaliação

Este trabalho tem como propósito, retomando o objetivo desta pesquisa, analisar a percepção de alunos e professores em relação à inserção da prova de inglês no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seu impacto social inicial.

Para que essa análise seja feita, inicialmente será apresentado, brevemente, a respeito do ENEM, para que uma discussão mais aprofundada seja realizada na análise dos dados deste trabalho. Na sequência faremos uma perspectiva histórica da avaliação, com ênfase na avaliação de línguas, uma vez que diversas práticas que temos hoje são decorrentes de práticas anteriores. Em seguida, traremos a definição de conceitos como avaliação, exame, prova, exame de alta relevância, todos diretamente relacionados ao propósito desta pesquisa e bastante utilizado na mesma.

A partir disso, será trazido o embasamento teórico a respeito da avaliação educacional e, posteriormente, da avaliação de línguas, uma vez que o exame a que nos propomos analisar relaciona-se diretamente com esses tipos de avaliação. Por fim, traremos o embasamento teórico a respeito do efeito retroativo e do impacto social da avaliação, direcionando, então, para o objetivo deste trabalho.

1.4.1 O ENEM

O ENEM foi aplicado pela primeira vez em 1998, com a função de exame de rendimento externo, com o propósito de se obterem informações a respeito da educação no Brasil ao final da educação básica. Em 2010 o exame foi reformulado, uma vez que se buscava propor que ele se tornasse exame de entrada

de universidades federais, por exemplo. A partir desse ano, foi incluída a prova de língua estrangeira (inglês ou espanhol) no exame. Ao assumir o papel de exame de entrada em diversas universidades, além de ser utilizado como processo seletivo do governo para concessão de bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior, o exame torna-se de alta relevância, uma vez as decisões tomadas a partir dele são de grande importância para o futuro dos examinandos.

A partir de 2010 o exame não deixou de ter o seu papel de exame de rendimento externo, mas nossa ênfase será dada a sua função de entrada, devido à relevância que ele assume ao ser, também, exame de entrada.

Um aspecto bastante importante relacionado aos exames de entrada, como o ENEM, por exemplo, é a relevância atribuída a eles. Conforme já apresentado neste trabalho, exames de alta relevância são assim chamados, pois, a partir dos seus resultados, importantes decisões são tomadas, interferindo diretamente no futuro dos candidatos. Como exemplo, podem-se citar os exames vestibulares, cuja alta relevância está relacionada à entrada na universidade.

Ao se tornar, então, um exame de alta relevância, há grandes chances de o ENEM vir a causar um impacto na sociedade e, com foco na prova de língua estrangeira (inglês), buscaremos conhecer se houve impacto e, em caso positivo, qual foi ele, com a análise sempre embasada na literatura da área.

Em relação às nomenclaturas da área de avaliação, é importante que a definição seja dada, para esclarecer qual o embasamento teórico desta pesquisa.

Segundo Luckesi (2000), exame, como o ENEM, por exemplo, é pontual, valorizando unicamente o momento em que ele é realizado, sem dar importância para os acontecimentos anteriores e posteriores ao exame. Para ele, exames são classificatórios, atribuindo notas, por exemplo, de zero a dez, e essa nota é definitiva. Além disso, exame para ele é seletivo e excludente, selecionando os alunos com melhor desempenho e excluindo os demais.

Para o autor, por outro lado, a avaliação, teoricamente, é processual, diagnóstica e inclusiva. Para a avaliação é importante o que aconteceu antes dela no processo de aprendizagem, diagnosticando possíveis lacunas, buscando soluções e, assim, incluindo os alunos no processo, possibilitando sua melhora.

Segundo Hoffmann (2011), “o teste é entendido como instrumento de constatação e mensuração e não de investigação”, define a autora. A prova, por sua

vez, é um recurso técnico vinculado ao exame. É um recurso bastante utilizado, como provas bimestrais, por exemplo, buscando verificar se o aluno aprendeu o que era esperado. Outro exemplo, é a prova de inglês inserida no ENEM, como discutiremos posteriormente.

Para não estender demasiadamente a discussão e fugir do propósito deste trabalho, buscamos apenas propor uma reflexão, sugerindo que os diferentes conceitos e instrumentos sejam utilizados de forma adequada e de forma coerente com a proposta de ensino. (LUCKESI, 2004)

1.4.2 Perspectiva histórica da avaliação

Considerando historicamente a área de avaliação, as primeiras foram realizadas no Império Chinês sendo essas que estabeleceram o primeiro sistema de avaliações externas sob um poder centralizado. Durante muito tempo, o próprio imperador era quem conferia e acompanhava tais exames. Seu propósito era selecionar os melhores para fazerem parte do governo. Essas avaliações não tinham a pretensão de influenciar o ensino, mas apenas visando à seleção dos mais capacitados de acordo com os critérios por eles estabelecidos. Tais avaliações foram desaparecendo com o tempo, mas esse sistema não deixou de ser respeitado, influenciando sistemas de avaliação de outros países. (SPOLSKY, 2008)

Em contraposição ao exame do Império Chinês, de acordo com Spolsky (2008) um segundo exame famoso é o Treviso, voltado para área da educação especificamente, a partir do qual os alunos eram avaliados e o educador receberia de acordo com o desempenho dos seus alunos. Seu foco mantinha-se no processo de aprendizagem, sendo, ainda, utilizado para especificar o currículo e o conteúdo de ensino. Tal exame foi criado e muito utilizado na China, sendo levado para a Europa entre os séculos XVII e XVIII, onde foi amplamente utilizado também com o propósito de especificar o currículo e avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o autor, posteriormente, durante a Revolução Francesa, em 1789, as escolas religiosas na França foram secularizadas e o sistema de avaliação foi bastante modificado para se adequar às necessidades do governo central da época. Academias foram criadas para centralizar o controle dos exames, conhecidos como Bac (Baccalaureat).

Diversas características da avaliação têm origem nos séculos XVI e XVII, por exemplo, não sendo permitido que, no momento da prova, alunos solicitem qualquer informação ou objeto aos seus colegas nem aos examinadores ou fiscais, os quais têm a função de vigiar os alunos, buscando evitar que esses copiem respostas uns dos outros. Outro aspecto originário dessa época é o estabelecimento prévio da duração da prova, sem que esse período possa ser estendido. (LUCKESI, 2000)

Posteriormente, na Inglaterra, no século XIX, os propósitos avaliativos nesse período baseavam-se nos modelos de Cambridge e Oxford, com as avaliações sendo desenvolvidas para classificar os alunos comparativamente, separando-os em pequenos grupos e selecionando apenas os mais bem preparados. No final do século em questão, um novo propósito avaliativo foi estabelecido e a partir dele as avaliações eram aplicadas por inspetores para avaliar o rendimento dos aprendizes nas escolas estaduais. (SPOLSKY, 2008)

Nota-se, assim, que tais exames de rendimento externo, como todos os anteriormente citados, são utilizados há bastante tempo em diversos contextos, buscando informações sobre a qualidade e as adversidades do sistema educacional.

No início do século XX, a educação passa a ser vista e estudada como uma ciência, a ciência do comportamento, consolidando a avaliação educacional. (DUBOC, 2007) Nesse momento, com o desenvolvimento da Psicometria, testes mais objetivos foram elaborados. Esse interesse na objetividade dos testes tem o intuito de medir quantitativamente a inteligência, como um reflexo das ideias positivistas, buscando-se objetividade em detrimento da subjetividade.

Segundo Spolsky (2008), alguns anos mais tarde esses exames ganham mais força ainda, influenciados pelos exames utilizados pelos militares durante a Primeira Guerra Mundial. Nesse momento, surgiram as companhias com testes prontos para serem vendidos para as escolas, acreditando que essa transposição para os mais diversos locais fosse eficaz.

Os métodos mais objetivos como os de verdadeiro e falso e os de múltipla escolha, ainda amplamente utilizados atualmente, passaram a ser vistos como ideal para a maioria dos propósitos avaliativos. Em outros países, tais métodos de avaliação encontraram certa resistência, sendo que esta foi muito diminuída com a globalização. Provavelmente, isso se deve ao fato de as teorias da

Psicometria terem se tornado conhecidas, além da influência dos pensamentos dessa época, com a Psicologia dominando a área de avaliação, buscando ao máximo a quantificação.

Parte da história da atual avaliação de línguas vem desse período, iniciando-se nos anos 60 com o surgimento dos testes em larga escala e com a centralização de determinados exames como os de Oxford, Cambridge, entre outros. De acordo com o autor, também retomando sua visão de 1977, nesse ponto houve uma progressão da avaliação tradicional para a Psicometria visando avaliar itens linguísticos como, por exemplo, no reconhecido exame de Michigan. Tais exames faziam amplo uso do método de múltipla escolha, o que é coerente, inclusive, com a correção do exame, realizada pelo computador, coerente, também, a necessidade de mercado, uma vez que tais exames podem ser aplicados em qualquer lugar do mundo. A partir desse momento, os resultados do exame passam a ser utilizados com um propósito, como, por exemplo, admissão em uma universidade ou em um emprego. Mais recentemente, nota-se que testes integrativos vêm ganhando força e sendo cada vez mais utilizados.

Spolsky (2008) declara que a área da avaliação de línguas é complexa e imprevisível, afirmando que das previsões que ele fez em seu clássico texto de 1977 sobre as fases da avaliação (pré-científico; psicométrico-estrutural; integrativo-sociolinguístico) pouco ou nada se concretizou.

Segundo ele, a forma como a avaliação é vista e utilizada varia de acordo com diversas circunstâncias como, por exemplo, a abordagem² de ensino. Assim, a avaliação tende a ser coerente com a abordagem, do professor, do aluno e do material didático.

Em relação às fases da avaliação, Morrow (1979) faz uma divisão semelhante à de Spolsky, mas as denomina como: Jardim do Edén, Vale de lágrimas e Terra prometida.

² Neste trabalho, por abordagem, entende-se "(...) uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino." (ALMEIDA FILHO, P.13, 1993)

Segundo Morrow (1979), a primeira fase, Jardim do Éden (Pré-científico), ocorreu antes da Segunda Guerra Mundial, sem que houvesse uma fundamentação teórica para justificar o ensino e a avaliação de línguas. Dessa forma, acreditava-se que o professor não necessitava de orientação para avaliar e poderia avaliar intuitivamente. Em relação ao ensino, ele era pautado em gramática, aquisição de vocabulário e leitura. A avaliação, por sua vez, era comumente feita por meio de exercícios como lista de vocabulário, sentenças para serem completadas ou traduzidas, entre outros. Segundo Spolsky (1976), nesse período os exames eram desenvolvidos por professores, nos quais deveria se acreditar sem questionar.

Na segunda fase, a que Morrow (na obra citada) denomina “Vale de lágrimas”, a visão de língua era bastante estrutural e acreditava-se que a língua poderia ser fragmentada, para que, assim, fosse melhor aprendida e avaliada, como se conhecer partes da língua significasse conhecê-la completamente. Isso é justificado pela visão de língua desse período, anos 60, no qual a aprendizagem era vista como um processo cumulativo. Conseqüentemente, os testes de item isolado, segundo Rolim (1998), eram amplamente utilizados, coerente com a visão de língua fragmentada e à visão de quantificação.

Considerando os últimos 50 anos, a avaliação de línguas desenvolveu-se para um reconhecido campo acadêmico. Dentre essas tendências, uma particularmente importante academicamente, segundo Spolsky (na obra citada), com grande influência prática no desenvolvimento de testes, busca minimizar as incertezas dos exames, com a Psicometria mais uma vez envolvida, agora buscando torná-los mais confiáveis e válidos.

Validade é um argumento relativo à interpretação e uso: o grau em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados. Confiabilidade pode ser vista como um tipo de evidência de validade. Validade é argumentada com base em um número de tipos de justificativas e evidências, incluindo as conseqüências da avaliação. Para Messick (1989) validade é um conceito unitário, em que a validade de construto ocupa uma posição central: validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência sobre validade de construto. A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de todos os usuários de um teste (SCARAMUCCI, 2009)

Nesse sentido, métodos para estabelecer estatisticamente a confiabilidade foram desenvolvidos substituindo resultados individuais por um grande número de itens, dando a eles o tratamento estatístico adequado, para que os examinadores pudessem afirmar que seus testes eram confiáveis, ou seja, que os mesmos resultados seriam alcançados se a avaliação fosse aplicada em diferentes momentos ou com diferentes candidatos.

Por outro lado, em relação à validade, chegar a um consenso foi bastante difícil. Inicialmente, um teste era considerado válido se fosse correlacionado com outros testes. A justificativa para um novo teste era sua alta correlação com outro teste que pretendia substituir.

Outra importante contribuição para a área da avaliação, segundo Spolsky (2008), foi a inclusão do contexto social, na tentativa de trazê-lo e relacioná-lo ao contexto em que o teste será utilizado. Além disso, houve e há uma forte discussão acerca da ética do exame, sendo desenvolvido um código de ética para a avaliação.

O terceiro período, conhecido como era integrativa e sociolinguística, prevaleceu a partir dos anos 70. Nesse período, o ensino de línguas passou a enfatizar a função da linguagem na comunicação, considerando seu uso em situações reais de comunicação. As habilidades, que antes eram ensinadas separadamente, passaram a ser vistas de forma integrada. Assim, houve um reflexo direto dessa visão de língua na avaliação, que passou a pautar-se em tarefas, em atividades comunicativas, com o uso real da língua.

Além das influências da Psicometria, da indústria e da escola, um importante desenvolvimento no início do século XX foi a inclusão de aspectos sociolinguisticamente influenciados.

No final do século XX, testes comunicativos passaram a ser desenvolvidos, ou esboçados, considerando o contexto social. Uma das conclusões a que se chegou é que as avaliações necessitam alcançar autenticidade, para avaliar a capacidade do aluno ao desempenhar ações no contexto extra avaliação. (SPOLSKY, 2008)

Essa década viu o uso mais intenso de estatísticas relacionadas à avaliação. Oller, por exemplo, segundo Stansfield (2008), utilizava estatística relacionada aos itens do teste e depois de analisar diferentes dados, afirmou que a

proficiência na língua é representada pela competência internalizada da língua. A gramática por ele proposta era comumente avaliada por meio de testes “cloze”, muito popular nessa década e que será explanado posteriormente neste pesquisa.

Ainda nos anos 70, o crescente interesse pela pesquisa em avaliação motivou a realização do Language Testing Research Colloquium, em 1979, cujo foco era avaliar a competência comunicativa, o que era uma novidade, mas era avaliada através de um paradigma psicométrico, ou seja, uma visão estruturalista, com maior preocupação em quantificação. O evento foi relevante por reunir importantes nomes da área, com interesses comuns, que até então faziam um trabalho isolado. Devido ao seu sucesso, o evento acontece até hoje. (STANSFIELD, 2008)

A década de 80, ainda na era Integrativa/Sociolinguística, teve forte influência de Canale e Swain, segundo Stansfield (2008), uma vez que eles tornaram mais didática a famosa competência comunicativa³, proposta por Hymes (1971), composta pelas competências gramatical, sociolinguística e estratégica. Essa noção de competência comunicativa influenciou diretamente a avaliação de línguas, gerando ampla discussão em torno da proficiência.

Em uma perspectiva atual, a partir da visão de competência comunicativa de Hymes (na obra citada), prioriza-se o uso em contexto e social. Assim, propõem-se testes engajados em comunicação, considerando que a competência comunicativa é composta pelas competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva. A proposta é coerente, mas incluí-la na avaliação é bastante complexo, segundo McNamara (2000). Dessa forma, a dimensão social da comunicação passou a ser parte do que o candidato precisava conhecer.

De qualquer modo, a comunicação que acontece durante o teste será considerada não autêntica por vários especialistas, afirmam ser a situação de avaliação, por si só, não autêntica.

Douglas (1995) afirma então que os teóricos da área passaram a entender a comunicação como multidimensional, em oposição à Psicometria que

³ Competência comunicativa é a capacidade do aprendiz em usar a língua, incluindo aspectos do sistema de regras e a capacidade de uso em situações comunicativas reais. (cf. Hymes, Canale e Swain, 1980)

considerava cada item como unidimensional. Várias questões passaram a ser discutidas, e permanecem em pauta até hoje, como, por exemplo, a validade de tais testes, que permitem aos examinandos a obtenção de bons resultados.

Desde a década de 90 e ainda atualmente o interesse pela pesquisa na área de avaliação de línguas tem sido crescente e significativo, de acordo com Stansfield (2008). Por exemplo, nos Estados Unidos, com os milhões de imigrantes pós-guerra mundial, a procura por exames de proficiência tornou-se grande, dentre as inúmeras consequências que tal imigração pode desencadear.

Pensando no futuro, Spolsky (2008) é otimista e diz acreditar que tudo continuará melhorando. Ele espera que os testes tornem-se mais humanos e menos poderosos; que apenas testes válidos sejam utilizados para as decisões com grandes consequências; que escalas de qualidade sejam desenvolvidas, com a devida complexidade; e que os maus usos dos testes sejam eliminados ou conscientemente evitados. No entanto, ele é realista e vê o crescimento da indústria da avaliação, com as mesmas utilizando o computador para permitir que seus exames sejam utilizados no maior número de lugares possível. Por fim, ele espera que boas pesquisas continuem sendo desenvolvidas na área de avaliação, em especial a de línguas, inclusive sobre seus propósitos sociais.

Na sequência, então, passamos a discutir acerca da avaliação educacional, com suas características específicas e sua relevância no atual sistema de ensino.

1.4.3 Avaliação educacional

Avaliação é a coleta de evidências, a partir das quais será feito um juízo de valores e será tomada uma ou mais decisões. (LUCKESI, 2010) Quanto à avaliação da aprendizagem e rendimento, então, pode-se afirmar que é a coleta de evidências acerca do processo de ensino e aprendizagem, para que decisões sejam tomadas no decorrer desse processo, com a intenção de torná-lo mais eficaz.

A avaliação educacional é, atualmente, objeto de diversas pesquisas, com diferenciados enfoques como política, filosofia, sociologia, tecnologia, entre outros. Dentre tais pesquisas, um apontamento relevante mostra que a educação atual é bastante voltada para os exames. (LUCKESI, 2010)

Segundo Luckesi (2010) vivemos na pedagogia do exame, cujos focos são resultados, notas, conceitos, aprovação e seleção, coerentes à avaliação somativa e em oposição à avaliação formativa. Essa situação torna-se ainda mais evidente ao final do ensino médio, quando o preparo para os vestibulares é bastante intenso e pratica-se com frequência a resolução de exames anteriores, por exemplo, como uma forma de treinamento.

No entanto, essa situação não se restringe ao ensino médio, porque a pedagogia do exame pode ser notada durante toda a educação básica, com alunos preocupados em serem promovidos de série, sendo essa também a preocupação dos pais, com atenções voltadas aos boletins, mesmo que muitas vezes, não se entenda como a nota foi obtida e o que ela realmente significa. O foco, que deveria estar no processo de ensino e aprendizagem, volta-se exclusivamente para os resultados. Nota-se, assim, um reflexo da Psicometria, na qual o foco encontra-se nos resultados e não no processo de ensino e aprendizagem.

A pedagogia do exame, segundo Luckesi (na obra citada) tem consequências em diversos âmbitos: no pedagógico, ele afirma que a avaliação passa a ser utilizada de forma inadequada, deixando de lado seu real papel de identificar dificuldades e buscar corrigi-las; no psicológico, é utilizada como instrumento de ameaça, para forçar alunos a realizarem as atividades e a terem bom desempenho na avaliação; no sociológico, a avaliação é utilizada como seletiva e pode ter até consequências sociais, distanciando classes, de certa forma.

Ao invés de a avaliação ser utilizada para tomada de decisões que busquem o aprimoramento do aprendizado, ela passa a ser utilizada equivocadamente como instrumento classificatório e que acaba por rotular os alunos como bons, médios ou fracos. Luckesi (na obra citada) afirma que, dessa forma, a avaliação passa a ser utilizada como instrumento estático, e não como um instrumento que possibilita a reflexão acerca da aprendizagem.

