



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E IMPACTO SOCIAL:
A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM**

Juliana Blanco

SÃO CARLOS
2018



Universidade Federal de São Carlos

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

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E IMPACTO:
A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM**

JULIANA BLANCO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros
Gattolin de Paula

São Carlos - São Paulo- Brasil
2018

Blanco, Juliana

**Políticas Linguísticas e impacto: a língua estrangeira no Enem / Juliana Blanco. – 2018.
223 f. : 30 cm.**

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

**Orientador: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Banca examinadora: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Vera Teixeira da Silva, Rosa Yokota, Elias Rubeiro da Silva, Miriam Sester Retorta
Bibliografia**

1. Políticas Linguísticas. 2. Impacto social. 3. Enem. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Romildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Blanco, realizada em 08/03/2018:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva
UNIFAL

Profa. Dra. Miriam Sester Retorta
UTFPR

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva
UFSCar

Profa. Dra. Rpsa Yokota
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Miriam Sester Retorta e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

Dedico esta tese à minha família, pelo amor, pela compreensão e por tornar possível minha jornada. O dedico, em especial, à Luna, por me mostrar que enxergar vai muito além dos olhos.

AGRADECIMENTOS

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

Agradeço, imensamente, à minha família que me permitiu desenvolver este trabalho e tanto me apoiou em toda a minha jornada de estudos. Obrigada pelo carinho, compreensão e paciência, mesmo nos meus maiores momentos de preocupação. Obrigada, Cauã, por tornar essa caminhada mais leve e mais feliz.

Agradeço, com muito carinho, minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Gattolin, pela orientação tão dedicada e por ser um exemplo e uma inspiração para mim, desde a graduação. Minha gratidão por cada sugestão tão precisa e fundamental para este estudo.

Agradeço à Paula, pela amizade, pelo apoio, por acreditar na minha capacidade e me motivar sempre. Obrigada pela ajuda durante toda a pesquisa, sem a qual o mesmo não teria sido possível.

Agradeço ao Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva e à Prof.^a Dr.^a Vera Teixeira da Silva, pela participação na qualificação e defesa deste trabalho. Agradeço à Prof.^a Dr.^a Miriam Sester Retorna e à Prof.^a Dr.^a Rosa Yokota, pela participação na defesa deste estudo. 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, por permitir que este estudo fosse desenvolvido ao dedicar seu tempo e compartilhar suas opiniões.

Agradeço à Capes, por financiar este estudo durante um ano.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar de que forma e quais políticas linguísticas fundamentam e justificam as provas de língua estrangeira (inglês e espanhol) do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); de que maneira essa prova pode ter impacto na sala de aula, nas crenças e nas práticas dos alunos e das professoras; e, ainda, se essas crenças e práticas influenciam nas políticas linguísticas oficiais. Para atingir os objetivos traçados, a fundamentação teórica desta pesquisa se apoiou em estudos sobre políticas linguísticas (SHOHAMY, 1993, 2006, 2008; SPOLSKY, 2004; TOLLEFSON, 1991, 2006; RAJAGOPALAN, 2013a e 2013b; RIBEIRO DA SILVA, 2011, 2016; RICENTO, 2006; CALVET, 2007, WILEY, 1996; entre outros) e aspectos políticos e sociais dos exames de língua estrangeira (SCARAMUCCI, 1999, 2001, 2005, 2010; MCNAMARA, 2001; BACHMAN; PALMER, 1993; CHENG, 2008; ALDERSON; WALL, 1993; entre outros). A abordagem qualitativa interpretativa de cunho etnográfico respondeu pela metodologia empregada. O contexto de pesquisa foi uma escola municipal de Ensino Fundamental e Médio na cidade de São Paulo e envolveu 34 alunos e duas professoras. Foram utilizados dois questionários, sendo um para os alunos e um para as professoras, e notas de campo coletadas a partir da observação de aulas de espanhol e de inglês em duas turmas durante três meses consecutivos. Além disso, para a compreensão das políticas linguísticas oficiais, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vigente entre 1996 e 2015, a LDB alterada significativamente em 2016, a Lei 11.161 de 2005, relacionada à oferta de Espanhol no Ensino Médio e revogada em 2016, e os documentos relacionados diretamente ao exame e, principalmente, à prova de língua estrangeira. Os resultados obtidos revelaram as crenças dos alunos e das professoras sobre as línguas estrangeiras, sobre os exames vestibulares, sobre o Enem e sobre a prova de língua estrangeira do Exame. Foi possível identificar uma supervalorização da língua inglesa nos questionários, porém essa valorização não se reflete explicitamente nas aulas. A maioria dos participantes concorda que o exame avalie a língua estrangeira e considera positiva a possibilidade de optar pela prova de inglês ou pela prova de espanhol. O impacto da prova é mais evidente nas aulas de espanhol e praticamente inexistente nas aulas de inglês. Por fim, as mudanças na política oficial feitas simultaneamente ao desenvolvimento deste estudo foram discutidas e sugerem incoerências com as crenças e as realidades de sala de aula investigadas, indicando que o impacto do exame nas políticas linguísticas oficiais é quase inexistente.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Enem. Língua estrangeira.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate how and which language policies justify and serve as a basis for Enem (Brazilian National High School Standardized Exam) foreign language (English and Spanish) tests; how this exam can impact classes, beliefs and practices of students and teachers; and, additionally, whether these beliefs and practices influence the official language policy. In order to achieve the established objectives, the theoretical foundation of this research was based on studies addressing language policies (SHOHAMY, 1993, 2006, 2008; SPOLSKY, 2004; TOLLEFSON, 1991, 2006; RAJAGOPALAN, 2013a e 2013b; RIBEIRO DA SILVA, 2011, 2016; RICENTO, 2006; CALVET, 2007, WILEY, 1996; among others) and social and political aspects of foreign language exams (SCARAMUCCI, 1999, 2001, 2005, 2010; MCNAMARA, 2001; BACHMAN; PALMER, 1993; CHENG, 2008; ALDERSON; WALL, 1993; among others). A qualitative, interpretative ethnographic methodology was employed. The research was developed in a Primary and Secondary Education municipal public school located in the city of São Paulo, and it involved 34 students and two teachers. Two questionnaires were used, one for the students and the other one for the teachers, and notes were taken during three consecutive months in the field from the observation of Spanish and English language classes taught to two groups of students. In addition, in order to understand the official language policy, we have analyzed the Brazilian Law of Educational Guidelines and Fundamental Principles (LDB) in effect between 1996 and 2015, the LDB significantly amended in 2016, Law 11.161/2005, regarding the offer of Spanish classes in High School and which was revoked in 2016, and the documents directly related to the exam and, mainly, to the foreign language test. The achieved results revealed students' and teachers' beliefs about foreign languages, college entrance exams, Enem and its foreign language test. An overestimation of English language was identified in the questionnaires; however, this estimation was not explicitly reflected in classes. Most participants agree that the exam should evaluate foreign language and deem the possibility of choosing between English or Spanish test to be positive. The impact of said exam is more evident in Spanish classes and nearly inexistent in English classes. Lastly, the changes in the official policy made simultaneously with the development of this study were discussed, and they suggest inconsistencies regarding the beliefs and realities of the investigated classes, indicating that the impact of the exam on official language policies is almost inexistent.

Keywords: Language policies. Enem. Foreign language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Relação entre Políticas Linguísticas, língua estrangeira no Enem e impacto social.....	15
FIGURA 2:	Desempenho dos Candidatos em língua estrangeira.....	145

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Quantidade de alunos por faixa etária.....	71
TABELA 2:	Quantidade de horas de coleta de dados por período e língua estrangeira.....	73

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PL	Políticas Linguísticas
Prouni	Programa Universidade para Todos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
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.....	10
Problema de pesquisa e justificativa.....	11
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	15
Estrutura da tese.....	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Políticas linguísticas.....	18
1.1.1 Política e planejamento linguísticos.....	21
1.1.2 Pesquisas sobre políticas linguísticas e suas abordagens.....	25
1.1.3 A proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006): uma visão expandida das políticas linguísticas.....	32
1.2 Impacto social e efeito retroativo.....	44
1.3 Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil: a documentação que embasava o ensino até 2016.....	54
1.3.1 A legislação sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir de 2016: consequências de uma medida provisória.....	58
1.4 O Enem: de 1998 a 2017.....	61
2. METODOLÓGIA.....	68
2.1 O Cenário de pesquisa.....	72
2.2 O perfil dos participantes.....	73
2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	75
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	81
3.1 Análise da LDB: documento oficial que se refere ao ensino de língua(s) estrangeira(s) no Brasil.....	83
3.1.1 Ensino de espanhol: a Lei nº11.161, de 05 de agosto de 2005.....	89
3.1.2 O Enem como mecanismo explícito de políticas linguísticas: documentos divulgados pelo MEC sobre o exame.....	96
3.1.3 Perspectivas de mudanças nas políticas linguísticas oficiais	103
3.2 O Enem como mecanismo implícito de políticas linguísticas: crenças, práticas e impactos.....	110
3.2.1 As crenças sobre o Enem e os demais exames vestibulares.....	111
3.2.2 Crenças acerca das línguas estrangeiras (inglês e espanhol).....	119
3.2.3 A língua estrangeira no Enem: a prova e a escolha.....	138
3.3 As práticas de sala de aula de língua estrangeira e sua relação com o Enem.....	153
3.3.1 A relação entre a prova de língua estrangeira do Enem e a escola: há impacto no nível macro?.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
APÊNDICE A	192
APÊNDICE B	198
ANEXO A	202
ANEXO B	203
ANEXO C	210
ANEXO D	213
ANEXO E.....	215
ANEXO F.....	219

INTRODUÇÃO

Em um contexto mais amplo, a pesquisa a que se refere esta tese vincula-se à linha de pesquisa de Ensino e Aprendizagem de línguas estrangeiras, insere-se no campo da Linguística Aplicada e fundamenta-se em teorias desta área, neste caso, referentes a políticas linguísticas (SHOHAMY, 1993, 2006, 2008; SPOLSKY, 2004; TOLLEFSON, 1991, 2006; RAJAGOPALAN, 2013a e 2013b; RIBEIRO DA SILVA, 2011; entre outros) e aos aspectos políticos e sociais dos exames de língua estrangeira (SCARAMUCCI, 1999, 2001, 2005, 2010; MCNAMARA, 2001; entre outros).

Neste estudo, discutiremos questões de políticas linguísticas que fundamentam as provas de língua estrangeira (inglês e espanhol) do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o impacto social dessas provas e dessas políticas na sala de aula.

Iniciamos apresentando brevemente o Enem – nosso tema central –, pois ele é um exame que passou a ser muito valorizado pela sociedade, realizado anualmente por milhares (ou milhões) de alunos que desejam ingressar em uma instituição de Educação Superior. Com isso, diversas questões envolvidas precisam ser analisadas e discutidas, em especial no que se refere à língua estrangeira no exame.

A língua estrangeira foi inserida no Enem no ano de 2010, ao mesmo tempo em que ele se torna bastante relevante no cenário nacional, passando a ser utilizado por várias instituições federais como exame de entrada¹. Dessa forma, considerando sua alta relevância, as políticas envolvidas e suas consequências, nos voltamos para as duas provas de língua estrangeira, tanto de inglês como de espanhol.

Como Ribeiro da Silva (2011) mostra em sua tese, muitas vezes a existência de um texto legislativo não é suficiente para que a proposta nele

¹ Exames de entrada, também conhecidos como exames vestibulares, são provas feitas por candidatos que desejam estudar em uma instituição de Educação Superior, como forma de seleção dos alunos de acordo com o número de vagas da instituição e de acordo com o perfil de alunos que a instituição deseja.

apresentada seja posta em prática, nem que seja da forma que se espera. Nesse sentido, a análise das práticas sociais é fundamental.

Assim, investigamos a política oficial (legislação) e a política real (gerenciamento, crenças e práticas de sala de aula), relacionando-as às provas de línguas estrangeiras do Enem, como justificamos na sequência, pois apenas a análise da legislação tende a ser insuficiente e exames de alta relevância são comumente usados para implementação de políticas.

Problema de pesquisa e justificativa

Ao pensarmos na área de Linguística Aplicada, em especial no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, o tema de políticas linguísticas é de suma importância. Essa relevância encontra-se tanto no cenário atual como no de anos atrás, uma vez que essas políticas vêm determinando e influenciando consideravelmente o ensino de línguas em todo o País. Isso se deve ao fato de essas políticas, teoricamente, definirem a língua estrangeira obrigatória a ser ensinada na escola, bem como sua carga horária e o material didático a ser utilizado, ou seja, todos os aspectos que embasam seu ensino.

De acordo com Ribeiro da Silva (2011), Scaramucci (2005) e McNamara (2001), uma tendência de pesquisa na área de exames de línguas é a de ressaltar aspectos sociais e políticos. Justifica-se essa afirmação pelo fato de os exames passarem a ser compreendidos como fortes instrumentos para implementações de determinadas políticas linguísticas, devido à sua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Este estudo foi proposto e desenvolvido num momento em que a língua estrangeira está atraindo muita atenção por parte do Governo Federal, principalmente devido ao interesse em internacionalização da Educação Superior. O documento elaborado por Porto e Regnier (2003), “O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma Abordagem Exploratória”, publicado no *site* do MEC (Ministério da Educação),

evidencia esse interesse e ressalta as metas estabelecidas para serem alcançadas até 2025.

Também relacionada à atenção direcionada à língua estrangeira, deve ser considerada a inserção deste conteúdo no Enem, um exame de larga escala e de alta relevância, com possíveis consequências para a sala de aula. Além disso, exames dessa natureza são fortes mecanismos implícitos de políticas linguísticas (como explicaremos detalhadamente à página 34). Sendo assim, as políticas impactam o exame que, a partir das crenças e das práticas de sala de aula criam e reforçam as políticas linguísticas reais, a qual pode ter consequências, estabelecendo-se uma relação mútua.

Por outro lado, ainda poucas abordam a questão de políticas linguísticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, tais como Vidotti (2012), entre outras. Se relacionarmos, então, a questão de políticas linguísticas envolvidas no ensino com exames relevantes no País, é possível notar que esse número torna-se menor ainda, tais como Ribeiro da Silva (2014) e Oliveira (2017). O desenvolvimento da presente tese de doutorado justifica-se não apenas por tal escassez de pesquisas, mas pela importância desses temas para nos permitir compreender aspectos de políticas linguísticas relacionadas às provas de língua estrangeira no Enem.

Sobre o tema apresentado, partimos de pressupostos teóricos de políticas linguísticas ampliadas, como propõe Shohamy (2006). Essa ampliação é proposta a partir da teoria elaborada por Spolsky (2004) e tem como pressuposto que a análise da legislação oficial não é suficiente para se compreender as políticas linguísticas reais de uma determinada sociedade. Assim, foram selecionados autores que propõem que o foco das investigações desloque-se do texto legislativo para as práticas sociais que envolvem as línguas ensinadas no contexto cujas políticas linguísticas se desejam compreender.

Nesse sentido, segundo Shohamy (2006), as políticas linguísticas são compostas por mecanismos os quais podem ser explícitos (documentos oficiais que fundamentam o ensino de línguas em um país) ou implícitos (os materiais didáticos, os currículos, os exames, além das crenças de alunos e professores e as práticas de sala de aula).

Além disso, para que seja possível discutir os aspectos que propomos, é fundamental a compreensão das políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil. Embora, à primeira vista, essas políticas pareçam claras e precisas, a partir de sua análise é possível notar que elas acontecem por mecanismos implícitos e explícitos constantemente, os quais passaram por alterações significativas no desenvolvimento de nossa pesquisa de doutorado.

Inicialmente, até 2016, havia uma política ampla e imprecisa para o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica, a qual permitia que a comunidade escolar fizesse a escolha pela língua mais coerente com o seu contexto. Além disso, havia uma política explícita de ensino de língua espanhola como segunda opção de língua estrangeira. Simultaneamente, havia uma implícita em favorecimento do ensino de inglês, ensinado na maioria das escolas.

Entretanto, em 2016, a lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 foi alterada, o ensino de inglês tornou-se obrigatório e a lei 11.161 de agosto 2005 que tornava obrigatória a oferta de espanhol foi revogada. Apesar dessa revogação, durante 2017 a língua espanhola continuou sendo ensinada em diversos contextos, além de permanecer no Programa Nacional do Livro Didático e na prova do Enem, assim como o inglês.

No contexto investigado, há um forte discurso dos participantes envolvidos em favor da língua inglesa, embora, na prática, esse favorecimento seja mais evidente em relação ao ensino de espanhol.

Nesse cenário de incoerências e mudanças constantes, está nosso problema de pesquisa, com a necessidade de análise sobre as políticas linguísticas referentes ao ensino de língua estrangeira, evidenciando a política real e a política oficial, assim como sua relação com as provas de língua estrangeira do Enem, o qual tem consequências importantes para os examinados. No estado de São Paulo o Enem é o único exame que permite ao candidato escolher entre as provas de inglês e espanhol, quando o comparamos com os vestibulares² das instituições de educação superior públicas do estado.

Por outro lado, não podemos deixar de considerar que as mudanças políticas que acontecem no país em 2016, como na Presidência da República, se

² De acordo com Scaramucci (1999, p.1), exames vestibulares têm como principal função a seleção de candidatos para universidades onde o número de vagas seja menor do que a demanda.

deram simultaneamente ao desenvolvimento deste estudo, tendem a influenciar diretamente aspectos importantes do exame e, posteriormente, suas consequências. Por exemplo, Maria Inês Fini, que assume a presidência no MEC em 2016, anunciou que mudanças devem ocorrer no Enem futuramente.

É possível notar que há, no momento de conclusão desta pesquisa, um novo contexto, haja vista que as alterações foram se consolidando e novas mudanças foram acontecendo. Por exemplo, instituições de Educação Superior, como a USP (Universidade de São Paulo) e a Unicamp (Universidade de Campinas), passaram a usar os resultados do Enem, parcialmente, em seus processos seletivos.

Além dessas mudanças, o exame passou a ser usado, ainda, como processo seletivo para alunos que desejam estudar em Portugal, em instituições que fizeram um acordo com o Inep (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), como por exemplo, a Universidade de Coimbra, a Universidade da Beira Interior, a Universidade de Algarve. No total, até 2016, mais de dez instituições de Portugal passaram a usar o Enem como processo seletivo para brasileiros.

Acompanhamos e discutimos esse contexto considerando suas possíveis alterações, mas ressaltando o aspecto social deste estudo, pois o exame pode ter consequências devido, principalmente, à importância dos seus resultados para os examinandos, assim como as decisões tomadas a partir desses resultados.

Alguns trabalhos foram desenvolvidos sobre o Enem a partir de 2010, após as mudanças³ do exame. Por exemplo, Blanco (2013), em sua dissertação, resalta as consequências iniciais da prova de inglês do exame para o ensino nos contextos investigados, ou seja, seu efeito retroativo. Em seu trabalho, a autora aponta que houve mudanças no ensino desses contextos, com a elevação tanto do interesse dos alunos pela língua inglesa como da preocupação dos professores em abordar gêneros textuais em suas aulas.

Recentemente, Avelar (2015), em seu trabalho de doutorado, também investigou o efeito retroativo da prova de inglês do Enem, mas em dois contextos educacionais na cidade de Campinas. De acordo com a sua pesquisa, não houve efeito retroativo nos contextos investigados, pois os alunos valorizavam outros

³ Essas mudanças serão explicadas em detalhes a partir da página de 61 desta tese.

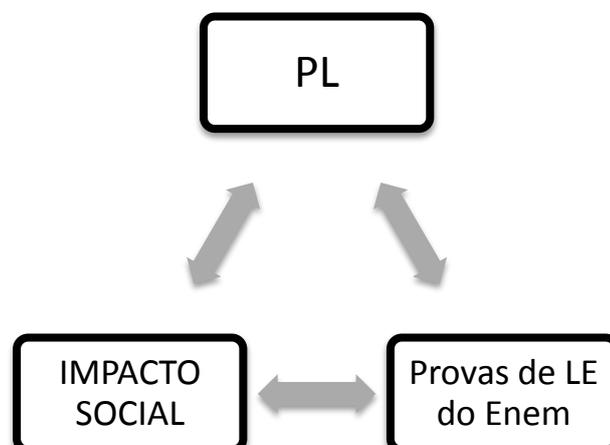
exames de entrada, uma vez que pretendiam continuar estudando na mesma cidade e, para esse fim, o Enem, na época da pesquisa, não era utilizado.

Além disso, de acordo com Celani (2005), é fundamental refletir sobre como a pesquisa pode auxiliar seus participantes. Concordamos com a autora e justificamos, também, este estudo pelo fato de os resultados poderem ser utilizados a favor do ensino de língua estrangeira, bem como para a compreensão da dimensão que o Enem tem no ensino, na sociedade e nas políticas linguísticas vigentes, como discutimos na sequência.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Considerando o contexto no qual o Enem está inserido, tanto no que se refere à prova, como no que se refere aos seus objetivos e funções, neste estudo visamos discutir de que forma e quais políticas linguísticas fundamentam e justificam as provas de língua estrangeira do exame; de que forma as provas de língua estrangeira do exame pode ter efeito retroativo/impacto na sala de aula, nas crenças e nas práticas dos alunos e do professor; e, ainda, se essas crenças e práticas influenciam nas políticas linguísticas oficiais, como mostra a figura:

FIGURA 1: Relação entre Políticas Linguísticas (PL), língua estrangeira no Enem e impacto social



Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, as perguntas que nos norteiam são:

1. Considerando o contexto no qual está inserido o Enem, de que forma podemos estabelecer uma relação entre as provas de língua estrangeira do exame e as políticas linguísticas oficiais em funcionamento (legislação oficial)?
2. Quais as crenças que emergem na sala de aula e como elas se relacionam (legitimam ou contradizem) com políticas linguísticas?
3. Considerando que os exames de línguas podem ser um mecanismo explícito de políticas linguísticas, quais os impactos das provas de língua estrangeira do exame no contexto investigado?

Estrutura da tese

Em relação à organização deste estudo, 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 estudo, os objetivos e as perguntas que norteiam nossa análise.

No **Capítulo 1**, apresentamos a fundamentação teórica que orienta este estudo. Discutimos teorias de políticas linguísticas, suas nomenclaturas e seu percurso histórico, essenciais para a compreensão dos atuais enfoques dessas políticas. Na sequência, aprofundamos a teoria de Spolsky (2004) e Shohamy (2006), compreendendo mecanismos implícitos e explícitos dessas políticas, a partir de seus aspectos de prática, de crenças e de gerenciamento. A partir disso, discutimos os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua estrangeira nos anos finais da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394 de dezembro de 1996), e a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005 e as alterações nessas leis. De acordo com o foco desta pesquisa, discutimos, também, a teoria do impacto social de exames, do efeito retroativo e os papéis da avaliação⁴ externa no nosso contexto.

⁴ Nesta tese, os termos “avaliação” e “exame” são utilizados como sinônimos.

Por fim, apresentamos, detalhadamente, os propósitos do Enem, a partir de seu percurso histórico, enfatizando as provas de língua estrangeira.

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

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, nos documentos que fundamentam o exame.

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

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, são apresentadas e discutidas as teorias que embasam esta tese, a partir dos principais autores de cada tema tratado. Iniciamos com a discussão acerca de políticas linguísticas, suas definições, as nomenclaturas, as abordagens, as teorias e seus desdobramentos. Na sequência, voltamo-nos para a apresentação dos documentos que fundamentam o ensino de línguas no Brasil, discutindo as recentes mudanças nessa legislação. Coerente com os nossos objetivos e devido à ampla utilização de exames de línguas para propor mudanças no ensino e na política, na sequência, apresentamos a teoria que fundamenta o impacto/efeito retroativo, pois é esse impacto que se refere à realidade da sala de aula, com práticas e crenças de alunos e professores, as quais compõem as políticas linguísticas de acordo com Spolsky (2004). Finalizamos o capítulo com uma apresentação detalhada do Enem, com o percurso do exame entre 1998 e 2017.

1.1 Políticas linguísticas

Segundo Spolsky (2004), a área de políticas linguísticas é estudada há mais de cinco décadas, com crescente interesse e publicações nos últimos anos. Entretanto, para o autor, e também de acordo com Ricento (2006), as políticas linguísticas não têm uma única teoria dominante, que abranja e fundamente todas as discussões, mas diversas teorias importantes que foram elaboradas de acordo com cada momento histórico, com cada grande interesse, principalmente devido à complexidade de questões que envolvem a língua na sociedade.

No entanto, mesmo sem essa teoria dominante, importantes autores se destacam pelos seus estudos nessa área, e além de Spolsky (2004) e Ricento (2006), citados anteriormente, podemos destacar Shohamy (2006), Tollefson (2006), Calvet (2007) e Rajagopalan (2013a; 2013 b).

Segundo Rajagopalan (2013a, p.30), “[...] o termo *política linguística* também é utilizado para se referir às mais diversas atividades de cunho político que

envolvem, ou melhor, giram em torno da linguagem.” Assim, para o autor, qualquer pessoa pode ter atos praticados sob a ótica das políticas linguísticas e esses atos podem ser organizados, esporádicos e espontâneos. Essa política pode ser imposta ou negociada, de acordo com o sistema político vigente no contexto em que se insere.

No mesmo sentido, Spolsky (2004) declara que as políticas linguísticas existem em todos os contextos, independentemente de ser explícita e reconhecida por autoridades locais. Para isso, ele propõe que essa política seja vista como um conceito formado por três partes: a prática, as crenças e o gerenciamento. Para sustentar sua proposta, Spolsky (2004) explica que as políticas linguísticas existem mesmo que não sejam documentadas e, além disso, quando documentadas, não necessariamente serão seguidas, pois as crenças e as práticas da sociedade podem ser muito mais determinantes, como discutiremos no item 1.1.3.

Para Shohamy (2006), a compreensão sobre o que são políticas linguísticas inicia-se com uma reflexão sobre língua, afinal é a partir da relação entre língua e sociedade que essas políticas tornam-se necessárias e relevantes. De acordo com a autora, língua é um fenômeno individual, pessoal e varia consideravelmente de uma pessoa para outra. Nesse sentido, cada falante faz escolhas, conscientes ou não, utilizando determinado vocabulário, numa ordem, com ênfases em diferentes contextos, sobre diversos assuntos. Para a autora, essas escolhas são semelhantes às feitas em relação a outros assuntos na vida, como com quem conversar, sobre qual assunto, em qual momento, entre outros.

Ainda segundo a mesma, quando utilizamos a língua, seja ela materna ou estrangeira, temos considerável liberdade de expressão e, assim, podemos fazer escolhas quanto à entonação, à velocidade da fala, às estruturas gramaticais, ao léxico e à repetição. A língua e o comportamento vão se adequando ao interlocutor, à conjuntura, ao assunto e essas adequações acontecem de acordo com o indivíduo, mas também são influenciadas pelo contexto e pela perspectiva do que as pessoas acreditam ser apropriado e conveniente.

Entretanto, há muitos anos, a língua tem sido usada como instrumento de poder e manipulação de comportamento, como, por exemplo, acontecia durante a colonização de países, em que o colonizador impunha sua língua como oficial para enfraquecer os colonizados. O uso da língua muda de instrumento de liberdade,

comunicação e interação para um mecanismo simbólico e político. (SHOHAMY, 2006).

Relacionado à língua, Shohamy (2006) afirma que, em muitas entidades políticas, as políticas linguísticas são o mecanismo primário de organização, manipulação e administração e envolve tomada de decisões sobre a língua e seus usos na sociedade. A partir de políticas linguísticas, decisões são legitimadas e colocadas em prática, escolhendo-se, por exemplo, qual língua será oficial e quais serão ensinadas.

De acordo com Wiley (1996), enquanto, para alguns, a língua é um código, do qual se tem controle, composto por subsistemas; para outros, ela é um comportamento social, usada para a comunicação e, muitas vezes, descrita como neutra. Para o autor, ela é uma forma de controle social e, dessa forma, as políticas linguísticas devem considerar o contexto social, político, econômico, educacional nos quais grupos com diferentes níveis de poder se inserem. Como um exemplo, o autor explica que, em diversos contextos multilíngues, o prestígio atribuído a uma língua, em detrimento de outras, é uma forma de controle social. Além disso, ele explica que há diversas situações em que dialetos são vistos com uma conotação de qualidade inferior, de inadequados.

Para Garcia e Wiley (2016), além de ser comumente vista como uma maneira de controle social, as políticas linguísticas, muitas vezes, são consideradas, também, como um instrumento de controle ideológico. Os autores justificam isso com o fato de políticas linguísticas não serem neutras, mas permeadas de intenções e objetivos que, comumente, fortalecem interesses de povos dominantes, de economias fortalecidas.

Principalmente fortalecendo interesses de povos dominantes, segundo Tollefson (2006), os primeiros trabalhos sobre políticas linguísticas foram desenvolvidos entre 1960 e 1970, no contexto de colonização e descolonização. Teoricamente, esses trabalhos tinham o objetivo de solucionar problemas em locais multilíngues e dar mais oportunidades às minorias linguísticas de determinados contextos, buscando minimizar conflitos linguísticos/de comunicação. Esses trabalhos objetivavam auxiliar programas de modernização em países/povos colonizados, também denominados países em desenvolvimento. Os conflitos eram constantes, uma vez que os colonizadores, muitas vezes, impunham sua língua

embora os povos colonizados já tivessem sua(s) língua(s) materna(s) bastante consolidada(s).

Em consonância ao que Tollefson (1991; 2006) propõe, Hornberger e Ricento (1996) afirmam que, em seu início, as políticas linguísticas buscavam soluções para sociedades multilíngues, como se o multilinguismo fosse um problema, propondo que apenas uma língua fosse utilizada, sendo essa a do dominante/colonizador, desconsiderando o contexto, as necessidades e a realidade da sociedade.

Nesse princípio, e ainda hoje, alguns autores usam a nomenclatura “política e planejamento linguísticos”, enfatizando sua relação e suas distinções, como apresentamos na sequência, para melhor compreensão do desenvolvimento desses conceitos.

1.1.1 Políticas e planejamento linguísticos

Embora a denominação “políticas linguísticas” hoje seja bastante comum, desde as décadas de 1950 e 1960, há certa confusão com o “planejamento linguístico”. De acordo com Shohamy (2006), o planejamento refere-se à determinação de qual língua uma dada comunidade vai utilizar, como uma forma de controle, e não permite que sejam feitas escolhas individuais. Esse planejamento é necessário e importante por ser um aspecto relativamente mais prático do que a política, além de ter uma abrangência local e ser pautado em uma ideologia⁵ política.

Sobre essa denominação, Tollefson (1991) propõe sua definição de políticas linguísticas, partindo do princípio de que elas estão diretamente relacionadas ao planejamento linguístico. Para ele, o planejamento refere-se a todos os esforços conscientes que afetam a estrutura ou a função das variedades linguísticas. Esses esforços podem envolver a criação de ortografias, atribuição de

⁵ Não nos aprofundaremos na discussão acerca do conceito de ideologia, haja vista sua complexidade, a qual nos tiraria do nosso foco. Para Shohamy (2006), no original, sobre a ideologia relacionada à política linguística tem-se: “It should be noted that mechanisms, or policy devices, are used by all groups in society, top-down and bottom-up, whenever they use language as a mean of turning ideology into practice and of creating de facto policies”. (p.54).

funções para determinadas línguas em sociedades multilíngues, assim como outras diversas funções, todas instituídas pelo Governo de cada sociedade, o que ele denomina como políticas linguísticas. Ou seja, segundo o autor, políticas linguísticas é o planejamento linguístico proposto, imposto ou negociado pelo Governo.