A escola, por sua vez, normalmente não considera as diferenças dos alunos, sejam elas no ritmo de desenvolvimento, gosto, classe social, entre outras. Perrenoud (1998) afirma que seria interessante que tais diferenças tivessem um tratamento diferenciado no sentido de promover o aprendizado, respeitando e incentivando o desenvolvimento do aluno desde seus primeiros momentos na escola.

Como consequência disso pode-se ter alunos desinteressados e com sentimentos bastante negativos relacionados à avaliação, uma vez que o aluno tende a ter dificuldades e, conseqüentemente, maus resultados frustrando a si e aos outros. Além disso, maus resultados anteriores em avaliações podem ter conseqüências negativas no seu desempenho em exames externos, por exemplo, pois mesmo que ele saiba o conteúdo cobrado, o ambiente de teste o faz ter queda no desempenho. Nesse sentido, a experiência que o aprendiz tem de ser avaliado durante a educação básica pode trazer sérias conseqüências futuras, que vão além da nota numérica no seu histórico escolar.

Quando se pensa, então, em inovar, buscando um aprendizado mais efetivo, esbarra-se em obstáculos que muitas vezes parecem intransponíveis, sem sê-los, como por exemplo, alunos buscam notas, numéricas ou conceituais, ainda que compreendam equivocadamente seu significado; a avaliação é cercada de chantagem, o que dificulta a relação entre professor e aluno, como se estivessem em uma batalha; a necessidade de se atribuir notas, tão esperadas por alunos, pais, diretores, de forma geral; a busca de professores, pais e alunos pela exatidão, com pouco entendimento dos reais propósitos da avaliação, do que está sendo avaliado realmente. (PERRENOUD, 1998)

Perrenoud (1998) acredita que mudar a avaliação isoladamente não mudaria a educação, como se deseja, mas que qualquer mudança deve considerar as práticas de avaliação, integrando-as e modificando-as.

O autor propõe, nesse sentido, que a avaliação utilizada seja a formativa, sendo esta “toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, a avaliação que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1998, p.4). Para ele, o termo avaliação é comumente associado à classificação, boletim, informações codificáveis. Nesse sentido, o termo observar parece mais adequado, pois é a partir dessa observação que se pode construir uma representação realista da aprendizagem, considerando que esta seja um processo que envolve métodos de trabalho, atitudes, aspectos cognitivos, afetivos, entre outros.

De tais observações tendem a vir as intervenções para auxiliar o aluno a progredir, como por exemplo, com o professor fornecendo explicações diversas,

propondo novas tarefas, devolvendo ao aluno a confiança, mostrando razões de aprender, alterando o ritmo de trabalho, e assim por diante.

Perrenoud (1998) afirma que em uma avaliação somativa o interesse do aluno é o de esconder suas falhas e valorizar seus pontos fortes. Na avaliação formativa, espera-se que o aluno queira aprender e queira ajuda para isso, permitindo-se revelar suas dúvidas e lacunas.

Ainda em relação à avaliação, Hoffmann (2011) aborda duas visões divergentes, as quais podem esclarecer muitas práticas atuais: a visão liberal (coerente com a somativa) e a visão libertadora e mediadora (coerente com a formativa). É importante que se entenda cada uma delas, para entender a forma como a avaliação é praticada.

Segundo a autora, na visão liberal a avaliação é uma ação individual e competitiva, tem uma concepção classificatória, tem a intenção de reprodução das classes sociais, tem postura disciplinadora, privilegia a memorização, entre outros.

Por outro lado, a avaliação segundo a visão libertadora/mediadora é uma ação coletiva e consensual, tem uma concepção investigativa e reflexiva, tem a proposição de conscientização das desigualdades sociais e culturais, tem um postura cooperativa entre os educadores e todos os envolvidos na ação educativa, privilegia a aprendizagem significativa e propõe uma consciência crítica e responsável de todos, referindo-se ao cotidiano.

Dessa forma, concluindo esta seção do trabalho, buscamos elencar teorias e visões que embasam a avaliação, permitindo uma compreensão mais aprofundada acerca desse tema. Na sequência, então, passamos a discutir a avaliação de línguas, mais especificamente, de acordo com os objetivos deste trabalho.

1.4.4 Avaliação de línguas

Há muitos séculos as pessoas são submetidas a testes para provar suas capacidades. Apesar de as avaliações fazerem parte da vida e terem um papel importante é surpreendente que sua prática seja tão pouco compreendida. Os estudos sobre esse assunto são vistos como obscuros e remotos e os testes produzidos são tipicamente associados a sentimentos negativos como ansiedade e

falta de capacidade, tanto as avaliações de língua como as demais. (MCNAMARA, 2000)

Segundo McNamara (2000), normalmente, avaliação remete a uma sala, papel, caneta e uma briga contra o relógio ou, ainda, a uma cadeira com um entrevistador e uma vítima nervosa esperando ser chamado para uma conversa. Com o tempo, no entanto, novas formas de avaliação foram sendo estabelecidas, com instrumentos menos impositivos.

É importante ressaltar, ainda, que avaliações de língua têm um poderoso papel na vida de muitas pessoas, podendo servir para diferentes propósitos, como porta de entrada em importantes momentos de transição da educação, em relação a emprego, a mudança de país, entre outros. (MCNAMARA, 2000)

Quanto aos propósitos do teste, segundo Hughes (2003) um teste que serve para um propósito (exame de entrada, por exemplo) pode não servir para outro, pois cada situação é única e envolve vários fatores como o contexto, os participantes, entre outros. Além disso, o autor define como o teste ideal o que avalia a habilidade desejada, tem um efeito positivo no ensino e é econômico em termos de tempo e custo.

Nesse sentido, McNamara (2000) elenca alguns tipos de testes utilizados para avaliação de línguas e, segundo o autor, é importante que se conheça cada um deles, para que se selecione o mais adequado ao propósito desejado, o qual deve ser bastante claro. O propósito do teste, por sua vez, pode variar, mas é fundamental que se atente para que o tipo de exame não interfira negativamente no resultado. A principal distinção relacionada ao propósito de um teste de língua está entre os exames de rendimento e os de proficiência.

O exame de proficiência refere-se ao uso futuro da língua, não se referindo a nenhum curso específico. Com isso, visa-se avaliar a capacidade do candidato em utilizar a língua adequadamente em situações possíveis futuras, não visando reformular currículo nem detectar lacunas. (HUGHES, 2003; MCNAMARA, 2000)

O exame de rendimento, por outro lado, é aplicado ao longo ou ao final do processo de ensino/aprendizagem, por exemplo, de cursos, e permite a revisão do planejamento caso alguma lacuna seja notada. Com ele, o objetivo é avaliar se

houve progresso relacionado aos objetivos de aprendizagem. Ou seja, o exame de rendimento está diretamente relacionado a um curso e é baseado no seu planejamento. Com isso, é importante que o planejamento seja de qualidade, senão todo o processo pode ser comprometido. (HUGHES, 2003)

Hughes (2003) afirma que uma avaliação de rendimento deve abranger uma amostra significativa do conteúdo, mas não todo o conteúdo, para que não fique excessivamente extenso.

Ainda sobre os exames de rendimento Scaramucci (2001) afirma que muitas vezes há um total desencontro entre os objetivos de ensino e a avaliação, assim como a falta de coerência entre a abordagem de ensinar e de avaliar, também citada por Duboc (2007).

Além disso, segundo Scaramucci (na obra citada) a falta de planejamento é bastante comum e isso interfere nas demais fases do ensino, inclusive na avaliação. Essa, por sua vez, é vista com frequência como uma fase distinta e independente do processo de ensino e aprendizagem, o que tende a aumentar a incoerência entre ensino e avaliação. Conseqüentemente, a função de identificação de falhas no processo de ensino e aprendizagem dessa avaliação fica deixada de lado.

Quanto ao exame de rendimento, ele pode tanto ser interno como externo. O exame interno é aquele elaborado e aplicado pelo educador responsável pela disciplina. Por outro lado, o exame de rendimento externo é elaborado por uma ou mais pessoas externas à sala de aula, por exemplo, com o propósito de avaliar a situação da educação, como é o caso do ENEM.

O ENEM, ao se tornar exame de entrada de diversas universidades federais, não deixou de ter o papel de exame de rendimento externo. No entanto, como o propósito de exame de entrada tem conseqüências mais diretas sobre os examinandos, esse propósito passou a ser mais valorizado.

Por fim, neste trabalho, não abordaremos detalhadamente as avaliações como a de proficiência e a de nivelamento, por não ser nosso propósito. No entanto, de forma adaptada, transcrevemos a seguir a tabela de Rauber (2012) que aborda essas avaliações, além do exame de entrada e de rendimento, de forma resumida:

TIPO DE TESTE	PROPÓSITO	EXEMPLOS
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; Celpe-Bras ⁴
Acesso ou entrada	Utilizado para selecionar alunos para determinado programa ou instituição de ensino	ENEM; Vestibular
Classificação ou nivelamento	Utilizado para identificar o nível de proficiência de um indivíduo para colocá-lo em um curso ou nível apropriado	Exame para colocar o aluno em determinado nível, em um instituto de idiomas.

Concluimos nossa discussão teórica a respeito da avaliação de línguas e passamos, então, a discutir a avaliação em leitura, por ser essa a habilidade privilegiada na prova de inglês do ENEM. Para a análise, então, será apresentada uma revisão da literatura da área, iniciando com os modelos de leitura e a visão que a eles subjazem, e relacionando-os à avaliação de leitura e seus diferentes métodos.

1.4.5 Avaliação em leitura

Dentre as habilidades que formam uma língua, a leitura tem um papel bastante importante. No que se refere à língua estrangeira, inglês, essa habilidade é bastante enfatizada em importantes documentos, como, por exemplo, nas OCEM-LE. No entanto, é importante ressaltar que as OCEM-LE apesar de reconhecerem a importância da leitura, não sugerem que só essa habilidade seja trabalhada, assim como fizeram os PCN.

⁴ TOEFL (Test of English as Foreign Language) e Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros)

De acordo com Alderson (2000), para avaliar leitura é preciso saber claramente o que é leitura, o que significa ler textos e entendê-los, e isso não é simples. Para o autor, a leitura envolve processo e produto. O processo, nesse sentido, é a própria leitura, que pressupõe a interação entre o texto e o leitor. Fazem parte desse processo o olhar para o texto, decifrar seu formato, decidir, significar e relacionar essas partes. No entanto, a leitura vai além disso, pois enquanto lê, o leitor pensa sobre o que está lendo, relaciona a outras leituras, ao seu conhecimento prévio, às suas expectativas, ao seu contexto social e histórico.

Simultaneamente, o leitor está fazendo julgamentos acerca do que está lendo, por exemplo, analisando se o texto é útil, interessante, se ele faz sentido e se corresponde aos fatos de sua realidade. Tudo isso acontece inconscientemente, enquanto o leitor está envolvido com a leitura.

Além disso, segundo o autor, pesquisas nessa área investigam desde o movimento dos olhos durante a leitura, até o que acontece quando lemos, com pesquisas introspectivas.

Anterior ao processo de elaboração de uma avaliação de leitura vem a concepção de leitura do elaborador. São três as concepções mais conhecidas: *bottom-up* (leitura inicia-se pelo processo de decodificação do texto, a atenção volta-se para cada palavra e o sentido do texto está exclusivamente nele mesmo), a *top-down* (na qual o conhecimento do leitor é bastante valorizado) e a interacional (pressupõe interação entre o texto, o leitor e o escritor, sendo que a construção do sentido do texto está nessa relação).

Sobre o primeiro modelo de leitura, o *bottom up*, ou ascendente, a visão de leitura é de decodificação, ou seja, o significado está todo no texto e cabe ao leitor, a partir das unidades menores como as palavras, extrair o significado. Assim, o conhecimento do léxico do texto, permitiria ao leitor a compreensão global desse texto. (SCARAMUCCI, 1995)

O segundo modelo de leitura, por sua vez, o *top down*, ou descendente, tem como visão subjacente a de que o texto é incompleto e é o leitor quem determina seu significado. Assim, o leitor tem papel mais ativo. (SCARAMUCCI, 1995)

Sobre o terceiro modelo de leitura, o interativo, Scaramucci (1995) afirma que nessa visão a leitura é considerada como construção de significados,

como um processo cognitivo e perceptivo. Esse modelo é mais abrangente e, assim, mais condizente com as necessidades do leitor. Ele é caracterizado pela bidirecionalidade do fluxo da informação, ou seja, do texto para o leitor e do leitor, de seu conhecimento prévio, para o texto.

A esse respeito, Alderson (2000) afirma que nessa visão a leitura não é uma atividade isolada, ou seja, está inserida em um contexto social e esse contexto interfere diretamente na construção de sentidos.

Para Scaramucci (1995), esse modelo torna mais difícil a avaliação de leitura, uma vez que diversas interpretações são possíveis. Quanto ao produto da leitura, diferentes leitores podem entender um texto de diferentes formas e isso pode ser explicado pelo fato de o texto não conter um significado absoluto, uma vez que esse significado é criado pela interação leitor-texto. Assim, o produto difere justamente pelo fato de os leitores serem pessoas diferentes, com experiências diversas.

Sobre isso, Alderson (na obra citada) cita a dificuldade em afirmar o que é correto e o que não é quando o assunto é leitura. No entanto, essa dificuldade não significa que todas as interpretações são possíveis. Pelo contrário, a leitura tem que ser plausível às possíveis intenções do autor. Todo texto tem um significado potencial, como denomina o autor, com interpretações possíveis. Além disso, o léxico tem também papel delimitador do número de interpretações possíveis. (GATTOLIN, 2005)

Nesse sentido, a visão de linguagem e/ou a visão de leitura, segundo Alderson (na obra citada), tem influência direta na forma como a avaliação de leitura será tratada. Ao ensinar e avaliar a leitura deve-se apresentar textos significativos, relacionados ao conhecimento prévio e interesses, motivando uma leitura aprofundada.

Em uma avaliação de leitura vários aspectos estão envolvidos e podem interferir no grau de dificuldade da questão e, por isso, devem ser considerados na elaboração de um teste. Alderson (na obra citada) elenca alguns aspectos, como por exemplo, a linguagem utilizada nas questões interfere diretamente na dificuldade do enunciado, da passagem ou do texto selecionado, além de a utilização da língua estrangeira ou materna e a seleção do tipo de questão (aberta ou fechada).

No entanto, alguns aspectos podem interferir no grau de dificuldade da avaliação, mas são bastante difíceis de serem previstos durante a elaboração. Por exemplo, o conhecimento prévio pode dificultar ou facilitar a construção de sentidos, dependendo do leitor e de sua familiaridade com o assunto do texto.

Quando um teste está sendo elaborado, então, é fundamental que se considerem diversos aspectos. As instruções para as questões são bastante relevantes uma vez que as informações dadas devem ser claras, diretas e úteis. A estrutura da avaliação também é importante, envolvendo a sequência das questões, o número de questões, entre outros. O tempo dado ao aluno/examinando para responder as questões também é importante, pois o grau de dificuldade das questões e o tamanho dos textos selecionados podem demandar mais tempo para responder.

Com tais aspectos estabelecidos, o método deve ser selecionado, considerando o que se deseja avaliar e as vantagens e desvantagens de cada um.

Um método bastante utilizado é o de múltipla escolha, que, segundo Shohamy (1985) tem como vantagem a rapidez e a facilidade da correção e, assim, é bastante adequado para avaliações em larga escala. Por outro lado, a autora afirma que a elaboração de boas questões desse tipo demanda bastante tempo e prática para a construção de itens coerentes, claros e com o grau de dificuldade desejado.

Além disso, de acordo com Alderson (2000), a vantagem desse método é controlar as possíveis compreensões. No entanto, o autor afirma que esse aspecto pode ser negativo se apenas a leitura do elaborador for considerada correta.

Outros tipos de questões que podem ser utilizados são as que buscam avaliar itens isolados, separando aspectos da língua, e as questões de habilidades integradas, avaliando uma compreensão mais geral da língua, segundo Alderson (na obra citada).

Com a discussão de avaliação de leitura em língua estrangeira apresentada, abordaremos o assunto 'avaliação', mas com maior enfoque nas consequências da avaliação, coerente ao objetivo deste trabalho.

1.4.6 O efeito retroativo e o impacto social

De acordo com Bachman e Palmer (1993), uma das qualidades do exame é o seu impacto na sociedade e no sistema educacional, nos indivíduos desse sistema. O impacto opera em dois níveis, o micro e o macro, como discutiremos posteriormente.

O simples ato de elaborar e fazer um exame implica certos valores e objetivos, além de provocar consequências. Da mesma forma, o uso que se faz de um teste e de seus resultados tem consequências. (BACHMAN & PALMER, 1993)

Foi nos anos 80 e 90 que se mostrou maior preocupação com as consequências da avaliação e até hoje se considera o assunto complexo, com implicações tanto para a formação de professor, como para as mudanças que pretendem ser implementadas a partir do teste.

Sobre isso, Bachman (2005) afirma que as consequências de um exame devem ser pensadas desde o início da sua elaboração, apesar de isso dificilmente acontecer devido à falta de esclarecimento acerca da relação entre eles.

As avaliações, tanto as internas como as externas à sala de aula, têm suas consequências, sejam elas em maior ou menor grau. Como consequência de tais avaliações, Cheng (2008) afirma que o impacto social refere-se às consequências exteriores à sala de aula, sejam elas na escola, no sistema educacional ou na sociedade. Por outro lado, as consequências no nível micro, ou seja, internas à sala de aula, define-se como efeito retroativo.

No contexto nacional, por sua vez, pesquisas relevantes foram realizadas nas quais foi discutido o efeito retroativo de exames vestibulares como as de Scaramucci (1999), Retorta (2007), Bartholomeu (2002).

Existem inúmeras definições de efeito retroativo e pouco consenso sobre o assunto. Tais definições vão das mais simples às mais complexas, envolvem a sala de aula, o sistema educacional e até a sociedade em geral, e esse efeito pode ser intencional ou imprevisível.

Bailey (1999) elenca algumas definições como, por exemplo, efeito retroativo é a tendência natural de estudantes e educadores direcionarem as atividades para um exame, podendo ser positivo ou negativo.

Ela cita, também, Shohamy que traz alguns conceitos-chave sobre o efeito retroativo afirmando que ele se refere ao impacto que os testes têm no ensino e no aprendizado, com os testes podendo direcionar o aprendizado, com a necessidade de conexão entre avaliação e currículo que deve mostrar que a inserção de um teste resultou no aprimoramento do ensino.

Messick citado por Bailey (1999) afirma que o efeito retroativo é uma boa ou má prática evidentemente ligada à introdução e uso de um determinado teste, divergindo das alterações na prática que aconteceriam independente do teste. O autor diz, ainda, que é problemático afirmar que existem evidências do efeito retroativo se uma ligação evidente e/ou lógica não puder ser estabelecida entre o resultado do ensino/aprendizado e as propriedades do teste que visam influenciar.

Coerentemente em relação a essa influência, Alderson e Wall (1993) elencam quinze hipóteses para o efeito retroativo e tais hipóteses podem ser divididas em três categorias: alunos, educadores e ensino.

Quanto aos alunos, os autores afirmam que um teste influenciará:

- na aprendizagem;
- no que os alunos aprendem;
- como os alunos aprendem;

Além disso, testes poderão ter efeito retroativo em todos os aprendizes e educadores ou poderão ter efeito retroativo apenas para alguns alunos e para alguns professores, mas não para os outros.

Quanto aos educadores, as hipóteses são as de que um teste influenciará:

- o que o professor ensina;
- como o professor ensina.

Por fim, quanto ao ensino, de forma geral, de acordo com as hipóteses um teste influenciará:

- no ensino;
- na sequência do ensino;
- na sequência do aprendizado;

- no grau e profundidade do ensino;
- na sequência do aprendizado;
- as atitudes e os métodos de ensino/aprendizagem;

Ainda para Alderson e Wall (1993), um teste que tem importantes consequências terá efeito retroativo e testes que não terão importantes consequências não terão efeito retroativo.