Por outro lado, Shohamy (2006) afirma que as políticas linguísticas referem-se ao conjunto de princípios relacionados ao comportamento linguístico, o que varia de um ambiente para outro. Ela pode não ser intervencionista e refere-se a contextos mais amplos, como o nacional.

Segundo Calvet (2007, p.11), ambos os conceitos estão diretamente relacionados, uma vez que, para ele, as políticas linguísticas referem-se às “determinações das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades”. Para o autor, então, essas políticas tratam-se de escolhas conscientes relacionadas à língua e à vida social. Já o planejamento linguístico refere-se à implementação dessas decisões. Assim, podemos afirmar que esses conceitos são diferentes partes de um mesmo processo, com uma relação de dependência entre ambos para que se consolidem.

De acordo com Wiley (1996), planejamento linguístico é considerado o responsável pela formação e pela implementação de uma política que visa prescrever ou influenciar a(s) língua(s) ou variedades linguísticas que serão usadas nacionalmente. Assim, planejamento linguístico é uma tentativa sistemática e baseada em teorias que busca solucionar problemas de comunicação de uma comunidade, estudando as línguas usadas e seus dialetos, e desenvolvendo uma política que considera esse uso.

O planejamento envolve alterações de ortografia, de gramática, de léxico, por exemplo. Essas alterações, o autor, assim como Garcia e Wiley (2016), denomina como planejamento de corpus⁶. Como exemplo desse planejamento de corpus, pode-se citar a reforma ortográfica pela qual a Língua Portuguesa passou, em vigor desde 2009.

Além do planejamento de corpus, Wiley (1996) e Garcia e Wiley (2016) afirmam que há também o planejamento de *status* que tem enfoque maior na língua

⁶ O planejamento de corpus foi proposto inicialmente por Cooper (1989), além do planejamento de status e do planejamento de aquisição (referindo-se aos esforços planejados para o ensino de línguas, considerando a relevância desse ensino), como Ribeiro da Silva (2014, p.29) discute em sua tese.

do que nos seus falantes, embora esteja diretamente relacionada ao prestígio dos seus falantes. Esse planejamento tem como enfoque a promoção da forma da língua, em âmbito nacional e internacional.

De forma geral, o planejamento linguístico está relacionado a um reconhecimento oficial de determinada língua, propondo, por exemplo, qual a mais adequada para ser ensinada nas escolas, também podendo estabelecer uma relação pacífica, sem propor a extinção de nenhuma língua.

Assim, planejamento linguístico tende a ser uma medida prática e explícita que visa benefícios sociais, mas é sempre permeada e guiada por ideologias hegemônicas, uma vez que são essas que determinam o que seriam problemas linguísticos a serem solucionados.

Para compreender a distinção entre planejamento e política, Wiley (1996) explica que é necessário, antes, conhecer a diferença entre Governo e Estado. Governo é um grupo de pessoas que compartilham poder, enquanto Estado é o aparato pelo qual grupos dominantes mantêm seu poder. Políticas linguísticas são uma das ferramentas pela qual o Estado solidifica e expande seu poder e o daqueles que controlam o Estado.

Dessa forma, retomando a proposta de Wiley (1996) ao afirmar que língua é uma forma de controle, fica evidente esse aspecto social se considerarmos que, muitas vezes, o que autores, poetas e tradutores escrevem, têm uma influência maior do que uma política elaborada por autoridades, que, como tal, pode soar como uma imposição. Através de uma variedade de mecanismos, uma língua pode obter prestígio e poder, mesmo que isso aconteça de forma implícita.

Essas denominações, principalmente relacionadas às políticas e planejamento linguísticos, não são novidades, apareceram há décadas e, por exemplo, em Wiley (1996) esses conceitos já estavam bem consolidados. Desde o início do conceito de políticas linguísticas, especialmente autores americanos, passaram a usar a denominação planejamento e políticas linguísticas, e essa denominação, para eles, permanece recorrente até hoje.

Para Shohamy (2006), as políticas linguísticas estão mais diretamente relacionadas ao ensino de línguas, materna ou estrangeira, voltando-se bastante para o contexto educacional de um país do que o planejamento. Ela determina, na maioria das vezes, qual língua será ensinada, qual método será utilizado, qual carga

horária destinada a ela e qual exame os alunos farão para demonstrarem seus conhecimentos.

Segundo Wiley (1996), impor uma política linguística para uma única língua num contexto em que o multilinguismo não é um problema, pode ser muito mais um entrave do que uma solução. Ou seja, impor determinada língua, proposta em um planejamento e políticas linguísticas, pode causar problemas ao invés de resolvê-los, pois várias línguas podem coexistir sem problema algum.

A partir das propostas anteriores, Hornberger e Ricento (1996) propõem que as políticas linguísticas, denominadas por eles como políticas e planejamento linguísticos, seja compreendida em sua totalidade, considerando os agentes envolvidos e sua relação, a forma como eles interagem. Assim, os autores estabelecem uma relação metafórica entre a política e o planejamento linguístico e as camadas que formam uma cebola, ou seja, as partes que unidas formam algo maior.

Segundo eles, na camada maior e externa, estão os objetivos políticos mais amplos, articulados com a legislação, em âmbito nacional, os quais podem ser operacionalizados por regulamentos ou orientações, por exemplo, e são implementados, principalmente em contextos institucionais como escolas, entidades governamentais, entre outros. Em cada um desses contextos, os conhecimentos prévios individuais e as experiências da comunidade interagem.

Em cada camada, a legislação e as orientações políticas são interpretadas e modificadas. Além disso, desde esse nível, a ideologia tem um importante papel nas políticas linguísticas, tanto na elaboração como na sua implementação, e interage com todos os outros níveis, ou camadas, das políticas linguísticas.

Dessa forma, como a língua está envolvida em todas as atividades humanas, planejamento e políticas linguísticas, para os autores, não se diferencia do planejamento de uma sociedade e das suas relações sociais. Assim, grandes mudanças nas políticas linguísticas, sem um consenso, serão problemáticas e difíceis de serem implementadas, especialmente em sociedades democráticas. Para que as políticas sejam aceitas, muitas vezes, utilizam-se mecanismos implícitos, a fim de que não sejam vistas como imposição e não sejam rejeitadas.

Os autores concluem que as políticas linguísticas, então, são formadas por componentes como agentes, níveis e processos, que interagem constantemente, de forma complexa e variada, pois possuem objetivos e abordagens diferentes.

Além disso, Rajagopalan (2013a) afirma que as políticas linguísticas envolvem não só a língua, mas interfere em diferentes níveis, como na determinação de um território e de suas fronteiras. Segundo ele, durante muito tempo, e ainda hoje, a língua foi e é utilizada como pretexto para a determinação dessas fronteiras, estabelecendo questões de identidade de muitos países.

Em suma, de acordo com Ricento (2006), o planejamento linguístico tem um aspecto mais prático do que a política linguística. Ou seja, o planejamento refere-se ao desenvolvimento, à implementação e à avaliação de políticas linguísticas e, dessa forma, fica evidente que ambos estão diretamente relacionados.

Por fim, embora a compreensão da nomenclatura planejamento e políticas linguísticas permitam o entendimento do percurso desse conceito ao longo da história, outras informações não podem deixar de ser consideradas para a compreensão do lugar que ele ocupa no cenário mundial. Para Willey (1996), as políticas linguísticas apareceram muitos anos antes da década de sessenta, uma vez que apesar de não ter essa nomenclatura, nem a teoria para fundamentar-se, já era utilizada e seu poder já era reconhecido, como apresentamos na sequência.

1.1.2 Pesquisas sobre políticas linguísticas e suas abordagens

Hornberger e Ricento (1996) ressaltam o desenvolvimento das pesquisas na área de políticas linguísticas entre 1970 e 1995 (período anterior à publicação dos autores), a partir de estudos de diferentes áreas, como Linguística, Educação, Ciências Políticas, História, Direito, Sociologia, contribuindo consideravelmente para novas percepções do processo, das políticas envolvidas e dos objetivos planejados ou não.

Ricento (2006) reitera algo que Hornberger e Ricento (1996) também já afirmavam que não há uma única teoria de políticas linguísticas, nem uma dominante, mas todas contribuem para o desenvolvimento da área. Além disso, eles ressaltam que diversas variáveis influenciam as mudanças as quais envolvem as

línguas em determinados contextos e que as pesquisas desenvolvidas enriquecem a compreensão de cada questão envolvida.

Segundo eles, inicialmente as pesquisas de políticas linguísticas referiam-se às nações em desenvolvimento, no período pós-colonial, onde o multilinguismo era visto como um problema a ser solucionado, como citamos anteriormente. Nesse contexto, em que apenas autoridades ligadas ao Governo poderiam tomar decisões sobre essas políticas, qualquer outra proposta era considerada inútil. Posteriormente, os trabalhos passaram a discutir direitos, desigualdades relacionadas à língua e como determinadas políticas fortalecem as desigualdades.

Dessa forma, de acordo com os autores, todas as variáveis que eram desconsideradas e ignoradas num primeiro momento passaram a ser um dos principais focos de discussões, visando identificar e propor soluções, principalmente, para as desigualdades relacionadas à língua.

Para Wiley (1996), a imposição do inglês para acesso a diversos contextos, como, por exemplo, à Educação Superior ou às vagas de emprego, é discutida na literatura de políticas linguísticas há muitos anos, anteriormente à década 1970, com certa preocupação sobre as consequências dessa exigência e sobre, principalmente, as exclusões significativas que isso causaria.

Em relação à educação, mais especificamente, segundo Hornberger e Ricento (1996), as políticas linguísticas servem aos interesses sociais, políticos e econômicos e geopolíticos e, assim, o Estado pode perpetuar seu próprio poder. Os valores e regras dos grupos dominantes, na maioria das vezes, não são impostos no sistema capitalista, porém são transmitidos por processos hegemônicos e excludentes.

Para entender esses interesses, Rajagopalan (2005) afirma que é importante compreender a geopolítica das línguas, que, segundo Breton (2005, p.12), “pode ser definida como a análise das rivalidades de poder sobre um determinado território, fica claro que as línguas são o reflexo das relações de força”.

Nesse sentido, o papel das políticas linguísticas é, muitas vezes, mais complexo do que pode parecer. Os autores citam contextos em que dois países, ou povos, após permanecerem muito tempo em guerra, precisam determinar uma única língua para ser oficial, para viabilizar o seu desenvolvimento. Assim, esses povos

não apresentam interesse algum em abrir mão da sua língua, da sua cultura, dos seus hábitos, mas os elaboradores de políticas –, agentes governamentais que têm o poder para isso –, propõem a unificação linguística a partir da justificativa de que isso é necessário para o progresso.

O desafio, então, é entrar em um consenso com diferentes povos, convencendo-os a aceitar a língua do outro como se fosse a sua. Nessas situações, uma política mais explícita é necessária, com objetivos claros e diretos, para que eles sejam alcançados. Além disso, líderes locais têm um importante papel e se envolvem para que essas políticas sejam postas em prática e sejam bem sucedidas.

Segundo Ricento (2006), ainda que a maioria das pesquisas sugira que o comportamento linguístico e a política social são carregados ideologicamente, simplesmente expor essas formações ideológicas é insuficiente para justificar a implementação de determinadas políticas; a pressuposição, por exemplo, de que a diversidade linguística é socialmente positiva ou negativa requer evidências, além de argumentos. Assim, segundo o autor, as políticas linguísticas não se tratam de uma investigação filosófica, mas interessa-se em abordar questões de problemas sociais, que envolvem a língua, em maior ou menor grau, propondo soluções reais, possíveis e práticas.

Nesse sentido, segundo Hornberger e Ricento (1996), as políticas linguísticas são parte da política social e há algumas décadas passou-se a problematizar a língua enquanto mecanismo de controle social feito por elites dominantes. Assim, foram elaboradas diversas abordagens das políticas linguísticas, como, por exemplo, a histórico-cultural e a crítica.

Dessa maneira, apesar de reconhecerem a relevância dos trabalhos desenvolvidos e da teoria que embasa as discussões de políticas linguísticas, aproximadamente três décadas após o início dessa, ela passou a ser muito questionada por especialistas, pois se acreditava que ela apenas fortalecia os grupos dominantes, prejudicando as minorias oprimidas. Para compreendermos o lugar das políticas linguísticas hoje é fundamental conhecermos esse percurso, pois, a partir dos seus questionamentos, as políticas linguísticas passaram a ser, também, pensadas de forma crítica, não menosprezando tudo que elas já haviam conquistado, mas mostrando uma nova possibilidade de pensá-las. (TOLLEFSON, 2006).

De acordo com Tolleffson (1991), a principal fundamentação teórica da política linguística crítica da década de 1990, chamada de abordagem histórico-cultural, tinha como objetivo a pesquisa de bases históricas das políticas vigentes, além de tornar explícitos os mecanismos pelos quais decisões são tomadas para servir interesses políticos específicos. Para o autor, a abordagem histórico-cultural determinava que:

- todos os planejamentos linguísticos e políticos representam e refletem interesses econômicos de povos dominantes;

- esses interesses são majoritariamente implícitos e envoltos em ideologias hegemônicas que servem para manter interesses socioeconômicos de elites;

- essas ideologias refletem em todos os níveis da sociedade e em todas as instituições, como agências governamentais, poderes legislativo e judiciário, escolas, entre outros;

- indivíduos não são livres para escolher a língua na qual serão alfabetizados ou a qual poderão usar em contextos específicos, assim como todas as escolhas são restritas pelo sistema que reforça e reproduz a ordem social, a qual favorece determinadas línguas em alguns contextos, para finalidades políticas.

Nesse sentido, os elaboradores da teoria histórico-cultural acreditavam que as políticas linguísticas poderiam respeitar e guiar a diversidade linguística e os direitos humanos de todos, tanto individual como coletivamente.

A teoria de política linguística crítica, como esclarece o autor, por outro lado, pode ser relacionada com outras áreas como Sociologia, Economia, Cultura, além de abordar ideologias implícitas. Essas áreas permitem uma descrição mais detalhada a respeito do funcionamento da língua, inserida em um contexto sociocultural, porque determinadas políticas podem auxiliar a manter as desigualdades sociais.

A política linguística crítica, segundo Tolleffson (2006), tem três propósitos, que se relacionam entre si. O primeiro aborda uma crítica implícita aos métodos tradicionais de pesquisa, os quais enfatizam análises técnicas e apolíticas, como desenvolver terminologias, ao invés de compreender questões sociais e políticas que embasam e afetam as políticas linguísticas.

As pesquisas nessa área foram estendidas para países desenvolvidos em torno da década de 1970, pois se acreditava que as políticas linguísticas seriam úteis para integrar minorias linguísticas ao sistema socioeconômico dominante. A política linguística crítica coloca-se contra essa visão otimista e idealizadora das relações sociais e afirma que, muitas vezes, seus elaboradores criam e sustentam formas de desigualdade social, promovendo apenas os interesses dos grupos dominantes.

Além desse propósito, o segundo refere-se a essa política como uma forma de mudança social, de reflexão a respeito da estrutura socioeconômica de determinados povos. Enfatiza-se, então, o papel das políticas linguísticas na desigualdade social, política e econômica para amenizar esse contraste. Por exemplo, pesquisas relacionadas à desigualdade envolveram línguas indígenas que poderiam se extinguir e foram desenvolvidas de forma muito próxima aos participantes, em contradição à objetividade e ao distanciamento defendido pelo positivismo. Esses trabalhos foram importantes, pois ressaltaram aspectos éticos das políticas linguísticas, assim como propuseram alterações na metodologia de pesquisa na área.

O terceiro propósito citado por Tollefson (2006) refere-se à teoria crítica, a qual inclui trabalhos sobre o papel das políticas linguísticas nas desigualdades, a partir de análises sobre como elas são criadas e mantidas na sociedade. O principal interesse nessa área recai sobre as formas invisíveis de disparidade, devidos aos processos ideológicos que permitem que ela seja vista como uma condição natural. Destaca-se consideravelmente o conceito de poder, principalmente em instituições como escolas, de reprodução da desigualdade.

A teoria crítica, de forma geral, destaca-se pelo seu viés prático. No entanto, em geral, tem um propósito específico, segundo Tollefson (2006), que é descobrir sistemas de exploração, encobertos pela ideologia, e desenvolver formas de superá-los. Além disso, majoritariamente, a teoria crítica refere-se à ética, ao envolvimento político e à justiça social, relacionando-se diretamente à pesquisa em política linguística crítica e promovendo uma reflexão constante sobre a epistemologia utilizada e a metodologia selecionada.

Segundo o autor, a política linguística crítica tem diversos conceitos chave: poder (relacionado, principalmente, com a relação dinâmica entre a estrutura

da sociedade e a agência individual e visto como implícito no processo de elaboração de política, incluindo a linguística), luta (relacionada à visão de que política linguística é um dos instrumentos usados pelos grupos dominantes da sociedade em detrimento dos oprimidos, enfraquecendo-os), colonização (investigação dos processos a partir dos quais grupos étnico-culturais são impactados pelas instituições dominantes, como o Estado, agências internacionais, por exemplo), hegemonia (relacionada às práticas sociais que sustentam que o poder permaneça sob a responsabilidade de uma minoria), ideologia (referindo-se às crenças inconscientes que são naturalizadas e mantém a hegemonia, citada anteriormente) e resistência (referindo-se às minorias que sustentam sistemas sociais alternativos).

Tollefson (2006) discute, principalmente, o conceito de colonização e explica que, por exemplo, a difusão do inglês pelo mundo não é vista como um processo individual relacionado ao desejo de se aprender uma nova língua para seu próprio bem-estar, mas sim como um mecanismo de destruição da identidade cultural e imposição de determinada ordem econômica capitalista, minimizando a possibilidade de resistência a esse modelo econômico e minimizando o desenvolvimento do pensamento crítico que poderia questioná-lo.

Assim, é importante conhecermos a teoria de políticas linguísticas, mas também a política linguística crítica, para que o discurso dominante não seja aceito inquestionavelmente, senão pensado e repensado, o que possibilita e fortalece a discussão da sua relevância para a sociedade, para as práticas cotidianas.

Em diversos momentos, em nossa análise de dados, nos deparamos com discursos prontos, que deixavam claro o quanto a hegemonia americana é forte e inquestionável para alguns participantes, o que torna ainda mais importante refletir sobre sua real importância, como discutiremos posteriormente. Por outro lado, nos dados deste estudo, são evidenciadas também opiniões na contra mão da hegemonia da língua inglesa, com crescente interesse e identificação com a língua espanhola.

Além disso, Tollefson (2006) ressalta que a relevância das políticas linguísticas, assim como da política linguística crítica, relaciona-se à possibilidade de pensar essas políticas como forma de contribuição para a justiça social. O autor propõe que, mesmo considerando a dominância dos responsáveis pela sua

elaboração, propostas mais democráticas sejam elaboradas, fortalecendo minorias linguísticas e conscientizando essas minorias do real poder que elas detêm.

Dessa forma, Tollefson (2006) ressalta a importância de nos conscientizarmos das políticas linguísticas, do seu papel, do seu poder, mas também do papel da sociedade de transformar e discutir essas políticas, minimizando as desigualdades que elas promovem.

Todavia, diferentemente de outros países, Oliveira (2007) afirma que o termo políticas linguísticas circula há pouco tempo no Brasil, e ela não só determina que a Língua Portuguesa seja nossa língua oficial, como também, em muitos contextos, nega a relevância que outras línguas ou dialetos têm, desde a imigração.

No entanto, as políticas linguísticas variam consideravelmente de um país para outro e pode ser bastante vaga, como é o caso do Brasil, onde, segundo os documentos oficiais (LDB) vigentes entre 1996 e 2016, uma língua estrangeira deveria ser ensinada na escola, sem determinar qual língua, qual método, qual material seria utilizado, entre outros, como discutiremos na análise da legislação, ressaltando o contexto a partir de 2016.

Os países não são obrigados a terem políticas linguísticas explícitas, determinadas em documentos oficiais. Os Estados Unidos, por exemplo, de acordo com Garcia e Wiley (2016) não têm uma política que determine que o inglês seja a língua oficial, mas nas práticas oficiais do país é bastante evidente que essa é a língua predominante.

Da mesma forma, ter uma política linguística oficial não significa que ela será posta em prática ou será condizente com a realidade, como ressaltam Spolsky (2004) e Shohamy (2006). Muitas vezes as políticas linguísticas são propostas em documentos oficiais, na teoria, mas pouca atenção é dada às suas implementações. No caso do Brasil, podemos citar a Lei 11.161 de 2005 (Anexo A), a qual discutiremos posteriormente neste estudo. Essa lei determinava o ensino de Espanhol como segunda língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio, mas além de não contar com o investimento necessário para implementação, ainda foi abruptamente revogada pela Medida Provisória nº746, em 2016.

Assim, para compreendermos e discutirmos essas práticas e também as legislações que as fundamentam, na sequência, trataremos de forma mais detalhada das teorias propostas por Spolsky (2004) e Shohamy (2006), pois essas

são muito coerentes com nosso objetivo neste estudo e são as perspectivas teóricas adotadas para esse estudo. Naturalmente, outros autores são citados, sempre com enfoque na relação entre as teorias.

1.1.3 A proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006): uma visão expandida das políticas linguísticas

Para compreender as políticas linguísticas, Spolsky (2004) identifica três componentes: crenças, prática e gerenciamento. Conhecer esses componentes permite compreender a relevância e, ao mesmo tempo, a complexidade das políticas linguísticas que, na realidade, vai muito além de um documento, ou seja, muito além da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Brasil.

O primeiro componente citado pelo autor são as crenças envolvidas no ensino e na aprendizagem de línguas, as quais se referem às ideologias sobre a língua que a embasam na prática. Ou seja, porque os professores ensinam, porque os alunos aprendem, quais as opiniões sobre essa língua, sobre o seu ensino e a sua aprendizagem, sobre seus possíveis usos, entre outros. Em alguns contextos, a ideologia local, por exemplo, considera a língua estrangeira como invasora, como um fator que enfraquece a unidade da comunidade.

De acordo com Rajagopalan (2013b), a pesquisa na área de crenças é crescente e isso indica que sua relevância está sendo reconhecida cada vez mais. Segundo Barcelos (2006), as crenças podem se referir ao que é linguagem, o que é aprendizagem de línguas. Elas nascem de experiências e problemas, da interação com o contexto e da capacidade de refletir e pensar sobre o que cerca cada um. Seis anos antes, a autora afirma que as “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos.” (BARCELOS, 2000, p.59)

Nesse sentido, para Barcelos (2013), as crenças influenciam tanto as práticas do professor, como a forma de aprendizagem do aluno. Essas crenças podem se referir às experiências, necessidades, pensamentos, entre outros. Além disso, elas são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Para Gimenez et al. (2000), crenças são percepções de alunos e professores, são pressupostos que dão sentido ao mundo, influenciando e sendo influenciadas por suas vivências, e são construídas constantemente a partir de interações sociais.

Segundo Silva (2007), para compreender as crenças de alunos e professores, é fundamental considerar o contexto social no qual eles estão inseridos, pois, embora elas sejam individuais, podem ser alteradas e:

“(...) estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas.” (Silva, 2007, p.247)

Dessa maneira, assim como Barcelos (2001) afirma, consideramos crenças como ideias e opiniões que alunos e professores têm sobre o processo que envolve o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e estão relacionadas às experiências. A importância que alunos e professores atribuem a uma língua tende a ter influências das suas crenças e isso pode refletir diretamente o ensino e a aprendizagem.

Sobre isso, Silva (2008) declara que as crenças dos professores podem influenciar as crenças dos alunos, como Barcelos (2001) exemplifica em seu estudo. Os autores explicam que as crenças dos professores são formadas desde o início de sua aprendizagem, enquanto aluno, e vai se refinando a partir de outras fontes, como a docência, as pesquisas, as abordagens, as políticas de ensino do seu local de trabalho e os seus valores pessoais.

Segundo os autores, as crenças dos alunos são formadas pelas experiências pessoais e são influenciadas pelo social de aprendizado, pelo conhecimento de mundo e pelas ações pedagógicas dos professores. As ideias e opiniões do aluno tendem a refletir diretamente na maneira como ele vê o ensino e a aprendizagem de línguas e no seu comportamento. Essas crenças são construídas constantemente durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Relacionando os estudos sobre crenças e as políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil, Ribeiro da Silva (2014, p.6) afirma:

Uma compreensão efetiva dessa política só é possível a partir da análise das práticas sociais relacionadas ao inglês, as quais estão intimamente relacionadas às crenças sobre o ensino/aprendizagem dessa língua, uma

vez que, em um movimento circular, as crenças fomentam práticas sociais, as quais reafirmam as crenças.

A prática refere-se ao que acontece na realidade nos contextos de uso e de ensino e aprendizagem da língua em questão, relacionada ou não às políticas oficiais. Também é parte da prática o fato de os países, cada vez mais, ensinarem e praticarem a língua inglesa, devido à sua importância no cenário político e econômico mundial. Além disso, para Spolsky (2004), a prática se refere às escolhas feitas relacionadas às línguas, como as escolhas linguísticas, de vocabulário, de gramática, de língua a ser ensinada, de abordagem a ser utilizada, de quais aspectos linguísticos serão estudados, entre outros.

O gerenciamento, por fim, refere-se às ações específicas e explícitas em relação à manipulação da língua e, de certa forma, exerce um controle sobre o uso da língua em determinados locais. O autor explica que prefere essa denominação ao invés de planejamento linguístico, pelas funções que o gerenciamento exerce. Esse gerenciamento, segundo Spolsky (2004), pode ser feito tanto por pessoas responsáveis por elaborar uma legislação, quanto por um grupo de pessoas que busca influenciar diretamente nessa legislação, quanto por empresas que determinam o uso da língua, ou até mesmo por membros da família que tentam influenciar os demais a usarem uma língua específica, por exemplo.

Podemos afirmar que a proposta do Enem a partir de 2010, com os documentos que a embasam e a divulgam, é uma forma de gerenciamento, pois nela são explicitadas as políticas que seus elaboradores pretendem fortalecer ou implementar.

No entanto, é importante ressaltar que o autor afirma que as políticas linguísticas existem independentemente de autoridades que legislem sobre ela. Assim, segundo Spolsky (2004), é fundamental que sejam estudadas as práticas e as crenças, uma vez que o fato de haver uma política oficial não garante que ela seja seguida. Além disso, para ele, políticas linguísticas não lidam somente com línguas e suas variedades, mas incluem os esforços para promover o que são vistas como boas ou más línguas e visa a encorajar o uso daquelas consideradas adequadas.

Em 2004, o autor propõe que as políticas linguísticas sejam vistas a partir do gerenciamento, das crenças e das práticas, o que é um importante avanço

para a teoria. No entanto, nesse momento também, o autor sinaliza que essas políticas podem ser implícitas e explícitas.

A partir disso, dois anos mais tarde, Shohamy (2006) apresenta um aprofundamento dessa teoria, valorizando-a. É possível notar que, cada vez mais, as políticas linguísticas e a prática de ensino de línguas se aproximam e se relacionam, dando ainda mais relevância às teorias propostas pelos dois autores. Como denominado por ela, Shohamy (2006) propõe uma visão expandida de políticas linguísticas, evidenciando a relevância em compreender a relação entre as políticas linguísticas oficiais de um país e as suas políticas linguísticas reais, pois ambas acontecem na realidade da sociedade, no cotidiano de ensino.

Em sua teoria, Shohamy (2006) afirma que políticas linguísticas são compostas por dois mecanismos fundamentais: o explícito e o implícito. Enquanto o mecanismo explícito são as políticas linguísticas oficiais, propostas em documento legislativo, os mecanismos implícitos podem ser, entre outros, os materiais didáticos, os exames de línguas, bem como sinais de trânsito e nomes de locais ou pessoas.

Esses mecanismos, direta ou indiretamente, perpetuam as políticas linguísticas e são usados como ferramentas para transformar as ideologias em realidade, fortalecendo ou enfraquecendo a legislação oficial.

Nesse sentido, para entender as políticas linguísticas reais em vigor numa sociedade, é necessário examinar outros indicadores, não apenas a legislação oficial, pois são esses indicadores que, explícita e/ou implicitamente, ditam práticas. É por meio deles que as reais políticas linguísticas de uma comunidade se manifestam e podem ser apreendidas e problematizadas.

Em contraposição aos mecanismos explícitos, os implícitos são assim denominados uma vez que, na maioria das vezes, as pessoas não estão conscientes da existência desses mecanismos, nem das suas capacidades de manipular as políticas linguísticas.

Coerente com Tollefson (2006), Shohamy (2006) ressalta que as políticas linguísticas reais de uma sociedade devem ser observadas não apenas através de documentos oficiais, mas também por uma variedade de mecanismos usados para perpetuar a prática da língua, como as práticas de sala de aula e as crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Embora a autora se

refira à língua materna, suas afirmações são bastante coerentes, também com as línguas estrangeiras ensinadas em um país.

De acordo com Shohamy (2006), ainda, e também de forma coerente com este estudo, diferentes mecanismos de políticas linguísticas podem ser utilizados, de forma explícita ou implícita. Esses mecanismos influenciam diretamente a políticas linguísticas reais, devido às suas consequências e aos seus efeitos na prática. Shohamy (2006) enfatiza que, para que as políticas linguísticas vigentes sejam compreendidas, tanto a análise documental como a análise das políticas linguísticas reais (que acontecem na prática) são necessárias e fundamentais.

Para a autora, a relação entre as políticas oficiais e as reais, então, acontece por meio de diversos mecanismos, tais como: a) a legislação; b) o ensino de línguas; c) os exames de línguas; d) o uso da língua nos espaços públicos; e) as ideologias, os mitos e as propagandas. Sendo assim, vamos compreender cada um desses mecanismos, discutindo-os, uma vez que os três primeiros citados são nossos objetos de pesquisa.

Assim, o primeiro mecanismo citado são as leis, que, segundo a autora, são comumente usadas para desencadear consequências diretas nas políticas linguísticas reais, em contextos públicos ou privados, com o propósito de transformar ideologias em práticas.

Majoritariamente, a legislação tem um grande poder nas políticas linguísticas reais, determinando práticas e escolhas. Dessa forma, a legislação afeta a liberdade pessoal e individual em relação às línguas. Por exemplo, no Brasil um professor não pode ensinar mandarim na sua aula apenas porque julga ser importante, uma vez que deve seguir a legislação vigente no seu contexto nacional. Assim, a legislação é um instrumento poderoso para determinar a língua usada e as línguas estudadas, e seu descumprimento pode gerar sérias consequências.

Da mesma forma que uma lei é elaborada para definir quais as línguas a serem usadas e estudadas, ela também pode ser criada, por exemplo, para que não haja discriminação contra os que usarem uma língua diferente dessa ou numa variante diferente. Nesse sentido, para definir a língua oficial e as línguas estrangeiras a serem ensinadas, devem ser considerados tanto o contexto nacional

como o internacional, de acordo com a realidade, mas também de acordo com os interesses políticos e econômicos.

Por outro lado, para Shohamy (2006), embora a lei seja um poderoso instrumento com muito respaldo e, teoricamente capaz de impor práticas, não há garantia de que ela será aplicada ou implementada. Na verdade, esses documentos, muitas vezes, representam apenas boas intenções escritas.