Bachman e Palmer citados por Bailey (1999) trazem o efeito retroativo como parte do impacto de um teste na sociedade, no sistema educacional e nas pessoas individualmente. Para eles, o impacto é dividido em dois níveis: o micro (referente aos alunos e professores) e o macro (impacto na sociedade e no sistema educacional).

Scaramucci (2005) afirma que para alguns autores, efeito retroativo e impacto referem-se ao mesmo fenômeno, assunto de inúmeros estudos relacionados à avaliação.

Isso está de acordo com a definição do conceito de efeito retroativo dada pela autora:

Efeito retroativo, portanto, pelo menos no estágio atual de conhecimento, pode ser entendido como o impacto ou a influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação. (SCARAMUCCI, 2005, p.2)

Neste trabalho, compartilhando a visão de Scaramucci (na obra citada), consideraremos impacto social e efeito retroativo como diretamente relacionados, estabelecendo uma relação sinonímica tanto por se referirem à avaliação como por serem consequências da mesma, sendo facetas de um mesmo fenômeno, mas que se diferem na sua abrangência, com o primeiro sendo mais amplo e geral e o segundo sendo mais específico à sala de aula. Assim, consideramos efeito retroativo como o que acontece no interior da sala de aula, por exemplo, no planejamento da aula, no material, nos conteúdos selecionados, ou seja, no processo mais direto de ensino e aprendizagem; e impacto consideraremos como os efeitos que testes têm nas pessoas, nas políticas e nas práticas, não se restringindo ao interior da sala de aula, mas referindo-se à escola em geral, ao sistema educacional e à sociedade.

De acordo com Alderson e Wall (1993), testes são poderosos determinantes do que acontece na sala de aula, fato denominado de efeito retroativo. No início da década passada, poucos estudos haviam sido desenvolvidos nessa área e questionava-se sua existência. Hoje, segundo Scaramucci (2005) a pesquisa nessa área é uma tendência, com diversas publicações.

Há muito tempo e em diversos contextos afirma-se que os testes exercem poderosa influência nos examinandos e nos professores que os auxiliam na preparação para os exames. (BAILEY, 1999)

A influência exercida pelos exames era vista muitas vezes como negativa, por distorcer o currículo, focando apenas no treinamento para tal exame. De acordo com Scaramucci (2005), as adversidades enfrentadas pelo ensino no Brasil são comumente atribuídas aos exames vestibulares.

Por outro lado, o aspecto positivo dessa influência também foi ressaltado por Alderson (2000), referindo-se à inovação do currículo através da inovação de um teste.

Para Bailey (1999) também há três partes que envolvem o efeito retroativo: participantes, processo e produto. A natureza do exame inicialmente afeta as percepções e atitudes dos participantes acerca do ensino e aprendizagem. Tais atitudes e percepções, por sua vez, podem afetar o que os participantes fazem para estudar (processo), incluindo a prática do tipo de questão do teste, o que pode afetar os resultados (produto).

Bailey (na obra citada) afirma que a partir de uma revisão da literatura pode-se notar que esse assunto é amplamente discutido, com fortes indícios de existir, com diferentes pontos de vista e que o efeito positivo é visto como um importante critério para o desenvolvimento de uma avaliação de línguas.

De forma mais geral, o efeito retroativo pode ser definido como as consequências de uma avaliação dentro da sala de aula, no ensino. Tal efeito pode ser considerado a partir de vários aspectos. Segundo Scaramucci (2005) ele pode:

- ser longo ou curto em relação ao tempo;
- ser forte ou fraco, de acordo com a intensidade em que interfere na aula;

- ser positivo ou negativo;
- ser intencional ou não intencional,
- existir ou não, dependendo do exame;
- ser geral ou específico, variando de acordo com os personagens envolvidos, ou seja, alunos, professores, coordenadores, diretores, planejadores de material, e demais envolvidos no sistema educacional que podem ser influenciados por determinado exame.

Segundo a autora, é comum afirmarem que a má qualidade do ensino médio brasileiro se deve aos exames vestibulares, uma vez que o ensino passou a pautar-se no treinamento para tais exames. Embora não seja esse o propósito, o ensino é realizado, buscando preparar o aluno para ser aprovado em determinados vestibulares. Isso pode ser considerado até como inversão, pois o currículo é adequado ao exame de entrada e não o exame de entrada é adequado ao currículo. Na verdade, os exames de entrada são desenvolvidos buscando selecionar candidatos com o perfil que se deseja para a instituição e não, necessariamente, visando alterar o currículo escolar.

No contexto internacional, Bailey (1999) afirma que são comuns críticas acerca do efeito retroativo, nas quais se afirma que ele impede o progresso do ensino, que passa a ter por foco apenas um exame. No entanto, ainda há poucos dados para negar ou confirmar tal fato, havendo assim pouca evidência empírica.

No Brasil, como já foi afirmado, há pesquisas acerca do efeito retroativo de exames vestibulares no ensino de línguas. Segundo Scaramucci (1999) o efeito do exame vestibular da Unicamp no ensino público no contexto investigado era pequeno, refletindo apenas na ênfase em leitura na aula. Retorta (2007) afirma que, de acordo com sua pesquisa, houve forte influência do vestibular no ensino de inglês na escola particular, mas pouco na escola pública no contexto investigado.

Shohamy (1993) afirma que exames externos tornaram-se poderosos instrumentos, capazes de mudar e prescrever o comportamento dos examinandos sobre os quais recaem as consequências. Agências e autoridades, conscientes desse poder, têm utilizado exames para propor (ou impor) mudanças curriculares nos materiais, por exemplo. A autora afirma, ainda, que essa força deve ter mão

dupla, com o exame influenciando o ensino ao mesmo tempo em que o ensino influencia o exame.

Isso pode ser complementado com a afirmação de Alderson e Wall (1993) de que, na busca por bons resultados, o ensino centra-se em um exame, na prática de itens desse, apenas inflando nota, sem necessariamente, aumentar o conhecimento dos aprendizes. Relacionado a isso, os autores afirmam que bons testes são os que não permitem treino, ou minimizam a possibilidade de treinamento, mantendo o foco na aprendizagem real. Isso seria o ideal, mas na realidade não existe. Os cursos particulares, principalmente, vivem em função desse treinamento.

Quanto aos participantes, Bailey (1999) cita uma pesquisa desenvolvida no Japão acerca do impacto financeiro nos estudantes e nas suas famílias mostrando que há muito preparo para se ingressar em uma universidade e quanto maior o poder aquisitivo da família, maior a chance de ingresso, uma vez que podem pagar pelos melhores cursos preparatórios, o que, muitas vezes, pode ser notado aqui no Brasil também.

Hughes (2003), a respeito do efeito retroativo, afirma ser necessária a coerência entre o instrumento utilizado na avaliação e o que se deseja avaliar, no sentido de estimular os candidatos a praticarem, por exemplo, as habilidades consideradas importantes. Por exemplo, se o que se busca a partir de um exame é a prática de produção escrita, uma vez que isso será avaliado, propor um teste de múltipla escolha dificilmente motivaria os alunos a praticarem a escrita, propriamente dita.

O autor afirma, ainda, que o efeito retroativo é parte de um conceito mais geral, o impacto, que se refere à forma como um teste afeta a sociedade em geral, incluindo as práticas escolares.

McNamara (2000) apresenta uma perspectiva que inclui vários campos da ciência na avaliação: sociologia, política e cultura. A avaliação envolve, ainda, o aspecto ético, por exemplo, relacionando-se com outras áreas. Nesse sentido, é interessante que o elaborador de um teste leve em conta as consequências do exame, por exemplo, não só antecipando-as, mas monitorando-as após a implementação do mesmo. (MCNAMARA, 2000)

Alderson e Wall (1993) afirmam que é importante prever possíveis consequências dos exames, assim como é fundamental investigar as consequências após sua implementação.

Complementando a ideia de que os efeitos de um teste podem ir além da sala de aula, sendo notado pela comunidade, incluindo a escola, Chalhoub-Deville (2009) afirma que os estudos referentes a impacto buscam informações acerca da influência do conteúdo do teste, dos seus resultados e práticas no ensino e no currículo.

De acordo com Cheng (2008), testes sempre têm consequências, nunca são processos neutros, são rituais diferenciados para os examinandos, uma vez que, especialmente em testes de larga escala, sempre que um avança, outros ficam para trás.

Coerente com isso, Scaramucci (2010) afirma que avaliações e exames não são instrumentos neutros ou técnicos, mas, antes de tudo, são políticos e ideológicos, pois têm, subjacentes, valores culturais e crenças de seus elaboradores ou dos responsáveis pelas políticas implementadas a partir desses exames.

Quanto aos valores culturais, a autora se refere aos subjacentes aos exames, uma vez que são determinantes nas escolhas feitas em relação a sua orientação teórica e definição de seu construto, por exemplo: a concepção de língua(gem) do elaborador do exame; o que ele considera saber uma língua, qual sua concepção de proficiência; o que é avaliar uma língua (estrangeira ou segunda), ou seja, qual a concepção de avaliação.

Da mesma forma, as consequências dos exames no ensino, na aprendizagem e na sociedade também envolvem julgamentos de valor: interpretar uma consequência como positiva ou negativa envolve considerações acerca dos objetivos educacionais e seus valores subjacentes.

Considerando que exames são mecanismos potenciais de mudanças e ação política, segundo Scaramucci (na obra citada), suas consequências na sociedade, devem ser avaliadas levando-se em conta a possibilidade de que alguns veem como uma consequência positiva, outros podem ver como negativa.

Não se pode, então, fazer inferências sobre resultados de um exame elaborado para determinado fim sem antes justificá-las, ou fornecer explicações e evidências que justifiquem esse uso. Nesse sentido, é fundamental considerar não apenas as características próprias do instrumento selecionado, mas as evidências que decorrem do seu uso, incluindo as consequências na sociedade. (SCARAMUCCI, 2010)

Chalhoub-Deville (2009) afirma que os estudos sobre o impacto social da avaliação pretendem auxiliar as pessoas, as comunidades, as empresas privadas e o governo a compreenderem e serem capazes de antecipar as consequências sociais na população na qual há a proposição de desenvolvimento ou mudanças políticas.

Apesar de a maioria dos autores concordarem quanto à importância das consequências das avaliações, não há consenso se uma análise das consequências deve ser conduzida como uma das partes de um processo de validação⁵ por ser vista como atividade extensa e complexa, que necessita tanto da colaboração dos responsáveis pelo desenvolvimento de testes como dos usuários desses testes. (SCARAMUCCI, 2010)

Como as considerações acerca das consequências não são absolutas, podendo ser positivas para alguns e negativas para outros, de acordo com suas crenças e valores, alguns autores, segundo Scaramucci (2010), consideram impossível controlar os impactos que os exames têm na sociedade para, assim, considera-los como evidências para validar um teste.

Além disso, os impactos de um exame não são deterministas, por interagirem com diversos fatores pré-existentes, como crenças dos examinandos, dos educadores, da sociedade. É possível, dessa forma, que bons testes tenham consequências negativas e que maus testes tenham consequências positivas. Afinal, as consequências podem não ser decorrentes do exame em si, mas das práticas educacionais, de qualidade ou não, que o envolvem.

⁵ Segundo Scaramucci (2010), validação é a coleta e análise de evidências, considerando que validade é julgamento da medida em que as evidências empíricas e as justificativas teóricas apoiam as adequações das inferências e das ações baseadas nos resultados das avaliações. A autora afirma ser relevante ressaltar, ainda, que o efeito retroativo e o impacto da avaliação relacionam-se diretamente, também, por serem aspectos relacionados à validade de um exame.

Em relação ao impacto, Cheng (2008) afirma que ele é influenciado tanto pela natureza do exame (baixa ou alta relevância) como pelos usos feitos dos seus resultados.

No entanto, mesmo com tais variáveis, Scaramucci (2010) afirma ser desejável que os elaboradores considerem possíveis impactos e que procurem elaborar exames que possam ter efeito benéfico, potencialmente.

Scaramucci (na obra citada) afirma ser necessário teorizar mais acerca das condições do contexto político e social no qual se insere um teste, acerca de suas características e consequências pretendidas, explorando a relação entre o impacto pretendido e o real.

Segundo Bachman e Palmer (1993) as consequências da avaliação podem afetar diretamente personagens como alunos e professores, mas vai além, influenciando indiretamente um número muito maior de pessoas, como os futuros examinandos, colegas de trabalho, a família dos examinandos, entre outros.

No entanto, considerando as consequências dos exames nos examinandos, os autores afirmam que eles podem ser afetados por três aspectos: a experiência de fazer e de se preparar para o exame; o *feedback* que eles recebem a partir do seu desempenho no exame; e as decisões que são tomadas com base nos resultados dos exames.

Quanto à preparação para os exames, normalmente, se o exame for de alta relevância, em especial, é bastante comum que os examinandos passem semanas, meses, ou mais, se preparando para realiza-lo, seja sozinho ou em cursos preparatórios, uma vez que dependem do bom resultado, para, por exemplo, ingressar em uma boa universidade.

Em relação ao *feedback*, os autores afirmam que se esse for positivo o aluno tende a se sentir mais motivado, e se for negativo mais desmotivado. No entanto, o importante é que os examinandos recebam esse *feedback* e que esse seja o mais detalhado possível, para auxiliar o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o tipo de exame e aqui focando nos exames de entrada, as decisões tomadas a partir de seus resultados têm grandes chances de afetar a vida dos examinandos, segundo Bachman e Palmer (na obra citada). Coursar

uma graduação, por exemplo, pode permitir que o examinando tenha melhores oportunidades de emprego e boas condições de vida, enquanto o contrário (não cursar uma graduação) pode dificultar essa situação.

Além do impacto sobre os potenciais examinandos, outras pessoas sobre as quais as consequências dos exames recaem são os educadores. Muitas vezes, os professores sentem a necessidade de desenvolver um ensino voltado a determinado exame, mesmo que muitas vezes isso vá contra seus objetivos e crenças. Por exemplo, se o ensino se volta excessivamente para o preparo dos alunos para um exame, esse preparo pode se tornar um treinamento e isso não é desejável.

Por outro lado, os educadores podem ser afetados se seus alunos tiverem desempenho ruim em determinado exame, como por exemplo, os exames aplicados ao final do ensino ou em avaliações internas. Se os alunos têm um desempenho abaixo do esperado, normalmente, o professor irá refletir sobre sua prática em sala de aula e sobre sua responsabilidade nesse desempenho.

Nas pesquisas envolvendo o impacto da avaliação no contexto internacional, a pesquisa de Cheng (2008) é bastante relevante e refere-se ao certificado de língua inglesa realizado em Hong Kong, um exame de alta relevância. Segundo tal pesquisa, o impacto causado pelo exame ainda era limitado, na época da coleta de dados.

No contexto nacional, assim como no internacional, as pesquisas sobre efeito retroativo são realizadas em número muito maior do que as pesquisas referentes ao impacto da avaliação. Assim, é importante que pesquisas sobre o impacto também sejam realizadas.

Por fim, Bachman e Palmer (1993) discutem acerca do impacto de exames, em especial os de alta relevância, na sociedade e no sistema educacional. Ao elaborar um exame, eles sugerem que sejam esclarecidos, o mais detalhadamente possível, os usos pretendidos, as consequências potenciais, sejam elas positivas ou negativas, e que os elaboradores proponham resultados desejados e indesejados.

Com a discussão teórica realizada, iniciaremos no próximo capítulo o desenho metodológico, com a teoria na qual nos embasamos, com as informações sobre os participantes, contextos e coleta de dados.

2. DESENHO METODOLÓGICO

2.1 Enfoque teórico

Em 2010 o Exame Nacional do Ensino Médio, passou a incluir cinco questões de língua estrangeira, podendo o aluno optar, na inscrição, pela prova de inglês ou espanhol. Nesta pesquisa interessa-nos a respeito da inserção da língua inglesa no exame, considerando o possível impacto social dessa inserção, uma vez que com bom desempenho o aluno pode ter a chance de ingressar no ensino superior. Nesse sentido, pode-se afirmar que o exame é de alta relevância, sendo utilizado por instituições de ensino superior como exame de entrada ou parte dele.

Temos, então, como objetivo compreender a visão de alunos e professores, ou seja, envolvidos no exame, coletando dados relacionados à percepção destes acerca do exame, focando a inserção da língua estrangeira. Além disso, busca-se investigar, a partir dessa percepção, se passou a ser dada maior relevância à língua estrangeira como consequência do exame, sob a perspectiva dos participantes.

Dessa forma, o presente estudo é qualitativo e interpretativista, orientando-se por fundamentos caracterizadores dessa abordagem, como será explicado na sequência, os quais condizem com os objetivos aqui propostos.

Inicial e basicamente, por pesquisa qualitativa concordamos com Ricardo (2009) ao declarar ser a que procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Aprofundamos nosso entendimento das características do paradigma selecionado considerando a visão de Freeman & Long (1991), retomada por Vieira-Abrahão (2000) e Barcelos & Vieira Abrahão (2006), ao caracterizar a pesquisa qualitativa como naturalista, descritiva, processual, indutiva e que busca o significado. Assim, o estudo em questão ocorreu em ambientes naturais, no caso, uma escola pública e um curso preparatório para vestibular; é descritivo, fazendo com que os dados tomem forma em palavras ou figuras; tem seu foco no processo, não no resultado, visto que é exploratório; não busca ou testa hipóteses prontas; e tem o foco no significado, visando entender como participantes veem a inserção da língua inglesa no exame e suas possíveis consequências.

Complementando as características apresentadas, Brown e Rogers (2002) afirmam que tal paradigma é, além do que já foi explanado, subjetivo, próximo do dado, expansionista e condizente com a realidade dinâmica do contexto.

Nesse sentido, estamos de acordo com a visão de Oran citado por Ianuskewtiz (2009) de que a pesquisa qualitativa é como uma viagem de exploração, na qual o pesquisador vai para o ambiente de pesquisa sem hipóteses pré-estabelecidas, evitando preconceitos, buscando imparcialidade, e com o intuito de deixar os participantes à vontade, permitindo que os dados surjam naturalmente.

Concordamos, também, com a visão de Holmes (1992) ao postular que a pesquisa qualitativa, contrariamente à pesquisa quantitativa, não foca quantificação, nem generalização, confirmando os objetivos desta pesquisa. Ressaltamos, ainda, que a generalização, conforme afirma o autor, dificilmente é possível no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, por ser um contexto de diversidades, de inúmeras variáveis que influem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo ele a pesquisa interpretativista, assim como esta, não visa medir fenômenos, mas ser capaz de descrevê-los, entendê-los e interpretá-los. Dessa forma, a partir dos dados coletados, buscamos compreender a percepção dos participantes, bem como suas impressões referentes ao ENEM.

Complementamos nossas considerações com a afirmação de Larsen-Freeman & Long (1991) de que o paradigma qualitativo permite ao pesquisador fazer observações, coletando dados, sendo que estes podem variar durante a pesquisa.

Este estudo é, também, de caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1996) na medida em que parte da compreensão dos significados construídos pelos participantes, neste caso, a partir de suas visões acerca do ENEM, com enfoque na inserção da língua inglesa no exame a partir de 2010.

2.2 Contextos de coleta de dados

A coleta de dados deste estudo foi realizada em uma escola pública de educação básica e em um curso pré-vestibular, localizados em bairros distintos de um município do interior do estado de São Paulo. A escolha de tais contextos justifica-se pela intenção de obter visões de participantes que moram em pontos

distintos da cidade buscando compreender se há diferença no ponto de vista de tais públicos.

Um aspecto interessante em relação ao curso preparatório, que vale a pena ressaltar, é o de grande parte dos alunos estudarem no período da manhã em escolas públicas e a noite no curso em questão.

A opção pelas instituições de ensino público, ao invés das de ensino privado, se dá pelo fato de, segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a maioria dos alunos, atualmente, encontrar-se na educação pública.