Nesse sentido, a relevância dos estudos sobre as políticas linguísticas torna-se cada vez maior, para analisar tanto as razões de suas implementações, como as razões pelas quais elas não foram implementadas. Shohamy (2006) complementa essa ideia afirmando que, sem estudos, não é possível saber o quanto as políticas linguísticas oficiais influenciam e são influenciadas a/pela realidade, uma vez que as práticas podem estar relacionadas a outros fatores, como crenças e interesses locais, por exemplo.

Assim, em suma, políticas linguísticas são mecanismos políticos que se estabelecem por meio de uma variedade de instrumentos que são designados para implementá-las, tornando-as públicas e visíveis através de documentos escritos, bem como crenças e práticas de sala de aula.

Com aspectos semelhantes à visão de Schiffman (1996, 2006), Shohamy (2006) mostra que políticas linguísticas são, resumidamente, as decisões tomadas sobre uma língua, mas propõe que essas políticas sejam vistas como indissociavelmente relacionadas à Cultura Linguística. Essa última o autor define como valores, crenças, atitudes, preconceitos, mitos e toda a bagagem cultural que os falantes de uma língua carregam para lidarem com a língua, a partir de sua cultura.

De forma semelhante à proposta de Shohamy (2006), o autor propõe que as políticas linguísticas sejam vistas não apenas de maneira explícita e declarada através de documentos, legislação, decisões tomadas por autoridades sobre a língua, senão implícita, tácita, oculta, enraizada, como ideias não oficiais que podem influenciar as consequências de uma política elaborada tão enfática e definitivamente quanto às mais explícitas decisões.

Assim, Schiffman (2006) declara que as políticas linguísticas são vistas como oficial e explícita, mas as noções culturais que influenciam as ideias subjacentes sobre a língua são ignoradas e vistas como impedimentos a serem

superados. Nesse sentido, os elaboradores de políticas linguísticas, quando completamente confiantes de que sua proposta é a única correta, frequentemente consideram problemáticos os aspectos implícitos, uma vez que não são completamente previsíveis, nem controláveis, e podem entravar seus planos.

Além disso, Schiffman (2006) aprofunda sua proposta, relacionada às políticas linguísticas e à cultura linguística, exemplificando com uma situação vivida na Polônia, anterior ao ano de 1918, durante a Primeira Guerra Mundial, quando o país foi ocupado por russos czaristas. Durante as aulas, o Polonês era ensinado secretamente, porém, quando os inspetores iam vistoriar as aulas, a língua russa passava imediatamente a ser utilizada e, assim que os inspetores se ausentavam, o Polonês voltava a ser a língua ensinada e através da qual as aulas eram ministradas. Ao fim da guerra, imediatamente, o Polonês voltou a ser oficial, pois havia sido mantido com essa prática de resistência citada. Com esse exemplo, o autor demonstra que a cultura ou políticas linguísticas, além de todos os seus papéis, pode ser também um modo de resistência e subversão das políticas oficiais e impostas, as quais, muitas vezes, não são suficientes para enfraquecer as políticas implícitas.

Dessa forma, Schiffman (2006) reitera que, para se compreender com a devida profundidade as políticas linguísticas de determinados locais, é fundamental conhecer como essas políticas acontecem na prática, no cotidiano, no ensino, na sociedade, uma vez que as políticas oficiais, frequentemente mal formuladas, vagas, pouco compreensíveis e pouco compreendidas, não são suficientes para alterar, nem minimamente, o que está implícito, enraizado, estabelecido.

Em alguns contextos, é comum, segundo Oliveira (2007), o uso de mecanismos implícitos, difíceis de serem estudados, mas tão importantes quanto os explícitos. Para identificá-los e analisá-los é necessário conhecer as práticas porque eles são mais sutis e mais difíceis de serem identificados pelas pessoas.

Relacionado a isso, Shohamy (2006) afirma que, na maioria dos países, as políticas linguísticas, implícita ou explicitamente, são o principal mecanismo de manipulação e imposição de comportamentos linguísticos na sociedade e, em especial, no ensino-aprendizagem de determinadas línguas.

Através das políticas linguísticas são decididos os usos, os momentos e os contextos da língua.

Para a autora, os usos da língua são determinados em todos os contextos, não apenas nacionalmente, como seria comum pensarmos, mas em regiões, em bairros, em comunidades, em escolas, em núcleos familiares e individualmente.

Coerente com o que propõe Shohamy (2006), Rajagopalan (2013b) afirma que as políticas linguísticas não têm uma mão única, de cima para baixo. As políticas linguísticas podem ter sentido contrário e ser implementadas de baixo para cima. Todavia, essas políticas tendem a ser silenciosas e, muitas vezes, despreziosas, apesar de serem tão importante quanto às propostas por autoridades.

De acordo com Rajagopalan (2013a), as políticas linguísticas tornaram-se mais relevantes a partir da década de 1950 e, naquele momento, relacionavam-se tanto ao nível teórico, como ao prático. Em muitos casos, as políticas foram propostas e impostas pelo governo e implementadas por cidadãos comuns através de suas práticas e de suas crenças. No entanto, Shohamy (2006), ao propor a teoria de que as políticas linguísticas são compostas por mecanismos explícitos e implícitos, atribuiu a devida importância para as manifestações que ocorrem nas bases, nas práticas cotidianas, incluindo as educacionais. Assim, a autora reconhece que essas práticas impactam as decisões tomadas nas esferas mais altas de um país.

De maneira semelhante e também se referindo às práticas educacionais, Menken (2008) afirma que é crescente o interesse em pesquisas que relacionam exames de alta relevância com políticas linguísticas em vários países. Esses estudos têm evidenciado que os exames raramente têm as consequências pretendidas pelos elaboradores, tanto aquelas consequências dos exames quanto as das políticas.

Segundo a autora, isso se deve ao fato de os professores serem um dos principais agentes nesse processo de implementação de políticas, mas, muitas vezes, não terem consciência disso e não terem as devidas oportunidades de se prepararem para isso.

Da mesma forma, para Maciel (2013), ainda que, durante sua formação, os professores conhecessem e discutissem amplamente as políticas linguísticas nacionais e estaduais, isso não seria garantia de que elas seriam bem-sucedidas, uma vez que estariam sujeitas a interpretações diferentes e individuais. Além disso, para ele, toda proposta é passível de resistência e rejeição, pois cada professor tem suas crenças, suas opiniões, seus pontos de vista.

Assim, para que uma proposta seja bem sucedida, segundo o autor, é fundamental que ela seja discutida, mas, além disso, que seja positiva e coerente com a prática e com as crenças dos agentes envolvidos, senão a chance de fracasso é grande.

É comum, segundo Shohamy (2008), que os professores sejam responsabilizados pelos resultados dos exames de alta relevância, pois, de acordo com o desempenho dos alunos, a escola pode receber determinadas verbas, o próprio professor pode receber premiações. No entanto, isso atribui uma pressão demasiada ao professor, pois os resultados não dependem, de forma alguma, apenas dele, mas de um conjunto de aspectos.

Coerente com isso, Andrews (2008) afirma que ao propor um exame, buscando, indiretamente, a implementação de determinadas políticas linguísticas, o professor é o primeiro “alvo” e precisaria mudar práticas de sala de aula. Ele justifica a afirmação, uma vez que o exame pode ser usado para motivar o professor a melhorar seu ensino, modelando sua prática para a forma desejada.

Ao estabelecer a relação metafórica entre uma cebola e as políticas linguísticas, ambas formadas por várias camadas interligadas, Hornerberger e Ricento (1996) afirmam que os profissionais da educação estão na parte central – diretores, coordenadores, professores. São eles que implementam o que especialistas e autoridades decidem. Assim, as políticas acontecem de acordo com a interpretação desses agentes e isso resulta em variações consideráveis nessa implementação.

Em países com sistemas políticos mais autoritários, por exemplo, os professores são vistos apenas como transmissores de políticas linguísticas, sem espaços para interpretações e alterações, e o fazem, muitas vezes, sem sequer perceber. O argumento utilizado, em diversos contextos, é o de que determinada política visa o benefício dos alunos.

Para Hornberger e Ricento (1996), embora o professor não seja um elaborador de políticas linguísticas, indiretamente, reproduz a realidade social, e, por isso, pesquisadores desenvolveram trabalhos para descrever como o professor transforma a sala de aula, promovendo alterações que podem levar a mudanças políticas e, mais amplamente, sociais. Dessa forma, os pesquisadores passaram a considerar os professores como elaboradores primários de políticas linguísticas.

Os autores afirmam que os próprios professores podem desenvolver pesquisas estabelecendo uma parceria com os alunos, como uma forma de promover mudanças na vida dos que aceitarem participar e essas mudanças podem refletir dentro e fora da sala de aula. Para eles, essas pesquisas têm como aspecto positivo o fato de estabelecer uma relação próxima entre políticas linguísticas, desenvolvimento do currículo, planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação. Além disso, segundo eles, essas pesquisas quebram a dicotomia entre pesquisadores e agente e permite que professores e alunos proponham juntos temas a serem pesquisados, de acordo com seus interesses e suas necessidades, com um impacto direto nas suas vidas.

De acordo com os autores, quanto mais os professores compreendem seu papel de relacionar conhecimento, poder e criticidade, mais mudanças eles podem promover na realidade social desses alunos.

Ao decidir o que ensinar, como e por que ensinar, o professor está tocando em questões de políticas linguísticas, tomando decisões permeadas de ideologias e essas escolhas moldam e são moldadas pela ordem social externa à sala de aula. Em alguns contextos, segundo Hornberger e Ricento (1996), o planejamento é entregue pronto ao professor, sem que esse participe de sua elaboração, com políticas implícitas. Assim, o professor pode tanto reforçar as políticas já em vigor, como questioná-las e agir em favor de mudanças, sendo ambos os papéis relevantes.

Por outro lado, para que essas consequências sejam alcançadas, muitos fatores estão envolvidos e entre o planejamento e o resultado há um longo caminho, que precisa de pesquisas constantes. O que não podemos deixar de ressaltar é que essas mudanças nem sempre são coerentes com, e na visão dos professores e até mesmo dos alunos, podendo gerar conflitos e resultados que podem divergir totalmente do esperado.

Andrews (2008) e Brindley (2008) ressaltam a importância dos estudos feitos sobre as consequências de exames de alta relevância, os quais são muito comumente utilizados como instrumento de implementação de políticas linguísticas. Para o autor, exames são usados para essa implementação por diversos motivos: a. menor custo em relação a outros instrumentos; b. curto prazo para anunciar e implementar o exame; c. resultados visíveis e mensuráveis.

No entanto, segundo Brindley (2008), apesar das possíveis vantagens, quanto à dimensão do exame na reforma educacional, três não podem deixar de serem consideradas: 1. a social e política; 2. o processo de implementação; 3. seus efeitos no ensino e na aprendizagem.

Nesse sentido, de forma muito coerente com a proposta desta tese, Brindley (2008) considera que tão importante para as mudanças intencionadas quanto à implementação de um exame de alta relevância é o acompanhamento do seu desenvolvimento. Apesar de nesta tese não abordarmos a implementação do Enem, uma vez que ela já aconteceu há alguns anos, as outras duas dimensões propostas pelo autor são coerentes com nossos objetivos.

Além disso, Andrews (2008) explica que a conexão entre a proposta de um exame e a prática de sala de aula não é técnica, nem automática. Da mesma forma, a mudança na prática do professor não vai, automaticamente, alterar a forma de aprendizado dos alunos. Tanto alunos quanto professores têm um importante papel em todo esse processo, e podemos afirmar, ainda, que a sociedade, de forma geral, também detém esse papel.

Assim, o poder que um exame tem de promover mudanças, também não é automático, não é absolutamente previsível e isso precisa ser considerado em todos os momentos. Entre uma nova proposta de políticas e sua concretização, há um caminho longo, influenciado por inúmeros aspectos e cada fator pode mudar consideravelmente o percurso e o resultado.

Para Menken (2008), devido aos poderes dos exames, principalmente os de alta relevância e larga escala, como o Enem, é fundamental que sejam feitos estudos para determinar qual o impacto do exame no contexto escolar e qual sua relação com as políticas linguísticas oficiais.

Coerente com isso, e assim como propõe Andrews (2008), idealmente, o processo inicia-se na proposta, ainda não oficial, de políticas linguísticas,

buscando inovação curricular, e segue para elaboração e implementação de um exame de alta relevância. Na sequência, analisa-se seu impacto em sala de aula para, por fim, elaborar e divulgar a proposta de inovação. De certa forma, a relação entre esses elementos é cíclica, mas não tem um único sentido possível.

Por outro lado, além de, em muitos contextos, esse processo não acontecer de forma adequada e coerente, muitas vezes, o impacto desejado não acontece e a proposta inicial precisa ser revista.

O impacto pode ser relacionado às mudanças nas crenças e nas práticas, aspectos fundamentais das políticas linguísticas reais, como discutimos anteriormente. Quanto à relação entre efeito retroativo e impacto, podemos afirmar que a prova de língua estrangeira, ou o Enem, de forma geral, tem grandes chances de ter ambos. Ou seja, a prova de língua estrangeira pode ter efeito retroativo nas aulas de língua estrangeira, com práticas mais voltadas a um possível preparo para o exame, com conteúdos tendendo a se assemelhar aos avaliados na prova, como aprofundaremos no próximo item. A prova pode ter impacto na visão da sociedade sobre as línguas avaliadas e nas políticas que determinam o ensino de línguas estrangeiras no País.

Além disso, como propõe Spolsky (2004), é importante que as políticas linguísticas sejam discutidas a partir da análise das práticas e das crenças, discutindo também o gerenciamento, ou seja, as decisões, as propostas e suas implementações.

É dessa forma, então, que estabelecemos a relação entre a prova de língua estrangeira do Enem, as políticas linguísticas que o fundamentam, com as intenções de mudanças, e seu efeito na sala de aula, a partir da perspectiva de alunos e professores diretamente envolvidos com o exame.

Assim, a totalidade dos mecanismos citados nesta seção evidencia as reais políticas linguísticas e, em muitos contextos, cria realidades linguísticas alternativas. Dessa forma, é comum que documentos oficiais tornem-se meras declarações, as quais podem ser facilmente manipuladas e contraditas.

Relacionado a isso, retomando o que foi apresentado no início desta seção, Spolsky (2004) afirma que as políticas linguísticas de um determinado contexto (país, município, comunidade, entre outros) encontram-se muito mais na prática do que no gerenciamento. Embora o gerenciamento seja coerente com a

prática e com as crenças, as políticas linguísticas explícitas, escrita na legislação, podem não ter efeito na forma como as pessoas usam a língua. A partir das reais políticas linguísticas, é preciso examinar o uso dos mecanismos de políticas e suas consequências, tanto no ensino-aprendizagem, como na criação e na perpetuação de políticas.

A relação entre os mecanismos é estabelecida a partir da elaboração de documentos, com os quais buscam-se perpetuar ideologias e transformá-las em práticas linguísticas. Nessas práticas, pode haver desafios, negociações, mudanças e resistência quanto à política, evidenciando a relação cíclica desses mecanismos. Nesse ciclo, o impacto e o efeito retroativo têm um importante papel e para compreendê-los, na sequência, apresentamos as teorias que fundamentam os dois conceitos.

1.2 Impacto social e efeito retroativo⁷

Nesta tese, retomando nossa proposta, um dos assuntos abordados é o impacto social da prova de línguas estrangeiras do Enem, ressaltando que esse fenômeno, como propõem Bachman e Palmer (1993), refere-se aos efeitos que exames 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.

Esse impacto é considerado, neste estudo, como um aspecto prático de políticas linguísticas reais, segundo a teoria de Shohamy (2006), e pode influenciar a políticas linguísticas oficiais (legislações), estabelecendo, idealmente, um ciclo.

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. Ele opera em dois níveis, o micro (referente à sala de aula,

⁷ Neste estudo, nos referimos a impacto social e efeito retroativo como sinônimo.

envolvendo alunos e professores e também conhecido como efeito retroativo) e o macro (referente à escola, à sociedade, à política).

Sobre isso, Cheng (2008) afirma que tanto as avaliações internas como as externas à sala de aula têm suas consequências, sejam elas em maior ou menor grau. Como consequência dessas avaliações, a referida autora, assim como Bachman e Palmer (1993), 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, definem-se como efeito retroativo.

Os três autores discutem acerca do impacto de exames, em especial os de alta relevância, na sociedade e no sistema educacional e sugerem que, ao elaborar um exame, sejam esclarecidos, o mais detalhadamente possível, os usos pretendidos, as consequências potenciais, sejam elas positivas ou negativas, e que os elaboradores prevejam resultados desejados e indesejados. Dessa forma, os elaboradores seriam incentivados a refletir sobre as consequências dos exames e permitiriam que análises futuras fossem feitas para que o resultado real fosse compreendido.

Sobre isso, Bachman (2005) também 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 a elaboração e as consequências.

Além disso, Bachman e Palmer (1993) ressaltam que o simples ato de elaborar, implementar e fazer um exame implica certos valores e objetivos, além de sempre provocar consequências. Da mesma forma, o uso que se faz de um exame e de seus resultados têm consequências importantes, principalmente para os examinandos.

A preocupação com essas consequências dos exames mostrou-se maior a partir dos anos 1980 e 1990 e até hoje esse assunto é complexo, com implicações tanto para a formação de professores como para mudanças que se pretende implementar a partir de um exame.

Nas pesquisas envolvendo o impacto da avaliação no contexto internacional, Cheng (2008) desenvolve um importante trabalho sobre o certificado de língua inglesa realizado em Hong Kong, um exame de alta relevância. Segundo

essa pesquisa, o impacto causado pelo exame ainda era limitado, na época da coleta de dados, apesar de maiores impactos serem esperados.

A autora afirma que, além do impacto sobre os potenciais examinandos, as consequências dos exames recaem também sobre os educadores. Muitas vezes, eles sentem a necessidade de desenvolver um ensino voltado a determinado exame, mesmo que isso contrarie seus objetivos e crenças. Por exemplo, se o ensino se volta excessivamente para o preparo dos alunos para um exame, ele pode se tornar um treinamento, e isso não é visto como positivo pelos elaboradores do exame.

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

Relacionado a isso e de acordo com Scaramucci (2005), a influência exercida pelos exames tende a ser vista, muitas vezes, como negativa, por distorcer o currículo, focando apenas no treinamento para o exame. Nesse sentido, as adversidades enfrentadas pelo ensino no Brasil são comumente atribuídas aos exames vestibulares. A autora afirma que é comum afirmar-se que o ensino nos anos finais é apenas um preparo para exames vestibulares, por exemplo, período no qual se ensinam técnicas para um bom desempenho. Assim, o conteúdo que deveria realmente ser ensinado é posto em segundo plano e as questões dos exames tornam-se o foco.

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 exame, assim como é pretendido no Brasil com o Enem.

O impacto tende a variar e, sobre isso, 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 essas variáveis, Scaramucci (2010) afirma ser desejável que os elaboradores considerem possíveis impactos e que procurem elaborar exames que possam ter, potencialmente, efeito benéfico.

Para Alderson e Wall (1993) é importante, apesar de complexo, prever possíveis consequências dos exames, assim como é fundamental investigá-las após sua implementação, pois diversos fatores, como a relevância do exame para os alunos e a forma como o professor vai lidar com o exame, influenciam diretamente no impacto.

Nessa perspectiva, de acordo com Cheng (2008), exames sempre têm consequências, nunca são processos neutros, são rituais diferenciados para os examinandos, uma vez que, especialmente em exames de larga escala, sempre que um avança, outros ficam para trás, relacionando-se diretamente à inclusão e à exclusão.

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

Considerando, então, que exames são mecanismos potenciais de mudanças e ação política, segundo Scaramucci (2010), suas consequências na sociedade, devem ser avaliadas levando-se em conta a possibilidade de o que alguns veem como uma consequência positiva, outros poderem ver como negativa.

Não se pode, por esse ângulo, 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, a autora enfatiza que é fundamental considerar não apenas as características próprias do instrumento selecionado, mas as evidências que decorrem do seu uso, incluindo as consequências na sociedade.

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

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, autores como Scaramucci (2010), consideram impossível

controlar os impactos que os exames têm na sociedade para, assim, considerá-los como evidências para validar um exame.

Além disso, os impactos de um exame não são deterministas, por interagirem com diversos fatores pré-existentes, como práticas e crenças dos examinandos, dos educadores, da sociedade. Assim, as consequências podem não ser decorrentes do exame em si, mas das práticas educacionais, de qualidade ou não, que o envolvem.

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

Sobre esses estudos, para Shohamy (2008), um dos maiores avanços nas pesquisas da área de exames de línguas foi a compreensão das suas funções, uma vez que eles passaram a ser vistos como instrumentos relacionados a aspectos políticos, sociais e educacionais e não mais apenas como medição de conhecimento. Assim, a qualidade dos exames deixou de enfatizar seus aspectos psicométricos e passou a valorizar seu impacto, sua ética, sua confiabilidade, e suas consequências. Ou seja, os exames passaram a ser vistos como maneira de alteração curricular e de alteração da ordem social vigente.

Da mesma forma que acontece com as políticas linguísticas quando, após décadas de desenvolvimento de pesquisas, uma teoria crítica é proposta, na área de exames de línguas não é diferente e denomina-se como crítica a teoria voltada aos aspectos políticos e sociais, considerando que exames não são neutros e tendem a ter importantes consequências. Nessa teoria, segundo Shohamy (2008), questionam-se as consequências para os examinandos e para os professores, os conhecimentos criados, a preparação, as decisões tomadas, a motivação e a intenção de elaboradores de políticas.

Essa visão é desenvolvida, principalmente, com base no poder dos exames, nas suas manifestações visando às decisões de alta relevância e baseando-se nos seus resultados individual e coletivamente, além do sistema educacional e da sociedade. Afinal, segundo a autora, exames são capazes de

mudar o comportamento de professores, alunos, pais, instituições e políticas educacionais nacionais.

De acordo com Shohamy (2008), enquanto a maioria dos trabalhos sobre impacto abordavam principalmente as dimensões educacionais e sociais, os estudos mais recentes começaram a investigar os impactos que exames têm em outras dimensões, como, por exemplo, impactos diretos e indiretos dos exames nas políticas linguísticas.

Em muitos contextos nos quais as políticas linguísticas oficiais são vistas apenas como uma carta de intenções, que podem ser interpretadas de diferentes formas, exames são utilizados como mecanismos implícitos para que determinadas políticas sejam implementadas, de forma consciente ou não, pelos professores e alunos. Shohamy (2008) justifica isso afirmando que exames são muito mais importantes do que documentos, pois têm um aspecto mais prático, mais evidente, enquanto políticas muitas vezes são demasiadamente amplas e/ou difíceis de ser interpretadas e postas em prática. Assim, exames são vistos como um mediador entre ideologias relacionadas à língua e uso real da língua, capaz de tornar essas ideologias práticas linguísticas.

Reconhecendo o impacto que exames têm no ensino e também nas políticas linguísticas, Shohamy (2008) afirma que é importante que estudos sejam realizados para compreender esse impacto, essa relação entre exames e políticas, para servir como negociação para políticas mais democráticas, bem como exames mais democráticos. Ela complementa com a afirmação de que, atualmente, estudar políticas linguísticas ou impacto sem considerar a relação entre eles pode ser problemático e perigoso, pois não considera o contexto como um todo.

Quando o assunto é impacto social, na maioria das vezes, esse conceito é associado ao efeito retroativo, devido à relação entre eles. Neste estudo, compartilhando a visão de Scaramucci (2005), consideramos impacto social e efeito retroativo como diretamente relacionados, tanto por se referirem a exames como por serem consequências desses exames. Ou seja, consideramos que ambos são facetas de um mesmo fenômeno, as consequências de exames. Porém, neste estudo, não desconsideramos que essas consequências se diferem na sua abrangência, com o impacto sendo mais amplo e geral e o efeito retroativo sendo mais restrito à sala de aula. Para Shohamy (1993), o efeito retroativo se refere ao

impacto de exames no ensino e no aprendizado, considerando a possibilidade de direcionamento desse ensino-aprendizagem.

De acordo com as duas autoras, para analisar o impacto, é fundamental compreender a relação entre exames e currículo, além de mostrar que a inserção de um exame resultou no aprimoramento ou dano no ensino, enfatizando todos os agentes e variáveis envolvidos.

Por outro lado, Scaramucci (2005) afirma que para alguns autores, efeito retroativo e impacto referem-se ao mesmo fenômeno. De acordo com a 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)

Assim, compreendemos a relação entre os conceitos e enfatizamos, neste estudo, o impacto relacionado às políticas linguísticas implícitas e explícitas que fundamentam a prova de línguas estrangeiras do Enem. Entretanto, a possibilidade de efeito retroativo também é considerada, referindo-se às consequências internas à sala de aula, intrinsecamente relacionadas ao nosso estudo, às práticas de ensino e crenças.

Para Bailey (1999), o efeito retroativo é amplamente discutido sob diferentes pontos de vista, e o efeito positivo é visto como um importante critério para o desenvolvimento e para a implementação de um exame de línguas.

No contexto nacional, assim como no internacional, as pesquisas sobre efeito retroativo são realizadas em número muito maior do que as referentes ao impacto da avaliação. Assim, é importante que trabalhos sobre o impacto também sejam realizados. Como exemplos de estudos sobre impacto social podemos citar Blanco (2013), sobre o impacto causado pela inserção da prova de língua estrangeira no Enem no contexto investigado, e Rodrigues (2006), que se refere ao impacto do exame Celpe-Brás na formação de professores de Português como língua estrangeira.

De acordo com Alderson e Wall (1993), exames são poderosos determinantes do que acontece na sala de aula, fato denominado como efeito retroativo, embora esse efeito não seja determinista. No início da década de 1990,

poucos estudos haviam sido desenvolvidos nessa área e questionava-se sua existência. Porém, segundo Scaramucci (2005), a pesquisa nessa área é uma tendência, e não há mais dúvidas de que esse efeito existe em alguns contextos e é muito relevante.

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

Segundo Bailey (1999), por exemplo, efeito retroativo é a tendência natural de estudantes e educadores direcionarem as atividades para um exame, podendo ser positivo ou negativo. Sobre isso, Cheng e Curtis (2004) afirmam que o efeito é positivo se promove modificações benéficas no ensino, incentivando os alunos a se dedicarem mais e promovendo mudanças curriculares de forma que ele fique mais coerente com as necessidades dos alunos. Entretanto, para as autoras o efeito pode ser negativo se o exame for incoerente com o ensino oferecido, com as crenças e com as prioridades do examinando.

Messick (1996) afirma que o efeito retroativo é uma boa ou má prática evidentemente ligada à introdução e uso de um determinado exame, diferenciando-se das alterações que aconteceriam independentemente do exame. O autor salienta, ainda, que é problemático afirmar que existem evidências do efeito retroativo se uma ligação explícita e/ou lógica não puder ser estabelecida entre o resultado do ensino/aprendizado e as propriedades do exame que visam influenciar.

No Brasil, também foram desenvolvidas pesquisas relevantes nas quais foi discutido o efeito retroativo no ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, de exames vestibulares, como as de Scaramucci (1999), Retorta (2007), Bartholomeu (2002).

Além disso, Kobayashi (2016) analisou os efeitos retroativos do TOEFL em dois contextos: num curso preparatório para o exame e num curso de inglês geral. Segundo a autora, no curso preparatório o efeito retroativo é muito significativo e influencia todas as práticas de sala de aula; já no curso de inglês geral não foram observadas evidências de efeito, ressaltando que eles podem variar significativamente, de acordo com os propósitos dos cursos e dos alunos, assim como propõem Alderson e Wall (1993).

Segundo Alderson e Wall (1993), este efeito é a influência que um exame tem na aprendizagem, no ensino, em como os alunos aprendem, em como os professores ensinam, nas atitudes e métodos de ensino e de aprendizagem, entre outros. Nessa perspectiva, eles elencam quinze hipóteses, divididas em três categorias: alunos, educadores e ensino.

Quanto aos alunos, os autores afirmam que um exame influenciará no processo de aprendizagem, no conteúdo aprendido e na forma como aprendem. Além disso, exames poderão ter efeito retroativo em todos os aprendizes e educadores ou apenas para alguns, mas não para os outros.

Relacionadas aos educadores, as hipóteses são as de que um exame pode influenciar qual conteúdo será ensinado e de que forma isso acontecerá, com a possibilidade de essa influência variar consideravelmente de um professor para outro.

Por fim, quanto ao ensino, de forma geral, de acordo com as hipóteses, um exame poderá influenciar no processo de ensino e na sequência dos conteúdos estabelecida no planejamento. Além disso, pode haver a influência no grau e na profundidade da aprendizagem, assim como nas atitudes e nos métodos escolhidos para o ensino.

Segundo Scaramucci (2005), o efeito retroativo pode ser: a. longo ou curto em relação ao tempo; b. forte ou fraco, de acordo com a intensidade em que interfere na aula; c. positivo ou negativo; d. intencional ou não; e. existir ou não, dependendo do exame; f. geral ou específico, variando de acordo com os personagens envolvidos.

Assim, Scaramucci (2005), Alderson e Wall (1993) e Bailey (1999) apontam a necessidade de dados empíricos para que o efeito retroativo seja discutido, ressaltando a importância da pesquisa etnográfica, da triangulação de dados e de diferentes perspectivas para a identificação desse efeito. Desse modo, coerente com a afirmação dos autores, as pesquisas anteriormente citadas seguiram a proposta e, por isso, podemos afirmar que houve essa considerável variação de efeito retroativo de um único exame.

Por outro lado, embora o trabalho de Alderson e Wall (1993) seja muito relevante por ter chamado a atenção dos pesquisadores, dos professores e dos elaboradores de exames para o efeito retroativo, segundo Burrows (2004) e

Scaramucci (2004), inicialmente não se considerava sua possibilidade de variação. Ou seja, a implementação de um exame por si só não significa que terá efeito retroativo, nem que ele será igual em todos os contextos, em todas as aulas, por exemplo.

Além disso, também de forma muito coerente com o nosso estudo, 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.

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 seus itens, apenas inflando nota, sem, necessariamente, aumentar o conhecimento dos aprendizes. Relacionado a isso, os autores afirmam que bons exames são os que não permitem treino ou que minimizam essa possibilidade, mantendo o foco na aprendizagem real. Isso seria o ideal, mas na realidade não existe. Os cursos particulares, principalmente, vivem em função desse treinamento, utilizando números de aprovados em vestibulares anteriores como sua principal propaganda.

Assim como McNamara (2001) ressalta a importância de analisar as consequências de um exame após sua implementação, Rajagopalan (2013b) enfatiza a necessidade de analisar as consequências de determinadas políticas linguísticas. Isso se justifica pelo fato de ambos reconhecerem as diferenças entre as consequências pretendidas e as reais. Em muitos casos, elas podem ser completamente divergentes, uma vez que não é possível prever exatamente a proporção de cada exame ou de cada política, segundo os autores.

Scaramucci (2010) afirma, ainda, ser necessário teorizar mais acerca das condições do contexto político e social no qual se insere um exame, acerca de suas características e consequências pretendidas, explorando a relação entre o impacto pretendido e o real.

Nesse sentido, em relação às políticas linguísticas relacionadas às provas de línguas estrangeiras do Enem, priorizamos as políticas reais em seus três aspectos: crenças, práticas e gerenciamento. Entretanto, discutimos também as políticas oficiais, pois elas são parte essencial para o ensino e para o exame.

1.3 Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil: a documentação que embasava o ensino até 2016

Relacionado ao impacto do Enem, é fundamental considerarmos as políticas que o embasam e o justificam, seu formato e seus objetivos, bem como os documentos que fundamentam o ensino de línguas estrangeiras no país, pensando sempre nas causas e nas consequências da prova de línguas estrangeiras do exame.

Inicialmente, é importante considerar que no decorrer deste estudo mudanças significativas foram feitas na legislação. Assim, optamos por discutir e compreender os dois momentos, pois ambos são relevantes e refletem nos dados coletados. Apresentamos a LDB vigente entre 1996 e 2015, a LDB alterada significativamente em 2016, a Lei 11.161 de 2005, relacionada à oferta de Espanhol no Ensino Médio e revogada em 2016, e os documentos relacionados diretamente ao exame e, principalmente, à sua prova de língua estrangeira.

De forma mais ampla, quanto às políticas linguísticas referentes à língua estrangeira no Brasil, estão inclusos documentos oficiais como a LDB de 1996, referente ao ensino de forma geral, e a Lei 11.161 de 5 de agosto de 2005, que se refere especificamente ao ensino de espanhol.

Em relação à LDB, num contexto geral, uma vez que essa lei rege todo o ensino no País, a partir de 1996 decidiu-se que a língua estrangeira se tornaria disciplina obrigatória a partir da quinta série do Ensino Fundamental, sexto ano, até o final do Ensino Médio. Dessa maneira, os alunos têm aulas de língua estrangeira durante sete anos na escola regular.

Em 2015, o Ministério da Educação divulgou uma nova versão da LDB, pela lei (Lei nº13.168 de 6 de outubro de 2015), porém não foram feitas alterações no que se refere ao ensino de língua estrangeira. Todo o conteúdo da LDB de 1996 foi mantido integralmente e nada foi acrescentado.

Assim, em ambas as versões dos documentos, de 1996 e de 2015, modificada pela lei 13.168 de 2015 (BRASIL, 1996; 2015), a referência à língua estrangeira era feita em apenas três parágrafos, em diferentes partes da legislação, (como discutiremos à página 83).

A primeira referência ao ensino de língua estrangeira era feita no artigo 24º, que se referia à forma de organização da Educação Básica, tanto para o ensino fundamental quanto para o Ensino Médio. Nesse artigo eram estabelecidas a carga horária mínima anual para todos os alunos, a divisão por séries e, entre outras especificações, permitia que nas aulas de artes e língua estrangeira:

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; (p. 17)

A segunda referência ao ensino de língua estrangeira estava no parágrafo quinto do artigo 26º, o qual determinava que os ensinos fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum curricular. Porém, além dessa base, as escolas teriam uma parte complementar, denominada diversificada, que poderia variar de acordo com as características regionais e locais. Dessa maneira, o ensino de língua estrangeira era considerado como complementar, como segue:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos 1 (uma) língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (p. 19)

A última referência a essa disciplina se referia apenas ao Ensino Médio e determinava:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (p. 24)

Segundo Ribeiro da Silva (2011) e Leffa (1999), assim como era apresentado na LDB, as comunidades escolares tinham o poder de definir qual língua estrangeira seria ensinada, de acordo com as possibilidades da escola e necessidades dos alunos. Porém, considerando o contexto nacional, a língua inglesa é predominantemente ensinada no País, devido à sua relevância mundial, pelo grande poder dos Estados Unidos no cenário internacional no que tange à política e à economia.

Por outro lado, é cada vez mais comum encontrarmos escolas onde a língua espanhola também é ofertada aos alunos, de forma obrigatória ou optativa, considerando a relevância do idioma mundialmente, mas principalmente no contexto

nacional, devido à proximidade com países hispano-falantes com os quais fazemos fronteira.

De acordo com Ribeiro da Silva (2011), o ensino de língua estrangeira no Brasil acontece de forma muito intrínseca à hegemonia mundial, ou seja, com forte influência norte-americana e de países da Europa, em relação à escolha pelas línguas a serem ensinadas, uma vez que as Leis de Diretrizes e Bases, um dos documentos que deveria fundamentar esse ensino, eram demasiadamente amplas e imprecisas e não refletiam a realidade de sala de aula de línguas.

De forma semelhante, Maciel (2013) afirma que devido a uma legislação tão ampla, em um país tão grande, com necessidades e interesses tão heterogêneos, alguns estados elaboraram suas próprias diretrizes, respeitando a LDB e também suas características locais. Como exemplo, o autor cita os estados de São Paulo, Espírito Santo, Paraná e Mato Grosso do Sul, nos quais diretrizes curriculares foram propostas objetivando aprimorar o ensino, considerando as características de cada contexto.

Se nos voltarmos ao ensino de línguas, entre os aspectos envolvidos nas políticas linguísticas, para Shohamy (2006), está a força dos exames de línguas, uma vez que muitos servem como forma de implementação e gerenciamento de políticas. Há uma grande complexidade envolvida nisso, visto que a criação dessas políticas, sua implementação e seu gerenciamento envolvem muito trabalho e muitos aspectos sociais. Esses exames podem ser usados tanto como mecanismo explícito, quando os objetivos são claramente referentes a determinadas políticas, quanto como mecanismo implícito, se não há referência política direta, divulgada.

Em relação a isso, a autora afirma que os exames podem ser poderosos instrumentos pedagógicos e também poderosos instrumentos sociais e políticos, haja vista seu forte impacto. Relacionados diretamente à educação, os exames podem influenciar o currículo, o material, as aulas, as decisões de alunos e professores, e, conseqüentemente, as políticas linguísticas.

De acordo com Shohamy (2008), os exames de línguas podem ser usados para alterarem as reais políticas linguísticas. Comumente, introduzir um exame de determinada(s) língua(s) estrangeira(s) transmite mensagens e ideologias sobre prestígio, prioridades, hierarquia de determinadas línguas em detrimento de outras.

Na maioria das vezes, a língua avaliada é a prestigiada, a qual entende-se que deve ser usada, ensinada e aprendida. Além disso, a autora esclarece que o desenvolvimento de pesquisas sobre os dados obtidos em exames de línguas pode servir como ferramenta para criar políticas linguísticas mais reais e mais viáveis, com negociação entre as ideologias e a prática ou a cultura linguística, como Schiffman (2006) propõe.

Em sua tese, Ribeiro da Silva (2011) aponta para a necessidade de se desenvolver mais pesquisas relacionando os exames de línguas e as políticas linguísticas vigentes. As crenças que a sociedade tem da língua inglesa, segundo ele, podem estar muito relacionadas a esses exames, bem como às suas consequências.

Dessa forma, e coerente com este estudo, consideramos o Enem tanto como aspecto de umas políticas oficiais, como mecanismo explícito, com objetivos explícitos, quanto no aspecto de um mecanismo implícito, visto que nem todos os examinandos estão conscientes do impacto do exame, das políticas que o fundamentam e das mudanças visadas pelos elaboradores. Sendo o Enem, ainda, um exame de larga escala e com consequências que podem definir o futuro profissional dos examinandos em todo o território nacional, a relevância em estudar os aspectos relacionados a ele enquanto política e enquanto prática é considerável.

Ademais, por ser um exame de alta relevância e de larga escala, consideramos que há chances de o Enem ter consequências tanto retroativamente na educação, como proativamente⁸ na discussão de novas políticas para o ensino de línguas estrangeiras. Na verdade, além de poder influenciar os mecanismos explícitos de políticas linguísticas, como a documentação oficial, o exame pode interferir nos mecanismos implícitos relacionados à língua estrangeira. Nessa perspectiva, relacionamos as políticas linguísticas e a prova de língua inglesa do Enem a ambos os mecanismos, tanto no ensino de forma geral, como nas crenças dos envolvidos com o mesmo.

Assim, ouvimos e analisamos as crenças de alunos e de professores, com a intenção, também, de dar voz a esses agentes, sob os quais recaem as principais consequências de todas as decisões políticas que envolvem o Enem, e

⁸ Por efeito proativo compreendemos as consequências em mudanças futuras, como as possíveis alterações nas políticas linguísticas oficiais influenciadas pelas consequências do Enem.

concordamos com Rajagopalan (2013b) quando o mesmo declara que as políticas linguísticas mais sadias sempre têm os cidadãos como partícipes e como alvos.

Entretanto, como afirmamos no início desta seção, a legislação passou por mudança significativa durante o desenvolvimento deste estudo e é preciso compreender essa modificação e suas consequências iniciais no que se refere ao nosso objetivo. Essas alterações referem-se à LDB, à Lei 11.161 de 2005 e à Medida Provisória nº746 de 2016 é esse o assunto da próxima seção.

1.3.1 A legislação sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir de 2016: consequências de uma medida provisória

Durante o período de 1996 até o segundo semestre de 2016 a LDB determinava que uma língua estrangeira fosse obrigatória a partir do sexto ano e que uma segunda língua estrangeira poderia ser ofertada no Ensino Médio, como discutimos anteriormente. A língua estrangeira a ser ensinada deveria ser escolhida pela comunidade escolar, de acordo com suas necessidades e possibilidades.

No entanto, no segundo semestre de 2016 e, portanto, de forma subsequente à coleta de dados desta tese, a Medida Provisória nº746 (Anexo B) alterou significativamente esse contexto. Embora a Medida Provisória não seja uma lei, ela tem a força de uma lei, ou seja, suas consequências são relevantes. De acordo com informações publicadas no *site* do Senado,

A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. (BRASIL, 2011).

Num momento de instabilidade política no país, as Medidas Provisórias passaram a ser utilizadas como meio de imposição de mudanças, contraditoriamente ao que estava estabelecido anteriormente. Embora o discurso veiculado na mídia seja de participação da população, as medidas são impostas, não apenas as relacionadas diretamente ao Enem, mas também ao Ensino Médio. Isso é evidente se analisarmos a consulta pública proposta no *site* do Ministério da Educação, a partir da pergunta: “Você é a favor das mudanças propostas para o

Ensino Médio?”. Nessa consulta, com mais de 80 mil votos, menos de 6% dos participantes foram favoráveis à mudança.

Embora a maioria dos participantes tenha votado contra e embora essa consulta tenha sido amplamente divulgada, seu resultado, em momento algum foi utilizado. Além disso, especialistas também se posicionaram contra as alterações, como, por exemplo, a diretoria da Alab (Associação de Linguística Aplicada no Brasil), que divulgou isso em uma carta (Anexo C) e, novamente, os argumentos foram descartados e a mudança foi imposta.

Em fevereiro de 2017 a Lei da Mudança do Ensino Médio (Lei nº13415, de 2017) foi sancionada pelo Presidente da República naquele momento, Michel Temer, ignorando todas as críticas e sugestões de especialistas sobre o assunto. Assim, a medida provisória nº746 de 2016 foi transformada em uma lei e teve suas propostas consolidadas, de maneira impositiva.

Dessa forma, entre todas as mudanças propostas, a que se refere ao ensino de língua estrangeira no país é uma das mais significativas. A partir desse momento, o ensino de inglês torna-se obrigatório e não cabe mais à comunidade escolar escolher a língua a ser ensinada.

Além disso, apesar de as mudanças serem diretamente relacionadas ao Ensino Médio, o Ensino Fundamental também foi alterado, uma vez que a língua estrangeira a partir do sexto ano também fica restrita ao inglês, desrespeitando todos os contextos onde outras línguas eram ensinadas anteriormente.

Nesse sentido, toda a coerência da proposta da LDB original, respeitando as dimensões do país e a diversidade dos contextos, foi alterada e a língua inglesa passou a ser exigida, independente das necessidades e possibilidades locais. A redação do artigo sobre o ensino de língua estrangeira do documento passa a ser:

~~§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.~~

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 746 de 2016\)](#)

A partir de uma proposta, uma Medida Provisória foi divulgada e tornou-se lei pouco tempo depois, com uma alteração textual mínima, mas com consequências importantes.

Inicialmente, é possível argumentar que a língua inglesa passou a ser exigida em consonância com uma política linguística implícita praticada no país há muito tempo. A formação de professores de língua inglesa é consideravelmente maior do que a formação de professores de qualquer outra língua estrangeira, além da oferta de materiais didáticos de língua inglesa e de os exames de alta relevância exigirem essa língua e não outras.

Dessa forma, um novo cenário é apresentado, com consequências em diferentes níveis. Passou a ser necessário desde repensar a formação de professores de outras línguas estrangeiras até aumentar a preocupação e a insegurança dos já formados em outras línguas.

Segundo Ribeiro da Silva (2016), as políticas linguísticas para línguas estrangeiras são bastante complexas, uma vez que são propostas em diversos documentos e em diversas práticas. O autor ressalta que, até 2016, existia uma política linguística para língua estrangeira em geral, determinada na LDB (1996), uma política explícita para o ensino de Espanhol, determinada pela lei 11.161 de 2005, e uma política implícita para o ensino de língua estrangeira. Além disso, ele cita Schiffman (2006) para fundamentar sua afirmação de que há, também, uma política linguística para o ensino de língua inglesa, que, nas palavras de Ribeiro da Silva (2016, p.2) “emana da cultura linguística da sociedade brasileira”.

Por outro lado, apesar de a cultura linguística não ter se alterado, com as mudanças na legislação em 2016, o inglês passou a ser obrigatório, tornando-se uma política explícita e direta, desconsiderando-se todos os avanços do ensino de língua espanhola no país e de outras línguas em favorecimento do ensino de inglês. Além disso, a política explícita que determinava o ensino de espanhol, a lei 11.161 foi revogada, também em 2016, tornando ainda mais explícito o favorecimento ao ensino de inglês no país.

Nesse sentido, a LDB de 1996 propõe, na sua parte diversificada, a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira e isso indica que ela poderia variar de uma região para outra, respeitando a diversidade de interesses e necessidades. O aspecto positivo de respeito à heterogeneidade no contexto brasileiro foi

autoritariamente revertido em 2016, desnecessariamente e desrespeitando os contextos onde o ensino de língua inglesa não era prioridade, pois outras línguas poderiam ser mais relevantes. Por exemplo, em regiões de fronteira com países onde o espanhol é falado, o ensino dessa língua era priorizado em alguns contextos, de forma coerente com a realidade do local.

Dessa maneira, todas as políticas implícitas que favoreciam consideravelmente o ensino de inglês, mas não desconsideravam outras línguas, tornaram-se uma política explícita e impositiva. Consequentemente, as políticas implícitas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação de professores de inglês foram fortalecidas. Assim, nota-se que o ensino de línguas estrangeiras, apesar de ser inicialmente uma forma de desenvolvimento do senso de cidadania, passou a ser visto, principalmente, por um aspecto mais econômico, instrumental, voltado ao mundo do trabalho, deixando a formação cidadã em segundo plano.

Na sequência, para discutirmos e analisarmos o impacto social possível, potencial e real da prova de línguas estrangeiras (inglês e espanhol) do Enem no ensino, nas práticas e também nas políticas, sua trajetória é apresentada, a fim de embasar a análise dos dados obtidos e possibilitar a compreensão dessa relação.

1.4 O Enem: de 1998 a 2017

O Enem foi aplicado pela primeira vez em 1998, com a função de exame de rendimento externo⁹, cujo propósito era a obtenção de informações quantitativas a respeito da educação no Brasil ao final da Educação Básica. Nessa

⁹ O exame de rendimento 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.

versão, o exame era composto por 63 questões, estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, e uma redação, a qual não era obrigatória, e aplicado em um único dia. O responsável pela elaboração e aplicação dessas provas, desde seu início, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão encarregado de implementar as políticas de avaliação do MEC.

Na sua primeira aplicação, que aconteceu em 184 municípios, o exame teve 157 mil inscritos e o número foi crescendo consideravelmente, chegando a mais de 4 milhões em 2008, último ano dessa primeira versão.

Em sua primeira década, três objetivos foram propostos pelo MEC em relação ao Enem, de acordo com o “Relatório Final do ENEM de 1998”, apresentado pelo Inep:

- oferecer uma referência, para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho, quanto em relação à continuidade de estudos;
- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (BRASIL; INEP, 1998).

Dessa forma, os elaboradores do exame já sinalizavam suas pretensões, e esses objetivos, de certa forma, foram mantidos mesmo após a reformulação do Enem. Além disso, a presidente do Inep em 1998, Maria Helena Guimarães de Castro, ao apresentar o relatório do exame, declara:

A implantação bem-sucedida, deste exame, completa os instrumentos de avaliação criados pelo MEC, para induzir os esforços de melhoria da qualidade da educação nos diferentes níveis de ensino. (BRASIL; INEP, 1998, p.6).

Assim, evidenciavam-se a função de exame de rendimento externo do Enem e a necessidade de melhoria em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Todavia, nesse período entre 1998 e 2009 o exame não avaliava língua estrangeira, embora essa fosse uma disciplina obrigatória em todo o país. Assim, é importante a compreensão das razões pelas quais essa prova não havia sido inserida. Segundo Ribeiro da Silva (2016), ainda que não haja qualquer justificativa documentada sobre o Enem não avaliar a língua estrangeira até 2009, um argumento plausível seria o fato de a LDB (até 2016) não determinar qual a língua

estrangeira a ser ensinada na rede oficial de ensino. Além disso, é possível considerar também que diversas línguas teriam que ser avaliadas, também pelo fato de a LDB não determinar uma única língua estrangeira, o que poderia gerar um custo adicional na elaboração.

Essa situação mudou em 2009, quando o Enem foi reformulado, uma vez que se buscava propor que ele ganhasse outra função além da inicial, de rendimento externo, tornando-se um exame de entrada nas instituições de Educação Superior, com enfoque nas Universidades Federais. Entre as alterações, as mais importantes referem-se aos seus objetivos e ao seu formato.

Nesse sentido, para o Governo, o exame assumiu novos objetivos, todos eles relevantes. Assim, conforme a publicação dos seus editais entre 2009 e 2016, os resultados são utilizados para selecionar alunos para instituições de Educação Superior, medir a qualidade do Ensino Médio, certificar a conclusão do Ensino Médio, subsidiar a implementação de políticas públicas, aperfeiçoar os currículos do Ensino Médio, desenvolver indicadores sobre a educação brasileira, selecionar participantes a programas governamentais de financiamento estudantil e possibilitar a autoavaliação do examinando.

Além disso, em relação ao novo formato do exame, segundo o Inep, desde 2009, o Enem passou a avaliar conteúdos de quatro áreas do conhecimento (1. Linguagens, códigos e suas tecnologias; 2. Matemática e suas tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas tecnologias; 4. Ciências Humanas e suas tecnologias.), sendo composto por 180 questões de múltipla escolha e realizado em dois dias.

Essa alteração no formato da prova aconteceu uma vez que seus objetivos foram alterados, com a proposta de diversos usos dos seus resultados, principalmente voltados à Educação Superior, mas também propondo alterações no currículo do Ensino Médio. De acordo com o Inep, o Enem, a partir desses usos, contribui para a democratização das oportunidades de acesso às universidades e de mobilidade acadêmica.

Além disso, de acordo com o documento elaborado pelo Ministro da Educação em 2009, Fernando Haddad, o Enem tem como um dos seus objetivos servir como exame de entrada de instituições federais de Educação Superior:

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. (BRASIL, MEC, 2009, p.211).

Dessa maneira, evidencia-se a relação entre ensino e exames, como abordamos nas seções anteriores e esclarece-se que os elaboradores do Enem esperam que o exame tenha impacto social. Assim, o exame avalia o conhecimento do aluno para uso futuro na universidade ao mesmo tempo em que pretende avaliar o conhecimento adquirido, visando à reformulação curricular. Esses objetivos são muito importantes, mas, sem dúvida, muito desafiadores aos seus elaboradores.

Como discutimos ao longo deste estudo, o MEC reconhece o potencial que o exame tem de ter impacto, na medida em que o considera um instrumento de políticas linguísticas, para as alterações que pretendem fazer, bem como para a promoção das políticas que visa estabelecer.

Além das alterações já citadas, em 2010 foi incluída a língua estrangeira no exame, e, no momento da inscrição, o candidato pode optar por fazer a prova de língua inglesa ou espanhola.

A inserção dessa prova, certamente, também tem influências políticas, seja para avaliar esse ensino na Educação Básica, seja para se assemelhar aos demais exames vestibulares, como o da USP, da Unicamp, da Unesp, seja ainda para avaliar o conhecimento necessário que os candidatos precisarão na graduação.

Em 2010, quando a língua estrangeira passou a ser avaliada, os elaboradores do Enem foram coerentes ao não avaliarem apenas a língua inglesa, como a maioria dos exames vestibulares, possibilitando que o candidato escolha entre inglês e espanhol. Porém, enquanto a LDB permitia a escolha pela comunidade escolar, em diversos contextos como, por exemplo, o estado do Pará, onde, segundo o Censo Escolar (2016), em alguns municípios uma língua indígena é ensinada, o aluno poderia ser prejudicado no Enem.

No entanto, como a oferta de espanhol havia se tornado obrigatória a partir de 2010, o Enem, ao possibilitar que o candidato escolha o espanhol, torna a prova mais democrática e, além disso, incentivava que a lei 11.161 de 2005 fosse realmente posta em prática, antes da sua revogação em 2016.

Quando as decisões em torno da inserção da prova de línguas estrangeira no Enem foram tomadas, era possível notar que grande parte delas estava relacionada à intenção de que a referida prova tivesse impacto, tanto em relação ao ensino/aprendizagem, quanto em relação ao exame e a tudo que o envolve. Nenhuma das decisões foi aleatória ou casual; elas foram muito bem pensadas, intencionando-se que tivessem consequências a curto, médio e longo prazo. É possível notar essas intenções a partir dos usos propostos dos resultados no exame, como, por exemplo, compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio e subsidiar a implementação de políticas públicas, por exemplo.

Relacionamos as decisões tomadas em relação ao Enem com a visão de Rajagopalan (2013b, p.37) ao afirmar que:

Toda escolha está sujeita a vir a ser considerada malfeita, impulsiva ou feita no calor dos acontecimentos, sobretudo quando vista retroativamente num momento futuro. A política linguística não foge à regra. Ela pode ser tanto bem acertada como danosa, muitas vezes sem que aqueles responsáveis pelas decisões saibam disso no momento da tomada das decisões. Até mesmo gestos bem intencionados podem gerar resultados deletérios.

Em relação ao Enem isso não é diferente. A decisão de incluir a prova de língua estrangeira, num momento em que o exame se tornava de alta relevância, dando ao candidato a oportunidade de escolher entre inglês ou espanhol (e não outras línguas), não foi ao acaso. Ou seja, 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 Educação Superior, o exame se torna de alta relevância, uma vez que as decisões tomadas a partir dele são de grande importância para o futuro dos examinandos. Assim, é evidente que a inserção da prova de língua estrangeira no exame não é isenta de intenções e não é, de forma alguma, isenta de consequências.

Além disso, pensando no nosso contexto, o Estado de São Paulo, e nos interesses dos alunos participantes da nossa pesquisa (e dos demais examinandos), o exame pode ser utilizado pelo candidato, como:

1. Processo seletivo de Universidades Federais.
2. Processo seletivo de alguns cursos da Universidade de São Paulo (USP) e/ou;
3. Parte do processo seletivo da Universidade de Campinas (Unicamp);

4. Parte da nota final do processo seletivo da Universidade Estadual Paulista (Unesp), se a nota no Enem for maior do que a nota da prova de conhecimentos gerais do vestibular da instituição.

Apesar de o uso como exame de entrada ser um dos principais, o Enem, na realidade, não deixou de ter a função de exame de rendimento externo, e isso é evidenciado no Edital de 2016 com a afirmação: “O ENEM tem como finalidade precípua a Avaliação de Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio” (BRASIL, 2016, p. 2).

Todavia, na realidade, essa função foi colocada em segundo plano, apesar de ser uma das mais relevantes que o exame poderia ter, uma vez que seus resultados poderiam auxiliar na elaboração de propostas para aprimoramento da qualidade do ensino no país. Seria de grande importância, para a Educação Básica, que os dados obtidos a partir do Enem fossem valorizados e utilizados, considerando toda a formação do estudante e não apenas a Educação Superior. Assim, apesar de ser o primeiro objetivo citado no documento e de ser de extrema relevância, sua função de aprimoramento do ensino não acontece.

Na verdade, a reestruturação pela qual o exame passou, apesar de importante, nunca aconteceu e os currículos continuam os mesmos há muitos anos. Sobre isso, a Presidente do Inep em 2016, Maria Inês Fini¹⁰, afirma que o formato do exame não ajuda a repensar a Educação Básica. Embora ela tenha participado da elaboração do Enem em 1998, para ela, o exame não atingiu esse objetivo. Fini declara que ao ser reformulado em 2009, o exame tornou-se um “vestibular enciclopédico”, com uma lista de conteúdos para os examinandos.

De forma geral, o Enem e todos os possíveis usos dos seus resultados são fortemente influenciados por decisões políticas, principalmente no que se refere ao acesso à Educação Superior, seja pública ou particular. Isso fica ainda mais explícito, uma vez que esse é um dos objetivos do exame, o segundo citado no documento oficial.

Por fim, em 2017 o exame passou por mais uma reformulação, dessa vez não tão relevante quanto as anteriores. Assim, o Enem manteve seu formato, mas passou a ser aplicado em dois domingos consecutivos e deixou de ser utilizado

¹⁰ Entrevista concedida por Maria Inês Fini ao *site* da UOL, em novembro de 2016.

Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/09/enem-foi-alterado-sem-nenhum-criterio-avalia-presidente-do-inep.htm> (Acesso em: 10/11/2016)

para a obtenção do diploma do Ensino Médio, mantendo suas demais funções. A redação passou a ser parte da prova do primeiro dia de aplicação e houve um reajuste no valor da taxa do exame. Os conteúdos avaliados também foram mantidos, incluindo a prova de línguas estrangeiras.

Essas mudanças, em especial a elevação do valor da taxa de inscrição e o fato de o exame não ser mais utilizado para a obtenção do diploma, tiveram um forte impacto negativo no número de inscritos. Enquanto em 2016 mais de 8,6 milhões de pessoas se inscreveram, em 2017 esse número caiu para menos de 6,2 milhões. Segundo o Ministério da Educação, esse fato era previsível pois, em 2016, cerca de 2 milhões de pessoas o fizeram para obter o diploma.

A partir da fundamentação teórica sobre políticas linguísticas, impacto e efeito retroativo e a apresentação do Enem, com seu percurso até 2017, na sequência, apresentamos os pressupostos metodológicos deste estudo, com base na teoria de pesquisa qualitativa-interpretativa de cunho etnográfico.

2 METODOLOGIA

Conforme mencionado, em 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio, passou a incluir cinco questões de língua estrangeira, podendo o aluno optar, no momento da inscrição, pela prova de inglês ou de espanhol. Nesta pesquisa, interessam-nos as provas de língua estrangeira no Enem, considerando as questões de políticas linguísticas envolvidas, as quais fundamentam essa prova, e abordando os aspectos práticos, como o seu possível impacto social, uma vez que o bom desempenho pode permitir ou facilitar ao aluno o ingresso na Educação Superior, além de os resultados poderem ser utilizados também para sua participação em programas de intercâmbio e de financiamento estudantil.

Para isso, desenvolvemos um estudo qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico, orientando-nos por fundamentos caracterizadores dessa abordagem, como será explicado na sequência, os quais condizem com os objetivos aqui propostos.

Por pesquisa qualitativa, concordamos com Ricardo (2009) ao afirmar que essa abordagem visa entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

Aprofundamos nosso entendimento das características do paradigma selecionado considerando a visão de Larsen-Freeman e Long (1991), retomada por Vieira-Abrahão (2000) e Barcelos e 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 municipal, não sendo criado nenhum ambiente exclusivo para a coleta de dados; é descritivo, fazendo com que os dados tomem forma em palavras ou figuras produzidas durante as aulas de inglês e de espanhol; tem seu foco no processo, não no resultado, visto que é exploratório, e por isso a pesquisa foi desenvolvida ao longo de alguns meses e não em um momento específico; não busca ou testa hipóteses prontas, mas visa conhecer e analisar as práticas e as crenças de sala de aula de língua estrangeira; e tem o foco no significado, para entender como participantes veem a prova de língua estrangeira no exame e suas possíveis consequências, a partir da realidade das aulas.

Complementando as características apresentadas, Brown e Rogers (2002) afirmam que esse 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 (1998) de que a pesquisa qualitativa é como uma viagem de exploração, na qual o pesquisador vai para o ambiente investigado sem hipóteses pré-estabelecidas, evitando preconceitos, buscando imparcialidade e, com o intuito de deixar os participantes à vontade, permitindo que os dados surjam de forma natural. A autora, que lecionou por muitos anos, ressalta que embora o ambiente escolar seja familiar, é fundamental dispor-se a ter um novo olhar para que seja possível compreender a perspectiva dos participantes. É preciso também, para ela, que o pesquisador seja capaz de montar, a partir dos dados, um quebra-cabeça com aspectos que, até então, ninguém havia notado.

Concordamos, também, com a visão de Holmes (1992) ao postular que a pesquisa qualitativa, contrariamente à quantitativa, não foca quantificação, nem generalização, confirmando os objetivos deste estudo. Ressaltamos, ainda, que a generalização, conforme afirma o autor, dificilmente é possível no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, por ser repleto de diversidades, de inúmeras variáveis que influem diretamente nesse processo. Por exemplo, como variáveis podemos citar as crenças de alunos e de professores, as quais influenciam diretamente a prática de cada aula, a infraestrutura do ambiente onde acontecem as aulas, o material oferecido, os recursos disponíveis, além do contexto extraescolar, ou seja, o local onde alunos e professores vivem e o entorno da escola.

De acordo com Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa tem importantes aspectos, os quais são coerentes com este trabalho e com as pesquisas no ambiente escolar. O primeiro item citado pelo autor é que a pesquisa qualitativa tem como foco a interpretação da situação a partir da visão dos próprios participantes.

O segundo aspecto apresentado é a flexibilidade na conduta do estudo, haja vista que, inicialmente, não há o foco em uma única situação, pois esta pode alterar-se no decorrer da pesquisa. Isso justifica-se pelo fato de a pesquisa qualitativa enfatizar o processo e não o produto final.

O terceiro aspecto, relacionado aos anteriores, é que, na pesquisa qualitativa, o contexto está intimamente ligado ao comportamento dos participantes e isso deve ser considerado durante todo o estudo.

Além disso, consideramos nossa pesquisa como interpretativista, pois, segundo Holmes (1992), a pesquisa interpretativista não visa medir fenômenos, mas ser capaz de descrevê-los, entendê-los e interpretá-los. Ou seja, assim como propõe Moita Lopes (1996), temos como ponto de partida a compreensão dos significados construídos pelos participantes, neste caso, a partir de suas visões acerca da prova de língua estrangeira do Enem.

Em relação a essa visão dos participantes, concordamos com Oliveira (2008) ao afirmar que o ser humano não é passivo, mas interpreta e interage constantemente com o mundo em que vive. Assim, a vida humana é vista como uma atividade interativa, além de interpretativa, a qual acontece pelo contato entre as pessoas, a partir da construção de sentidos na interação.

Considerando essa constante interação que acontece no ambiente escolar, para Lüdke e André (1986), a pesquisa etnográfica é bastante apropriada, mas deve ser utilizada de forma moderada. Segundo as autoras, para um estudo ser considerado etnográfico, é preciso compreender os aspectos socioculturais no ambiente escolar e, também, fora dele, haja vista que o que acontece na escola, não está isolado do seu contexto externo.