A escola pública localiza-se na região central da cidade, mas recebe alunos de diversos bairros, tanto centrais como periféricos. Hoje a escola atende a comunidade em dois períodos: matutino e vespertino. Pela manhã, são atendidos 403 alunos do Ensino Médio, distribuídos em 16 salas. A tarde, a escola conta com 356 alunos do ensino fundamental II distribuídos em 11 salas. No total, nos períodos matutino e vespertino, 46 professores lecionam na escola.

Já o curso preparatório para o vestibular é comunitário, ou seja, gratuito, localiza-se em um bairro periférico da cidade e atende atualmente 300 alunos. A seleção de tais alunos baseia-se em uma análise socioeconômica e no desempenho em prova de conhecimentos gerais.

2.3 Perfil dos participantes

Na pesquisa que deu origem a esta dissertação, contamos com a colaboração de 29 participantes: 2 professoras de língua inglesa e 27 estudantes.

Uma professora atuava no último ano do Ensino Médio da rede pública e a outra em um curso preparatório para vestibular. A professora da escola (P1) pública leciona há 40 anos tanto a disciplina de língua inglesa como a de língua portuguesa. Formada em Letras em uma universidade pública do interior de São Paulo, lecionou para 16 turmas em 2011, das quais duas eram do terceiro ano do Ensino Médio. Já a professora do curso preparatório (P2) formou-se em 2009 em Letras, também por uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, leciona há três anos e em 2011 trabalhou com seis turmas, ministrando a disciplina de língua inglesa.

Entre os 27 alunos participantes, 11 cursavam o último ano do Ensino Médio e 16 faziam o curso preparatório pré-vestibular. Como a coleta de dados

aconteceu em duas etapas, da segunda participaram dois alunos e um professor. Embora todos os participantes da primeira etapa tenham sido convidados a participar, com diversas tentativas de estabelecer contato com os mesmos, eles não responderam e, sendo assim, não participaram da entrevista. A professora da escola pública, que também havia aceitado participar da segunda etapa, quando a entrevista foi ser realizada, não quis mais participar, não respondendo às várias tentativas de contato.

Dos alunos que aceitaram participar da segunda parte da coleta de dados respondendo também às entrevistas, a aluna (A1) tem 18 anos, estuda na escola pública no último ano do ensino médio, pretende prestar vestibular para medicina e faz curso preparatório para vestibular e o aluno (A2), também de 18 anos, estuda em uma escola pública e faz o curso preparatório onde ocorreu a coleta de dados.

Segue quadro para ilustrar a coleta de dados, seus participantes e suas etapas:

	Escola Pública	Curso pré-vestibular
Total de alunos convidados a participar	60 alunos	16 alunos
Alunos que aceitaram participar e responderam ao questionário	11 alunos	16 alunos
Total de alunos convidados a participar da entrevista	11 alunos	16 alunos
Alunos que aceitaram participar e responderam a entrevista	1 aluna	1 aluno
Professoras	1 professora	1 professora

Quadro 1. Panorama sobre a coleta de registros

2.4 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Seguindo os pressupostos teóricos apresentados acerca da metodologia, a escolha dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados é, também, condizente com o paradigma qualitativo de base interpretativista.

Buscou-se, inicialmente, selecionar dois instrumentos de coleta, questionário e entrevista, possibilitando ao final da pesquisa a triangulação de dados, a partir de diferentes instrumentos, visando obter resultados confiáveis. Por triangulação entendemos ser o recurso que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não uma asserção. (RICARDO, 2009)

O processo de coleta de dados iniciou-se com o estabelecimento de contato com diversas escolas públicas, mas sem sucesso. Após dois meses o contato foi feito com a direção e coordenação da escola onde a coleta pode ser realizada. Com o aceite inicial, entrou-se em contato com a professora responsável pelas aulas de língua inglesa no ensino médio, que aceitou prontamente participar.

Na sequência, foi estabelecido contato com a professora de língua inglesa do curso preparatório, a qual também aceitou participar e autorizou que seus alunos fossem convidados.

O questionário foi escolhido por compartilharmos a visão de Cunha (2007) ao apresentar como aspectos positivos desse instrumento a garantia de anonimato dos participantes, a flexibilização no tempo, a possibilidade de aplicá-lo via internet, sem a influência do pesquisador e a opção de aplicá-lo para quantos participantes for necessário.

Foram aplicados dois diferentes questionários, sendo um para os alunos (APÊNDICE A) e outro para os professores (APÊNDICE B). A aplicação de tal instrumento aconteceu simultaneamente, ou seja, no mesmo momento do ano letivo, na fase inicial deste trabalho.

Os questionários foram compostos por questões abertas e por questões fechadas buscando dar liberdade para o participante escrever quando necessário. Mesmo nas questões fechadas, maioria no questionário, havia espaço para que, se desejasse, o participante pudesse complementar ou justificar sua escolha. Tais questionários não foram muito longos, para não tomar tempo

excessivo dos 29 participantes que se colocaram à disposição para participar da pesquisa.

O questionário está de acordo com a escala Likert por ser um método rápido de responder e condizente com o que se deseja, ou seja, entender a percepção dos participantes acerca do impacto do ENEM. Dessa forma, foram feitas afirmações em relação às quais o participante poderia concordar, concordar parcialmente, discordar, discordar parcialmente ou não opinar. Após a aplicação do questionário, notamos que para algumas afirmações as opções “sim” ou “não” seriam mais adequadas e, para um possível uso futuro, esse é um aspecto a ser pensado.

O questionário iniciou-se com asserções de cunho geral acerca do ensino de língua estrangeira atualmente e da visão dos participantes acerca do exame. Em seguida focou-se na inserção da segunda língua, mais especificamente, para os propósitos específicos deste estudo.

Na escola pública, a professora sugeriu que ela mesma aplicasse o questionário, pois, na sua opinião, isso levaria menos tempo e dispersaria menos os alunos. Os questionários foram, então, distribuídos a todos os alunos das duas turmas de terceiro ano, totalizando cerca de 60 alunos, dos quais 11 aceitaram participar e devolveram o questionário preenchido.

No curso pré-vestibular, no dia da coleta de dados, por haver poucos alunos, várias turmas estavam assistindo aula juntas, o que permitiu que a coleta ocorresse ao mesmo tempo com alunos de diferentes grupos, sendo que, praticamente, todos aceitaram participar, totalizando 16 alunos. Nesse ambiente, a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, nos períodos da tarde e da noite.

Em ambos os contextos, o questionário foi aplicado na semana seguinte à realização do ENEM em 2011, ou seja, no final do mês de outubro. Nesse mesmo período, os professores responderam ao questionário. Isso justifica-se pela intenção de se utilizar tal instrumento para investigar se houve alguma preparação dos alunos para o exame, se a disciplina sofreu alterações em função deste, sendo esse, em nossa compreensão, o momento mais adequado por suceder a prova. Além disso, esse momento foi selecionado por uma questão de viabilidade da coleta, quando a mesma foi autorizada pelos educadores.

O segundo instrumento de coleta de dados foi aplicado a três participantes, dois alunos e um professor. Todos os participantes foram convidados para tal entrevista, mas apenas um professor e dois alunos se dispuseram. Após três tentativas de convidá-los, decidimos dar continuidade a coleta com os três que haviam aceitado, pois os demais sequer respondiam aos e-mails. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista, sendo um roteiro de perguntas para os alunos (APÊNDICE C) e outro roteiro de perguntas para o professor (APÊNDICE D). A partir de suas respostas, foram feitas novas questões, individuais, ou seja, diferentes para cada um dos participantes, sendo uma sequência de perguntas para A1 (APÊNDICE E), uma sequência de perguntas para A2 (APÊNDICE F) e um roteiro de perguntas para P2 (APÊNDICE G) buscando esclarecer alguns aspectos. As entrevistas foram feitas por e-mail, por preferência dos participantes devido à pouca disponibilidade de tempo de cada um deles, com questões abertas e amplas.

Apesar de ter sido realizada por e-mail, continuamos denominando o segundo instrumento como entrevista pelo fato de, nesses e-mails, termos estabelecido um diálogo, como teria sido feito pessoalmente. Foram enviadas questões iniciais aos alunos e à professora e, a partir das respostas de cada um, foram feitas perguntas individuais.

Finalizando, buscamos seguir cuidadosamente neste trabalho todos os conceitos aqui elencados, refletindo sobre eles e buscando contribuir para o entendimento do impacto causado pela inserção da língua inglesa no ENEM para os envolvidos neles e no ensino de língua inglesa nos contextos investigados. Com a metodologia deste trabalho apresentada, iniciaremos no próximo capítulo a análise dos dados, mantendo o foco deste trabalho, como citado.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

Iniciamos este capítulo com uma apresentação mais detalhada do ENEM para embasarmos nossa análise, uma vez que conhecer a prova, desde o seu início até a atualidade, é fundamental para este trabalho.

3.1 O ENEM: de 1998 a 2012

O ENEM foi introduzido pela primeira vez em 1998 visando, inicialmente, avaliar o desempenho do aluno no último ano do ensino básico. Além desse objetivo, buscavam-se informações sobre os alunos, com o questionário socioeconômico respondido pelos mesmos no momento da inscrição, e sobre a educação, a partir do desempenho dos estudantes nas provas.

De 1998 até 2008, a prova era aplicada em um único dia e composta por 63 questões interdisciplinares de múltipla escolha e uma redação não obrigatória. Em 2009 o exame foi reformulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), visando propor a unificação do processo seletivo de universidades federais. Além disso, segundo o ex-ministro Fernando Haddad busca-se também uma mudança no currículo do ensino médio, pois o vestibular incentivaria muito que o aluno decorasse e não que aprendesse efetivamente. Ao invés disso, para o governo seria interessante estimular no aluno a capacidade de análise crítica. Apesar de a proposta ser coerente, é importante ressaltar que diversos vestibulares já deixaram de priorizar a “*decoreba*” há alguns anos.

Enquanto a primeira edição do exame em 1998 teve 115,6 mil participantes, em 2004 o exame tornou-se bastante popular uma vez que o MEC vinculou a concessão de bolsas (Programa Universidade para Todos – ProUni) em Instituições de Ensino Superior, ao desempenho no exame. Em 2008 o número de inscrições foi recorde chegando a 4 milhões de participantes. Em 2010 o exame contou com 4,6 milhões de estudantes realizando as provas e, na sua edição mais recente (2012) o exame teve cerca de 6 milhões de inscritos.

Visando um exame mais eficiente, coerente com a sua proposta de funcionar como exame de entrada, em 2010, o ENEM passou a ser aplicado em dois dias, com um total de 180 questões de múltipla escolha. Tais questões são baseadas em habilidades e divididas em quatro áreas do conhecimento: (a)

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (b) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (d) Matemática e suas Tecnologias.

Entre os conteúdos avaliados na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em seu novo formato, o ENEM passou a avaliar a língua estrangeira, oferecendo ao candidato a possibilidade de optar por inglês ou espanhol no momento da inscrição. A avaliação dessas línguas se dá por meio de uma prova de leitura em que o candidato deve responder a cinco questões de compreensão, a partir de cinco diferentes textos. Tais questões são de múltipla escolha, com cinco alternativas cada.

A inclusão da língua estrangeira no ENEM justamente quando o exame se torna de alta relevância tende a ter consequências positivas para o ensino da mesma, buscando desde a maior valorização da disciplina até o reconhecimento desse conhecimento como fundamental nos cursos superiores e no mundo do trabalho. Obviamente não só as questões de língua inglesa determinam o desempenho e o resultado, mas são parte fundamental dele.

Com o propósito de convencer e esclarecer os dirigentes de instituições federais de ensino superior sobre o ENEM e seu novo formato, o Ministério da Educação enviou-lhes a “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (anexo A) para auxiliar no entendimento do exame. Nessa proposta, explica-se o cenário atual de vestibulares, que acontecem por não haver vagas suficientes para todos que desejam cursar o ensino superior, como já discutido. Assim, foram criados os vestibulares, que selecionam por mérito os alunos que terão direito a tal ensino.

No entanto, segundo os elaboradores da justificativa, o sistema de vestibulares apresenta alguns inconvenientes como o privilégio a alunos com maior poder aquisitivo, os quais podem pagar pelas taxas de inscrição das provas e viajar até os locais onde essas são aplicadas.

Como cada instituição possui um vestibular diferente e é aplicado apenas em determinados lugares, o aluno que não possui condições financeiras de pagar uma taxa para cada exame e viajar até os locais de aplicação fica automaticamente excluído do processo de seleção.

O Ministério da Educação propõe, então, que o vestibular das universidades federais seja unificado e que a prova de seleção seja o ENEM, exame gratuito aos alunos das escolas públicas, que ocorre em muitas cidades brasileiras (cerca de 1600). Além disso, alega-se que o exame já é aplicado há anos e que a cada ano o número de alunos que o realizam cresce significativamente.

De acordo com McNamara e Roeber (2006) novas situações requerem novos testes, como por exemplo, reforma do currículo escolar ou mudanças tecnológicas. Ao desenvolver novos testes, então, deve-se considerar que esses envolvem um estágio de elaboração, um estágio de construção, uma pré-testagem, para finalmente serem operacionalizados.

Pode-se relacionar tal afirmação com o ENEM considerando que a nova versão do exame foi proposta a partir da intenção de reforma curricular, além da inclusão de um maior número de alunos de escolas públicas no ensino superior, entre outras.

Segundo McNamara (2000), é comum que autoridades utilizem a reformulação de um exame para direcionar a reforma do currículo, acreditando que a avaliação pode ser desenvolvida para ter efeito positivo sobre o currículo. No entanto, o efeito de um teste é imprevisível, de acordo com o autor. Além disso, o efeito vai depender da motivação imediata dos alunos, das condições, da sala de aula, dos modos de ensino, sendo definido somente após um determinado exame.

Assim como os grandes vestibulares são reconhecidos hoje pela sociedade, o MEC vem buscando o reconhecimento do ENEM, de forma que ele possa substituir alguns dos exames, favorecendo também os alunos das classes sociais mais baixas, permitindo que eles concorram, de certa forma, em situação de igualdade com todos os demais alunos.

Além disso, alega-se que como processo unificado, o ENEM cumpriria um papel importante de democratização do ensino superior, dando chances igualitárias de todos participarem do processo seletivo.

Isso é coerente uma vez que pesquisas feitas pelo MEC mostram que a maioria dos alunos faz o exame visando uma vaga no ensino superior, pois o exame funcionava, e funciona, como seleção de bolsistas em faculdades particulares. Unindo, então, a vontade de cursar o ensino superior e a facilidade em prestar o ENEM, utilizando este como processo seletivo para universidades federais,

acredita-se que o ensino superior público tornar-se-ia mais acessível aos alunos, independentemente de classe social.

Outro aspecto apontado pelo MEC é o fato de os vestibulares orientarem os currículos das escolas. Isso acontece naturalmente, uma vez que se busca estudar o conteúdo solicitado pelo exame para obter bons resultados e aprovação. Entendendo isso, o MEC se propõe a contratar profissionais da área para que o currículo seja reformado e adequado, de forma a orientar eficazmente o que está sendo estudado pelos alunos nos anos finais do ensino. (Brasil, Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2009)

Se tomarmos a afirmação de Shohamy (1993) podemos compreender que é comum a utilização de exames como forma de estimular a reformulação de currículos, assim como é utilizado para incentivar os alunos a estudarem. Nesse sentido, a intenção colocada na proposta do novo ENEM não é uma novidade e pode acontecer mesmo sem que essa seja uma intenção. Isso se explica porque a relação entre currículo e exame é uma força de mão dupla, ou seja, uma exerce influência sobre a outra.

Em relação ao currículo, Scaramucci (2001) afirma que os vestibulares das universidades brasileiras baseiam-se em um currículo básico, o qual orienta o ensino médio, resultado da forma que cada instituição o interpreta. Sendo assim, pelo fato de as instituições terem variadas filosofias de ensino, elas priorizam alguns aspectos no exame, selecionando o perfil desejado de aluno.

No entanto, como os elaboradores do ENEM pretendem torná-lo exame de entrada de diversas universidades, especialmente federais, essa seria uma dificuldade da utilização do ENEM com o papel de exame de entrada, uma vez que a seleção de candidatos com o perfil da instituição seria bastante difícil com um único exame.

Além da função de entrada, uma vez que seu objetivo, assim como o dos vestibulares, é selecionar candidatos para ingressarem no ensino superior o ENEM tem hoje a função de rendimento externo.

Porém, esse papel do ENEM como exame de rendimento externo torna-se secundário quando o mesmo assume o papel de entrada, devido às suas consequências serem mais notórias na vida do examinando. A partir de um bom

desempenho o examinando tem a chance de cursar uma graduação, e isso tende a ter consequências no futuro profissional dos alunos.

No entanto, os dados obtidos a partir de tal exame, de acordo com a sua função de rendimento, podem e devem ser utilizados a favor da melhoria qualitativa do sistema educacional brasileiro.

Segundo Luckesi (2011) o importante não é apenas a aplicação, mas também as ações tomadas a partir dos resultados obtidos, buscando intervenções eficazes para atingir os objetivos propostos. Na verdade, isso ainda pouco acontece no Brasil, onde exames como o ENEM são utilizados amplamente para o ranqueamento de escolas, o que se utiliza como propaganda posteriormente, e atualmente o foco mantém-se no seu papel de entrada, pelos motivos anteriormente expostos.

Em relação ao ENEM, mais especificamente, Luckesi (na obra citada) mostra-se otimista afirmando que se for de qualidade, tem grandes chances de ser cada vez mais utilizado como exame de entrada, tornando-se um poderoso instrumento de mudança e melhoria no ensino, alterando seu currículo e suas práticas, direcionando-se ao desenvolvimento de competências, em detrimento do mero acúmulo de informações.

O vestibular, utilizado há muitos anos, segundo o autor, foi ganhando importância e vagarosamente foi direcionando o ensino médio. Nesse sentido, serão necessárias alterações curriculares, para que o conteúdo se adeque ao cenário atual e isso exigirá mudanças no ensino superior, com o intuito de preparar os educadores para atenderem as novas demandas decorrentes das novas configurações do ENEM.

Com a apresentação do ENEM feita, a partir de agora vamos analisar suas consequências a partir de três aspectos: o interno à sala de aula, o externo à sala de aula e a opinião de alunos e professores sobre a prova. É importante ressaltar que tais aspectos estão intrinsecamente relacionados e a separação neste trabalho foi feita apenas para fins didáticos.

3.2. Consequências internas à sala de aula: construto do exame, mudança nas aulas, importância dada à disciplina de inglês.

Primeiramente, se um dos objetivos do ENEM é a reformulação do currículo e do ensino, é necessário que os educadores sejam adequadamente preparados para isso. Afinal, um exame por si só não pode reforçar uma abordagem do sistema de ensino sem profissionais preparados para isso. (BAILEY, 1999)

Segundo Bailey (1999), para que os professores possam promover alterações no ensino como consequência de um teste, é preciso que o educador conheça muito bem tal teste, sua abordagem, seus propósitos, seu construto. Caso contrário, uma alteração de qualidade torna-se bastante difícil, pelo fato de o professor agir intuitivamente, o que nem sempre está de acordo com o que o exame propõe.

A esse respeito, é fundamental que os professores sejam preparados para auxiliar seus alunos com o exame. Para isso, o exame, as propostas, o construto, o tipo de questão e os materiais que podem ser utilizados nas aulas devem ser amplamente discutido com tais professores.

No entanto, de acordo com Rauber (2012) uma adversidade do ENEM pode ser exatamente a falta de apresentação explícita do construto que fundamenta tal exame. O conteúdo cobrado é apresentado em uma Matriz de Referência (APÊNDICE F), porém tal Matriz é demasiadamente vaga e pouco define o que o exame pretende avaliar realmente.

Segundo a autora, a teoria que embasa o exame não é a mesma que fundamenta o nível médio (Orientações Curriculares), nem a apresentada na Matriz de Referência. Ela sugere, nesse sentido, que o MEC/Inep façam uma revisão do processo de elaboração das questões de língua inglesa, apresentando as especificações e, conseqüentemente, o construto do exame, de forma coerente com as teorias que fundamentam o ensino dessa língua atualmente.

Uma vez que o construto não foi apresentado, as professoras participantes desta pesquisa, P1 e P2, segundo os dados coletados, buscaram meios próprios de prepararem seus alunos especificamente para o exame. A professora P1 (da escola pública) afirma que sentiu a necessidade de trazer textos de diferentes gêneros para as aulas, uma vez que o exame os abordou e o material

utilizado anteriormente não os traziam: “Além do conteúdo previsto, houve necessidade de incluir vários outros tipos de textos” (P1)

Assim, a partir do exame e de suas questões abordando gêneros textuais, P1 teve uma atitude direcionada ao preparo dos seus alunos para tal prova sendo que, muito provavelmente, essa atitude não teria sido tomada sem a existência do mesmo. Nesse sentido, essa primeira consequência do exame de busca de novos materiais para a aula pode ser considerada como positiva, com o aprimoramento do material.

A professora P2 (do curso preparatório), por sua vez, afirmou ter buscado subsídios nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), por acreditar que o ENEM se fundamentasse em tal documento. A esse respeito, o professor afirma que buscou algumas sugestões dos PCNs como:

É muito importante incorporar o conhecimento prévio do estudante em sala de aula, utilizando o conhecimento de mundo deles para ajudar na compreensão de um texto; Trazer para a aula discussões sobre a presença da língua inglesa no mundo, proporcionando uma reflexão sobre nossa própria língua materna e as relações entre as línguas com a globalização; - Utilizar temas transversais, aproximar a disciplina de língua inglesa com as outras disciplinas; - Discutir a relação entre língua e cultura. (P2)

Assim como P1, P2 foi buscar mais informações para preparar seus alunos para o ENEM. Além disso, tais informações dos PCNs não foram buscadas antes, mostrando que essa busca foi consequência da inserção da língua inglesa no exame.

Apesar do documento citado não embasar explicitamente o exame, os aspectos citados pela professora parecem coerentes com o ensino de forma geral, bem como com partes do exame, o que pode ter auxiliado seus alunos a terem um bom desempenho, uma vez que, segundo os próprios alunos, dos que fizeram a prova de inglês, todos acertaram todas as questões. No entanto, o bom resultado dos aprendizes certamente não é explicado apenas por esse motivo, mas pelo seu conhecimento da língua e pelo relativo baixo grau de dificuldade das questões, segundo os próprios alunos. Dessa forma, nesse contexto a inserção da língua inglesa no exame também teve essa consequência inicial que pode ser entendida como positiva, pois pode ter auxiliado a professora a aprimorar suas aulas, de alguma forma, subsidiada por um documento oficial.

Nesse sentido, então, é possível afirmar que determinadas atitudes foram tomadas em função do exame. Isso indica que, nos contextos investigados, o ENEM já teve consequências, uma vez que tais atitudes não existiriam se não tivesse havido a inserção da prova de inglês no exame.

De acordo com Bailey (1999) é comum que pesquisas abordem a tensão entre o efeito retroativo positivo que se pretende atingir com um novo exame e o real impacto na sala de aula, uma vez que nem sempre o efeito pretendido é o alcançado.

A autora afirma, ainda, que comumente há discrepâncias nas perspectivas dos vários participantes a respeito do efeito retroativo e do impacto, sendo todas importantes. Esse, por sua vez, é um dos principais motivos pelos quais este trabalho buscou diferentes perspectivas, tanto no que diz respeito aos alunos e professores, como no que se refere às duas escolas e contextos nos quais os dados foram coletados.

Em relação às possíveis consequências do exame, tanto alunos como professores afirmam que as mesmas já foram sentidas, com inclusão de materiais, releitura de documentos oficiais, mudança no foco das aulas, maior importância atribuída à aula de inglês.

Como a pesquisadora deste trabalho não acompanhou as aulas das turmas nas quais os dados foram coletados, não é possível afirmar se houve ou não efeito retroativo, mas a maior parte dos dados nos permite inferir que esse efeito esteja se iniciando nas aulas, segundo as declarações dos participantes.

Dessa forma, se houve efeito retroativo nas salas de aula onde ocorreu a coleta de dados, as hipóteses propostas por Alderson e Wall (1993) apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho, são as que mais se evidenciam a partir de declarações. Primeiramente, a hipótese referente às mudanças causadas por um exame no ensino pode ser relacionada a declarações como:

Quando o ENEM inseriu a língua estrangeira na prova não sabíamos ao certo qual seria a postura adotada pelos examinadores, mas já esperávamos que seria algo parecido com o tratamento das questões de língua portuguesa, uma vez que o exame segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Então, revi alguns conceitos que estavam presentes nos PCNs e inseri no conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. (P2)

Nesse caso, o referido documento deveria ser as Orientações Curriculares Nacionais, mas, de qualquer forma, independente do documento, houve busca imediata por materiais referentes ao exame, buscando adequar, de certa forma, o ensino.

Da mesma forma, como já discutido anteriormente, P1 também teve atitudes que se refletiram no ensino como o acréscimo de textos de diversos gêneros às suas aulas.

A hipótese de Alderson e Wall (1993) referente às mudanças no aprendizado, por sua vez, pode ser relacionada com dados evidenciados pelos alunos, como, por exemplo, de um total de 27 informantes:

- 93% consideraram importante a inserção do inglês no exame;
- 64% afirmaram que passaram a dar mais importância para o idioma após sua inserção e;
- 30% afirmaram que já davam importância para o mesmo, independente do exame.

Assim, de acordo com os alunos a inserção da prova de inglês foi importante e a maioria deles passou a dar mais atenção a essa disciplina, uma vez que um uso imediato dessa língua foi notado. É importante considerar ainda que essa maior atenção está diretamente relacionada à alta relevância do exame, pois é importante para os alunos terem bons resultados e terem a possibilidade de cursar uma graduação, por ser essa uma vontade deles.

Após a inserção, segundo A3 “Houve maior valorização da língua inglesa”. Com essa maior relevância atribuída à língua inglesa, as chances de a disciplina ser valorizada torna-se considerável, uma vez que os alunos notaram a necessidade de aprender tal idioma. Essa consequência, por sua vez, é relevante e está diretamente relacionada ao exame também, ou seja, sem a inclusão da prova de língua inglesa no ENEM, muito provavelmente os alunos não teriam dado maior importância às aulas de língua inglesa.

Na sequência, a hipótese referente à mudança no conteúdo ensinado coincide com dados como: após a inclusão do inglês no ENEM, 52% afirmam ter ocorrido mudanças no ensino e 48% afirmam que os objetivos da disciplina alteraram-se em função do exame. Tal informação é confirmada pela professora

responsável pela disciplina, P1, ao afirmar ter incluído novos gêneros textuais nas suas aulas. Isso sugere que o exame teve, nesse aspecto também, certo impacto, ainda pequeno, mas já perceptível.

Novamente, nota-se uma alteração realizada como consequência da inclusão da prova de inglês no ENEM. As chances dessa alteração acontecer sem o exame são mínimas, ou mesmo nulas, mostrando mais uma consequência do mesmo.

Esses dados podem ser relacionados, também, à hipótese a respeito das atitudes dos envolvidos no exame, uma vez que as professoras buscaram se informar a respeito do mesmo trouxeram mais material para a sala de aula para auxiliar nos estudos dos seus alunos para o exame e com alunos interessando-se mais pela língua estrangeira após sua inserção no exame.

A quinta hipótese, por sua vez, na qual se afirma que testes com importantes consequências terão efeito retroativo, pode ser relacionada a alguns dados da pesquisa. Por exemplo, inicialmente pode-se afirmar que os alunos e professores reconhecem o ENEM como um exame de alta relevância atualmente, uma vez que ele tem consequências importantes. Além disso, tanto alunos como professores afirmam que o exame teve efeitos no ensino e a tendência é que tais efeitos sejam mais evidentes com o tempo, quando as características do exame estiverem mais evidentes, quando suas consequências forem mais diretamente sentidas e quando as atitudes dos envolvidos no exame puderem ser pautadas em informações mais concretas de versões anteriores do ENEM.

Por fim, em relação às hipóteses, a sexta afirma que testes terão efeito retroativo para alguns alunos e professores, mas não para todos. Essa afirmação pode ser evidenciada em dados como os dos questionários, com as opiniões divergindo consideravelmente em relação às mudanças no ensino após a inserção da língua inglesa no ENEM. Por exemplo, 50% dos participantes desta pesquisa afirmam que houve mudanças no ensino de língua inglesa após a inserção da mesma no ENEM e os outros 50% afirmam que nada notaram de diferente.

Essa relatividade de importância atribuída ao exame pode ser relacionada ao que Alderson e Wall (1993) apresentam, afirmando que a importância do exame é pessoal, ou seja, cada um atribui maior ou menor relevância do exame de acordo com o que deseja. Apesar de 93% afirmarem ser importante a inserção do

inglês no exame, 64% afirma que passou a dar mais importância para o idioma após sua inserção e 30% afirma que já dava importância para o mesmo, independente do exame. Assim, a variação de relevância fica evidente nos dados deste trabalho.

O impacto também pode ser notado por meio das respostas dadas nos questionários quanto aos materiais utilizados em sala de aula e ao ensino, com certa mudança de foco do ensino da gramática para a compreensão textual. O material didático utilizado na escola pública onde os dados foram coletados foi fornecido pelo governo estadual gratuitamente e formado por cadernos do aluno e do professor, sendo uma para cada bimestre.

Com o exame, de acordo com os participantes da pesquisa, o foco voltou-se aos textos e houve, ainda, a necessidade de complementação com materiais extras trazidos pela professora, visando um melhor preparo dos alunos para o exame. De acordo com A4, “A professora passou a dar mais textos para interpretarmos, pois isso seria cobrado no ENEM.”

Tal alteração de foco nos contextos pesquisados evidencia mais uma consequência do exame, uma vez que essa mudança provavelmente não ocorreria sem ele. Como a prova de inglês do exame trouxe textos de diversos gêneros e propôs questões de interpretação dos mesmos, sem cobrança explícita da gramática normativa para as respostas, maior atenção foi dada nas aulas para os textos, gêneros e sua interpretação.

Um dos aspectos do impacto é a maior atenção que os alunos passam a prestar nas aulas, devido a um exame. (ALDERSON; WALL, 1993) Tal aspecto, pela percepção dos alunos, já aconteceu, uma vez que mais da metade dos alunos afirma que passou a dar maior importância à disciplina após sua inserção no exame, sendo essa uma motivação extrínseca, externa à sala de aula com efeitos na mesma.

Dentre os estudantes que responderam ao questionário, 96% afirmam saber por que estudam a língua inglesa, sendo que de tal porcentagem, 22% sabem parcialmente. Assim, ainda é preciso que seja dada atenção à conscientização dos mesmos acerca da relevância de conhecer a segunda língua, podendo isso aumentar o interesse deles durante a aula.

Para 93% dos aprendizes é importante estudar a língua inglesa, com justificativa da sua relevância para o mercado de trabalho, para a graduação e até para a pós-graduação.

Inicialmente, nos questionários, de acordo com 63% dos alunos participantes da pesquisa, na escola onde estudam a língua inglesa é valorizada pelos seus colegas de classe e pelos funcionários. No entanto, alguns afirmam que seus colegas de turma não dão valor ao conhecimento da mesma, pois não entendem a importância que tem para o currículo.

Quanto às professoras, as duas afirmam que a língua inglesa é valorizada pelos seus colegas e pela maioria dos seus alunos. Ambas concordam parcialmente que seus alunos veem relevância na disciplina de língua inglesa. P2 justificou isso afirmando que alguns alunos não prestam atenção na aula por acreditarem já saber a matéria, mas ela ressaltou que muitos se esforçam para aprender.

Elas afirmam que seus alunos sabem por que estudam a língua inglesa, mas P2 afirma que eles ficam mais conscientes disso quando se trabalha explicitamente a importância da mesma.

Por outro lado, nas entrevistas quando o assunto foi, novamente, a importância da língua inglesa na escola, as respostas foram mais diretas e a não valorização da língua ficou mais evidente:

(...) o inglês na escola (pública) é uma disciplina em que uma parte dos alunos não se interessa em aprender, muitas vezes os alunos da minha turma quando tinha alguma tarefa para fazer não se importavam em tentar fazer e simplesmente pegavam o caderno/apostila de outro amigo e copiava todinha a tarefa, sem se importar com respostas erradas, sem ler o que estava escrito. Muitos alegavam que "não estavam nem aí" para a disciplina e que não seriam cobrados por não saberem a tal. (ALUNO 1)

O inglês, na minha opinião, só é valorizado pelos alunos que gostam e se interessam pela disciplina e quando o professor é muito bom. (ALUNA 2)

Na minha opinião é uma disciplina super desvalorizada na escola. (...) muitos não acreditam na aprendizagem da língua na escola regular, mas sim que se aprende apenas em escolas de idiomas ou viajando para o exterior. (...) vejo muito preconceito por parte dos próprios professores de exatas com a língua inglesa, como se fosse algo dispensável. Muitos dizem em sala de aula que odeiam inglês, que possuem bloqueio para aprender, que é muito difícil... (P2)

A descrença em aprender inglês na escola regular, como cita a professora e os alunos, relaciona-se diretamente com outro dado relevante coletado nesta pesquisa: 56% dos alunos escolheram fazer a prova de espanhol no exame, mesmo não tendo essa língua na escola regular, e até sem nunca tê-la estudado. Alguns justificaram a escolha afirmando não saberem a língua inglesa o suficiente para o exame. Mesmo depois de terem estudado a língua durante sete anos na escola regular, muitos alunos não se sentem confiantes para fazer a prova de inglês no exame.

Primeiramente, não fiz a prova de inglês no dia da prova, optei por espanhol, mesmo tendo mais afinidade com o inglês. (ALUNO 1, ENTREVISTA 1)

Fiz 1 ano de curso de espanhol que foi oferecido pelo governo em parceria com escola particular de espanhol. Esse ano vou optar pelo inglês por que lendo a prova de inglês achei ela mais "fácil" que a de espanhol. (ALUNO, ENTREVISTA 2)

Segundo Leffa (2011) é comum que busquem culpados para o “não-aprendizado” de língua inglesa na escola regular, com tendência a responsabilizar o outro por isso. No entanto, segundo participantes desta pesquisa, eles mesmos são os responsáveis por isso, afirmando que não gostam do idioma, que não tem afinidade, que tem dificuldade, que seus colegas não valorizam a disciplina, entre outros. Quando um aluno cita o professor, é de forma ampla e afirma que se o professor for bom, motivar seus alunos e dominar o conteúdo, a aula tende a ser mais interessante.

Por outro lado, é comum, de acordo com Leffa (2011), que o governo seja responsabilizado, o que os participantes desta pesquisa, curiosamente, não fazem em momento algum. Para eles, a responsabilidade é deles, podendo ser motivados com uma aula mais interessante. Eles afirmam, também, que os colegas de classe não valorizam a disciplina, não se importando em fazer as atividades, por exemplo.

No entanto, essa crença vem, de alguma forma, como Leffa (na obra citada) afirma, dos documentos como os PCNs que divulgam que o aluno da escola pública não precisa conhecer a língua inglesa, uma vez que não vai para o exterior. Essa ideia não condiz com a realidade atual, pois muitos alunos de escola pública têm hoje a oportunidade de viajar para o exterior. Além disso, essa ideia é

extremamente limitada, reducionista e determinista, uma vez que o inglês é amplamente utilizado no Brasil, por exemplo, em algumas indústrias, no comércio, no entretenimento, na academia (teorias, livros e artigos internacionais).

A esse respeito, Oliveira e Paiva (2011) afirma que o preconceito do ensino de língua inglesa na escola pública vem desde os PCNs, no qual se atribui um papel elitista ao inglês e no qual se afirma que os professores têm pouco domínio da língua, os quais são capazes apenas de ensinar a leitura.

Relacionado a isso, Gimenez (2011) acredita que formar um professor de língua inglesa é um grande desafio, tanto pela falta de políticas que favoreçam o aprendizado de línguas, como pelo fato de o papel do ensino desse idioma se alterar com o papel social que essa língua assume.

Assim como Oliveira e Paiva (na obra citada), Gimenez (na obra citada) vê como uma barreira a falta de incentivo governamental e como reducionista o fato de se priorizar o ensino da leitura, por exemplo.

É comum, também, que devido a experiências negativas, a dificuldade em aprender o idioma seja maior, segundo P2:

Outra questão é o preconceito dos próprios alunos. No contexto que atuo, os estudantes já desmotivados (possivelmente por conta de más experiências com o aprendizado da língua na escola), criam uma espécie de barreira para o aprendizado. (P2)

No entanto, quando esse conhecimento é cobrado de alguma forma, como nos exames de entrada, quando o aluno tem interesse em ser aprovado e continuar seus estudos, muitos passam a dar mais valor para a língua estrangeira.

A maioria, cerca de 92%, dos alunos participantes desta pesquisa prestaram vestibular, podendo ser tanto o ENEM, o qual já consideram como exame de entrada, como outros vestibulares de universidades públicas do interior do estado de São Paulo.

Todos os alunos que prestaram vestibular afirmam que têm o hábito de ver as questões dos exames dos anos anteriores, buscando respondê-las com tempo controlado, como um treino.

Eu me preparei estudando na escola e fazendo cursinho pré vestibular. O resultado foi o que eu esperava [em relação às questões], pois fiz uma confusão na redação e acabei tirando uma nota baixa. (ALUNO 1)

Segundo as professoras, seus alunos interessam-se em prestar vestibular, e ambas mostram questões dos exames para suas turmas. De acordo com elas a maioria dos seus alunos prestou o ENEM em 2011, sendo esse considerado por elas e por seus alunos como um exame de relevância. Provavelmente por isso, as educadoras conversam com seus alunos sobre o exame e os alunos perguntam sobre o mesmo, confirmando o que os alunos afirmaram em seus questionários.

Mais especificamente sobre o inglês, elas afirmam ter mostrado questões do exame aos seus alunos e ambas acharam importante a inserção da língua inglesa no exame, afirmando que os alunos começaram a se interessar mais, mesmo com alguns optando pelo espanhol.

Após a inserção da língua inglesa no exame, a professora da escola pública afirma que passou a dar mais importância para a mesma, com mudanças no ensino e nos objetivos da disciplina, com a necessidade de trazer textos de diferentes gêneros.

Apesar de a prova de inglês ter sido incluída recentemente no ENEM, com esta pesquisa acontecendo depois da sua segunda versão, após o exame, 62% dos alunos afirmam que houve diferença significativa na forma como alunos, professores e direção passaram a ver a língua inglesa. Além disso, 85% acreditam que a inclusão da língua estrangeira terá reflexos positivos para o ensino e aprendizagem da mesma num futuro próximo.

No entanto, as opiniões das professoras divergem em relação à uma diferença significativa na forma como alunos, professores e direção passaram a ver a língua inglesa após sua inserção no exame. Segundo P1 mais atenção foi dada à disciplina de inglês pelos professores, alunos e direção, a partir da inserção da mesma no exame, uma vez que essa inserção significou cobrança maior em relação ao idioma. Por outro lado, P2 não opina sobre esse assunto, provavelmente pela estrutura de organização do curso preparatório ser diferente, sem uma pessoa na função de diretor. Além disso, para ela não houve diferença na importância que seus alunos atribuem a essa disciplina.