Ou seja, um estudo voltado para questões educacionais que se utilize da etnografia deve ter o cuidado de refletir sobre o processo de ensino aprendizagem, situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo. O pesquisador deve ter o cuidado de não reduzir a pesquisa somente ao ambiente escolar, mas também promover uma relação entre o que se aprende na escola e o que se passa fora dela.

Segundo Canagarajah (2006), embora à primeira vista políticas linguísticas e etnografia possam parecer incoerentes, a etnografia é absolutamente adequada para pesquisas nessa área no sentido de que as políticas linguísticas referem-se ao que é esperado; a etnografia refere-se à realidade. Enquanto as políticas linguísticas referem-se a um aspecto macro social, a etnografia propõe que o aspecto micro social seja analisado, com a investigação das atividades cotidianas de determinada comunidade.

Para Canagarajah (2006), a etnografia tornou-se útil para estudos voltados às políticas para entender o poder sutil e subjacente das diferenças interpessoais e em contextos locais. A relevância desse tipo de pesquisa torna-se maior, pois a política linguística é multifacetada e seus resultados podem ser surpreendentes e imprevisíveis.

Da mesma maneira, de acordo com Watanabe (2004), para desenvolver um estudo sobre o efeito retroativo/impacto em sala de aula, a forma mais adequada é através da pesquisa qualitativa e etnográfica, devido à complexidade do fenômeno a ser discutido. Assim, segundo o autor, é fundamental que o contexto seja muito bem descrito, que sejam utilizados diferentes instrumentos e que causas e consequências de cada aspecto sejam discutidas.

Para Scaramucci (2004), a etnografia é fundamental para o estudo de impacto e efeito retroativo, pois vivenciando o ambiente da aula é possível obter dados condizentes com as reais consequências dos exames. A autora ainda é enfática e ressalta que, em pesquisas sobre esse tema, a visão do pesquisador também é importante para que a pesquisa não seja baseada apenas em impressões. Ela aponta que a falta da observação de aulas nos contextos investigados são lacunas em diversos estudos sobre efeito retroativo.

Além disso, de acordo com Lüdke e André (1986), para que a pesquisa seja etnográfica, deve haver o acompanhamento e a coleta de dados durante um ano escolar, no mínimo, sendo fundamental a combinação de diversos instrumentos de coletas, como observação de aulas, entrevistas e análises de documentos, por exemplo. A questão de pesquisa deve ser redescoberta no ambiente de coleta e a maior parte deve acontecer pessoalmente. Consideramos, então, nossa pesquisa como sendo de cunho etnográfico, e não etnográfica propriamente dita, principalmente pelo fato de a coleta não ter ocorrido durante todo o ano escolar, mas durante três meses.

Coerente com a teoria da etnografia, a coleta de dados foi feita presencialmente pela pesquisadora, com a combinação de três instrumentos (questionário para professores, questionário para alunos, diário com notas de campo e análise documental), produzindo uma relevante quantidade de dados.

Além disso, de acordo com André (2008), a etnografia considera que alguns significados são diretamente expressos pela linguagem, mas outros são

transmitidos indiretamente por meio das ações. Sendo assim, o acompanhamento de aulas é essencial, haja vista que, dessa forma, as ações também podem ser identificadas e interpretadas.

2.1 O cenário de pesquisa

De acordo com os propósitos deste trabalho, a coleta de dados foi feita em uma escola municipal de Ensino Fundamental e Médio, no último ano desse nível de ensino, nas aulas de espanhol e de inglês. A escola se localiza na capital paulista, em um bairro com cerca de 150 mil habitantes. No total, a escola tem mais de mil alunos, distribuídos nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Enquanto o Ensino Fundamental tem 627 alunos, distribuídos nos períodos da manhã e da tarde, o Ensino Médio, ofertado nos períodos da tarde e da noite, tem 290 matriculados, sendo 92 do terceiro ano.

A escola tem uma excelente estrutura, com onze salas de aula, todas com acessibilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como os banheiros e as dependências da escola. Essa escola tem também quadras poliesportivas, coberta e descoberta, parque infantil, sala de leitura, refeitório, pátio coberto e descoberto e área verde.

Para permitir que os alunos com deficiência ou mobilidade reduzida tenham seu direito à educação assegurado e com qualidade, a escola conta com monitores que os acompanham, auxiliando-os em tudo que for necessário.

Além disso, a escola tem também laboratórios de ciências e de informática, com acesso à *internet* banda larga, com 30 computadores que os alunos podem usar acompanhados dos professores. Esse laboratório foi utilizado na primeira etapa de coleta de dados, uma vez que os questionários foram respondidos *online* e enviados para nós por *e-mail*. Buscamos, assim, sermos coerentes com um dos projetos realizados na escola sobre sustentabilidade e, dessa forma, evitamos que centenas de folhas de sulfite fossem utilizadas.

Nesse contexto, tanto a disciplina de língua inglesa como a de língua espanhola são oferecidas durante os três anos do Ensino Médio e são obrigatórias.

Ambas têm a carga horária de duas aulas semanais – sendo cada aula de 50 minutos –, têm materiais didáticos e são ministradas por professores com formação na área. A língua espanhola é ofertada desde 2010, como uma escolha da direção e independente da Lei 11.161 de 2005.

A escolha do contexto de coleta aconteceu principalmente pelo fato de ser diferente dos contextos das demais pesquisas realizadas sobre o exame. Anteriormente, foram feitas pesquisas relacionadas à prova de língua inglesa do Enem, em cidades do interior do estado de São Paulo, como Blanco (2013), Avelar (2015) e Oliveira (2017). Assim, nenhuma delas aconteceu na capital, onde se encontram inúmeras escolas de Ensino Médio.

2.2 O perfil dos participantes

No total, 52 alunos foram convidados para participar da pesquisa e 34 deles aceitaram. Duas professoras foram convidadas para participar e ambas aceitaram, sendo uma de inglês e uma de espanhol. As duas professoras lecionam para as mesmas turmas, nas quais foi feita a coleta de dados.

A idade dos alunos participantes da pesquisa variava entre 16 e 19 anos. De forma mais detalhada, dos 34 participantes:

Tabela 1: Quantidade de alunos por faixa etária

Idade	Número de alunos
16 anos	15 alunos
17 anos	16 alunos
18 anos	3 alunos
19 anos	1 aluno

Fonte: Elaboração Própria

Como a idade dos participantes variava entre 16 e 19 anos, foi encaminhado à família dos menores de idade um termo de consentimento, aprovado pelo comitê de ética (Anexo D), de participação na pesquisa e apenas os que foram

autorizados a participar tiveram seus dados analisados. O termo também foi entregue aos alunos maiores de idade e às professoras, e todos assinaram, aceitando participar da pesquisa. Além disso, foi elaborado um termo para a direção, o qual foi assinado e, assim, tivemos autorização para desenvolver a coleta. A coleta foi realizada no período de aulas dos alunos, não sendo necessário que eles fossem à escola apenas para a pesquisa.

Dos alunos participantes, 18 eram do período vespertino e 16 do noturno. Do período vespertino, todos eram menores de idade e nenhum deles trabalhava. Do noturno, cinco trabalhavam durante o dia, sendo quatro maiores de idade e um menor.

Também sobre os alunos, de acordo com os dados socioeconômicos do Enem de anos anteriores a 2015, a maioria dessa escola é de classe média (com renda mensal familiar de até R\$2.564,00¹¹) e mora nas proximidades da escola.

Segundo os alunos, a maioria deles afirmou que fará o Enem. A direção confirma essa informação e diz que no ano 2016 a escola teve seu maior número de inscritos, com 59 de 92 alunos participando do exame, totalizando 64% dos alunos.

Quanto às professoras, ambas têm graduação em Letras, com habilitação no idioma que lecionam. A professora de inglês, com 35 anos à época da coleta de dados, cursou Letras em uma instituição particular na cidade de São Paulo e formou-se em 2008. Ela leciona Português há oito anos e língua inglesa há quatro, sendo três em escolas de idiomas e um em escolas públicas. Na escola onde coletamos os dados, ela afirma que trabalha há 2 anos. Suas respostas no questionário foram diretas e sucintas, não permitindo uma análise tão detalhada. Porém, ao participarmos das aulas, pudemos conhecer sua prática e suas crenças.

A professora de espanhol, com 29 anos à época da coleta de dados, estudou em uma instituição pública no interior de São Paulo e formou-se em 2010. Além disso, ela tem mestrado em Linguística, com enfoque no ensino-aprendizagem de espanhol. Ela leciona espanhol na mesma escola desde 2011, quando foi aprovada em concurso público. Suas respostas do questionário foram claras, com

¹¹ Esse valor foi determinado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, referindo-se ao equivalente a dois salários mínimos e meio de renda familiar nesse ano.

comentários em quase todas as questões, o que permite uma análise detalhada das suas crenças e da sua prática.

A pesquisadora também tem graduação em Letras, com habilitação para dar aulas de Língua Portuguesa e língua inglesa, atua como professora de inglês desde 2010. Além disso, possui mestrado em Linguística, com enfoque no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Como a coleta ocorreu em uma turma do período diurno e uma do noturno, a quantidade de alunos que trabalham, além de estudarem, é significativamente maior no período noturno. Porém, é evidente o interesse de ambas as turmas pelas aulas, independentemente das atividades que realizam em período contrário ao da escola.

A escolha por duas turmas em diferentes períodos foi proposital, buscando coletar dados da forma mais diversificada possível, considerando que o perfil dos alunos tende a variar nesses períodos.

2.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta aconteceu durante três meses consecutivos no primeiro semestre, de abril a junho de 2016, em aulas semanais de espanhol, inicialmente, e de inglês, posteriormente, nas mesmas turmas. Totalizaram-se 60 horas (72 horas/aula) de coleta de dados, como resumido na tabela:

Tabela 2: Quantidade de horas de coleta de dados por período e língua estrangeira

	VESPERTINO	NOTURNO	TOTAL
ESPAÑHOL	12 aulas (10 horas)	12 aulas (10 horas)	20 horas
INGLÊS	24 aulas (20 horas)	24 aulas (20 horas)	40 horas

Fonte: Elaboração Própria

Os instrumentos utilizados foram o diário de campo e os questionários, sendo um para alunos e um para as professoras. O período de coleta foi propositalmente o primeiro semestre letivo, pois como a aplicação do Enem acontece nos meses finais do ano, no segundo semestre há chances maiores de o exame ser citado. Assim, buscamos, no início do ano, identificar e analisar se o exame, de alguma forma, seria citado durante as aulas, no sentido de um preparo para o mesmo. Além disso, não buscamos informações sobre a aplicação da prova em si, mas, principalmente, sobre o impacto que a prova de língua estrangeira poderia ter.

Por outro lado, apesar da apresentação feita inicialmente, os objetivos específicos da pesquisa não foram esclarecidos, por considerar que isso poderia comprometer a coleta de dados, pois possivelmente influenciaria os dados obtidos. Assim, o tema inicial apresentado foi apenas a prova de língua estrangeira do Enem, sem citar suas consequências.

A coleta iniciou-se com a **observação não participativa de aulas de espanhol**, durante três semanas consecutivas, pois a professora Maitê já havia aceitado contribuir para o estudo. Nesse período, foi apresentado aos alunos o propósito da nossa presença nas aulas, mas a pesquisadora não participou das atividades, com o intuito de fazer a maior quantidade de anotações possível, em um **diário**, para posterior análise, como sugerem Larsen-Freeman e Long (1991) e, também, por não ter formação na área de espanhol.

Durante essas semanas, o objetivo era iniciar a familiarização com os alunos. Embora o propósito inicial não era considerar as aulas de espanhol, foram feitas anotações de campo e, com referências muito interessantes a essa língua e a essas aulas nos questionários dos alunos, optou-se por incluir esses dados no estudo. Simultaneamente, foi iniciado o diálogo com a professora de inglês, que, inicialmente, solicitou conhecer a pesquisa para decidir se participaria.

Na sequência, foi aplicado um **questionário aos alunos** que aceitaram participar da pesquisa e foram autorizados pelos seus responsáveis, com questões abertas e fechadas em relação ao Enem, aos exames vestibulares e ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras (Apêndice A), com enfoque na prova de língua estrangeira do exame. Esse instrumento foi selecionado considerando sua flexibilidade, apontada por Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), com a possibilidade de

iniciá-lo com questões norteadoras e completá-lo com questões abertas, nas quais os participantes podem expressar-se o quanto desejarem.

As professoras também responderam a um **questionário** elaborado para elas (Apêndice B), mas, diferentemente dos alunos, ambas optaram por responder posteriormente, fora da sala de aula.

Ambos os questionários – aquele aplicado aos alunos e aquele aplicado às professoras – iniciavam com questões abertas e terminavam com questões fechadas, sendo que nestas últimas havia espaço para comentários e justificativas. Justificamos essas configurações pelo fato de os questionários serem relativamente longos, sendo o dos alunos composto por 54 questões e o das professoras por 34 questões; assim, a finalização desse questionário seria mais rápida e simples.

Além disso, justificamos a extensão dos questionários nesse primeiro contato com os participantes para coletarmos a maior quantidade de informações possível, individualmente, nesse início.

Nesses questionários, os participantes puderam escolher o nome pelo qual desejavam ser chamados. Ou seja, todos os nomes utilizados neste trabalho, são fictícios, mantendo a privacidade dos participantes, e foram escolhidos por eles mesmos.

Após os procedimentos iniciais anteriormente descritos, encerrou-se a observação nas aulas de espanhol e iniciou-se a **observação das aulas de inglês**, a partir da qual também foi feito um diário com notas de campo. Na primeira semana, foi realizada a observação não participativa, nas mesmas turmas nas quais foram observadas as aulas de espanhol. Ou seja, os participantes eram os mesmos, nas aulas das duas línguas.

A partir da segunda semana de observação das aulas de inglês, com o consentimento da professora responsável pela disciplina, iniciamos a observação participante, sempre participando do planejamento das aulas e do seu desenvolvimento, auxiliando em tudo que fosse possível, mas sem sugerir, em momento algum, que algum conteúdo fosse estudado. Durante as aulas, auxiliamos no desenvolvimento de todas as atividades, tirando dúvidas dos alunos e auxiliando os mesmos. Assim, pudemos participar da rotina das aulas durante os meses de coleta, mantendo contato direto e constante com os alunos e com a professora.

Dessa forma, com a nossa participação durante as aulas de inglês, foi possível notar que os alunos e, principalmente a professora, passaram a sentir-se mais à vontade com a nossa presença, tornando a interação constante e satisfatória.

Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2008, p.8) ao afirmar que na observação participante “os investigadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam”.

Como possível consequência dessa interação, a professora Marta sugeriu que fosse elaborada uma aula, de cem minutos, cujo tema fosse a prova de língua inglesa no Enem, com discussão das questões de provas anteriores e com prática a partir dessas questões. Foi elaborado um plano de aula, o qual foi apresentado à professora, buscando uma prática sempre coerente com a realizada por ela.

Após essa apresentação, os alunos, informalmente, comentaram bastante sobre suas impressões do exame, pedindo sugestões de como estudar mais para a prova e analisando seu desempenho no simulado. Esse aspecto foi considerado por nós como positivo e, assim, foi possível uma compreensão mais aprofundada da visão dos mesmos sobre a língua estrangeira, sobre as aulas e sobre o exame.

Assim, Oliveira (2008) considera como um aspecto positivo da observação, as entrevistas abertas e informais que acontecem com frequência, como conversas, sem perguntas e respostas pré-definidas, como aconteceu nessa coleta tanto nas aulas de inglês como nas de espanhol. White (2005) também ressalta esse aspecto e considera que, muitas vezes, com a observação participativa, a entrevista formal se torna desnecessária. O autor relaciona isso ao fato de a presença constante do pesquisador contribuir para gerar confiança nos participantes da pesquisa.

Segundo Lüdke e André (1986), um aspecto fundamental para que esse instrumento tenha caráter científico, sem tornar as interpretações demasiadamente pessoais, é delimitar o quê será observado, definindo o objeto e o foco da investigação. Dessa forma, nossa prioridade foi observar se o exame era citado nas práticas de aulas, de que maneira isso acontecia, com qual frequência,

relacionando as informações com as crenças sobre línguas estrangeiras, vestibulares e sobre as provas de língua estrangeira do Enem.

Além dos instrumentos e procedimentos citados, a **análise documental** também é feita, a partir de documentos que se relacionam direta ou indiretamente ao exame. Esses documentos abordam tanto o ensino de língua estrangeira, como o exame de forma geral e a prova de língua estrangeira, mais especificamente. Buscamos, assim, compreender aspectos diversos que fundamentam o exame, haja vista que eles influenciam diretamente o ensino de língua estrangeira, na elaboração do exame, assim como nas suas consequências.

Dessa forma, selecionamos os seguintes documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases, LDB, de 1996 e modificada pela lei 13.168 de 2015, nos itens que se referem ao ensino de línguas estrangeiras, haja vista que esse seria o documento principal que determina o ensino, oficialmente.
- A Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, que tornava obrigatória a oferta do espanhol como segunda língua estrangeira.
- “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”, de 2009, na qual os objetivos do exame são esclarecidos.
- Edital do Enem (2016), no qual se descreve o exame, seus possíveis usos e objetivos.

A análise documental é considerada um dos procedimentos mais comumente utilizados em pesquisas etnográficas, ou de cunho etnográfico, como esta, pois, de acordo com André (2008, p.24), associada à observação participativa e à entrevista, “[...] os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Nesse sentido, analisamos documentos para complementar nosso trabalho, uma vez que eles justificam e influenciam muitos aspectos que identificamos na pesquisa.

Segundo Cellard (2012), tão importante quanto analisar o documento é compreender o contexto sócio-político no qual ele foi elaborado e implementado, com os interesses explícitos e implícitos dos seus elaboradores. Dessa maneira, buscamos contextualizar os documentos discutidos neste estudo, considerando que cada um deles foi elaborado num contexto diferente, com objetivos diversos, mas que todos influenciam e/ou determinam o ensino de línguas estrangeiras e sua relação com o Enem.

Além disso, os documentos são parte importante das políticas linguísticas, levando a muitas consequências na sala de aula. Afinal eles determinam as línguas a serem ensinadas, carga horária, possíveis usos e exames, entre outros. Assim, eles não podem ser excluídos de uma pesquisa como esta, pois fundamentam muitas das práticas de sala de aula.

Dessa forma, utilizando diferentes instrumentos, a fim de triangular os dados, compreender e analisar adequadamente as informações, eles foram coletados no contexto e com os participantes descritos ao longo deste capítulo. Na sequência, então, analisamos e discutimos os dados de forma detalhada, com embasamento na teoria subjacente.

A análise dos dados foi feita com enfoque qualitativo, com respaldo da teoria subjacente. A prática de sala de aula foi analisada a partir da teoria de políticas linguísticas – com enfoque nas consequências sociais, no efeito retroativo e impacto –, assim como foram analisados os dados coletados por meio dos questionários, e priorizamos as crenças dos alunos relacionadas à língua estrangeira na escola e no Enem. A proposta do exame e as políticas educacionais voltadas ao ensino de línguas estrangeiras também foram discutidas colocando-as no âmbito da prática, de acordo com alunos e professores. Assim, os dados foram triangulados, a partir dos questionários, do diário e da análise documental, para a obtenção de uma perspectiva mais precisa da realidade.

A partir da apresentação da teoria que fundamenta este estudo e da metodologia utilizada para o seu desenvolvimento, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados, respondendo as perguntas de pesquisa propostas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise de dados deste estudo será desenvolvida seguindo, principalmente, a teoria proposta por Shohamy (2006), considerando que, para compreendermos as reais políticas linguísticas de um país, para o ensino de língua estrangeira, neste caso, é preciso analisar seus mecanismos explícitos e implícitos. Segundo a autora, é preciso, ainda, discutir as consequências desses mecanismos na prática, principalmente, para que essas políticas possam ser compreendidas.

Além de Shohamy (2006; 2008; 1993), autores de grande relevância na área de políticas linguísticas e avaliação de línguas fundamentam nossa análise, como Spolsky (2004), Rajagopalan (2013), Scaramucci (1999; 2004; 2005), Ribeiro da Silva (2011; 2014; 2016), Tollefson (2006), Schiffman (2006), Wiley (1996), Wiley e Garcia (2016), Ricento (2006), entre outros, coerente com o que apresentamos no nosso capítulo de fundamentação teórica.

Partimos do pressuposto de que as políticas linguísticas não são uma ciência exata, como afirma Rajagopalan (2013a). Para o autor, políticas linguísticas estão mais relacionadas à política do que à linguística e, sendo assim, não são uma sequência de regras executáveis com segurança e sem erros.

Nesse sentido, podemos relacionar a afirmação de Rajagopalan (2013a) à proposta de Shohamy (2006), uma vez que o único aspecto exato das políticas linguísticas são os documentos publicados (mecanismo explícito), mas nem essa publicação garante que seu conteúdo seja colocado em prática da forma esperada, assim como afirma Spolsky (2004).

O primeiro aspecto que determina os demais, de acordo com Shohamy (2006), é a ideologia, a qual influencia as leis, as línguas ensinadas, os exames em língua estrangeira, a língua usada em espaços públicos e a mídia. A análise de todos esses elementos é que permite a compreensão das reais políticas linguísticas.

Para essa discussão, assim como Ribeiro da Silva (2011), partimos do pressuposto de que as políticas linguísticas oficializadas em leis e documentos, no Brasil, não são suficientes para sua total compreensão, devido à sua amplitude e indefinição.

Começamos com a análise da legislação referente ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, na sequência, voltamo-nos para os documentos que embasam o Enem e sua prova de língua estrangeira. Nossa escolha se deve ao fato de que, como afirma Rajagopalan (2013b), para compreendermos políticas linguísticas, precisamos considerar que há muitos aspectos políticos envolvidos, sendo que eles, muitas vezes, vão além do linguístico, e o Enem é um exemplo disso.

Todas as propostas que embasam o exame (desde 2010) no seu formato e com seus atuais usos são escolhas políticas, chamadas de políticas públicas, fundamentadas em decisões favoráveis a se propor uma inclusão na educação, principalmente superior, das classes menos favorecidas economicamente.

Nossa análise inclui também a discussão acerca de documentos que se referem ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil e da lei 11.161, a qual se referia ao ensino de espanhol. O capítulo segue com a discussão sobre o Enem como mecanismo explícito de políticas linguísticas, a partir dos documentos divulgados sobre o exame e com a discussão sobre os aspectos do Enem relacionados implicitamente às políticas linguísticas, com considerações sobre crenças, práticas e efeitos.

Dessa maneira, no item 3.1 e seus subitens 3.1.1 e 3.1.2, buscamos discutir e responder à primeira pergunta de pesquisa desta tese, a qual refere-se à relação entre as provas de língua estrangeira do Enem e as políticas linguísticas oficiais, a partir da LDB, a mais abrangente, seguida pela lei 11.161, de 2005, sobre o ensino de espanhol, e finalizando diretamente com os documentos referentes ao Enem. No item 3.1.3, retomamos essa discussão, relacionando às mudanças políticas que aconteceram simultaneamente ao desenvolvimento deste estudo.

No item 3.2 e seus subitens, abordaremos discussões sobre nossa segunda questão de pesquisa, a qual refere-se às crenças de sala de aula do contexto investigado, discutindo como elas podem se relacionar com políticas linguísticas, uma vez que são parte das reais políticas linguísticas.

Por fim, no item 3.3 e seu subitem 3.3.1, discutimos e respondemos à terceira e última questão de pesquisa, a qual considera a possibilidade de os

exames de línguas serem um mecanismo explícito de políticas linguísticas a partir de suas possibilidades de impacto social.

3.1 Análise da LDB¹²: documento oficial que se refere ao ensino de língua(s) estrangeira(s) no Brasil

Neste item e em seus subitens, retomando, a pergunta que nos norteia é: considerando o contexto no qual está o Enem, de que forma podemos estabelecer uma relação entre as provas de língua estrangeira do exame e as políticas linguísticas oficiais em funcionamento (legislação oficial)?

Para responder a essa questão, iniciamos com a análise do documento que embasa o ensino de língua estrangeira no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), divulgada em 1996, atualizada pela lei 13.168 de 6 de outubro de 2015, e modificada significativamente em 2016 pela medida provisória nº746 e consolidada pela lei 13.415 de 2017. De acordo com a proposta de Hornberger e Ricento (1996), a LDB seria a camada externa da política, ou seja, a determinação mais ampla e abrangente proposta pelo Governo.

É importante abordarmos as duas versões da LDB no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, pois ambas são importantes e interferem no nosso estudo, com a alteração acontecendo simultaneamente ao desenvolvimento deste estudo.

O texto da LDB que se refere ao ensino de línguas estrangeiras é bastante sucinto, considerando a extensão do documento, composto por ideias demasiadamente amplas e indeterminadas. Dessa forma, anterior a 2016, em ambas as edições do documento, tanto a de 1996 como a versão de 2015, a referência à língua estrangeira era a mesma, citadas em três partes. A primeira referência é apresentada nas Disposições Gerais da Educação Básica, no artigo 24º, inciso quarto:

¹² Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 alterada pela medida provisória nº746 de 2016 e pela lei 13.415 de 2017.

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares. (BRASIL, 1996, p. 17).

Podemos notar que há a pressuposição de que a língua estrangeira possa ser estudada fora da escola regular, como, por exemplo, em escolas de idiomas, como afirma Barcelos (2011), local considerado por muitos como o mais adequado, como modelo, para esse aprendizado. Dessa forma, seria possível organizar turmas com alunos de séries distintas, com o mesmo nível de conhecimento da língua estrangeira.

Além disso, para que esse inciso fosse coerente, poderia também ser considerada a consciência dos alunos sobre sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, buscando, por exemplo, estudar por conta própria. Conseqüentemente, haveria alunos da mesma série com diferentes níveis de conhecimento. Por outro lado, poderia ser interessante que alunos de diferentes níveis estivessem nas mesmas turmas, caso fossem vistos como colaboradores, auxiliando a aprendizagem dos seus colegas, ao mesmo tempo em que praticam seu conhecimento. No entanto, na prática, seria necessária reflexão e conhecimento para que essa colaboração obtivesse bons resultados.

Na sequência, no artigo 26º, parágrafo quinto, havia uma das partes mais coerentes com a realidade das escolas regulares, pois, realmente, no sexto ano do ensino fundamental há a inserção de uma língua estrangeira, sendo o inglês a língua mais comumente ofertada, seguida pelo espanhol. (INEP, 2016).

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir do sexto ano, o ensino de pelo menos 1 (uma) língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p. 19).

Na terceira e última parte, no artigo 36º, inciso terceiro, há uma afirmação com conteúdo parcialmente semelhante ao que já foi determinado nos demais itens da lei, sugerindo acréscimo da segunda língua estrangeira como optativa no Ensino Médio.

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.24).

A oferta da segunda língua ainda é pouco comum no Brasil, mas vem acontecendo cada vez mais frequentemente e tem ótimos resultados no contexto investigado neste estudo, em que o espanhol é ensinado durante todo o Ensino Médio. Nessa escola, como afirmamos anteriormente, a segunda língua estrangeira é obrigatória e ministrada por professora com pós-graduação na área de ensino e aprendizagem de espanhol.

Entretanto, podemos afirmar que esse contexto é uma exceção, embora desde a publicação da LDB de 1996, há mais de duas décadas, essa oferta já deveria ter sido feita. Na maioria dos contextos, onde nem o ensino de uma única língua estrangeira é satisfatório, ofertar duas línguas estrangeiras pode ser ainda mais desafiador.

Por exemplo, segundo Lima (2011, p.159), “[...] é público e notório o descaso com o ensino de língua estrangeira, [...] apesar das leis”. Para o autor, o ensino de língua estrangeira sofre com o descaso da legislação, do poder público, e isso ainda é agravado com a descrença que permeia essa disciplina, assim como aponta Barcelos (2011).

Além disso, como mostram os dados do Censo Escolar de 2016, a disciplina de inglês é a mais lecionada por professores sem formação específica na área, o que compromete significativamente a qualidade desse ensino. De acordo com o Censo Escolar, apenas 39% dos professores que lecionam língua inglesa têm formação específica na área e, por conseguinte, 61% não têm a formação adequada, com chances consideráveis de comprometer a qualidade desse ensino.

Esses dados são importantes, uma vez que nos permitem ter uma ideia dessa formação, principalmente considerando a relevância da formação na qualidade das aulas, devido ao papel fundamental do professor, como discutimos durante todo o estudo.

Voltando-nos à LDB, embora a definição das línguas estrangeiras não fosse explicitada nesse documento até 2016, a inclusão das línguas inglesa e espanhola no Enem, a partir de 2010, torna evidente quais as mais ensinadas. Ribeiro da Silva (2011) afirma que isso é uma contradição, pois seguindo a proposta da LDB de 1996, mais línguas estrangeiras deveriam ter sido colocadas como opção, considerando a possibilidade de a escola ter optado por outra língua estrangeira. A escolha por determinada língua estrangeira não é arbitrária, senão

determinada pelo contexto no qual se insere a escola, considerando as necessidades e os interesses locais. No entanto, a análise de necessidades e interesses locais dificilmente é realizada e a opção de uma ou duas línguas estrangeiras, frequentemente, é feita com base em crenças de quais línguas são mais importantes.

Ribeiro da Silva (2011, p.74) faz uma análise interessante sobre a legislação e o ensino de língua estrangeira no Brasil, coerente até 2016:

[...] o exame da legislação educacional brasileira e de práticas estatais revela uma política linguística contraditória: por um lado, a LDB afirma a necessidade de a União valorizar a diversidade étnica e linguística do país e permitir que a comunidade educacional escolha a língua estrangeira a ser ensinada na rede oficial de ensino, e, por outro lado, o Estado Brasileiro legisla a favor de uma língua específica (o espanhol), tornando seu ensino obrigatório. A essa situação já conflitante, acrescenta-se uma política linguística estatal implícita que favorece a língua inglesa.

Ou seja, há um favorecimento ao ensino de língua inglesa devido a um conjunto de fatores, como a disponibilização de materiais didáticos dessa língua, a formação de professores de inglês em número muito maior do que as demais línguas estrangeiras, a oferta de cursos de formação pela própria secretaria de educação, entre outros.

Além disso, havia um favorecimento à oferta do espanhol como uma segunda língua estrangeira, a partir da lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, como discutiremos no item seguinte.

É importante esclarecer que o fato de as línguas inglesa e espanhola serem as mais comumente adotadas nas escolas não é negativo, haja vista sua coerência com as necessidades e interesses dos alunos. Por exemplo, enquanto a LDB permitia a escolha pela comunidade escolar, se cidades de fronteiras com países hispano-falantes optassem por essa língua estrangeira, seria compreensível.

Apesar de as línguas anteriormente citadas não aparecerem oficial e explicitamente na LDB até 2016, ou seja, nas políticas explícitas, implicitamente elas sempre foram bastante evidenciadas em materiais, em práticas, em exames vestibulares, em eventos cotidianos, entre outros.

Embora os documentos oficiais permitissem, teoricamente, que a comunidade escolar escolhesse as línguas estrangeiras a serem estudadas, a chance de escolherem o inglês e/ou o espanhol era grande e a relevância dessas línguas é reconhecida pelos participantes desta pesquisa. Segundo eles, essas são

as mais utilizadas, como abordaremos no item 3.2.2. Para exemplificar, segundo o participante Raven, no questionário, o inglês e o espanhol:

“São línguas mundiais, ou seja, boa parte dos países ou o mundo todo tem conhecimento nessas línguas; caso uma pessoa saia do país e vá para outro do qual desconheça o idioma, o inglês ou o espanhol irão ajudá-lo.”