Nas entrevistas a professora P2 afirma:

Creio que sim [houve diferença significativa na forma como passou-se a ver o exame], principalmente nas escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares. Já na escola pública acho que não haverá muita mudança, uma vez que supostamente os professores já deveriam seguir as diretrizes que o ENEM trabalha (por conta dos PCNs). Nas escolas particulares haverá uma maior preocupação da mudança de foco do trabalho com a língua inglesa, deixando de lado o enfoque apenas gramatical. Haverá uma maior preocupação do uso de texto em sala de aula. (P2, entrevista 1)

Assim, a professora P2 afirma acreditar que houve uma diferença na forma como passou-se a ver o exame, em geral e não necessariamente no seu contexto de atuação. Sua afirmação sobre a escola pública, coincidentemente, foi confirmada pelos dados coletados na escola pública, com a mudança de foco citada tendo acontecido.

Dos alunos participantes, 74% afirmam ser relevante a inserção do inglês no exame e eles justificam isso pela importância que acreditam ter essa língua no cotidiano e no mundo do trabalho.

(...) o inglês na escola deveria ser uma das disciplinas mais valorizadas da escola esta por ser a "linguagem mundial" e que em um vestibular se você tiver conhecimento da língua você estará na frente de uma porção de outros concorrentes. (ALUNO 1)

Nesse sentido, o aluno considera a língua inglesa importante tanto para o cotidiano, como para os processos seletivos, seja esta seleção para universidades ou para o mundo do trabalho.

Enquanto em parte das questões anteriores as professoras tiveram opiniões semelhantes, elas divergem em relação a acreditar que os alunos veem relevância na língua inglesa no exame, com a professora da escola pública concordando parcialmente e a do cursinho discordando parcialmente justificando que "a maioria dos alunos optou pelo espanhol por ser uma língua supostamente mais próxima da nossa".

Ambas voltam a concordar que a inclusão do inglês no exame terá consequências positivas para o ensino da mesma. No entanto, a professora do curso preparatório afirma que isso poderá acontecer, "por estar ficando mais visível com as questões. Entretanto, já era cobrado em outros vestibulares (USP, Unesp, UFSCar) e não houve tantas mudanças positivas." Tal questão necessitaria de

pesquisas específicas e depende do que seriam tais mudanças positivas especificamente, uma vez que isso pode variar de um vestibular para outro.

Com a análise e discussão dos dados referentes ao interior da sala de aula feita, passamos a analisar e discutir os reflexos do ENEM externas à mesma.

3.3. Consequências do ENEM externas à sala de aula: relevância do exame, preparação para o exame, consequências na vida dos examinandos e reformulação do currículo.

O fato de o ENEM ter como um dos seus objetivos a reformulação do currículo pode ser fundamentado em Alderson e Wall (1993), que há muitos anos discutiram essa possibilidade, apresentando-a como um dos reflexos positivos de um exame.

No entanto, os autores afirmam, também, que os elaboradores de um exame podem controlar a qualidade, mas não as implicações do mesmo. Para conhecer as consequências do exame, então, são necessárias pesquisas acerca dele.

Uma informação importante é que 100% dos participantes reconhecem o ENEM como um exame de alta relevância na atualidade. Esse reconhecimento do exame como relevante, muito provavelmente é explicado por ele ter assumido papel de exame de entrada, com consequências mais diretas para os alunos.

Relacionado a isso, 100% dos alunos afirmam ver no ENEM a oportunidade de entrar em uma universidade pública, o que é justificado pelo exame ter se tornado exame de entrada de várias universidades federais, sendo que uma delas encontra-se bastante próxima dos participantes desta pesquisa. Isso evidencia que o exame está assumindo um papel relevante socialmente, uma vez que com o bom desempenho no exame, o aluno pode ter a chance de cursar uma graduação.

Devido à relevância do exame e à oportunidade que ele pode dar ao aluno com bom desempenho, 96% dos alunos afirmam conversar com seus professores sobre o ENEM, assuntos relevantes, questões, estrutura do exame, dentre outros. Em relação a isso, 100% dos participantes afirmam que seus professores os incentivaram a prestar o exame e 96% afirmam que seus pais também os incentivaram.

Na escola pública, especificamente, os alunos foram bastante incentivados pela direção e pela coordenação a fazer o exame, sendo apresentadas a eles as boas consequências que o exame pode ter. Relacionado a isso, também, pode-se considerar que para a escola pode ser positivo que seus alunos façam o exame, pois seu bom desempenho pode trazer bons resultados para a escola.

Além disso, por ser um exame relevante, a preparação para ele é algo que merece atenção. Quanto à preparação específica para o exame, 47% afirmam ter em sua escola, provavelmente os do curso pré-vestibular, que têm aulas específicas para o ENEM aos sábados. Além disso, 37% afirmam não ter curso preparatório, provavelmente os da escola estadual, que afirmam ter apenas aulas de redação para o ENEM, mas não consideram isso como uma preparação relevante.

Com a importância que o ENEM assumiu, reconhecendo essa relevância e compreendendo o quanto é importante estar bem preparado, aproximadamente metade dos aprendizes faz curso preparatório para o exame fora da escola regular, ressaltando a importância do exame.

Fiz cursinho pré-vestibular junto com o 3º colegial. Pois queria entrar em uma universidade pública. Infelizmente não obtive um resultado esperado, pois o curso que eu quero é muito concorrido e minha pontuação não foi o suficiente. (A2)

De acordo com a professora do curso preparatório, os professores elaboraram material e ofereceram um curso específico para o ENEM aos sábados. Já a professora da escola pública afirma que, referente ao exame, foi oferecido um curso de redação apenas, e o único material recebido foi o de atualidades, trabalhado em diversas disciplinas.

Segundo os participantes, a escola pública recebeu do governo material de preparação para o exame, sobre atualidades, confirmando o que a professora informou. Já os do curso preparatório não receberam nenhum material do governo. Os próprios professores formularam o material para as aulas específicas do ENEM.

Como o ENEM também tem a função de seleção de bolsistas para instituições particulares de ensino superior, a partir do ProUni, um programa governamental, foi perguntado se os alunos inscreveram-se para tal programa. Com

isso, buscamos informações acerca dessa função do ENEM, também relacionada à entrada no ensino superior, mas exclusiva de instituições particulares.

Segundo os participantes, apenas 24% dos alunos inscreveram-se para o ProUni, com a intenção de ter bolsa de estudos. Os demais têm interesse apenas nas instituições públicas. Isso pode ser relacionado, ou até explicado, como afirma Scaramucci (2004), pela crença comum de que estudar em uma universidade no topo do ranking, entre as mais concorridas, garante um bom emprego futuramente. Isso é de interesse de todos e está entre os principais objetivos dentre os que cursam uma graduação. Como as universidades públicas tendem a ser consideradas melhores, a concorrência em tais instituições é, em sua maioria, bastante alta.

Tal concorrência por sua vez é estabelecida pelo número de candidatos inscritos por cada vaga na graduação e, como as universidades não têm vagas suficientes para todas as pessoas que a aspiram, a concorrência é grande. Assim, há exames vestibulares para selecionar os alunos que terão direito às vagas.

Outro aspecto a ser considerado sobre esse dado é que o município no qual aconteceu a coleta de dados tem duas universidades públicas e está próximo de diversas outras instituições públicas. Assim, a importância dada a essas instituições é grande e pela facilidade em estudar próximo de casa é comum que os alunos deem maior importância ao ensino público.

Em relação ao ENEM, o número de cursos preparatórios específicos para o exame vem aumentando e com a crescente importância do exame o número tende a crescer. Devido a essa importância, há grande tendência de que se inicie o treinamento o exame. Por isso, é muito importante que o exame seja constituído de questões de alta qualidade, para que seu reflexo no ensino seja o mais positivo possível, conforme se espera.

O impacto do exame na educação, com base nos ambientes investigados, ainda é limitado ou parcial. Na escola pública o efeito mais diretamente nítido é o de adaptação do material, com a inclusão de textos de gêneros variados segundo a professora da turma. Isso é ainda reforçado pela afirmação de um aluno ao dizer que o objetivo da disciplina alterou-se do foco na gramática para foco na interpretação de textos. Além disso, como P1 levou questões do exame para a sala de aula e passou a conversar com os alunos sobre o mesmo, é perceptível a

influência de tal exame. No curso preparatório também ocorreram mudanças, uma vez que foi realizado um curso aos sábados especificamente para o ENEM. O curso não era apenas para o inglês, mas o incluía.

De acordo com Bailey (1999), a existência de diversos materiais preparatórios é uma evidência indireta do impacto de um exame, com a indústria aproveitando a oportunidade para vender material. Tal observação relaciona-se com o fato de com a crescente relevância do ENEM, inúmeros materiais terem sido lançados e comercializados tanto em bancas de jornal como pela internet.

Assim, Bailey (1999) afirma que os editores dos materiais para os exames são participantes do impacto em distintos e relacionados processos. Primeiramente, há editores que produzem testes ou publicam testes produzidos por especialistas. Segundo, há os que desenvolvem e publicam materiais influenciados pelo exame. Por fim, há os que desenvolvem e publicam materiais preparatórios para exames.

A influência do exame em materiais pode ser considerada negativa se o material apresentar unicamente questões de edições anteriores ao exame, pois a tendência, nesses casos, é de treino, com candidatos decorando, de certa forma, tais questões. Com isso, o real aprendizado ficaria em segundo plano e o candidato pode não acertar questões similares ou completamente diferentes. (BAILEY, 1999)

Quanto ao material, seja ele didático ou preparatório, é fundamental que as pessoas que o desenvolveram conheçam o construto do exame para que, se desejarem tê-lo como base, possam elaborar algo coerente.

Concluimos, assim, nossa discussão acerca das consequências do ENEM externas à sala de aula, relacionadas à vida do aluno e à proposta de reformulação do currículo. Na sequência, analisamos e discutimos os dados obtidos referentes à prova de inglês do exame, uma vez que é importante conhecer a opinião tanto dos alunos como dos professores em relação à mesma.

3.4 A prova do ENEM: questões, aspectos positivos e negativos da prova e prioridade à leitura. A opinião de alunos e professoras.

Reconhecendo o potencial do efeito retroativo no ensino, o ENEM não foi o primeiro a ter seu formato alterado visando uma reforma no currículo do ensino médio. Segundo Scaramucci (2005), a Unicamp fez essa alteração quando decidiu

reformular seu vestibular em 1987, justificando a mudança por buscar selecionar alunos com capacidade crítica e não apenas alunos que decorem conteúdos descontextualizados e fragmentados, bem como de “macetes” para terem bons resultados. Tal aspecto assemelha-se à declaração dada pelo Ministro da Educação em 2010, quando o ENEM foi reformulado, justamente tendo como uma de suas intenções a reforma curricular. Dessa forma, buscou-se utilizar o efeito retroativo, considerando seu potencial em um exame de alta relevância como o ENEM, para atingir o objetivo de melhorar a qualidade educacional. (SCARAMUCCI, 2001)

Dessa forma, buscava-se diminuir o incentivo às práticas mecanicistas, de mero treino, nas quais o decorar prevalecia. Com tais práticas, pode até ser que alguns candidatos conseguissem bons resultados na prova, mas sequencialmente na universidade eles poderiam fracassar, uma vez que nesse contexto são valorizados o senso crítico, a capacidade de argumentação e discussão acerca de um tema, a construção de sentidos, entre outros.

No entanto, é comum que o efeito retroativo seja associado à qualidade do exame, ou seja, se o exame for bom terá efeito positivo, e o contrário acontece se o exame for de má qualidade. Pesquisas, segundo Scaramucci (2001) mostram que isso não acontece na realidade, uma vez que a qualidade do efeito não depende exclusivamente da qualidade do exame, devido às variáveis envolvidas. O que deveria ser buscado, então, é o efeito retroativo benéfico sempre, com questões de qualidade, por exemplo.

Relacionado ao ENEM, pode parecer otimista esperar que o exame tenha consequências positivas, no que se refere ao ensino de inglês, principalmente se considerarmos que parte das questões⁶ das suas duas versões anteriores, em 2010 e 2011, apresentam alguns problemas.

Sobre tais problemas, Rauber (2012) mostra em sua análise das questões de língua inglesa do exame que essas apresentam falhas, por exemplo, com questões sem resposta completamente correta, questões com informações irrelevantes, questões que apresentam uma leitura superficial dos textos, questões cujas respostas são meras traduções de trechos dos textos.

⁶ Para este trabalho, não fizemos a análise da prova, utilizando análises de pesquisas anteriores, por tal análise não fazer parte do nosso escopo. Para tanto, trouxemos aspectos positivos e negativos da prova, com os quais concordamos.

Apesar de tais falhas na elaboração do exame, os participantes desta pesquisa definiram as questões de inglês como interessantes e coerentes com o que eles estudaram no ensino médio. Além disso, eles viram como positiva a inserção de diversos gêneros e consideraram as questões fáceis. Além disso, vários alunos, dentre os que fizeram a prova de inglês, afirmaram que acertaram todas as questões. Como, por exemplo, A5 diz “Felizmente tive sucesso e consegui acertar todas as questões”.

A análise dos dados, dessa forma, evidencia que a prova teve também aspectos positivos, os quais não podem ser desconsiderados. Em relação aos aspectos positivos das questões de língua inglesa do ENEM, Almeida Filho (2010) afirma que:

(...) foram incluídos textos da atualidade em diferentes gêneros (...) seguidos de questões de compreensão formuladas em português. Apesar da presença da língua materna, os participantes entenderam que a prova mobiliza conteúdos lexicais e gramaticais não como fins em si mesmos, mas sim na sua manifestação contextualizada e em uso. Da mesma forma, a diversidade de fontes afasta a visão hegemônica de cultura associada a uma variedade linguística dominante e, ao mesmo tempo, essa diversidade não implica o conhecimento muito específico de usos regionais ou de grupos sociais determinados. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.3)

Quanto às questões do exame na sua versão de 2011, 55% dos alunos participantes desta pesquisa acharam-nas interessantes, 51% acharam-nas condizentes com o que estudam na escola, 100% consideraram as questões fáceis, com todos os alunos que fizeram a prova de inglês acertando todas.

Em relação às questões que compõem o exame, segundo os alunos elas estavam fáceis, sendo este o termo mais utilizado para definir a prova de língua inglesa. De acordo, também, com as professoras participantes da pesquisa, as questões foram de fácil compreensão. Na opinião delas a prova foi bem elaborada por trazer questões de diferentes gêneros.

No entanto, é importante ressaltar que apenas o fato de ter trazido cinco gêneros para cinco questões de língua inglesa não mostra, necessariamente, que a prova foi bem elaborada. Segundo Rauber (2012) a prova apresenta os gêneros, mas não os explora como práticas sociais, uma vez que traz apenas questões de compreensão superficial.

Relacionado às questões de inglês no exame, as professoras consideraram-nas de boa qualidade, condizentes com o conteúdo cobrado no ensino médio e condizente com o que o aluno poderá ler na graduação.

Não sei se podemos considerar as questões fáceis. Se considerarmos o que é cobrado, (...) não podemos esquecer [que o ENEM] não é apenas uma prova de vestibular, mas sim um Exame para avaliar o rendimento dos alunos de Ensino Médio. Então, se pensarmos assim, as questões estão de acordo com o nível dos estudantes. Agora, se as questões foram consideradas fáceis para os vestibulandos, acho positivo, uma vez que isso demonstraria que a capacidade de interpretação dos estudantes está em um nível adequado ao Ensino Médio. (P2)

Porém, quando foi solicitado que P2 aprofundasse sua opinião acerca da relação entre o bom desempenho e a possível utilização futura dessa língua estrangeira, ela afirmou:

(...) obviamente, se a maioria achou as questões fáceis, eles [os alunos] estariam com um nível adequado para um estudante do Ensino Médio, em leitura de textos, apenas. Agora, se esses estudantes foram bem no ENEM isso não garante que vão conseguir usar o inglês para o que for preciso, isso é muito vago, uma vez que foram cobrados apenas na leitura de textos. (...) Creio que o estudante estaria sim preparado para ler esses tipos de textos [acadêmicos] se se saiu bem nas questões do ENEM... (P2, ENTREVISTA 2)

Com um baixo número de questões, sem a utilização de textos acadêmicos nas mesmas, com questões consideradas fáceis por alguns alunos, é difícil realmente afirmar se um bom desempenho significa que o uso futuro do inglês acontecerá sem problemas.

Sobre a prova de língua inglesa do exame é importante ressaltar que buscamos apresentar e discutir tanto os aspectos negativos como os positivos. Conforme já afirmado, consideramos positivo o fato de a prova trazer diversos gêneros, com textos atuais e com grandes chances de atrair a atenção do leitor. Por outro lado, é fundamental afirmar que a prova ainda tem aspectos que podem ser aprimorados, como apresentar o construto da prova, com a sugestão de explorar mais cada texto, propondo mais questões para um mesmo texto, entre outros.

A opinião tanto dos alunos como das professoras é bastante semelhante em relação às questões e os aspectos positivos ficam evidentes. Nesse

sentido, é importante ressaltar esse aspecto, uma vez que a prova pode não estar perfeita, podendo ser aprimorada, mas já apresenta qualidades a serem mantidas, com seu formato e conteúdo sendo muito bem visto pelos sujeitos desta pesquisa. Nossa intenção neste trabalho é apresentar tanto aspectos positivos quanto negativos da prova, considerando que a mesma já apresenta aspectos bastante positivos, mas apresenta alguns que ainda podem ser aprimorados, sempre buscando o melhor.

No entanto, Almeida Filho (2010) também aponta para aspectos negativos como a prova do ENEM ter apresentado um nível de dificuldade baixo, confirmado pelos dados desta pesquisa, de certa forma, subestimando o conhecimento do candidato após sete anos de estudo da língua inglesa na escola regular. Além disso, para ele, é negativo que a avaliação seja apenas de leitura, excluindo as demais modalidades.

Dessa forma, o autor afirma que a elaboração das questões de língua inglesa para o exame merece mais atenção, assim como o ensino dessa língua merece.

Ainda sobre questões de exames, mas de forma geral, de acordo com Hughes (2003), para a avaliação em larga escala a múltipla escolha tende a ser uma boa opção, uma vez que é prática para a correção, não exigindo treinamento dos corretores, podendo até ser corrigida por uma máquina, além de ser, normalmente, mais rápida. Assim, deve-se considerar que esse é o tipo de questão mais adequado para uma prova como o ENEM.

Segundo Hughes (na obra citada), como já expusemos neste trabalho, o teste ideal é aquele que avalia a habilidade desejada, tem um efeito positivo no ensino e é econômico em termos de tempo e custo.

O que Alderson (2000) apresenta como uma vantagem para o teste de múltipla escolha, o fato de controlar possíveis interpretações, é visto por Retorta (2007) como negativo uma vez que limita as possibilidades de construção de sentido do texto pelo candidato e se restringe à interpretação do elaborador da questão.

O leitor/candidato jamais fará sozinho o percurso de reconstituir informações, ordenar, estabelecer relações, reconhecer o quadro enunciativo, apreender um julgamento de valor ou reconstruir uma

argumentação, pois as alternativas já estão previamente dadas e, portanto, cabe a ele somente confirmá-las ou refutá-las. A construção de sentidos através da leitura em si não pertence ao leitor; o sentido já vem determinado nas alternativas e cabe ao leitor/candidato identificar o sentido criado por outro. (RETORTA, 2007, p.191)

Pode-se considerar que a opinião sobre o tipo de questão é coerente à visão de leitura. Compartilhando a visão de leitura de Retorta (2007), consideramos a leitura como prática social, como processo de construção de sentidos e a questão de múltipla escolha realmente limita consideravelmente esse processo. O sentido construído na leitura para chegar à alternativa correta, nesse caso, tem que se relacionar, de alguma forma, ao sentido construído pelo elaborador da questão.

Assim, de acordo com Nery (2003), ao ler um texto, para chegar à alternativa correta, o aluno/candidato terá que realizar duas leituras, a sua, construindo seu sentido, e a do elaborador. Porém, é importante ressaltar que a interpretação do candidato não necessariamente se difere da interpretação do elaborador.

Em relação às questões de múltipla escolha, esse tipo de questão é econômico em relação ao tempo e ao custo, especialmente no que se refere à correção. Porém, o efeito retroativo pode não ser o mais positivo possível, muitas vezes levando os candidatos a treinarem as questões de múltipla escolha, sem necessariamente voltar a atenção para o aprendizado da língua inglesa.

Por outro lado, Hughes (2003) atenta para o fato de, nem sempre, a múltipla escolha avaliar o que se deseja avaliar, uma vez que boas questões desse tipo são bastante difíceis de serem elaboradas, exigindo tempo e atenção de quem as elabora.

Além disso, para elaborar as questões do exame, é necessário que o construto do mesmo esteja muito bem estabelecido, para que o conteúdo avaliado seja o apresentado em tal construto.

Reconhecendo, de certa forma, algumas falhas nas questões do exame, o MEC/Inep propuseram que fosse formado um banco de itens elaborados por professores de instituições de ensino superior federal. A proposta parece interessante, e evidencia que está sendo dada atenção ao exame. No entanto, sem

o construto muito bem estabelecido, torna-se bastante difícil saber com base em quais especificações tais questões foram elaboradas.

Quanto à avaliação de leitura em língua estrangeira, Alderson (2000) afirma que as instruções são parte fundamental das questões, devendo ser claras, diretas e úteis. As questões do ENEM apresentam problemas desde essa parte, segundo Rauber (2012), apresentando informações irrelevantes no enunciado de algumas questões como a definição de cartão-postal (ANEXO C) ou a definição de refrão de música (ANEXO C), sem que isso seja utilizado posteriormente na questão.

Dessa forma, além de fornecer cinco textos para cinco questões, o exame ainda coloca informações excessivas, irrelevantes, aumentando a quantidade de textos que o candidato deve ler, desnecessariamente. Em um exame com grande número de questões como o ENEM, isso deveria ser evitado.

A prova poderia tornar-se mais interessante com informações diretas e relevantes. Uma sugestão é a possibilidade de explorar mais os textos, propondo maior número de questões para cada texto e, conseqüentemente, utilizando menos textos. Para isso, é fundamental que bons textos sejam selecionados, para que haja a possibilidade de propor boas questões a partir de um mesmo texto.

Com isso, o examinando ganharia tempo e a prova não perderia sua qualidade. Esse tipo de consideração pode até parecer simples, mas para um exame com grande número de questões e com muitos textos de todas as áreas do conhecimento, é importante que isso seja levado em conta, em todas as disciplinas.

O fato de os alunos terem afirmado que as questões de língua inglesa foram fáceis remete a algumas observações. Primeiramente, se os alunos acertaram todas as questões, conforme afirmaram, talvez o nível das questões não estivesse adequado e o propósito de seleção do exame não tenha sido cumprido em tais questões. Por outro lado, conforme a professora P2 afirma, as questões não estavam fáceis e se todos tiveram bom desempenho significa que elas estavam condizentes como o que eles estudaram no ensino médio. De acordo com A1:

Não fiz a prova de inglês no dia da prova, optei por espanhol, mesmo tendo mais afinidade com o inglês. Fiz 1 ano de curso de espanhol que foi oferecido pelo governo em parceria com escola particular de espanhol. Esse

ano vou optar pelo inglês por que lendo a prova de inglês achei ela mais fácil que a de espanhol.

A prova de inglês ter sido considerada como fácil pelos alunos participantes desta pesquisa pode ser coerente em relação ao que se afirma na proposta (anexo A) do exame:

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala. (Brasil, Ministério da Educação, "Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior", 2009, p. 5)

Tal afirmação não se refere exclusivamente à prova de inglês, mas a inclui. Em relação às questões de língua inglesa, essa diferença entre itens de alta e de altíssima proficiência praticamente não existiu, uma vez que as questões tiveram basicamente o mesmo nível de dificuldade. Esse nível, por sua vez, de acordo com os dados desta pesquisa, foi relativamente baixo e os alunos participantes afirmaram, como já foi dito, ter acertado todas as questões de língua inglesa.

No entanto, é importante considerar que a prova de língua inglesa do ENEM em 2010 e 2011 poderia ter tido mais qualidade, uma vez que apresentou alguns problemas como aponta a pesquisa de Rauber (2012). Portanto, é difícil afirmar que a prova e o ensino são condizentes e que esse ensino é bom. Afinal essa afirmação pode significar que o ensino não necessita de mudanças e sabe-se que isso não é verdade.

Ainda quanto à P2, ela afirma que se os alunos acharam as questões fáceis e tiveram bom resultado, significa que serão capazes de utilizar a língua inglesa para leitura de textos, por exemplo, na graduação. No entanto, ela afirma que isso depende do curso escolhido e das facilidades do aluno.

O fato de as questões terem sido fáceis, segundo o aluno 1 o estimulou a estudar inglês, mesmo ele tendo feito a prova de espanhol no exame em 2011. Além disso, em 2012 ele optou pela prova de inglês, afirmando ser essa mais fácil que a de espanhol e na qual ele acredita que terá melhores resultados. Já a

aluna 2, afirmou que as questões a desestimularam a estudar inglês, pois ela declara nunca ter gostado dessa língua.

Difícil. Desestimulou, pois como eu nunca gostei de inglês e nunca me interessei em fazer um curso, a dificuldade que eu tive na hora de fazer a prova foi grande. (A2, ENTREVISTA)

Quando suas sugestões para as próximas provas do ENEM foram solicitadas, a opinião da professora foi:

Minha sugestão é que as questões continuem seguindo a linha das duas últimas provas. Houve a cobrança de gêneros textuais diversos e acho isso interessante. A minha sugestão para os alunos é que adotem a prática de leitura diariamente. Por isso, sempre levo textos para serem trabalhados em sala de aula, pois sei que são poucos que fazem isso em suas casas. Indico também sites de notícias em inglês, como a BBC, pois normalmente as notícias são parecidas com as que vemos no Brasil, sendo possível fazer uma comparação. (P2)

Em relação a essa opinião, é bastante provável que as questões permaneçam nesse formato, com o uso de diversos gêneros, mas espera-se, contudo, questões bem elaboradas, com a exploração desses gêneros.

Quanto à habilidade que o ENEM se propõe a avaliar, a leitura, ela é coerente às OCEM-LE, na qual se afirma ser essa uma habilidade importante de ser desenvolvida, com grandes chances de o aluno utilizá-la, por exemplo, na vida acadêmica. No entanto, de acordo com a concepção de leitura, é importante que ela seja vista no exame como construção de sentidos, não como mera localização de informações.

Coerente com o que os documentos oficiais priorizam, a leitura, a prova de inglês no ENEM é composta por questões que avaliam essa habilidade, os professores e alunos entrevistados explicaram sobre suas aulas e sua visão:

Minha professora era boa, pena que se prendia TOTALMENTE ao livro do aluno (enviado pelo governo para escolas públicas). Em algumas aulas ela nos dava textos em inglês para a tradução e que ajuda muito. A leitura é a ferramenta mais importante para qualquer pessoa e mais importante ainda para um vestibulando que se for desatento na hora da leitura de uma questão e/ou proposta de redação pode acarretar grandes problemas para ele. (ALUNO 1)

Na verdade ela nunca fez com que os alunos lessem textos em inglês e muito menos em português. Ela só pedia pra que os alunos traduzissem os textos. Leitura pra mim seria um hábito de ler, ler qualquer coisa que traga conhecimento. (A2)

A leitura de textos em língua estrangeira pode proporcionar aos estudantes o acesso a variados tipos de informações, fazendo com que eles possam se posicionar e se relacionar em um mundo como o nosso, completamente globalizado. Dessa maneira, o aluno pode agir criticamente e transformar o mundo ao seu redor. Além disso, esse novo conhecimento abre as portas para uma nova cultura. (P2)

A visão de leitura da professora P2 é bastante coerente com as concepções atuais, com a leitura sendo considerada prática social, como na teoria dos letramentos, abordadas nas OCEM-LE. Por outro lado, na escola pública, segundo os alunos, a leitura era baseada apenas em tradução, o que limita bastante essa habilidade. Sobre isso, a visão dos alunos é divergente uma vez que A1 acredita que tradução pode ajudar a leitura, A2 parece não concordar com as aulas dessa forma.

Mas como afirma o aluno, a leitura é muito importante, especialmente se os aprendizes pretendem prestar vestibular, ou qualquer exame de entrada, no qual essa habilidade é cobrada, como para os participantes desta pesquisa.

Sobre a prioridade dada à leitura no ENEM, são comuns críticas afirmarem que outras habilidades também são relevantes, como afirma Almeida Filho (2010). No entanto, apesar das demais habilidades serem realmente importantes, o problema não está em avaliar apenas a leitura no ENEM, mas em priorizar essa habilidade nas aulas por motivos como “professores não sabem falar inglês, então não podem ensinar a produção oral”. (BRASIL, 1998) A lacuna não está no exame, mas no ensino, desde a formação de alguns profissionais até a falta de interesse do governo em valorizar essa disciplina.

Além disso, avaliar todas as habilidades em um exame como o ENEM, exigiria o preparo de milhares de avaliadores e corretores, com o aumento da chance de o exame ter problemas de confiabilidade.

A opção, então, pelas questões de múltipla escolha é coerente, conforme já discutimos, mas é fundamental que tais questões sejam muito bem

elaboradas, deixando de apresentar falhas primárias, também já discutidas, que puderam ser notadas nas versões anteriores do exame.

Sobre a prova de inglês, ressaltando o aspecto de a mesma priorizar a leitura, P2 afirma:

Acredito que a prova do ENEM está coerente com uma visão de leitura como prática social. Tanto as provas de 2010 e 2011 abordaram temas presentes no cotidiano dos estudantes (ambiente escolar, questões culturais, temas atuais, tecnologia...), utilizando para isso uma diversidade de gêneros textuais. A leitura para mim é antes de tudo uma prática social. Busco trabalhar com os mais variados gêneros e tipos textuais (científico, informativo, literário, músicas, tirinhas), fazendo com que o estudante discuta o que está presente no texto (ou o que está implícito – preconceitos, estereótipos, etc). (P2)

Dessa forma, a professora reafirma sua visão positiva a respeito da prova do ENEM, afirmando que tal prova aborda a leitura como prática social. Os diversos gêneros apresentados na prova de inglês também foram vistos por ela de forma bastante positiva e coerente com as suas práticas de sala de aula.

Assim como P2, Almeida Filho (2010) afirma que foi positivo a prova ter trazido diversos gêneros, com textos atuais. Esse foi um aspecto positivo, podendo tornar a prova interessante para os examinandos, com textos curtos e atuais.

Nesse sentido, as opiniões de P2 e dos alunos participantes desta pesquisa são convergentes, com todos considerando o fato de a prova ter abrangido diversos gêneros como positivo. Além disso, é fundamental ter essa informação vinda dos examinandos, pois em meio a uma prova longa como o ENEM, a prova de inglês e os textos fornecidos nela “estimularam” sua leitura e resposta das questões propostas.

Da mesma forma, em sua análise das questões de inglês no ENEM, Almeida Filho (2010) considera a diversidade de gêneros trazida para a prova como um aspecto bastante positivo da prova.

Além disso, na opinião de P1 e P2, o número de questões (cinco) é suficiente. A importância da língua inglesa na vida acadêmica costuma ser grande, devido ao material disponível nessa língua. Se o graduando, por exemplo, não tiver

conhecimento na língua inglesa, ele pode ter problemas, não conseguindo ler textos, por exemplo, e tendo acesso limitado às informações.

Sobre a prova de inglês, 66% dos alunos participantes desta pesquisa acreditam que 5 questões sejam suficientes, mas 20% afirmam serem insuficientes, com sugestões de aumentá-las para 10.

Devido a essa relevância, o número de questões de língua inglesa no ENEM poderia ser maior, possibilitando melhor avaliação do candidato nesse idioma.

Sobre o número de questões em uma avaliação, Ellis (2003) afirma que para aumentar a confiabilidade dos resultados, quanto maior o número de questões, melhor.

Um número maior de questões seria uma possibilidade de aumentar a confiabilidade do exame, avaliando melhor o conhecimento dos examinandos. No entanto, é compreensível que a maioria dos alunos afirme que 5 questões são suficientes, pois a prova já é relativamente extensa e aumentar o número de questões, no geral, pode não ser interessante.

Finalizamos, assim, nossa análise e discussão dos dados, tanto em relação às consequências do exame, internas e externas à sala de aula, como em relação à visão de alunos e professores sobre a prova de inglês, mais especificamente. A prova foi vista por eles de forma positiva e é importante que isso seja valorizado, apesar de não anular as críticas feitas, mostrando que a mesma pode ser ainda melhor. Afinal, os reflexos do ENEM não se restringem a algumas horas de prova, mas tem consequências antes e depois da sua realização, em todo o ensino e na vida dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES DE ENCAMINHAMENTO

Nesta seção serão retomadas e respondidas direta e brevemente as questões que embasaram este trabalho e a partir das quais toda a dissertação foi desenvolvida.

É importante ressaltar que os reflexos da inserção do inglês no exame ainda são limitados especialmente pelo fato de tal inserção ter ocorrido bastante recentemente, em 2010, com nossa coleta acontecendo após a segunda aplicação do exame com a língua inglesa. Acredita-se, portanto, em alguns anos, tais efeitos sejam mais acentuados e diversos outros ainda não notadas surjam, devido, principalmente, à relevância que o ENEM vem assumindo no cenário nacional. Relacionado a isso, temos no título do nosso trabalho a expressão “reverberações do impacto social” e não apenas “impacto social”.

A primeira questão na qual nossa análise foi pautada é: Qual é a percepção dos agentes (professores e alunos) da escola pública em relação à inserção da língua inglesa no ENEM? Após a inserção da prova de inglês no ENEM, foi possível verificar, através das percepções dos participantes, que maior importância à língua inglesa, e à disciplina referente a ela, foi atribuída por alguns alunos. Além disso, algumas mudanças aconteceram nas aulas, com a inserção de novos materiais e com a retomada de alguns aspectos de documentos oficiais. Sentiu-se falta de uma apresentação mais explícita do construto do exame, o que seria muito importante para o preparo dos alunos, mesmo que tal preparo não se restrinja ao final do ensino médio e refira-se a todo esse ensino.

A segunda pergunta na qual este trabalho pautou-se foi: Que efeitos/impactos são descritos em percepções por esses agentes na ação escolar em decorrência da inserção da língua inglesa no ENEM? A esse respeito, o ENEM passou a ser considerado um exame de alta relevância, por meio do qual os alunos veem uma oportunidade de ingressar no ensino superior, com a maioria interessando-se exclusivamente pelo ensino público. Ou seja, apesar de o ENEM ser utilizado como forma de seleção de bolsistas para instituições particulares, uma minoria se inscreveu para tal seleção. À disciplina de língua inglesa foi atribuída maior relevância, mas ainda pouco acredita-se no ensino dessa na escola regular, com a maioria dos participantes desta pesquisa optando pela prova de espanhol no

ENEM. A visão de alunos e professores em relação à prova foi bastante positiva, com a mesma sendo considerada por todos como fácil, interessante e coerente em relação ao que estudaram no ensino médio.

Como possível encaminhamento, pesquisas acerca do impacto social do exame podem continuar a ser desenvolvidas, uma vez que esse impacto pode ser potencializado pelo tempo em que a língua inglesa encontra-se no ENEM. Além disso, tal impacto pode referir-se tanto à educação básica quanto ao ensino superior, o qual também sentirá os efeitos da utilização do ENEM como exame de entrada.

Concordamos com Cheng (2008) ao afirmar serem necessários estudos longitudinais para uma investigação mais profunda acerca do impacto dos exames, sendo essa uma possível proposta de encaminhamento deste trabalho.

Para pesquisas futuras, sugiro o acompanhamento de aulas onde a coleta for realizada, buscando confirmar o que os participantes afirmarem. Alderson e Wall (1993) afirmam ser fundamental em pesquisas de efeito retroativo que aulas sejam assistidas para confirmação dos dados obtidos por meio de outros instrumentos. Neste trabalho não acreditamos que isso tenha interferido nos resultados aqui apresentados, uma vez que nosso foco não era no efeito retroativo, em si, que foi incluído no decorrer da pesquisa por ser evidenciado pelos dados, mas essa complementação pode ser interessante para as próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS:

- ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge University Press. Cambridge. 2000.
- ALDERSON, J. C , WALL, D. **Does washback exist?** *Aplied Linguistic*. 1993
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes editora, Campinas, 1993.
- _____. **Inglês e Espanhol no 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos**. Brasília. 2010. Disponível em: <http://www.sala.org.br/artigos-de-capa/ingles-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflex-es-sobre-seus-possiveis-desdobramentos>
- ARAUJO DE OLIVEIRA, R. **A Matrix da LE no Brasil: a Legislação e a Política do Fingimento**. In LIMA, D. C. (org) "Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares". Ed. Parábola. São Paulo. 2011.
- BAILEY, K. M. **Washback in Language Testing**. Educational Testing Service. New Jersey. 1999
- BACHMAN, L. F. **Building and Supporting a case for test use**. In *Language Assessment Quarterly*. Lawrence Erlbaum Associates. 2005
- BACHMAN, L. & PALMER, A. S. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford University Press. New York. 1993
- BARCELOS, A. M. F. **Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa**. In LIMA, D. C. (org) "Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares". Ed. Parábola. São Paulo. 2011.
- BARCELOS, A. M. F & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (ORGS) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Ed Pontes. Campinas.
- BARTHOLOMEU, M. A. **Prova de lingua estrangeira (Ingles) dos vestibulares e sua influencia nas percepções, atitudes e motivações de alunos do 3º ano do ensino médio**. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas. 2002
- 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 a 124.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio** (volume1), Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. “**Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**”, Brasília. 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Brasília, 1998.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. **Doing second language research**. Oxford: Oxford. 2002.

CELANI, M. A. A. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml> acessado em 25/01/2012. Entrevista à revista Escola. São Paulo. 2011.

CERVETTI, G; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. Tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, nº9. 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>> Acesso em: 20 jul. 2012.

CHALHOUB-DEVILLE, M. **The intersection of test impact, validation, and Educational reform policy** in *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, USA. 2009.

CHENG, L. “**Washback, Impact and Consequences**” in E. Shohamy and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*. 2008.

CUNHA, M. J. C. **Pesquisa Aplicada na Área de Português Para Falantes de Outras Línguas: Procedimentos Metodológicos**. In Almeida Filho, J. C. P. & Cunha, M. J. C. *Projetos Iniciais no ensino de Português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora UNB, 2007

DOUGLAS, D. **Developments in Language Testing** in *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, USA. 1995.

DUBOC, A. P. M. “**A formação universitária de professoras de língua inglesa na perspectiva das novas teorias de letramento e multiletramentos**”. Dissertação de mestrado. São Paulo. 2007

ELLIS, Rod. **Task-Based language learning and teaching**. Oxford University Press, 2003.

GATTOLIN, S. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. Tese de doutorado. Campinas. 2005.

GEE, J. P. **New times New Literacies** in *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacies and Learning*. Cambridge University Press. Cambridge. 2004

GIMENEZ, T. **Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro**. In LIMA, D. C. (org) “Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares”. Ed. Parábola. São Paulo. 2011.

HYMES, D. **On communicative competence**. University of Pennsylvania Press, 1971. Versão traduzida: FRANCO, M.M.S.; FERREIRA, M.E.S.; ZOCARATTO, B.L. (tradutoras). Sobre competência comunicativa. In: *Revista Desempenho*, v. 10, n.1, jun/2009.

HOFFMAN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Editora Mediação. Porto Alegre. 2011.

HOLMES, J. **Research and the Postmodern Condition**. In Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A.A. *Linguística Aplicada: da aplicação de lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge Press: Cambridge. 2003

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. **“Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2009.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. 2. Ed. Campinas: Pontes. 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. London, New York: Longman, 1991.

LEFFA, V. J. **“O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional”** in *Contexturas*, Nº9. São José do Rio Preto. 1999.