Assim, representando a forma como seus colegas veem as línguas estrangeiras, Raven explicita sua opinião com um adjetivo muito comumente atribuído ao inglês e ao espanhol, como línguas mundiais.

Todavia, apesar dessa relevância atribuída a essas línguas estrangeiras, de acordo com Gimenez (2009), o currículo não acompanha as necessidades de sala de aula, criando um dilema, principalmente para os professores, com as dúvidas entre restringir-se à leitura ou ensinar todas as habilidades, desenvolver a competência linguística dos alunos ou desenvolver sua consciência crítica sobre o valor da língua na sociedade, ensinar a língua para enriquecimento cultural ou para o mercado de trabalho.

Relacionado a isso, durante a coleta de dados foi possível notar que esses dilemas existem na realidade da sala de aula, por exemplo, nas diferentes prioridades que as professoras atribuem aos conteúdos nas aulas de inglês e de espanhol. Nas aulas de inglês, fica evidente que o foco é a forma, com as aulas planejadas a partir de tópicos gramaticais, com explicações diretas sobre seus usos e regras e, na sequência, com exercícios para a prática do conteúdo, inicialmente a partir de frases e posteriormente de textos. Ao final de duas aulas, a professora sugeriu que os alunos escrevessem um parágrafo utilizando as estruturas estudadas, com a sua ajuda e da pesquisadora, e entregassem a ela, como uma atividade avaliativa.

Por outro lado, nas aulas de espanhol, a prioridade é o desenvolvimento da consciência crítica, além do ensino da língua para enriquecimento cultural. Para isso, a professora utilizava inicialmente textos autênticos ou músicas, discutia os assuntos e, em uma aula assistida, por fim, discutiu um tópico gramatical que havia sido utilizado na música, finalizando as aulas assistidas com a produção escrita ou oral dos alunos em pequenos grupos.

Sobre isso, podemos afirmar que, em muitos contextos, o professor sente-se mais confortável em ensinar gramática, com uma aula mais previsível, mais

controlada. No entanto, esse conforto não aparece em falas da professora Marta, como, por exemplo, num dia antes de uma aula, quando em uma conversa na sala dos professores ela declara:

“Preciso terminar essa aula de advérbios hoje, já está ficando chato. Aí que eles não vão prestar atenção mesmo. Mas está no planejamento e é preciso seguir. De hoje não passa.” (Marta, 2016, nota de campo).

Dessa maneira, ela não parece satisfeita com suas aulas e nota o desinteresse dos alunos, mas mostra-se bastante resistente a mudanças e, nesse momento, não busca uma abordagem contextualizada do assunto, pois, para ela:

“Se começarmos a circundar o assunto, não teremos tempo de chegar aonde precisamos e depois vou ser cobrada por isso.” (Marta, 2016, nota de campo)

Possivelmente considerando esses desafios dos professores para relacionar a sala de aula e a realidade extraescolar dos alunos, além da LDB, foi criada uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não é uma legislação, mas pode ser um importante documento por ter a força de uma lei, se for contínua e amplamente discutido, como se propõe. Cada disciplina terá sua Base, seguindo como uma proposta e não como uma imposição, segundo o MEC.

De acordo com o Relatório apresentado pela diretoria da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, a Alab:

Um outro aspecto abordado e discutido foi de que a BNCC é uma Base e não um currículo pronto e fechado. Portanto, são sinalizados parâmetros mais gerais do trabalho com língua estrangeira a partir dos gêneros discursivos, mas não será disponibilizada uma lista de gêneros a serem levados para as práticas de sala de aula em cada série. (MELO; SZUNDY, 2016, p.02).

Assim, podemos inferir que a Base terá um papel de sugestão para o ensino, buscando aprimorá-lo e torná-lo condizente com as inúmeras realidades do nosso país. Por isso, foi proposto que a Base estará em constante discussão e reelaboração, visando seu aprimoramento.

Além disso, o que mais se evidencia é a sinalização do ensino a partir dos gêneros discursivos, pois, também de acordo com o relatório da Alab:

Em cada região, em cada Escola e cada professor poderá, de acordo com as especificidades de seu contexto, decidir-se sobre quais gêneros são

pertinentes para o processo de ensino e aprendizagem vivenciado com seus alunos. (MELO; SZUNDY, 2016, p.2).

Podemos afirmar que, de certa forma, a prova de língua estrangeira do Enem já sinalizava para a tendência do ensino a partir de diferentes gêneros discursivos, haja vista que desde sua primeira versão, em 2010, a prova é composta por questões de interpretação de textos, com um texto de diferentes gêneros para cada questão. Nesse aspecto, embora não seja possível afirmar que o exame determinou essa ênfase nos gêneros, há coerência entre a proposta do exame e da Base e podemos justificar isso, principalmente, pela relevância da teoria dos gêneros discursivos ou gêneros textuais, propostas e discutidas por autores como Bakhtin (1997), Bronckart (1999), Marcuschi (2002), entre outros.

É fundamental ressaltar que, na BNCC, não há qualquer especificação que a língua estrangeira deva ser o inglês. Assim, a escolha da língua a ser ministrada na escola é apresentada de forma coerente com a LDB de 1996 e enfatizava-se a possibilidade de escolha. De forma explícita, sugeria-se que as escolas não se restringissem ao inglês e ao espanhol, mas analisassem suas reais necessidades, valorizando a pluralidade de ofertas possíveis num país amplo e diversificado.

No entanto, em 2016 foi publicada a alteração da LDB, tornando o ensino de língua inglesa obrigatório, e nesse mesmo momento histórico, em 2017 foi proposto o Novo Ensino Médio (pela lei 13.415 de 2017), que segue a MP nº746 de 2016 e, entre as mudanças propostas, quanto à língua estrangeira, torna obrigatório o ensino de inglês.

Por outro lado, segundo o Censo Escolar de 2016, cujos dados foram disponibilizados pelo Inep, a língua inglesa é priorizada, mas, cada vez mais, seguindo a lei nº 11.161, de 2005, vigente até 2016, o espanhol foi implementado e oferecido nas escolas, como discutiremos na sequência.

3.1.1 Ensino de Espanhol: a Lei nº11.161, de 05 de agosto de 2005

A lei nº 11.161 de 2005, de abrangência nacional, referia-se ao ensino de língua espanhola e tornava obrigatória sua oferta a partir de 2010. No entanto, a

matrícula dos alunos permanecia como optativa. De acordo com essa lei, a oferta obrigatória referia-se ao Ensino Médio e a colocava como opcional do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

Embora essa lei tenha sido revogada em 2016, simultaneamente ao desenvolvimento deste estudo, pela Medida Provisória 746, de setembro de 2016, sua relevância não pode ser desconsiderada, pois suas consequências se mantiveram, mesmo com a revogação. Além disso, é importante discutirmos por que essa lei foi proposta, considerando o papel do espanhol no nosso país.

Apesar de não termos informações oficiais sobre a oferta de espanhol em outros contextos, na escola investigada, as aulas se mantiveram como obrigatórias, com carga horária igual à do inglês, independentemente da lei.

Sobre o ensino de espanhol, Maitê, a professora responsável pelas aulas, explica a oferta na escola onde leciona, afirmando que:

“O ensino de espanhol na minha escola é anterior à sua inserção no Enem. Inclusive, a inserção do espanhol é obrigatória desde a lei de 2010, para escolas estaduais, no entanto, a minha, mesmo sendo municipal optou por sua inserção.” (Maitê, Questionário).

Dessa forma, podemos compreender que a Lei 11.161 estava de acordo com as prioridades da escola, pois, mesmo anteriormente a ela, a língua já estava sendo ofertada. Segundo Maitê, essa oferta foi proposta pela Direção da escola ao notar o interesse dos alunos pelo idioma e por acreditar ser importante conhecer mais uma língua estrangeira, além do inglês.

Ademais, a oferta nesse contexto ressalta que a revogação da lei pode ser equivocada, tanto pela relevância da língua espanhola, como pelo avanço que essa disciplina teve, pela oferta de material didático de espanhol pelo PNLD, pelo movimento em favor dessa língua nos cursos de formação de professores. Indiscutivelmente, outras medidas mais adequadas poderiam ter sido tomadas, como o investimento na área de ensino, para que os objetivos da lei fossem alcançados.

No contexto escolar, o que acontecia comumente é que havia poucas matrículas nos cursos de espanhol e, assim, a solução encontrada era oferecer o curso apenas em Centros de Ensino de Línguas, no estado de São Paulo, uma vez que a lei em questão permitia essa opção.

Como afirmam Maciel e Oliveira (2012), a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola não envolve apenas aspectos educacionais, mas pode ser vista como um gesto político, a partir de interesses políticos e econômicos com países com os quais o Brasil faz fronteiras. As autoras afirmam que esse gesto político exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo, haja vista que sua finalidade não é a de servir apenas para fins lucrativos, comerciais e profissionais.

Nesse sentido, para Maciel e Oliveira (2012, p.06):

[...] antes de qualquer pensamento neste sentido, deve-se refletir sobre o papel da educação que transcende interesses políticos e econômicos e deve garantir a qualidade de ensino, numa perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, o ensino de espanhol não pode ser visto apenas como uma mera mudança no currículo, mesmo que essa alteração envolva muitos aspectos, mas deve ser pensado a partir dos pressupostos políticos, sociais e culturais que refletem esse ensino.

Sobre isso, Kanashiro (2012) afirma que enquanto o ensino de inglês está bastante associado ao poder econômico do Brasil, o de espanhol está relacionado ao fato de o Brasil fazer fronteira com sete países cuja língua oficial é o espanhol, à geopolítica e à intensificação das relações entre os governos do Brasil e da Espanha. Entretanto, segundo a autora, apenas a partir da criação do Mercosul que se passou a repensar o ensino de espanhol no país, dando a ele mais importância.

Para Kanashiro (2012), a língua espanhola, embora relevante no nosso contexto, enfrenta preconceitos, como a crença de que é fácil, muito semelhante ao Português e, por isso, não é preciso estudá-la. A autora considera essas declarações como preconceito, como senso comum.

De acordo com Raizer (2012), o ensino de espanhol no Ensino Médio enfrenta diversos desafios e, entre eles, a descrença no seu aprendizado na escola regular, uma vez que muitos alunos se sentem desmotivados por terem aulas de inglês durante quatro anos no Ensino Fundamental e acreditarem não saberem o que deveriam ou gostariam. Dessa maneira, as dúvidas e as descrenças no

aprendizado de uma língua estrangeira no Ensino Médio devem ser pensadas e analisadas constantemente pelos professores.

Além disso, segundo a autora, um dos principais estereótipos relacionados à Língua Espanhola refere-se à semelhança entre essa língua e a Língua Portuguesa, assim como afirma Kanashiro (2012). Ao mesmo tempo em que essa ideia pode estimular alguns alunos a estudá-la, acreditando que podem ser proficientes nessa língua, por outro lado, essa crença tende a prejudicar o aprendizado, pois eles podem acreditar que estudar essa língua é desnecessário, uma vez que conseguem comunicar-se em “portunhol”¹³, por exemplo.

Nesse sentido, é possível notar que a situação é bastante complexa e conflitante e exige do professor conhecimento e reflexão constante para saber lidar com as adversidades, estimulando os alunos a aprenderem esse idioma.

Para Raizer (2012), o ensino de espanhol deve partir do princípio de que essa língua é singular para os brasileiros, com aspectos que o aproximam e outros que o distanciam do Português e, principalmente, fugindo de ideias reducionistas.

De forma semelhante, Vesz (2012) afirma que, muitas vezes, as crenças dos alunos sobre o ensino de espanhol na escola pública são ecos de traços presentes nos discursos prevalecentes na sociedade, de forma geral.

Para o autor, a crença de que não se aprende línguas estrangeiras na escola¹⁴, assim como aponta Barcelos (2011), parece contribuir para o fortalecimento de um modelo injusto de sociedade, no qual as classes mais carentes podem ser prejudicadas em relação ao conhecimento dessas línguas. Vesz (2012) propõe que esse modelo seja repensado, para que não permaneça a manutenção e a reprodução de determinado *status quo*.

¹³ De acordo com a definição do dicionário Michaelis, Portunhol é: 1 Mescla da língua portuguesa com palavras em espanhol ou com componentes fonéticos que lembram essa língua. 2 Vocabulário português, com alguns elementos fonéticos e algumas palavras do espanhol, utilizado pelo falante nativo de português que não tem fluência na língua espanhola.

¹⁴ Embora estudos e pesquisas apontem que a ideia de que não se aprende inglês na escola regular seja um fato, uma realidade em alguns contextos, como aponta o British Council (2015), neste estudo consideramos como crença, pois os alunos participantes desta pesquisa não fundamentam em estudos suas respostas sobre esse assunto, mas evidenciam um senso comum sobre o assunto.

É possível novamente estabelecer uma relação entre as afirmações de Vesz (2012) e Raizer (2012), uma vez que ambos acreditam que é preciso conhecer as crenças sobre o espanhol na escola pública, e sobre essa língua de forma geral, refletir sobre elas para poder propor intervenções, com oportunidades de repensar esse ensino.

Assim como afirma Barcelos (2011), ressaltamos que as crenças são socialmente construídas e situadas contextualmente e que, nesse sentido, elas são consequências de interações com as quais os indivíduos se envolvem e com discursos aos quais são expostos. Dessa forma, as crenças não são estáveis, imutáveis, mas podem ser transformadas, discutidas e novas crenças podem aparecer constantemente.

De acordo com Fanjul (2010), embora a lei 11.161 tenha sido elaborada em 2005, apenas em 2010, prazo limite para a oferta do espanhol nas escolas públicas, passou-se a tentar implementar o idioma. O autor afirma que, principalmente no estado de São Paulo, no último momento, medidas práticas foram tomadas, mas muito distantes do real objetivo. Ou seja, desde a elaboração da lei, havia o reconhecimento do esforço que seria necessário para colocá-la em prática e, por isso, foi dado um prazo de cinco anos para sua implementação efetiva.

Para o autor, a elaboração da lei e a ampla atenção que a mídia deu a isso, contribuíram significativamente para que o espanhol passasse a ser visto como uma língua importante no nosso país. Assim, embora a lei tenha sido revogada, podemos afirmar que essa atenção seria mais uma consequência positiva, pois, ainda que minimamente, aumentou a visibilidade do idioma no Brasil.

Relacionado a isso, Vesz (2012) ressalta que o espanhol é uma língua em expansão, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, por exemplo, onde ela é cada vez mais falada.

Nesse mesmo sentido, Carvalho e Sant'ana (2015) afirmam que a lei foi o ápice do ensino de espanhol no país e um marco, haja vista que foi a primeira língua estrangeira regulamentada nacionalmente. Porém, elas destacam que:

Completando em 2015 dez anos de sanção, a incorporação do Espanhol como disciplina obrigatória tem sido vista como uma política linguística pouco articulada, mal planejada e executada, uma vez que na educação básica brasileira ainda há um longo caminho entre o discurso e a realidade da prática da lei. Omissão, desinteresse e descaso acompanham o ensino de Espanhol em muitas escolas brasileiras, evocando-se a necessidade de descrições reais de como esse

processo de ensino-aprendizagem tem ocorrido após sua implantação. (CARVALHO; SANT'ANA, 2015, p.849).

Nessa perspectiva, a proposição da lei não é, de forma alguma, suficiente para a implementação dessa língua, pois inúmeros aspectos estão envolvidos e precisam ser pensados e propostos, na verdade, simultaneamente à lei e não posteriormente a ela. Para elas, objetivos econômicos se sobressaíram aos educacionais.

No entanto, a partir dos dados deste estudo, podemos afirmar que em contextos onde o ensino dessa língua é feito da forma adequada, essa visão pode começar a mudar e as crenças em relação ao espanhol podem ser positivas.

Coerente com isso, alguns participantes da nossa pesquisa afirmam que escolheram o espanhol na prova de língua estrangeira do Enem porque gostam das aulas e aprendem, além da língua, seus aspectos culturais, tornando sua aprendizagem mais completa e aumentando seu interesse por essa língua.

Podemos compreender, assim, que a professora de espanhol, Maitê, também participante desta pesquisa, não só considera que a língua pode auxiliá-los no mercado de trabalho futuramente, mas também está preocupada com a formação dos alunos enquanto cidadãos, estimulando-os a refletir sobre aspectos culturais. Isso é bastante evidente durante suas aulas, como pudemos observar, uma vez que, com frequência, a professora relaciona o conteúdo estudado com o contexto extraescolar dos alunos. É possível confirmar isso, também, com sua afirmação no questionário sobre sua visão de língua estrangeira, a qual é muito coerente com sua prática:

“É importante tanto seu ensino como também sua inclusão no Enem, uma vez que a disciplina de língua estrangeira é importante para o mercado de trabalho, como também para a vivência.”

De forma semelhante, segundo Kanashiro (2012), a prova de língua espanhola do Enem não avalia apenas o conhecimento linguístico, mas também o conhecimento sobre a língua, sobre a cultura. Assim, ao incluir os aspectos culturais da língua em sua aula, Maitê mostra que sua prática é bastante condizente, não só com o exame, mas com a realidade dos alunos.

Quanto à oferta do ensino de espanhol, considerando a lei proposta, e pensando no seu aspecto prático, o nosso contexto de pesquisa apresenta um viés positivo e, de certa forma, privilegiado, pois oferta a segunda opção de língua

estrangeira e permite que esse ensino seja de qualidade. Isso se deve a um conjunto de fatores, como, por exemplo, a estrutura da escola, que oferece laboratório com computadores e acesso à internet, a oferta de material didático gratuito aos alunos, o engajamento dos alunos e da professora, que desenvolve projetos, organiza eventos para estimulá-los a estudar.

De acordo com 92% dos participantes deste estudo, eles são os primeiros de sua família a terem essa disciplina, sendo que apenas 11% estudam espanhol também em curso de idiomas, fora da escola regular. Assim, evidencia-se a relevância do ensino de espanhol na escola, sendo essa a maior oportunidade de os alunos estudarem esse idioma.

Se compararmos com inglês, por exemplo, 49% são os primeiros de suas famílias a terem essa disciplina. Essa ainda é uma porcentagem alta, porém muito menor do que a relacionada ao espanhol. Como era de se esperar, uma porcentagem maior de participantes afirma que outras pessoas de suas famílias estudaram a língua inglesa também, devido à sua obrigatoriedade no ensino há bastante tempo e à relevância que era dada à mesma, com grande número de escolas de idiomas oferecendo essa língua também.

Segundo Tollefson (1991), o inglês é aprendido majoritariamente na escola regular, e, muitas vezes, quem não tem - ou teve - a oportunidade de frequentar a escola e não tem conhecimento suficiente dessa língua, dificilmente terá um emprego que exija esse domínio e dificilmente conseguirá participar de sistemas de tomada de decisão que usam o idioma para isso. Segundo o autor, em diversos contextos, na maioria dos países, a proficiência em língua inglesa, e mais especificamente a baixa proficiência, torna-se uma barreira, impossibilitando o acesso a cursos e a empregos desejados por muitos.

Relacionado a isso, Ribeiro da Silva (2014) afirma que a crença de que a proficiência em uma língua estrangeira está diretamente relacionada à conquista de bons empregos, bem como à possibilidade de mobilidade social, é comumente difundida. Essa crença é confirmada neste estudo na fala, por exemplo, de Thiago ao declarar, no questionário, que conhecer uma língua estrangeira é importante, pois,

“Muitos empregos exigem, no mínimo, um Inglês básico.”

De maneira complementar, ele afirma que, de acordo com a graduação que cursar, ele poderá viajar para o exterior e, novamente, esse conhecimento será exigido.

De forma semelhante, Vanessa declara no questionário que a língua estrangeira é muito importante, uma vez que:

“Ajudará a arrumar um bom emprego que me permita a ter contato com estrangeiros.”

Segundo ela, ainda, a maioria dos empregos exige que se saiba, pelo menos, uma língua estrangeira. Ela complementa sua resposta afirmando que, atualmente, além do inglês, o conhecimento em espanhol também é exigido por muitas empresas.

Assim, cada vez mais esse ensino se torna relevante e passa a ser considerado como tal, ainda que haja muitos desafios e muitos aspectos nos quais necessita ser aprimorado.

Além da legislação, agora revogada, explícita sobre o ensino de espanhol, os documentos divulgados sobre o Enem também podem indicar a política priorizada pelo Governo, como discutimos na sequência.

3.1.2 O Enem como mecanismo explícito de políticas linguísticas: documentos divulgados pelo MEC sobre o exame

O primeiro documento divulgado pelo MEC sobre o Enem em seu novo formato foi a “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior” (Anexo E), de 2009. Nessa proposta, são explanados os objetivos, a razão da reformulação e os seus requisitos.

Seus elaboradores defendem que haja o exame de entrada para a Educação Superior, mas afirmam que esses exames, como são aplicados apenas nos municípios das instituições, dificultam o acesso de alunos que moram em regiões mais afastadas. Além disso, prestar vários exames implica altos gastos com viagens, estadias e inscrições.

O que se propõe é um exame unificado, para que o mesmo seja aplicado num maior número de municípios e, assim, mais alunos possam fazê-lo, dando chances iguais a todos, pelo menos nesse aspecto. Em 2016, por exemplo, o exame foi aplicado em mais de três mil municípios.

Dessa forma, o primeiro objetivo da proposta do MEC é a democratização das oportunidades de concorrência às vagas federais da Educação Superior, não privilegiando os alunos com maior poder aquisitivo, mas dando chances de todos fazerem o exame.

Esse objetivo pode ser alcançado quanto à realização do exame, possibilitando que mais alunos o façam, mas ainda há a limitação em relação aos que estudam em escolas públicas e têm dificuldades em atingir a pontuação necessária. Para democratizar efetivamente o acesso às instituições, elas utilizam um sistema de cotas para alunos de escolas públicas, buscando dar oportunidades iguais a todos, como deve ser. Entretanto, embora a proposta seja interessante, repensar o acesso à Educação Superior sem repensar a Educação Básica pode parecer um equívoco.

O segundo motivo apresentado para a reformulação do Enem é a possibilidade de o exame ser um instrumento de indução de reestruturação do currículo do Ensino Médio, de acordo com os elaboradores do documento. Ou seja, os elaboradores reconhecem a grande probabilidade de o exame ter efeito retroativo, ao menos, no Ensino Médio.

Esse reconhecimento se deve, principalmente, pelo fato de os exames vestibulares, segundo Scaramucci (2010) tenderem a causar efeito retroativo no ensino, objetivando preparar os alunos, podendo pautando seus currículos no conteúdo dos exames, treinando alunos para ter bom desempenho e, possivelmente, avaliando memorização.

Na verdade, o ideal seria a reestruturação do currículo de toda a educação básica, não exclusivamente dos anos finais, para que, quando o aluno chegasse ao Ensino Médio, seus conhecimentos básicos estivessem muito bem desenvolvidos.

Além disso, fica implícito um processo complexo de estimular as instituições de Educação Superior a repensarem o Ensino Médio, a partir dos conhecimentos necessários para cursar a graduação. Esse processo parece estar

relativamente invertido, pois as instituições de Educação Superior devem exigir conhecimentos prévios dos alunos, mas o Ensino Médio deve voltar-se para a formação dos mesmos enquanto cidadãos, desenvolvendo seu senso crítico, seus letramentos, estimulando-o a estudar sempre.

Por outro lado, a proposta (“Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”) explícita de as instituições de Educação Superior auxiliarem a repensar o currículo do Ensino Médio pode ser interessante, uma vez que é uma forma de aproximar mais esses níveis educacionais, unindo propostas de especialistas, fundamentadas em teorias, e propostas de professores do Ensino Médio, segundo suas experiências de sala de aula.

Nesse documento, seus elaboradores afirmam explicitamente que o Enem é um potencial instrumento de política educacional, de forma geral, e com isso, acreditamos que possa ser também um mecanismo de políticas linguísticas, considerando o processo de ensino e aprendizagem de determinadas línguas, seja a materna ou as estrangeiras.

O que podemos afirmar é que a proposta é importante para a compreensão do exame, apresentando argumentos interessantes e coerentes com a realidade nacional. No entanto, ainda não são apresentadas informações mais detalhadas sobre o exame, necessárias para o esclarecimento sobre o mesmo.

Oficialmente, desde 2010, o que se esclarece sobre o Enem e sobre os usos de seus resultados, seguindo o Edital do exame (2016), é: “1.8 As informações obtidas a partir dos resultados do Enem serão utilizadas para: 1.8.1 Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.” (BRASIL; MEC, 2016, p. 2).

Embora o primeiro item se refira à avaliação da qualidade do Ensino Médio, seu uso acaba não sendo feito. Mesmo que dados sejam obtidos, sua aplicação não é feita para o aprimoramento da educação. Na realidade, por exemplo, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, há uma incoerência entre o que os dados do exame apontam, com um grande número de examinandos optando pela prova de espanhol, a revogação da lei 11.161 e a alteração da LDB.

O segundo item (1.8.2) refere-se às políticas públicas, dentre as quais, segundo Oliveira (2014) estão as políticas linguísticas: 1.8.2. Subsidiar a implementação de políticas públicas.” (BRASIL; MEC, 2016, p. 2).

Dessa forma, reconhece-se o poder que o exame pode ter na implementação dessas políticas. De forma geral, as políticas públicas do exame referem-se, principalmente, às questões socioeconômicas, como a preocupação com a inclusão na Educação Superior.

De acordo com Oliveira (2014), há algumas políticas públicas que o governo tem interesse em publicizar porque demonstram competência e trabalho além de, na prática, lhes render votos. Quando essas políticas se referem à inclusão, na maioria das vezes, elas são publicizadas, e o Enem, de forma geral, é bastante utilizado para publicidade do Governo, das escolas, de editoras, entre outros.

O viés explícito de políticas linguísticas no exame, quanto às línguas estrangeiras, está em uma decisão dos seus elaboradores, qual seja: a opção de avaliar as línguas inglesa e espanhola. Essa decisão significa a inclusão de duas línguas estrangeiras no Enem, ressalta a não exclusividade do inglês e, sobretudo, exclui as demais línguas estrangeiras. A contradição estaria no fato de a LDB anterior a 2016 permitir a escolha pela comunidade escolar local de qual língua seria ensinada, mas o exame, de alta relevância nacional, avaliar apenas essas duas línguas.

Na sequência, o terceiro tópico é importante, pois propõe que o currículo do Ensino Médio seja repensado. Fica evidente, novamente, que o possível impacto do exame é considerado e, na verdade, espera-se que haja esse efeito para que este objetivo seja alcançado: “1.8.3 Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.” (BRASIL; MEC, 2016, p. 2).

Como medida prática de reformulação do currículo, há a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como citamos no item anterior, e a proposta do Novo Ensino Médio (Anexo F), ambos relacionados da seguinte forma, segundo o MEC:

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do

conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. (...) As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida. (MEC, 2017, s/p).

No entanto, o uso de dados obtidos pelo Enem não é evidenciado em nenhuma das propostas e o único aspecto em comum está nas áreas denominadas como eletivas pelo Novo Ensino Médio, cuja divisão e nomenclatura são iguais às do exame.

Em 2016, a BNCC do Ensino Médio estava sendo elaborada e discutida, e em sua versão preliminar afirmava-se, assim como na LDB, que uma língua estrangeira deveria ser ofertada e, no Ensino Médio, uma segunda língua estrangeira deve ser também ofertada. Nessa versão preliminar, a escolha pelas línguas poderia ser feita pela comunidade escolar, de acordo com as necessidades dos alunos.

Também nessa versão, não há qualquer sugestão sobre quais línguas estrangeiras ofertar, mas sugere-se explicitamente que a oferta não se restrinja ao inglês e ao espanhol. Essa sugestão poderia ser interessante, considerando a grande variedade de contextos do nosso país, assim como suas reais necessidades. Entretanto, com a alteração da LDB em 2016, a BNCC passou a propor o ensino de língua inglesa, e não de outras línguas, para ser coerente com a legislação, mesmo que isso seja incoerente com a proposta da Base anterior.

Por outro lado, quando, até 2016, as comunidades escolares tinham o poder de escolher a língua estrangeira a ser ofertada, ao não optar pelo inglês, nem pelo espanhol, as escolas de determinada região poderiam prejudicar os alunos caso os mesmos pretendessem fazer a prova do Enem ou trabalhar em empresas onde esse conhecimento fosse exigido, entre outras situações. Assim, a escolha de uma língua diferente dessas poderia incluir o aluno em diversas práticas locais, mas excluí-lo de outras e, por isso, essa deveria ser uma decisão cautelosa.

O quarto objetivo tem um aspecto bastante quantitativo e, a partir de publicações constantes, podemos considerar que ele é alcançado: “1.8.4

Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.” (BRASIL; MEC, 2016, p. 2).

Esse aspecto quantitativo é ressaltado, por exemplo, nos *sites* das escolas, nos quais os números são expostos, com médias de notas dos alunos e com comparação entre escolas. Esses dados quantitativos também são amplamente utilizados por escolas particulares que fazem disso uma forma de propaganda.

Na sequência, no quinto objetivo propõe-se: “1.8.5 Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.” (BRASIL; MEC, 2016, p. 2).

Esse objetivo refere-se à seleção de alunos para participar de programas de financiamento estudantil, como o ProUni, por exemplo, e, anteriormente a 2016, de programas de intercâmbio, como o Ciências sem Fronteiras, durante sua vigência.

O sexto objetivo refere-se à autoavaliação, a qual o aluno tem oportunidade de fazer a partir de suas notas em cada parte da prova. Esse objetivo pode ser considerado importante na teoria, mas, na prática, pode não acontecer, tanto pelo fato de o aluno não estar habituado a fazê-lo, como pela nota não ser tão detalhada e comentada como poderia ser.

No documento, esse objetivo é: “1.8.6 Constituir parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.” (BRASIL; MEC, 2016, p. 2). Entretanto, esse objetivo pode ser alcançado quando a prática do professor e o interesse do aluno propiciam isso. Por exemplo, de acordo com Maitê,

“O sistema educacional está voltado para o Enem, e é uma boa forma de os alunos terem um parâmetro (também para eles próprios) sobre sua formação.”

Para que os alunos tenham esse parâmetro sobre seu desempenho, ou seja, possam se autoavaliar, na sequência da aplicação do exame, a professora afirma que apresenta e discute as questões, solucionando dúvidas sobre a prova de espanhol. Todavia, segundo os alunos, essa discussão das questões não acontece nas demais disciplinas e, nesse caso, a autoavaliação fica sob suas responsabilidades.

Devido à abrangência e à relevância dos objetivos citados, o exame é amplamente divulgado, inclusive pela mídia, e tornou-se bastante comum e frequente a publicação de notícias sobre ele. Entre essas notícias, Maria Inês Fini, em 2016 concede uma entrevista ao assumir a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Nessa entrevista, ela, que acompanha o exame desde o início, participando da formulação de sua primeira versão, em 1998, afirma com propriedade que o Enem, no seu formato atual, não avalia mais o Ensino Médio e está muito próximo de qualquer outro vestibular do país. Para ela, isso é negativo, uma vez que os vestibulares impõem uma lista de conteúdos e o Enem deveria ser pautado em competências cognitivas, as quais ela não especifica.

De acordo com Fini (2016), pretende-se fazer mais uma reformulação futura no exame, para que ele cumpra seu papel de processo seletivo, mas que permaneça com características diferentes dos exames vestibulares.

Novamente, parece haver questões políticas envolvidas devido às divergências partidárias de Fini e do presidente anterior do Inep. No entanto, apesar das críticas, ela reconhece que o principal aspecto positivo do exame é o social, com programas como Sisu (Sistema de Seleção Unificada), ProUni (Programa Universidade para Todos) e Fies (Financiamento Estudantil).

Assim, o Enem tende a ser reconhecidamente um instrumento de implementação de políticas públicas, além de ser um mecanismo para o aperfeiçoamento dos currículos. Porém, sua função primordial de avaliação externa, a partir da qual se esperava um retorno às escolas, principalmente às públicas, não é realizada, uma vez que a escola é apenas inserida numa classificação, sem que medidas práticas sejam tomadas.

Seria interessante se, por exemplo, quando uma escola tivesse um desempenho abaixo do esperado, fossem investigadas as causas desse resultado e fossem oferecidos cursos, materiais e recursos, para que o resultado fosse melhor no ano seguinte, mas isso, que deveria ser um procedimento padrão, é apenas utópico.

O que podemos afirmar é que as escolas com bom desempenho, principalmente as particulares, usam os resultados do exame como uma forma de

propaganda. Quando eles são divulgados, cerca de 10 meses após a realização da prova, é comum que escolas utilizem sua classificação no exame para se promover.

Por fim, a reflexão acerca dos documentos apresentados sobre o Enem, voltando-nos ao que se refere à língua estrangeira, é muito relevante, uma vez que consideramos que tanto o ensino de línguas como o exame são fortemente influenciados por aspectos políticos e ideológicos. Embora em muitos momentos ambos pareçam ser neutros ideologicamente, é a partir de determinadas ideologias que todas as características do exame são decididas.

3.1.3 Perspectivas de mudanças nas políticas linguísticas oficiais

Enquanto os documentos oficiais divulgados sobre o ENEM evidenciam que, com seu formato e seus objetivos, esperam-se alterações no currículo e na prática, pouca mudança está acontecendo na educação, de forma diretamente relacionada ao exame.

A relação entre as políticas linguísticas oficiais, documentadas, e as políticas reais, vivenciadas, tendem a ser de mútua influência, segundo Shohamy (2006) e Rajagopalan (2013a). Ambos os autores enfatizam o papel da pressão advinda das bases, a qual influencia as decisões tomadas que são documentadas. Para os autores, essa relação é bastante positiva e saudável.

No entanto, um aspecto deve ser pensado: o fato do atual formato do Enem ter sido implementado há pouco tempo, considerando todo o processo envolvido até a mudança nas políticas oficiais. Esse processo envolve, desde a implementação do exame, passa pela compreensão dos seus propósitos, pela consolidação de suas consequências, pela proposta de alterações na legislação e pode finalizar com a alteração efetiva.

Embora o exame tenha sido reformulado em 2010, as oito versões aplicadas (anteriores a 2017) ainda estão sendo aprimoradas a cada ano. As mudanças, em relação à elaboração da prova, são constantes, uma vez que o Enem tem múltiplos objetivos e todos são de grande relevância. Além disso, é importante

considerar que as principais alterações do exame ocorrem em decorrência de mudanças na equipe responsável por ele no Inep e com as concepções dessa equipe. Ou seja, não necessariamente são ouvidos professores, alunos e a sociedade, em geral, mas permanece a falta de estudos sobre os resultados do Enem, assim como se mantém a imposição de políticas.

Assim como Ribeiro da Silva (2011) aponta em sua tese, o vestibular da Unicamp, por exemplo, ao avaliar a língua inglesa e não possibilitar que o candidato escolha outra língua estrangeira no exame, evidencia que o mesmo sinaliza para a sociedade qual a mais relevante para eles.

Por outro lado, o Enem, ao permitir a escolha entre inglês ou espanhol, além de ser parcialmente coerente com a LDB até 2015, na medida em que não impõe ao candidato a prova de língua inglesa, ainda sinaliza que ambas as línguas são relevantes na sociedade, de forma geral, e no contexto da Educação Superior, para o qual o exame seleciona. Com a alteração da LDB em 2016, a possibilidade de escolha entre as duas línguas permanece parcialmente coerente com a legislação, uma vez que o espanhol continua no exame.

De acordo com Shohamy (2006), é comum que elaboradores de políticas linguísticas utilizem exames para privilegiar determinadas línguas, resultando no enfraquecimento de outras e podendo levar à extinção do seu ensino.

Se nos voltarmos ao contexto nacional, a prova de língua estrangeira do Enem, tanto de inglês como de espanhol, ao avaliar diferentes gêneros discursivos, deixa implícito que o ensino deve basear-se nessa diversidade de gêneros, abrangendo os mesmos que a prova, sinalizando, por exemplo, que na reformulação curricular que será proposta, se seguir os objetivos do exame, será enfatizada a leitura baseada em gêneros como músicas, revistas, charges, entre outros.

Além disso, fica implícito, também, que as línguas estrangeiras prestigiadas e hegemônicas são o inglês e o espanhol e não outras línguas que também são ensinadas em determinadas comunidades. Perpetuam-se, assim, os interesses socioeconômicos e geopolíticos do país, considerando que o inglês e o espanhol são mais relevantes.

O fato de não permitir que o aluno escolha outras línguas, além das citadas, poderia ser incoerente com a legislação anterior a 2016. Entretanto, os

próprios alunos participantes deste estudo concordam que essas línguas são as mais importantes para a sua formação, para seu curso superior e para possíveis intercâmbios no futuro. Ou seja, a opção dos elaboradores pelas duas línguas estrangeiras do exame é coerente tanto com os dados de ensino do país, como com as crenças e práticas de sala de aula.

O grande desafio no que se refere ao Enem, como citamos anteriormente, são seus diversos objetivos, uma vez que todos eles são importantes. Se ele fosse um exame cujo objetivo fosse a seleção para a Educação Superior em instituições federais, sua elaboração já não seria simples, devido à alta concorrência, sua larga escala e aos diferentes perfis que desejam selecionar, sendo feito por milhões de examinandos. Se pensarmos, então, que ele seleciona alunos para financiamento estudantil e para intercâmbio, avalia a educação básica, entre outros propósitos, o desafio é ainda maior.

Para que cada propósito seja alcançado e adequado é preciso que os envolvidos com o exame – alunos e professores –, sejam constantemente ouvidos e que suas opiniões sejam consideradas, sempre de forma positiva, aprimorando-o a cada ano. Além disso, é fundamental que uma equipe de especialistas seja envolvida, para que as medidas adequadas sejam tomadas. Dessa forma, seus objetivos estariam mais próximos de serem alcançados.

Além disso, Rajagopalan (2013b) declara que: “[...] há descompassos frequentes na macropolítica no que diz respeito ao papel das línguas e as medidas efetivamente postas em prática na esfera de ensino”. (p.67)

Ou seja, quando o assunto é ensino de línguas estrangeiras, há uma longa distância entre teorias e intenções e a realidade da sala de aula. A relação entre as políticas oficiais e a reais ainda está distante do ideal. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que a inclusão da prova de língua estrangeira no Enem foi um importante passo para que essas disciplinas passem a ter maior reconhecimento. Por outro lado, é importante ressaltarmos que as mudanças ainda são pequenas em relação a esse reconhecimento, que permanece aquém do esperado e do necessário.

Quanto às políticas oficiais, em relação à educação de forma geral, incluindo também as aulas de língua estrangeira, em 2016, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de mudança curricular, que afetava mais diretamente o

Ensino Médio, sancionada pela lei 13.415 de 2017, e não podemos ser indiferentes a essa proposta.

Sem a discussão necessária, essa proposta priorizava as aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira, desconsiderando opiniões de professores e alunos, por exemplo, ao contrário do que Rajagopalan (2013b) propõe como ideal.

De forma geral, a proposta apresentava aspectos bastante negativos, e, dentre eles, está o artigo 13º, que determina a revogação da lei 11.161, a qual discutimos anteriormente, e que determinava a obrigatoriedade da oferta do espanhol como segunda língua estrangeira. Porém, antes de a proposta ser aprovada, a Lei foi revogada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

Assim, a oferta de espanhol deixou de ser obrigatória nas escolas de Ensino Médio. Esse aspecto é negativo, mostra um grande retrocesso e desconsidera o avanço do ensino de espanhol nesse período. Além disso, ao revogar a lei, desconsidera-se a grande relevância da língua espanhola no nosso contexto.

O Enem, ao ser proposto, em 2010, por seus elaboradores com o objetivo de mudança do currículo, já sinalizava fortemente que essa mudança aconteceria, e de forma praticamente unânime, todos concordavam com essa necessidade.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de, na proposta, haver a possibilidade de pessoas com “notório saber” passar a ministrar aulas, não sendo mais necessária a formação em licenciatura na área em que deseja atuar. Novamente, há um enorme retrocesso ao se propor isso, visto que apenas o “notório saber” não é suficiente para ser um professor.

Em nosso estudo, que envolve os professores, a relevância dos seus papéis em sala de aula é muito alta. Além disso, a qualidade da sua formação acadêmica tende a influenciar diretamente os resultados de suas aulas. Ou seja, há grande necessidade de boa formação, a qual influenciará de forma direta a qualidade do ensino.

Além disso, de forma coerente com os dados deste estudo, há a crença evidente da relevância da língua inglesa, mas, ao excluir a possibilidade de ensino

de outras línguas estrangeiras, nega-se o direito do cidadão a uma formação plurilíngue.

De acordo o estudo desenvolvido pelo *British Council*, em estados da região norte do Brasil, como o Pará, o ensino de espanhol é predominante:

Na região Norte, observamos que grande parte das escolas oferece o espanhol como língua estrangeira, em decorrência da proximidade das fronteiras com outros países latino-americanos. Com isso, o próprio processo de encontrar os professores para serem entrevistados sofreu diversas alterações e teve que se adaptar às realidades regionais. (BRITISH COUNCIL, 2015, p.27).

Relacionado a isso, retomamos nossos dados que se referem à escolha entre a prova de inglês e a de espanhol no exame. Assim, ressaltamos que o fato de 50% dos participantes optarem pela prova de espanhol para o Enem evidencia que essa língua é cada vez mais valorizada por eles, uma vez que a partir da prática de sala de aula nesse contexto, essa valorização tornou-se possível.

Nesse sentido, a partir das políticas reais, ou seja, que acontece no ensino, sinaliza-se que as políticas oficiais, para serem coerentes com a realidade, devem contemplar o segundo idioma e não apenas a língua inglesa.

Como Shohamy (2006) afirma, as políticas linguísticas oficiais afetam a liberdade pessoal e individual em relação às línguas, impondo explícita e implicitamente interesses de povos dominantes. A LDB, ao ser alterada e impor o ensino de inglês, fortalecida pela revogação da lei que se referia ao espanhol, notadamente afeta a liberdade e a possibilidade de os alunos estudarem espanhol. Embora num primeiro momento isso possa não modificar o interesse dos alunos pelo idioma, possa não modificar as políticas reais, pode alterar no médio prazo. Porém, ao tornar facultativo o ensino de espanhol, as chances futuras de mais alunos terem acesso a essa língua são minimizadas, pois nem sua obrigatoriedade foi suficiente para desenvolver esse ensino com a abrangência nacional necessária. Além disso, conseqüentemente, o interesse pelo inglês tende a ser fortalecido, haja vista que as políticas linguísticas enfatizam, exclusivamente, essa língua.

Ademais, como propõem Cheng (2008) e Chalhoub-Deville (2009), antes de propor políticas, revogações de legislações e exames como forma de implementar essas políticas, é fundamental antecipar as conseqüências sociais das decisões tomadas, para minimizar conseqüências negativas.

Entretanto, relacionado a essas consequências, o que notamos no Brasil contraria também o que McNamara (2001) propõe, pois as consequências sociais raramente são consideradas e, após a implementação de propostas, dificilmente são analisadas e utilizadas para adequações e decisões, sendo, do contrário, tomadas e impostas.

Quanto ao Enem, mais especificamente, em meio às possibilidades de mudanças curriculares e na estrutura do Ensino Médio, alterações no exame também foram discutidas, a partir de 2016, quando Maria Inês Fini assumiu a presidência do Inep. A forma proposta pelo MEC para divisão das áreas de estudo são as mesmas do exame, além de incluir a formação técnica e profissional, como segue:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016, p.1).

Apesar de reconhecermos que o exame tem muitos objetivos e que isso seria um desafio para seus elaboradores, ao se propor que os resultados sejam utilizados para o acesso do candidato às universidades, verifica-se um avanço social, porque mais pessoas podem fazê-lo, sem a necessidade de viajar para os locais de exames e pagar diversas taxas de inscrições. Além disso, o aspecto mais importante do acesso à universidade refere-se ao que significa, para muitos, cursar uma graduação, com as oportunidades e o aprendizado que isso traz.

Diante de tantas mudanças, podemos apenas inferir que a probabilidade de o Enem deixar de existir é muito pequena, devido à sua relevância, aos avanços conquistados e ao investimento que é feito em relação a ele.

A partir da análise dos dados deste trabalho, no que tange a um aspecto oficial, não podemos deixar de ressaltar o quanto o papel do professor foi determinante para o impacto do exame no ensino. Assim, é importante a valorização das políticas de formação do professor e a inclusão de disciplinas que envolvam avaliação e políticas linguísticas na graduação.

Dois aspectos ficam evidentes em nossas análises: a necessidade de repensar as políticas linguísticas oficiais, mantendo o ensino de espanhol, além do inglês; a relevância da formação do professor, e da sua valorização no seu contexto

de trabalho. Ou seja, as políticas linguísticas oficiais e reais, mostram-se divergentes e isso é enfatizado por um mecanismo explícito ao se revogar a lei 11.161, aleatoriamente, desconsiderando o avanço obtido em alguns contextos, como a escola onde nossos dados foram coletados. Embora houvesse a opção de valorizar boas práticas, de ser coerente com o que a compreensão das políticas reais sugere, ampliando o investimento necessário, a decisão tomada volta-se apenas para as dificuldades desse ensino.

Além disso, se os elaboradores do exame têm como objetivo o impacto positivo na prática de sala de aula, o professor precisa estar consciente e saber como fazer isso. Dessa forma, as chances de o impacto ser o esperado, com professores e alunos reconhecendo os seus papéis, seriam significativamente mais altas.

A interferência que o Enem poderia ter na legislação oficial sobre o ensino de línguas estrangeiras no país não acontece. Ao revogar a lei 11.161 de 2005 sobre o ensino de espanhol, a legislação é colocada na contramão do que era esperado. Ou seja, enquanto a legislação e a prática em relação à língua espanhola deveriam ser fortalecidas, devido à sua presença na prova do Enem e também pela relevância que ela tem no Brasil, com quase todas nossas fronteiras sendo com países hispano-falantes, ela é enfraquecida, revogada, sem a devida discussão, sem considerar a importância dessa língua.

Ainda que até 2016 a LDB permitisse a escolha da língua a ser ensinada, as políticas implícitas e explícitas se evidenciavam em documentos e práticas. Como Ribeiro da Silva (2016) ressalta, é significativo o Enem avaliar o inglês e o espanhol, da mesma maneira que é significativo o PNLD oferecer livros dessas línguas, e não oferecer de outras, independentemente da liberdade que as comunidades tinham para optar pela língua a ser ensinada.

Nesse sentido, os aspectos, que independem da legislação oficial, como o autor aponta, permanecem sem alteração nenhuma após as mudanças nas políticas linguísticas explícitas. Ou seja, as políticas implícitas são tão consolidadas, mesmo que inconscientemente, que nem as alterações legislativas conseguem alterá-las. Ainda que a língua inglesa, abruptamente, tenha se tornado obrigatória, e a lei sobre o ensino de espanhol tenha sido revogada, nem o Enem nem o PNLD excluíram o espanhol até 2017.

À primeira vista, como afirma Ribeiro da Silva (2016), a LDB até 2015 sugeria uma valorização do plurilinguismo, não definindo uma língua estrangeira a ser ensinada e respeitando a diversidade cultural brasileira. Todavia, a maioria das escolas ofertava a língua inglesa, independentemente da mudança na legislação em 2016, e, segundo o autor, isso é compreensível devido à valorização dessa língua em diversos níveis, desde o individual, passando pelo nacional, até o mundial. Com essa valorização, explícita legislativamente, implícita em crenças e práticas, é previsível que seu ensino se fortaleça, assim como as crenças relativas à língua inglesa.

Em suma, embora as políticas linguísticas para ensino de língua estrangeira no país sejam explícitas, tornando obrigatório o ensino de língua inglesa, a alteração ficou apenas no nível legislativo. Isso significa que nenhuma medida de fortalecimento desse ensino foi criada, proposta ou implementada. Apenas impor que essa língua seja ensinada não melhora a qualidade desse ensino, não soluciona as adversidades que essa disciplina enfrenta no cotidiano.

Nesse sentido, discutiremos a seguir os aspectos implícitos do exame, que envolvem o ensino de línguas estrangeiras, as crenças e as práticas de sala de aula.

3.2 O Enem como mecanismo implícito de políticas linguísticas: crenças, práticas e impacto social

A partir da compreensão, nos itens anteriores, sobre os documentos que embasam o ensino de línguas no Brasil e sobre o Enem, referindo-nos à primeira questão de pesquisa deste trabalho, na sequência, discutimos as crenças que emergem da sala de aula, referindo-nos à segunda pergunta proposta: quais as crenças que emergem na sala de aula e como elas se relacionam (legitimam ou contradizem) com políticas linguísticas?

Iniciamos com as crenças mais abrangentes, sobre os vestibulares e o Enem, seguidas das crenças sobre as línguas estrangeiras e, por fim, relacionamos diretamente os assuntos, discutindo a visão dos alunos e professoras participantes

sobre a prova de língua estrangeira no exame. Nosso enfoque mantém-se nas políticas reais, no cotidiano de aula, proposta por Shohamy (2006), discutindo coerências e contradições entre as políticas reais e as oficiais, considerando sempre que as crenças são parte das políticas, como propõe Spolsky (2004).

3.2.1 As crenças sobre o Enem e os demais exames vestibulares

Quando pensamos em políticas linguísticas, consideramos interessante a proposta de Rajagopalan (2013b) ao afirmar que elas são ciências. Porém, enquanto a ciência lida com fatos, a matéria-prima das políticas linguísticas são as percepções desses fatos, e não o fato por si só.

No nosso contexto, podemos considerar que os documentos que regem o ensino de línguas e embasam o Enem são fatos, mas a forma como os alunos e os professores os percebem são diferentes e tão importantes quanto os próprios fatos.

Podem ser considerados fatos, também: a relevância de cursar a Educação Superior, o uso do Enem como exame de entrada e o nível de dificuldade dos vestibulares, porém, nosso enfoque mantém-se nas percepções, nas diferentes visões de alunos de Ensino Médio e das professoras.

Nesse sentido, a relevância de um curso superior é reconhecida por 97% dos participantes desta pesquisa, ou seja, a maioria. Apenas 3% afirmam ser desnecessário, pois acreditam que o ensino técnico possa proporcionar mais oportunidades de emprego. No entanto, é evidente, para todos os participantes, que a necessidade de uma boa formação é indiscutível.

No contexto familiar dos alunos, 66% afirmam que outras pessoas da sua família já fizeram um curso superior, enquanto 33% deles seriam os primeiros de suas famílias a terem formação acadêmica. Embora seja a minoria, essa porcentagem é significativa e evidencia que mudanças sociais estão ocorrendo e, cada vez mais, reconhece-se a importância dessa formação, uma vez que mais pessoas têm a oportunidade de cursar uma graduação.

Além disso, também é um fato a importância do Enem para o acesso à Educação Superior e 92% dos alunos consideram o exame como a oportunidade de ingressarem nesse nível, como uma política pública que, embora possa não ser a mais adequada, visa minimizar desigualdades sociais e dificuldades no acesso à universidade. Explicitamente, um dos objetivos do exame refere-se a essa oportunidade para os alunos, independentemente da classe social. Ao atingir esse objetivo, o exame tende, cada vez mais, a ter consequências no ensino e na sociedade.

Dessa forma, o Enem é considerado por muitos como a oportunidade de ingressarem, também, em uma universidade pública federal, onde o exame é a prova de seleção, ou em instituições estaduais que o utilizam como parte do processo seletivo. Dentre os 34 participantes desta pesquisa, 88% pretendiam fazer o Enem no ano de 2016. Essa porcentagem é relevante e evidencia que os possíveis usos do exame são importantes para eles. Ainda que não tenham consciência de que se trata de uma política, suas consequências são levadas em conta pelos alunos.

Nesse sentido, a maioria justifica sua inscrição no Enem com o objetivo de ingressar em um curso superior, público ou particular. Além disso, 62% dos participantes pretende, também, usar o Enem para participar de programas de financiamento estudantil do Governo Federal, para que possam estudar em instituições privadas de Educação Superior, como, por exemplo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Anhembi Morumbi, Universidade Nove de Julho, Universidade Metodista de São Paulo, entre outras citadas por eles. Assim, podemos compreender que as opiniões dos alunos e a proposta do exame mostram-se coerentes sobre a oportunidade de acesso e a importância da graduação.

Ademais, para analisar a relevância que o Enem tem hoje no contexto educacional nacional, é preciso pensar primeiro na Educação Superior. Existe a crença, segundo Scaramucci (2010), de que estudar em determinadas instituições facilita a conquista de bons empregos no futuro.

Isso se evidencia nos dados coletados uma vez que a Universidade de São Paulo (USP) foi a mais citada pelos alunos, haja vista seu prestígio no contexto

nacional e, segundo pesquisas internacionais¹⁵, sua alocação entre as melhores do mundo. Além da referência ao emprego ser muito recorrente nos dados, evidenciando que essa é uma preocupação para eles, essa instituição está localizada na mesma cidade em que os alunos residem e isso pode ser um fator facilitador para eles.

Sobre isso, quando perguntamos no questionário em qual universidade gostariam de estudar e qual sua justificativa, eles afirmam:

“USP, pois é uma das melhores. Posso sair de lá com um bom emprego já.”
(Rafaela Rodrigues)

“USP pois é a que eu escuto falar melhor” (Pink)

“USP, pois é a melhor universidade pública de São Paulo.” (Vanessa)

“USP. Por ser uma universidade grande.” (Kaique)

“Universidade de São Paulo, pois é uma universidade que tem relevância na contratação.” (Waldineyson)

“Universidade de Campinas, pelo fato de ser a de melhor ensino na área que desejo.” (Reptile)

Dessa maneira, podemos compreender que esses alunos prezam pela qualidade da instituição, enfatizando esse aspecto e, de certa forma, considerando que isso pode aumentar as chances de um bom emprego no futuro, pelo fato de uma boa formação ser realmente importante, embora o diploma da instituição por si só não seja garantia de contratação.

No mesmo sentido, priorizando a qualidade da instituição, mas referindo-se às particulares, Lívia explica no questionário:

“Pretendo fazer na universidade metodista de São Bernardo do Campo, ou no Mackenzie, por que fiz algumas pesquisas sobre universidades e foram as quais mais gostei, pois são de excelente qualidade.”

Assim, Lívia mostra-se decidida sobre sua graduação e diferentemente dos seus colegas, ela afirma que pesquisou sobre as instituições, mostrando que

¹⁵ De acordo com a pesquisa da QS World University Rankings, de 2017, a USP é a universidade brasileira melhor colocada. Dentre os indicadores utilizados, em sua metodologia de pesquisa, a QS prioriza a qualidade do ambiente de ensino, a quantidade e a qualidade das publicações das pesquisas, as citações de estudos desenvolvidos nas instituições, entre outros.

suas escolhas são baseadas nas informações que ela buscou. Ela mostra-se, ainda, preocupada com a qualidade das instituições.

Nesse sentido, nossos dados evidenciam a recorrência da crença, destacada por Scaramucci (2010), que relaciona diretamente a instituição de ensino e as chances de inserção no mercado de trabalho. Além disso, como afirmamos anteriormente, os alunos valorizam a boa formação e a partir dessa ênfase, eles justificam sua inscrição no Enem, como Henrique explica no questionário:

“[O Enem] facilita a entrada em uma boa faculdade.”

Dessa forma, ele ressalta o papel de exame de entrada do Enem, sendo esse, também, um dos mais importantes usos dos seus resultados, com consequências imediatas e de grande importância para os examinandos. Rocky também enfatiza o papel do exame como forma de acesso à Educação Superior e declara que quer estudar em uma boa faculdade, visando uma boa carreira no futuro. Porém, na verdade, ressaltamos que o exame em si não facilita diretamente o ingresso nesse nível de ensino, mas minimiza as dificuldades que os alunos poderiam ter anteriormente com o custo de diversas inscrições de vestibulares e viagens para as cidades onde as provas eram aplicadas.

Com as mesmas prioridades, Rafaela C. afirma no questionário que fará o Enem,

“Porque é um ótimo método para conseguir ingressar numa Universidade pública e boa.”

Como os colegas anteriormente citados, ela destaca o papel de exame de entrada que o Enem assumiu, preza pela qualidade da instituição e, além disso, afirma que pretende ingressar em uma instituição pública.

No município onde esta pesquisa foi realizada, há muitas universidades, o que permite que os alunos possam fazer diversas outras escolhas, assim como mostram os dados. Além da USP, eles afirmam ter interesse em estudar na Universidade Paulista (Unip), na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Faculdade Casper Líbero, na Mackenzie, além de Universidades Federais. Alguns alunos justificam mais detalhadamente, como é o caso de Raven, quem diz:

“Já estou no terceiro ano do ensino médio e pretendo fazer uma faculdade, no entanto a universidade na qual eu quero ingressar é particular e eu não

tenho recursos para pagá-la, então preciso da bolsa que esse vestibular oferece.”

De forma similar, mas mais concisa, Pietro afirma no questionário:

“Pois é muito importante, e nunca se sabe, você pode conseguir uma boa bolsa de estudo, em uma boa faculdade.”

Dessa maneira, ambos ressaltam o relevante papel de seleção para financiamento estudantil, seja governamental, seja diretamente da instituição, sendo essa também uma importante política pública do Enem, que possibilita o ingresso na Educação Superior privada.

ARC compartilha os mesmos objetivos dos colegas, mas, além disso, no questionário, ele resalta um papel que poucos reconhecem, o de “autoavaliação”:

“Para conseguir uma boa pontuação e verificar meu potencial.”

Ele pretende, então, com o Enem, obter informações sobre seu conhecimento e poder utilizar isso para aprimorar seus estudos, e isso pode auxiliá-lo, caso ele não tenha sido aprovado, para focar seus estudos nas suas dificuldades e conseguir melhores resultados nos anos seguintes.

Embora muitos alunos pretendam ingressar em instituições públicas, há a forte crença de que os processos seletivos, seja o Enem ou não, são compostos por provas com alto grau de dificuldade. Os alunos, bem como seus amigos e familiares, acreditam que a prova seja difícil, mas importante.

Na realidade, a dificuldade das provas poderia ser considerada um fato e não uma crença. No entanto, como os dados evidenciam que a maioria dos participantes não conhece essas provas, suas opiniões pautam-se em suas crenças. Apenas 14% dos alunos afirmam terem feito a prova do Enem nos anos anteriores para treinarem, por exemplo.

Além disso, embora conhecer a prova, suas características, os tipos de questões e o tempo, seja importante e possa ajudar a ter um melhor desempenho, apenas 7% dos participantes já prestaram outros exames vestibulares, como treineiros e têm, portanto, familiaridade com o exame.

Devido a essa dificuldade da prova, eles deixam como segunda possibilidade a escolha por uma instituição particular onde, teoricamente, as provas seriam mais fáceis e a concorrência seria menor.

De forma geral, em relação aos exames vestibulares, e também incluindo o Enem, importantes crenças aparecem em nossos dados, que nos permitem compreender a visão dos alunos. Além dos próprios participantes, os vestibulares têm impacto também nas famílias e na sociedade de forma geral.

Segundo Pietro, por exemplo, no questionário, sobre os vestibulares, seus familiares dizem:

“Que é muito difícil esse tipo prova.”

Essa é a definição mais comum dos exames entre os respondentes da pesquisa, que frequentemente se referem a eles como sendo complexos, mesmo sem conhecê-los. Já para Rafaela R., Alicia, Livia, Gustavo e suas famílias, no questionário:

“As pessoas geralmente dizem que são difíceis, mas não deve ser impossível, né?” (Rafaela R.)

“Não é impossível, mas também não tão fácil.” (Alicia)

“Dizem que são difíceis, e que exige muita atenção, mas que vale muito a pena.” (Livia)

“Dizem que é complicado e que tem que estudar muito.” (Gustavo)

Dessa maneira, eles reconhecem tanto o grau de dificuldade, como as suas chances de aprovação, demonstrando confiança, afinal centenas de alunos serão aprovados e elas podem, sim, estar entre eles. Além disso, a família de Livia reconhece que é necessário passar por esse exame vestibular, pelas suas cobranças, pelas experiências que isso traz, para ingressar na Educação Superior e ter uma boa formação.

Dessa forma, eles mostram-se reconhecem a complexidade dos exames que, para selecionar um número reduzido de candidatos para os cursos, são compostos por questões de diferentes níveis de dificuldade, que exigem estudo, atenção e concentração.

Da mesma maneira, segundo Rocky, sua família afirma que o vestibular é relevante. Ou seja, eles estabelecem uma relação direta entre esse

exame, a graduação e as chances de serem bem-sucedidos futuramente. Por outro lado, a família de Pink, segundo ela afirma no questionário:

“São ótimos para poder avaliar seus conhecimentos e te proporcionar uma carreira.”

Assim, eles reconhecem a relação entre vestibular e sucesso profissional, mas também ressaltam que esse exame pode ser uma autoavaliação, para que os alunos se conscientizem dos seus conhecimentos e dos conteúdos que necessitam de maior dedicação, caso não sejam aprovados.

No entanto, divergindo de todos os demais participantes do estudo, José Roberto explica no questionário:

“Não converso sobre isso com eles.”

É possível interpretar de diferentes maneiras essa declaração. Por exemplo, segundo José, aluno do período diurno e que não trabalhava, ninguém da sua família fez uma graduação, então, provavelmente, eles desconhecem os exames e, por isso, preferem não opinar. Além disso, o aluno afirma que não pretendia prestar nenhum vestibular naquele momento e declara no questionário:

“Porque se eu passar ainda não decidi o que quero estudar.”

Dessa forma, podemos interpretar que o aluno pode ter outras prioridades, outras possibilidades, os quais ele não especifica. No entanto, de forma geral, podemos notar que os exames têm um impacto social considerável, pois é um assunto comentado nas casas dos alunos, mesmo que, muitas vezes, seus pais nunca tenham feito ou visto uma prova dessa. Evidenciando suas crenças, os próprios alunos também definem os vestibulares basicamente como difíceis.

Em relação às justificativas apresentadas, sobre a visão das famílias e dos alunos, podemos relacionar ao que Scaramucci (2005) afirma:

[...] a relação entre exames vestibulares e ensino é complexa. Embora a função principal desses exames seja a de selecionar candidatos para a universidade, em contextos em que o número de vagas é menor do que a demanda, também oferecem dados que permitem diagnosticar problemas de aprendizagem e, indiretamente, também do ensino que os antecede. Entretanto, além dessas duas funções, os vestibulares, por serem exames de alta relevância, na medida em que decisões importantes são tomadas com base nos seus resultados, podem ser vistos como instrumentos direcionadores potenciais desse ensino, definindo conteúdos, competências e habilidades desejáveis. (SCARAMUCCI, 2005, p.37).