_____. 2011 **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In LIMA, D. C. (org) “Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares”. Ed. Parábola. São Paulo. 2011.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Editora Cortez. São Paulo. 2010

_____. **Avaliação de aprendizagem: componente do ato pedagógico**. Editora Cortez. São Paulo. 2011

_____. **Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem**, concedida ao *Jornal do Brasil* e publicada no dia 21/07/00. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf. Acessada em: 10/03/2011

_____. Entrevista concedida à *Aprender a Fazer*, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6. Acessada em: 05/06/2012

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

MCNAMARA, T. ROEVER, C. **“Language testing: The Social Dimension**. Blackwell Publishing Limited. 2006.

MESSICK, S. Validity. In: R. L. LINN (ed.), **Educational measurement**. 3ª ed., New York, American Council on Education e Macmillan, 1989. p. 13-103.

MICCOLI, L. **O ensino na escola pública pode funcionar, desde que**. In LIMA, D. C. (org) “Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares”. Ed. Parábola. São Paulo. 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. São Paulo. 12ª Reimpressão. 2001.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

NERY, R. M. **Questões sobre questões de leitura**. Editora Alínea. Campinas: SP. 2003

OLIVEIRA, J. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (inglês)**. Dissertação de mestrado. Campinas. 2009.

OLIVEIRA E PAIVA. **Ilusão, aquisição ou participação**. In LIMA, D. C. (org) “Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares”. Ed. Parábola. São Paulo. 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

RAJAGOPALAN, K. **“O lugar do inglês no mundo globalizado” in Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Kleber Aparecido da Silva (org.). Ed. Pontes. Campinas. 2010

RAUBER, B. **“A avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. 2012.

RETORTA, M. **“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 ”** Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas. 2007.

RICARDO, S. M. B. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROLIM, A. C. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública.** Dissertação de mestrado. Unicamp. Campinas. 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita?** In Flores, V do N. et al. (orgs.), *A redação no contexto do Vestibular 2005 – a avaliação em perspectiva.* Editora UFRGS, pp 37-57, 2005.

_____. **Exames, valores culturais e políticas de ensino de língua estrangeira.** 2010. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

_____. **Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto.** Calidoscópico. São Leopoldo, RS. 2009.

_____. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2004.

_____. **Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês).** Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. Vol.5. São Paulo. 2001.

_____. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais.** in *Trabalhos em Linguística Aplicada (36)*: Departamento de Linguística Aplicada, IEL, Unicamp. 2000.

_____. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de LE.** Revista Contexturas, São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1999.

_____. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** 375 f. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SCHMITZ, J. R. **Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública.** In LIMA, D. C. (org) “Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares”. Ed. Parábola. São Paulo. 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês.** São Paulo: 2008.

SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods.** Oxford: OUP, 1990.

STANSFIELD, C. W. *Where we have been and where should we go.* SAGE Publications. Los Angeles, 2008.

SHOHAMY, E. **A practical handbook in language testing for the second language teacher.** (edição experimental) Tel Aviv University. 1985.

_____. **The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning.** NFLC Occasional Papers, Washington DC. 1993.

SPOLSKY, B. **Language Assessment in Historical and Future Perspective.** In E. Shohamy and N. H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 7: Language Testing and Assessment. 2008.

_____. **Language Testing: art or science** in Gerhardt Nickel (ed). *Proceedings of Fourth International Congress of Applied Linguistics.* 1976

VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira.** *Contexturas.* 5: 153-157, 2000/2001.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

1. Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Farei a próxima (2011) prova do ENEM: sim () não ()

4. Escola onde estuda: _____

Assinale a alternativa que corresponde à sua opinião e complemente com observações sempre que quiser:

5. Na escola onde estudo a disciplina de língua inglesa é valorizada pelos meus colegas e pelos funcionários (direção, coordenação e professores):

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

6. É importante estudar inglês:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

7. Sei por que estudo língua inglesa, ou seja, sei para que a utilizarei:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

8. Vou prestar vestibular:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

9. Costumo ver questões de exames vestibulares de anos anteriores:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

10. Na minha opinião, o ENEM é hoje um exame de relevância (importante):

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

11. Converso com os meus professores sobre o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

12. Meus professores incentivaram-me a prestar o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

13. Meus pais incentivaram-me a prestar o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

14. Na escola onde estudo tem curso preparatório para o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

15. Faço curso preparatório para o ENEM na minha escola:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

16. Faço curso preparatório para o ENEM fora da minha escola:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

17. A escola onde estudo recebeu material preparatório para o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

18. Farei o ENEM e escolhi a língua inglesa como língua estrangeira:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

19. Achei importante a inserção da língua inglesa no ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

20. Após a inserção da língua inglesa no ENEM passei a dar mais importância a ela:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

21. Ocorreram mudanças no ensino após a inclusão da língua inglesa no ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Se concorda, quais? _____

22. Os objetivos da disciplina alteraram-se em função do exame:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Se concorda, quais? _____

23. Vejo relevância na segunda língua no exame:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

24. Vi as questões da última versão do ENEM e achei-as interessantes:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

25. Vi as questões da última versão do ENEM e achei o conteúdo cobrado condizente com o que aprendi na escola:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

26. O número de questões de língua estrangeira (5 questões) no exame é suficiente:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

27. Houve uma diferença significativa na forma como alunos, professores e direção passaram a ver o segundo idioma.

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

28. A inclusão da língua inglesa no ENEM terá consequências positivas no ensino desta disciplina:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Quais consequências? _____

29. Vejo no ENEM a oportunidade de entrar em uma universidade:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

30. Inscrevi-me no Prouni (Programa Universidade Para Todos):

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

31. Já fiz a prova do ENEM em anos anteriores:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES:

1. Nome: _____

2. Escola(s) onde leciona: _____
_____3. Instituição de graduação e curso: _____

4. Tempo de profissão (professor): _____

5. Número de turmas para as quais leciona: _____

6. a) Número de turmas de terceiro ano do ensino médio em que leciona: _____

6. b) O que você achou das questões de língua inglesa na última versão do ENEM (2010)?

Assinale a alternativa que corresponde à sua opinião e complemente se desejar:

7. Na(s) escola(s) onde leciono a disciplina de língua inglesa é valorizada pelos meus colegas de trabalho (direção, coordenação e demais professores):

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

8. Meus alunos vêem relevância na disciplina de língua inglesa:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

9. Meus alunos sabem por que estudam língua inglesa, ou seja, sabem da sua utilidade:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

10. Meus alunos do último ano do ensino médio interessam-se em prestar vestibular:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

11. Costumo mostrar questões de exames vestibulares aos meus alunos:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

12. A maioria dos meus alunos do último ano do ensino médio fará o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

13. O Enem é hoje um exame de relevância:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

14. Converso com meus alunos sobre o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

15. Meus alunos perguntam-me sobre o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

16. Na escola onde leciono tem curso preparatório para o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

17. A escola onde leciono recebeu material preparatório para o ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

18. Mostrei as questões do último ENEM aos meus alunos:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

19. Achei importante a inserção da língua inglesa no ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

20. Após a inserção da língua inglesa no ENEM passou-se a dar mais importância a ela:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

21. Ocorreram mudanças no ensino após a inclusão da língua inglesa no ENEM:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Se concorda, quais? _____

22. Os objetivos da disciplina alteraram-se em função do exame:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Se concorda, quais as alterações? _____

23. Acredito que os alunos vêem relevância na segunda língua no exame:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

24. Vi as questões da última versão do ENEM e achei-as interessantes:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

25. Vi as questões da última versão do ENEM e achei o conteúdo cobrado condizente com o que ensino:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

26. O número de questões de língua inglesa (5 questões) no exame é suficiente:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

26. Houve uma diferença significativa na forma como alunos, professores e direção passaram a ver a língua inglesa.

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Observação: _____

27. A inclusão da língua inglesa no ENEM terá consequências positivas no ensino desta disciplina:

Discordo totalmente ()	Discordo parcialmente ()	Não tenho opinião sobre isso ()	Concordo parcialmente ()	Concordo totalmente ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Quais consequências? _____

Muito obrigada pela sua participação e contribuição nessa pesquisa!

APÊNDICE C: ROTEIRO PRIMEIRA ENTREVISTA ALUNOS:

1. Na sua opinião, a prova de inglês foi fácil ou difícil? Isso te estimulou ou desestimulou a estudar inglês? Por quê? (Caso você tenha feito a prova de espanhol, não tem problema, pode responder mesmo assim, por favor)
2. Você acredita que o Enem teve consequências para sua vida? Quais?
3. De que forma você se preparou para o Enem? Por quê? Você teve o resultado que esperava?
4. Como sua professora de língua inglesa ensinava leitura em suas aulas? Como você define leitura?

APÊNCIDE D: ROTEIRO PRIMEIRA ENTREVISTA PARA PROFESSOR:

1. Na sua prática em sala de aula houve alguma alteração específica para o ENEM? Por quê?
2. Na sua opinião, a inserção de língua inglesa no Enem trará consequências para o ensino? Quais?
3. O fato de muitas pessoas terem considerado as questões de língua inglesa fáceis é positivo ou negativo para o ensino? Por quê?
4. Quais as suas sugestões para as próximas questões do Enem? É possível prever o que cairá nas próximas provas? Como você sugere que os alunos se preparem para tal prova?
5. Na sua avaliação em sala de aula você se baseia em quê? Já teve contato com a teoria sobre avaliação de línguas? Se sim, quais?
6. Como você define leitura? Como você a ensina nas suas aulas? Justifique.

APÊNDICE E: ROTEIRO SEGUNDA ENTREVISTA PARA ALUNA

- 1) No primeiro questionário, que você e todos os demais participantes dessa pesquisa responderam, muitos falaram que a língua inglesa é valorizada na escola pelos alunos e professores. No entanto, pesquisas mostram que o inglês é muito pouco valorizado nesse contexto. Com toda sua sinceridade, o inglês é uma disciplina valorizada? Sinta-se completamente a vontade para expor sua opinião.
- 2) Muito interessante você ter citado as competências e habilidades na primeira resposta. Em relação a elas, quais as competências e quais as habilidades você tem em língua inglesa? E nas demais disciplinas?
- 3) Na sua terceira resposta, você disse que o curso que você deseja fazer é muito concorrido. Qual seria esse curso?
- 4) Você está fazendo cursinho agora, para se preparar para o próximo ENEM e demais vestibulares? Se sim, seu professor de inglês ensina leitura da mesma maneira que a professora do ensino médio ensinava? Explique.

APÊNDICE F: ROTEIRO SEGUNDA ENTREVISTA PARA ALUNO:

- 1) Na sua primeira resposta você disse que fez a prova de espanhol. Você já havia estudado espanhol antes da prova? E nesse ano optará pelo inglês por algum motivo especial? Achou a prova de inglês mais fácil que a de espanhol?
- 2) No primeiro questionário, que você e todos os demais participantes desta pesquisa responderam, muitos falaram que a língua inglesa é valorizada na escola pelos alunos e professores. No entanto, pesquisas mostram que o inglês é muito pouco valorizado nesse contexto. O inglês é uma disciplina valorizada? Sinta-se completamente a vontade para expor sua opinião.

APÊNDICE G: ROTEIRO SEGUNDA ENTREVISTA PROFESSOR CURSO PREPARATÓRIO

- 1) Na sua primeira resposta, você afirmou que reviu alguns conceitos dos PCN's e os inseriu nas suas aulas, visando, inclusive, preparar melhor seus alunos para o ENEM. Quais seriam esses conceitos, por exemplo?
- 2) Quanto à sua segunda resposta, apenas para confirmar se entendi direito, você disse que na escola particular o foco do ensino de inglês é mais na gramática e que, então, na escola pública o aluno é melhor preparado para o ENEM, uma vez que seu foco é leitura?
- 3) Na terceira questão, você afirmou que se os alunos acharam a prova de inglês fácil é porque eles estão em um nível adequado de conhecimento, certo? E para a universidade, se eles foram bem de inglês, na sua opinião, eles vão conseguir usar o inglês para o que for preciso como ler textos e/ou assistir aulas em inglês (como no curso de letras, por exemplo)?
- 4) Sua visão de leitura é muito interessante e coerente! Você poderia, por favor, falar um pouco mais sobre a leitura como prática social? Na sua opinião, no ENEM, essa é a visão de leitura da prova de inglês?
- 5) No primeiro questionário, que você e todos os demais participantes desta pesquisa responderam, muitos falaram que a língua inglesa é valorizada na escola pelos alunos e professores. No entanto, pesquisas mostram que o inglês é muito pouco valorizado nesse contexto. Com toda sua sinceridade, o inglês é uma disciplina valorizada? Sinta-se completamente a vontade para expor sua opinião.

Anexo A: Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

Os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares) são um instrumento de estabelecimento de mérito, para definição daqueles que terão direito a um recurso não disponível para todos (uma vaga específica em determinado curso superior). O reconhecimento, por parte da sociedade, de que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes é a fonte de sua legitimidade.

Parte-se aqui, portanto, do reconhecimento da necessidade, importância e legitimidade do vestibular. O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio.

Ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, dentre os inscritos, ele traz implícitos inconvenientes. Um deles é a descentralização dos processos seletivos, que, por um lado, limita o pleito e favorece candidatos com maior poder aquisitivo, capazes de diversificar suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas. Por outro lado, restringe a capacidade de recrutamento pelas IFES, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores. Outra característica do vestibular tradicional, ainda que involuntária, é a maneira como ele acaba por orientar o currículo do ensino médio.

A alternativa à descentralização dos processos seria, então, a unificação da seleção às vagas das IFES por meio de uma única prova. A racionalização da disputa por essas vagas, de forma a democratizar a participação nos processos de seleção para vagas em diferentes regiões do país, é uma responsabilidade social tanto do Ministério da Educação quanto das instituições de ensino superior, em especial as IFES. Da mesma forma, a influência dos vestibulares tradicionais nos conteúdos ministrados no ensino médio também deve ser objeto de reflexão.

1.1 Democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior

Exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões. A centralização do processo seletivo nas IFES pode torná-lo mais isonômico em relação ao mérito dos participantes.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad/IBGE) mostram que, de todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano. Isso significa que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da Federação. Ainda que o Brasil seja um país com altas taxas de migração interna, isso não se verifica na educação superior.

Para efeito de comparação, nos Estados Unidos aproximadamente 20% dos estudantes cruzam as fronteiras estaduais para ingressar nas instituições de sua escolha. As estatísticas do *National Center for Education Statistics* apontam que, em 1998, 19,2% dos estudantes ingressaram em *colleges* ou universidades americanas fora de seu estado de origem.

Reestruturar o Enem para utilizá-lo como prova unificada evidencia o papel que o exame já cumpre. Afinal, ao longo de onze edições, a procura pelo Enem subiu de 150 mil para mais de 4 milhões de inscritos, sendo que mais de 70% dos participantes afirmam que fazem a prova com o objetivo maior de chegar à faculdade.

Tabela – Motivos alegados para fazer o Enem – Brasil – 2008

Categoria de Respostas	Frequência Absoluta	Todas as categorias
Para testar meus conhecimentos / minha capacidade de raciocínio	377.306	12,92
Para entrar na faculdade / conseguir pontos para o vestibular	1.811.079	62,01
Para ter um bom emprego / saber se estou preparado(a) para o futuro profissional	255.619	8,75
Não sei	10.481	0,36
Subtotal	2.454.485	84,04
Sem informação	294.313	10,08
Resposta inválida	10.683	0,37
Não entregou o questionário socioeconômico	161.079	5,52
Subtotal	466.075	15,96
Total	2.920.560	100,00

Fonte: Questionário socioeconômico do Enem 2008

1.2 Novo Enem como instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio

A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana.

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento.

2. Requisitos da proposta

A proposta é que o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem seja utilizado pelas instituições de ensino superior para subsidiar seus processos seletivos. No intuito de viabilizar a utilização de seus resultados para tal finalidade, o Inep/MEC propõe uma reestruturação metodológica do exame, que seria aplicado no mês de outubro e cujos resultados consolidados seriam entregues no início do mês de janeiro.

A nova prova seria estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas. A proposta inicial para a matriz de habilidades seria similar às diretrizes que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de

Competências de Jovens e Adultos, o Encceja. Assim, o novo exame seria composto por quatro testes, um por cada área do conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias. Esta estrutura aproximaria o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, mas sem abandonar o modelo de

avaliação centrado nas competências e habilidades. Em relação ao conjunto de conteúdos, este seria construído em parceria com a comunidade acadêmica, neste caso específico, as IFES.

Cada um dos quatro testes seria composto por aproximadamente 50 itens de múltipla escolha, totalizando 200. Metade deles seria administrada em um primeiro dia de aplicação e a outra metade em um segundo, além de uma redação. Essa configuração permitiria ao Enem ter boa precisão na aferição das proficiências.

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala.

O cuidado especial com a elaboração de itens e a composição dos testes remete a um planejamento estruturado: (i) itens pautados pela matriz de habilidades e conjunto de conteúdos a elas associados; (ii) itens elaborados e revisados a partir de critérios técnicos e pedagógicos estabelecidos com base empírica e na literatura; e (iii) itens pré-testados, identificando parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso.

Quanto à escala, será utilizada a Teoria de Resposta ao Item, sob o modelo logístico de três parâmetros, que permite a comparação de resultados entre diversos ciclos de avaliação. Propõe-se a construção de quatro escalas distintas, uma para cada área do conhecimento. Cada escala será capaz de ordenar os estudantes conforme seu nível de proficiência, sendo possível às IFES estabelecer distintas ponderações ou pontos de corte para seleção de seus candidatos.

Espera-se, assim, que a reestruturação do Enem atenda plenamente à demanda das IFES por um instrumento de alto poder preditivo de desempenho futuro, capaz de diferenciar estudantes em diferentes níveis de proficiência.

O Inep domina a tecnologia de desenvolvimento de testes pela metodologia da TRI,

que se caracteriza por medir habilidades de cada indivíduo e pela utilização de itens de prova com diferentes níveis de dificuldade, que permitem identificar o nível de habilidade do alunos a partir do conjunto de itens que ele acerta.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb / Prova Brasil, conduzido pelo Inep, já é desenvolvido a partir da metodologia da Teoria de Resposta ao Item – TRI há mais de dez anos. Na aplicação da prova para o ensino médio, ainda que hoje o Saeb foque as disciplinas de língua portuguesa e matemática, em 1997 a prova já avaliou conteúdos de física, química, biologia, história e geografia. Portanto, a tecnologia em avaliação permite que se construa exame que atenda à demanda das IFES, e o Inep possui absoluto *know how* para conduzir com sucesso esse processo.

Aliar a capacidade técnica do Inep, no que diz respeito à tecnologia educacional para desenvolvimento de exames, à excelência acadêmico-científica das IFES, é de suma importância nesse momento. Trata-se não apenas de agregar funcionalidade a um exame que já se consolidou no País, mas da oportunidade histórica para exercer um protagonismo na busca pela re-significação do ensino médio.

ANEXO B: MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM



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.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

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**

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 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.

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

MILLENIUM 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:

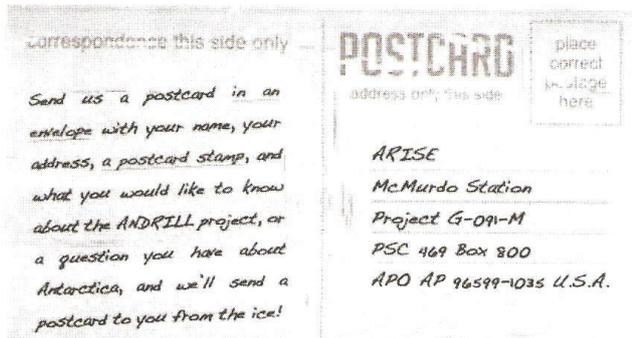
- A O combate à AIDS e a melhoria do ensino universitário.
- B A redução da mortalidade adulta e a criação de parcerias globais.
- C A promoção da igualdade de gêneros e a erradicação da pobreza.**
- D A parceria global para o desenvolvimento e a valorização das crianças.
- E A garantia da sustentabilidade 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: QUESTÕES LÍNGUA INGLESA ENEM 2011



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 quadinhos, 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.



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.