Assim, os exames de entrada têm uma função prioritária, que é a de selecionar candidatos para as vagas nas universidades. Porém, outros usos dos seus resultados são possíveis, sejam previsíveis ou não. A determinação do impacto de um exame depende de fatores como as crenças das famílias, dos alunos, dos professores, dos elaboradores da prova e é nessa interação que o real impacto é determinado.

De maneira mais detalhada, para obtermos mais informações sobre a visão dos alunos em relação à Educação Superior, perguntamos a eles se acreditavam ser importante ingressar em uma universidade, e, com uma exceção, todos afirmaram ser importante, apresentando justificativas diversificadas, com ênfase nas oportunidades futuras de emprego.

De acordo com as respostas dos alunos no questionário, por exemplo, fazer um curso superior é determinante atualmente,

“[...] , pois me ajuda a conseguir um emprego melhor no mercado de trabalho, além de abranger novos conhecimentos.” (Arc)

“[...] , pois é isso que irá definir meu futuro. Preciso disso para conseguir um bom emprego e poder trabalhar com o que eu quiser.” (Rafaela R.)

“[...] , porque é justamente um curso superior que vai me dar uma oportunidade de ser alguém na vida, além de me proporcionar mais oportunidades de trabalho e especialização na área escolhida.” (Raven)

“[...] , o mercado de trabalho está muito concorrido, para você ter um futuro melhor e uma boa condição financeira.” (Pietro)

“Acho importante, por que precisamos nos garantir no mercado de trabalho.” (Floribela)

“Sim, sem ele a procura de trabalho fica ainda mais complicada.” (Catarina)

“[...] para ter um futuro bom profissionalmente.” (Lana)

“[...] pois é necessário um bom estudo para arrumar um bom emprego.” (Gabriel)

“[...] , porque eu quero ter um futuro em algo que eu sei que eu vou precisar!” (Kaique)

“[...] acho, pois com um curso superior aumenta suas chances no mercado de trabalho.” (Hercules)

Estes participantes veem como altamente relevante esse ingresso na Educação Superior, mostrando-se informados sobre as oportunidades que essa formação tem em suas vidas, com constante ênfase no aspecto profissional.

De forma relativamente diferente, Rafaela Carvalho não faz nenhuma menção a emprego, mas prioriza o aprendizado e justifica no questionário:

“Porque é um modo de adquirirmos conhecimento.”

Por outro lado, divergindo dos colegas, Mauro afirma que ter uma graduação não é importante no momento, declarando:

“Não, pretendo fazer cursos técnicos primeiro.”

Apesar de ele afirmar que sua família o incentiva a ingressar em uma universidade, por ser decisivo para o futuro, ele mantém sua opinião e sua opção permanece pelo Ensino Técnico, que também é uma forma de reconhecer a necessidade de boa formação para a conquista de um bom emprego.

Ressaltamos, por fim, que quanto maior a ênfase atribuída à Educação Superior, maior a relevância dos exames vestibulares e maiores as chances de terem impacto.

Além das crenças sobre Educação Superior, nossos dados evidenciam também crenças sobre línguas estrangeiras, principalmente inglês e espanhol, como discutimos na sequência.

3.2.2 Crenças acerca das línguas estrangeiras (inglês e espanhol)

A importância de conhecermos uma língua estrangeira é grande, se considerarmos tanto aspectos acadêmicos, como profissionais e de formação dos alunos como cidadãos. Os participantes desta pesquisa reconhecem isso e justificam de diferentes formas. Resumida e quantitativamente, a relevância de se estudar uma língua estrangeira é reconhecida quase unanimemente pelos participantes de nossa pesquisa. Para exatos 97% deles, é preciso conhecer, pelo menos, uma língua estrangeira. Especificamente em relação à língua inglesa, 35% dos alunos afirmam ser imprescindível por ser uma língua universal, 27% declaram que ela é fundamental para o mercado de trabalho e 35% consideram crucial para a comunicação. Sobre a língua espanhola, eles reconhecem sua relevância, com 30% afirmando que esse conhecimento amplia o campo de trabalho e 33% ressaltando que ela é essencial para a comunicação.

A relevância de conhecer uma língua estrangeira, segundo Rajagopalan (2013b), é reconhecida principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial e ganha cada vez mais valor devido à globalização que, para ele, é triunfante e irreversível. Coerente com isso, Canagarajah (2008) esclarece que durante muito tempo, o ensino de línguas estrangeiras foi visto como apolítico, devido à abordagem estruturalista usada nas aulas.

Embora ainda hoje muitos professores não se sintam à vontade em relacionar diretamente o ensino de línguas e questões políticas, cada vez mais essa associação é necessária, segundo Canagarajah (2008). Para ele, o ensino de línguas envolve diretamente questões políticas, ou seja, não é neutro nem apolítico, e isso evidencia-se, implicitamente, em materiais didáticos, em planejamentos, em abordagens, entre outros.

Relacionado a isso, a partir das aulas observadas, podemos afirmar que, nas de língua inglesa, esse ensino mais crítico e reflexivo não é enfatizado e o enfoque mantém-se nos assuntos do material didático, ressaltando-se uma preocupação da professora Marta em cumprir adequadamente seu planejamento inicial.

Por outro lado, nas aulas de espanhol, o que é ensinado sobre a estrutura da língua é feito de forma contextualizada, o que pode tornar a aula interessante, e é evidente o estímulo que os alunos têm para participar. Dessa forma, com o engajamento nas aulas de espanhol, é possível notar que a maioria deles compreende por que estão estudando essa língua, sentindo-se próximos dela, da sua cultura, compreendendo seu uso.

É comum que muitos alunos tenham interesse em aprender as duas línguas estrangeiras tanto pelo desejo de falar essas línguas, como pelo desejo de compreender o que é dito em músicas, filmes e séries de televisão, demonstrando o contato com o idioma fora do ambiente escolar.

Sobre isso, Leffa (2011) traz para o centro da discussão o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem de línguas ressaltando que, quando ele não compreende os objetivos da escola, ele não vê utilidade no que aprende e pode perder seu envolvimento e seu interesse pela escola. Além disso, esse aluno tende a atribuir a responsabilidade pelo seu não aprendizado ao Governo e, mais fortemente, ao professor. O Governo não costuma responsabilizar ninguém,

permanecendo com um discurso de inclusão e qualidade, enquanto o professor responsabiliza o governo e o aluno. O autor denomina esse ciclo como Carnavalização e explica que ele compromete o aprendizado.

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 à aprendizagem de línguas, embora tenhamos bons exemplos, é difícil esperar que algo de qualidade esteja acontecendo nessa disciplina.

Além disso, em favor do ensino de línguas estrangeiras, segundo Spolsky (2004), é fundamental compreender as crenças de alunos e professores em relação a esse ensino, ao idioma, aos seus usos, para que as práticas de aula sejam aprimoradas e sejam feitas de maneira coerente e significativa. Por isso, discutimos crenças relacionadas às línguas inglesa e espanhola evidenciadas nos nossos dados, pois consideramos que essas crenças podem influenciar o comportamento, o interesse e a dedicação de alunos e professores nas aulas e em relação ao Enem também.

De acordo com Schmitz (2011), uma das primeiras a serem compreendidas e eliminadas é a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública. O autor afirma que ela é injusta e preconceituosa, haja vista que em diversos contextos esse ensino é de alta qualidade, em escolas públicas, com professores dedicados e alunos interessados. No contexto deste trabalho, em momento algum, o conhecimento das professoras é questionado, evidenciando a confiança dos alunos.

Schmitz (2011) ressalta, também, a relevância de os professores receberem oportunidades e infraestrutura para sempre melhorarem suas aulas e terem orgulho de seu trabalho, independentemente da disciplina ministrada.

De maneira complementar, Barcelos (2011) e Miccoli (2011), para eliminar essa crença, sugerem que bons trabalhos sejam enfatizados, acreditando que um ensino de qualidade é possível e lutando por isso junto ao Governo do país, para que, aos poucos, cada um faça sua parte. Em nossa pesquisa, pudemos notar a confiança de Marta e de Maitê no ensino e no aprendizado de língua estrangeira

na escola pública, pois elas se dedicam ao planejamento de cada aula, acreditando na sua relevância para a formação dos seus alunos.

De forma divergente, no contexto investigado por Carvalho (2014), embora as professoras se dediquem para ministrar boas aulas, segundo elas, o ensino na escola pública é comprometido, principalmente, pela baixa carga horária (uma aula semanal) e, por isso, é comum que alunos procurem escolas de idiomas e não acreditem que seja possível aprender a língua estrangeira na escola regular.

Para Schmitz (2011), o ensino de língua estrangeira funciona na escola quando os alunos prestam atenção, participam das aulas, fazem as lições de casa, respeitam os colegas e os professores.

Em nossos dados, a descrença no aprendizado de língua inglesa evidente, mesmo que, muitas vezes, implícita. Segundo Raven:

“Eu faço curso de inglês particular, porque preciso aprender, as empresas exigem inglês.” (Questionário, grifo meu).

Dessa forma, Raven evidencia sua crença de que, para aprender, ele necessita estudar em uma escola de idiomas, haja vista que esse aprendizado não acontece na escola regular. Ele complementa afirmando, no questionário, que a aula:

“Depende muito do método do professor, pois tem uns que acham melhor começar por gramática para que o aluno tenha mais facilidade em ler e escrever, assim como tem outros que preferem já começar pela interpretação de texto para deixar o aluno mais preparado pro Enem.”

O participante declara, ainda, que tem plena consciência do por que estuda essa língua e ressalta que pretende morar em Londres futuramente. Assim, podemos inferir que ele reconhece a relevância da língua estrangeira e, além disso, enfatiza a importância do professor para o ensino desse idioma, destacando seu papel e suas escolhas para a qualidade da aula.

Ademais, Rafaela R., para justificar sua escolha pela prova de espanhol no Enem, declara no questionário que:

“Se eu escolhesse o inglês eu não saberia.”

Esse não é um simples esclarecimento como poderia parecer à primeira vista, mas uma afirmação muito significativa sobre o ensino no contexto

investigado e sobre as crenças em torno da língua inglesa. Além de ressaltar a crença de que se aprende espanhol, Rafaela R. reforça a crença de que não se aprende inglês na escola pública. Essa descrença no ensino de língua inglesa não aparece apenas no contexto investigado neste estudo, mas é recorrente, como evidenciam, por exemplo, Barcelos (2011); Miccoli (2011), Leffa (2011), Schmitz (2011), Carvalho (2014), entre outros.

Assim, podemos afirmar que são evidenciadas, em nossos dados, as afirmações que nos permitem inferir a crença de que a escola pública não é o local mais adequado para se aprender essa língua, que ao final de sete anos dessa disciplina os alunos ainda afirmem que não sabem essa língua e, muitas vezes, de fato não sabem.

Em diferentes questões, de distintas formas, os participantes apresentam essa crença. Uma das maneiras de compreender isso é que, a maioria dos alunos que escolheram a prova de inglês no Enem faz curso em escola de idiomas e, por isso, se sentem mais confiantes. Assim, eles não citam em momento algum as aulas que têm na escola regular como se elas não existissem. Ou seja, após sete anos de aula de língua inglesa na escola regular, a opção pelo idioma no Enem é feita, na maioria dos casos, quando os alunos fazem um curso particular dessa língua.

Sobre isso, Gimenez (2009) explica que, devido às incoerências entre a legislação sobre o ensino de línguas estrangeiras e a realidade da sala de aula, o número de escolas de idiomas cresceu significativamente. Além disso, as próprias escolas, em suas propagandas, fortalecem crenças relacionadas à eficiência do seu ensino e da alta relevância das línguas ensinadas, como se houvesse uma relação direta e exclusiva entre conhecer a língua inglesa e ser bem-sucedido profissionalmente.

A autora acrescenta, ainda, que muitas famílias, buscando proporcionar uma boa formação, preocupados com a empregabilidade dos filhos no futuro, também como reflexo das crenças relacionadas à língua inglesa, decidem pagar cursos de línguas, para garantir o aprendizado. Em nossos dados há um exemplo dessa situação quando Waldineyson afirma no questionário que fez curso de inglês,

“Pois minha mãe me incentivou a ir, por 5 anos.”

Por outro lado, como outra maneira de sugerir que não se aprende inglês na escola pública, Mohamed faz curso em escola de idiomas e justifica no questionário:

“Curso por três anos porque eu gosto.”

É possível inferir a crença citada implícita na sua afirmação, afinal, se a razão é apenas um gosto pessoal, ele poderia aprendê-la gratuitamente na escola regular. Com esse exemplo, confirmamos o que Barcelos (2011) propõe, ao explicar que a escola de idiomas é comumente vista como o lugar ideal para aprender efetivamente, sugerindo que a escola pública seria incapaz de ensinar esse idioma. Além disso, frequentemente as pessoas são convencidas pelas propagandas de escolas de idiomas que, em sua maioria, prometem esse ensino em um determinado tempo, com métodos maravilhosos, como se existisse uma forma rápida e fácil para o aprendizado, sem muito esforço.

Para Vesz (2012), por exemplo, a crença de que não se aprende línguas estrangeiras na escola, assim como aponta Barcelos (2011), tem grandes chances de contribuir para o fortalecimento de um modelo injusto de sociedade, no qual as classes com menos poder econômico podem ser prejudicadas em relação ao conhecimento da língua estrangeira. O autor sugere que esse modelo seja repensado, para que não permaneça a manutenção e a reprodução de determinado *status quo*.

Assim, como Barcelos (2011) explica, pudemos notar que as crenças são socialmente construídas e contextualizadas. Nesse sentido, elas são consequências de interações com as quais os indivíduos se envolvem e com discursos aos quais são expostos. As crenças não são estáveis, imutáveis, mas podem ser transformadas, discutidas e outras podem aparecer constantemente.

Se pensamos dessa maneira, embora se referindo mais diretamente ao ensino de espanhol, podemos também relacionar as afirmações de Raizer (2012) e Vesz (2012) às crenças sobre o ensino de inglês na escola pública.

Da mesma maneira que Spolsky (2004) ressalta a importância de conhecer as crenças sobre línguas estrangeiras, é possível estabelecer uma relação entre as afirmações de Vesz (2012) e Raizer (2012), pois os autores acreditam que é preciso conhecer as crenças sobre o espanhol na escola pública, ou o espanhol de

forma geral, refletir sobre elas para poder propor intervenções, com oportunidades de repensar essas crenças.

Em relação à relevância das línguas inglesa e espanhola, os alunos evidenciam que ambas as línguas são importantes, colocando-as num mesmo nível de relevância. Essa pode ser uma visão comum no contexto investigado, pois é a mais recorrente. Eles justificam, no questionário, tanto relacionando ao aspecto profissional, como para a comunicação, novamente:

“[...] pois hoje em dia é essencial para se desenvolver no mundo profissional.” (Rafaela C.)

“Sim, pois são línguas muito pedidas no mercado de trabalho.” (Pietro)

“[...] para poder usar no serviço ou em outros ambiente (sic) de negócio.” (Matheus)

“Para ter conhecimentos caso agente (sic) quer (sic) ir pra outros países.” (Emanuelly)

“[...] para a comunicação exterior.” (Mauro)

Desse modo, compreendemos a coerente visão dos alunos, da língua como a comunicação, mas evidencia-se um uso da língua num lugar distante do seu atual, como se ela fosse usada apenas em outros países ou apenas para o trabalho.

Simpson também enfatiza a importância da língua inglesa e espanhola para comunicação, afirmando que elas são:

“Línguas fundamentais na comunicação.”

No entanto, ele diverge das justificativas anteriores e não limita as línguas ao uso no exterior, mas considera que elas também podem, em diversas situações, serem utilizadas no Brasil.

Lana, ao encontro do que Simpson afirma, justifica, no questionário, que as línguas estrangeiras são necessárias:

“Por que (sic) hoje não se faz nada sem o inglês e o espanhol básico.”

Para ela, as línguas são fundamentais no nosso contexto, seja para a comunicação, para o trabalho, para o estudo, entre diversas possibilidades. Além disso, Lana, assim como Pietro, sugere uma visão de ambas as línguas citadas terem a mesma relevância, sem distinção, enfatizando que são fundamentais.

Sobre o papel da língua inglesa no mundo atual, os alunos afirmam que é fundamental estudá-la, ressaltando duas crenças bastante comuns: a do inglês como língua universal, com ênfase na comunicação:

“Esta é uma língua universal, e é preciso estudá-la para se comunicar em outros países.” (Rafaela R.)

“O papel dela é que temos um meio para conhecer pessoas de qualquer lugar com mais facilidade.” (Rafaela C.)

“É importante para quem gosta de viajar ou viaja a negócios.” (Gabriel)

Dessa maneira, eles mostram uma visão semelhante, destacando o papel da língua inglesa em outros países, para viagens, para comércio exterior, mostrando uma opinião coerente, mas também distante do seu cotidiano atual.

No entanto, Pink diverge parcialmente da visão dos seus colegas ao declarar que:

“Inglês sim (é importante) pois (sic) é algo global e espanhol, para mim, não.”

Ou seja, apesar de reconhecer a importância da língua inglesa, revelando sua visão ao afirmar que ele é global, reforçando a crença sobre essa língua, ela coloca a língua espanhola em um nível inferior. Essa afirmação pode, ainda, sugerir que a crença sobre a língua inglesa como mundial seja tão fortemente enraizada, que qualquer outra língua seja vista como menos importante, atribuindo cada vez mais valor a ela.

A partir dessa declaração, e também de forma mais implícita em outras justificativas, notamos que há um resultado do possível planejamento de *status*, como propõe Wiley (1996) e Wiley e Garcia (2016), evidenciando o importante *status* que é atribuído ao inglês e enfatizando também o *status* menos relevante atribuído a outras línguas, não só ao espanhol citado anteriormente. Analogamente, Ricento (2006) e Tollefson (2006) afirmam que as políticas linguísticas, real e oficial, tendem a fortalecer interesses de países dominantes, e os alunos, ao atribuírem maior relevância ao inglês, sugerem reflexos desse discurso comum.

Nesse sentido, como Ribeiro da Silva (2014, p.75) propõe, as políticas linguísticas no Brasil podem ser vistas como uma política de representação. O autor sugere ainda que:

(...) a política linguística brasileira da língua inglesa seja entendida como uma política de representação, cujo núcleo é o *status* (social, profissional e acadêmico) conferido a essa língua pela sociedade e que funciona no sentido de reproduzir e legitimar as representações e as práticas sociais a ela relacionadas. Representações e práticas se retroalimentam e, como consequência, reproduzem a política linguística para a língua inglesa.

Embora o autor tenha optado pelo termo “representação” e nesta tese optamos pelo termo “crenças”, a política de representação proposta por ele também pode ser notada nos dados deste estudo, com as opiniões dos alunos sobre as línguas estrangeiras sendo frequentemente pautadas em senso comum.

Além disso, também ressaltando a relevância da língua, mas com enfoque no seu papel para a comunicação e na sua importância fora do país, Kaique afirma:

“Em 'todos' os lugares do mundo as pessoas aprendem inglês para poder se comunicar com outras pessoas.”

Dessa forma, o participante evidencia sua opinião sobre a língua inglesa, mesmo que com certo exagero e generalização, mas destacando o quanto ela é importante, na maioria dos países, nos quais é falada, estudada e nos quais é possível comunicar-se através dela. Com isso, ele faz uma referência direta ou indireta à língua inglesa como língua mundial, assim como explicam, no questionário, outros participantes:

“Muito Importante, pois a língua inglesa é uma língua mundial.” (Gustavo)

“A língua fluente e Universal que temos é o inglês, e onde temos mais acesso para aprender. Porque é uma língua que muitos entendem.” (Cleberson)

“A língua inglesa hoje em dia é mundial, ou seja, não importa o país ou sua língua desde que vc (sic) saiba o inglês conseguirá se comunicar com as pessoas, é por isso que eu acho importante ter conhecimento nesta língua (sic).” (Raven)

“A língua inglesa é considerada um língua universal.” (Pietro)

Ou seja, se é universal, é fundamental conhecê-la para poder se comunicar em diferentes contextos, com diferentes pessoas, como se fosse uma língua que todos conhecessem. A ideia de inglês como a língua mais falada, em um número maior de países, como universal, é coerente com a realidade mundial, devido, principalmente, ao importante papel que países falantes dessa língua têm no cenário mundial, tanto econômica quanto politicamente. No entanto, há também uma supervalorização dessa língua no Brasil, principalmente, feita por propagandas de

escolas de idiomas, que a colocam como o conhecimento mais relevante para o mercado de trabalho. Embora reconheçamos sua grande importância, desempenhando diversos papéis, não podemos ter uma visão inocente e neutra dessa valorização demasiada.

Por outro lado, embora midiaticamente ela seja superexposta, na realidade, nas aulas, nas escolas regulares falta atenção, investimento, motivação e conscientização do seu real uso, da sua real relevância. Ainda é comum que os próprios professores, talvez não compreendam a importância dessa língua, suas possibilidades de uso, no presente e no futuro, e, assim, não consigam desenvolver atividades de conscientização, com discussões voltadas para o uso da língua no seu dia a dia.

Dessa forma, algumas opiniões pautam-se, exclusivamente, em ideias verdadeiras, mas superficiais, como a de Henrique, que declara no questionário:

“A língua inglesa tem muita importância em todo o mundo por isso é importante saber inglês.”

Assim, de maneira geral, considerando o comportamento dos alunos durante as aulas de inglês observadas, em muitos momentos, essa conduta é incoerente com as afirmações dadas nos questionários. Ou seja, enquanto a maioria afirma, nos questionários, que o inglês é importante em diversos aspectos, durante as aulas, a falta de interesse é evidente, com alunos fazendo atividades de outras disciplinas, conversando sobre outros assuntos ou apenas fazendo o que a professora pede, sem demonstrar curiosidade. É possível compreender que, embora as crenças dos alunos e as políticas oficiais indiquem a valorização da língua inglesa, na prática, essa valorização não é evidente.

Entretanto, outras explicações são apresentadas no questionário de forma mais elaborada, como para ARC:

“Além de ser a língua mais falada e bem mais valorizada no mundo, é importante estudá-la para que a pessoa tenha um conhecimento diferencial - como livros didáticos estrangeiros ou até mesmo de ficção -, além de conhecer pessoas novas e olhares para outros tipos de situações e culturas.”

Dessa maneira, ela demonstra saber a real importância da língua inglesa, do seu uso, das oportunidades que esse conhecimento pode trazer, reconhecendo essa relevância no seu cotidiano, no momento presente,

aproximando-se dessa língua. Além disso, a aluna reconhece na língua inglesa a oportunidade de ter novos olhares, conhecendo novas pessoas e novas culturas.

Gimenez (2011), relacionado a essa questão, declara que conhecer a língua estrangeira não apenas permite ter contato com outras culturas, de outros países, mas possibilita 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 línguas estrangeiras na escola pública.

É necessário, primeiramente, que seja entendida a potencialidade da língua inglesa, assim como de outras línguas estrangeiras, conscientizando-se da sua utilidade, do seu uso no cotidiano e das possibilidades que esse 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 ela, o inglês difere das demais línguas estrangeiras, com um papel de destaque, por ser uma língua franca, utilizada nos mais diversos lugares e contextos no mundo. A autora 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.

Além disso, são evidenciados os papéis da língua inglesa. Na opinião de 64% dos participantes, é ressaltado seu papel para um emprego, pensando num aspecto futuro, enquanto outros enfatizam sua importância no mundo, revelando crenças e o importante *status* atribuído a essa língua:

“Ajudará a arrumar um bom emprego que me permita ter contato com estrangeiros.” (Vanessa)

“Além da comunicação, o conhecimento e ajuda no mercado de trabalho.” (Catarina)

“Importante para fazer negócios com pessoas que falam outra língua, para o fácil acesso as mesma (sic).” (Matheus)

“Comunicação de potências mundiais, é importante caso trabalhe ou viaje para lugares que necessite dela para a comunicação.” (Mauro)

“Importante por que muitas áreas de trabalho requerem o inglês.” (Lana)

“Te leva a grandes chances no mercado brasileiro e estrangeiro, importantíssimo para aqueles que querem ter uma boa vida social e profissional.” (Lívia)

A partir dessas afirmações, fica evidente a relação estabelecida entre a língua inglesa e o mundo do trabalho, haja vista que a crença de que sem esse conhecimento não se consegue um bom emprego é muito recorrente, muito disseminada, tanto pela mídia, como, principalmente, pelas próprias empresas que realmente o exigem como requisito básico.

Assim, podemos notar que os participantes reconhecem a importância da língua inglesa, as possibilidades do seu uso, bem como das oportunidades que isso pode trazer a eles, mesmo que, como afirmamos anteriormente, essa relevância não seja tão evidente nas aulas observadas.

Além disso, segundo os alunos, essa é a língua mais falada, provavelmente, destacando que em muitos países é possível comunicar-se através dela, mesmo que, no mundo, a língua falada por um número maior de pessoas seja outra. Na verdade, a língua inglesa é a língua estrangeira mais falada no mundo, enquanto o Mandarim é a língua materna mais falada, seguido pelo Espanhol.

“É a língua mais falada, portanto é sim importante.” (Simpson)

“Além de ser a língua mais falada no mundo, também está presente em todo tipo de trabalho.” (Vanessa)

“Pois é a língua mais falada no mundo, o que nos permite entrar em contato com mais coisas.” (Waldineyson)

“Meu objetivo é morar e trabalhar em Londres, então a língua (sic) estrangeira será o primeiro passo para alcançar esse objetivo, ou seja, terá um papel de extrema importância no meu futuro.” (Raven)

Assim, é reforçada a crença da relevância da língua estrangeira, principalmente ressaltando esse senso comum, que pode ou não coincidir com sua própria opinião, mas também enfatizando seu uso futuro e, implicitamente, não reconhecendo o atual.

De maneira geral, quanto à consciência acerca da razão para o estudo de língua estrangeira na escola, 46% dos participantes da pesquisa esclarecem que reconhecem por que estudam essa língua, enquanto 40% afirmam que sabem parcialmente e apenas 14% não sabem exatamente.

Essa porcentagem pode ser confirmada, pois a maioria apresentou motivos bastante coerentes. Por exemplo, 58% afirmaram ser muito importante

conhecer, pelo menos, uma língua estrangeira, uma vez que num futuro muito próximo, eles precisarão disso na universidade, 20% afirmaram que saber uma língua estrangeira pode trazer mais oportunidades no futuro, e 22% relacionaram esse conhecimento diretamente com a conquista de um bom emprego. Assim, pudemos compreender que os valores que eles têm em relação à língua estrangeira são, novamente, bastante instrumentais.

Entretanto, para Floribela e Anahi, estudar uma língua estrangeira é desnecessário e não deveria ser avaliado no Enem, e declaram no questionário:

“Por que (sic) somos brasileiras.”

Elas evidenciam que desconhecem os motivos pelos quais estudam línguas estrangeiras e, além disso, não veem utilidade, como se não tivessem contato algum com elas por serem brasileiras.

De forma complementar, Anahi, ainda afirma que o Enem não deveria avaliar língua estrangeira:

“A menos que você tenha dinheiro para viajar para países estrangeiros.”

Ressalta-se, novamente, a crença de que a língua estrangeira não é usada no Brasil, apenas em outros países. Analogamente, o uso que Rafaela R. vê da língua inglesa ainda é distante, não reconhecendo os diversos contextos nos quais temos contato direto com essa língua aqui no nosso país.

Seria importante que, durante as aulas, fosse discutido e mostrado aos alunos o quanto a língua estrangeira é relevante, promovendo reflexões, atividades de conscientização, por exemplo, desde o início desse ensino.

Além disso, ao demonstrar não reconhecer claramente os possíveis usos da língua inglesa no seu cotidiano, os participantes reforçam nossa proposta de denominar como *crenças* as ideias que poderiam ser vistas como fatos. Por exemplo, a importância da língua estrangeira para a formação acadêmica e para o trabalho poderia ser um fato, mas consideramos como crença por não serem fundamentadas, por serem contraditas em diferentes respostas.

Ou seja, nenhum dos comentários dos alunos participantes referia-se a um uso dessa língua, pois eles sempre a associam ao futuro e ao contexto profissional. Evidentemente, os alunos têm contato constante com a língua estrangeira, seja em músicas, filmes, jogos, propagandas, entre outros, mas esse

contato é tão frequente, que eles podem não notar de que se trata de uma língua estrangeira.

Por outro lado, ainda que haja esse reconhecimento de que a língua estrangeira é relevante, apenas 26% dos participantes afirmam que essa disciplina é valorizada pelos seus colegas e pelos funcionários da sua escola, 34% não opinaram e 40% discordam que haja essa valorização, tanto em relação ao inglês como ao espanhol.

Além disso, essa informação é confirmada e complementada por Maitê, que declara no questionário:

“Muitas vezes, apesar de reconhecerem como importante, acabam surgindo comentários de que disciplinas como matemática ou português tiveram sua carga diminuída por conta da inserção da língua estrangeira.”

Assim, evidencia-se a crença de que a língua estrangeira é importante, mas disciplinas como português e matemática seriam muito mais importantes. Embora a carga horária dessas disciplinas seja, em média, três ou quatro vezes maior do que a de língua estrangeira, ainda é comum a reclamação citada por Maitê.

De forma complementar, quanto ao interesse dos alunos mais especificamente, Maitê explica, no questionário:

“Sempre há aqueles que gostam de aprender idiomas e por isso valorizam seu ensino e outros que veem no idioma uma oportunidade a mais de diferenciar-se no mercado de trabalho. No entanto, há também aqueles que só valorizam uma das duas línguas e só fazem as aulas por obrigação mesmo.”

É possível confirmar isso a partir do acompanhamento das aulas de espanhol, principalmente. O interesse da maioria dos alunos é evidenciado pela participação constante, mas há uma minoria que opta por não participar, fazendo as atividades solicitadas, mas sem mostrar interesse algum. Isso é natural se considerarmos as preferências de cada um, bem como a falta de consciência do uso real que o conhecimento em língua estrangeira pode ter.

Dessa maneira, como discutiremos posteriormente, quanto à escolha pela prova de língua espanhola, é possível afirmar que nem sempre ela é feita com base em aspectos positivos associados pelo aluno a essa língua, mas muitas vezes é feita com base na negação do inglês, na crença de não conhecer essa língua o suficiente para ser avaliado.

Por outro lado, as participantes Livia e Valentina, assim como Anahy, afirmam no questionário que o espanhol é:

“Uma língua linda.”

As alunas também explicam que têm mais facilidade para entender e falar essa língua. Ou seja, elas têm uma visão positiva do idioma, associando-o a sua cultura, e não apenas ao nível de dificuldade ou de semelhança com sua língua materna.

Essa opinião dos alunos é bastante interessante e diverge, novamente, dos dados apresentados por Blanco (2013), quando diversos participantes afirmam ter escolhido o espanhol para o Enem por acreditarem ser mais fácil do que o inglês, ainda que nunca tivessem estudado essa língua.

Isso pode ser explicado pelo fato de, no contexto desta pesquisa, os alunos terem aula de espanhol durante todo o Ensino Médio e, conhecendo essa língua, suas escolhas tendem a ser mais coerentes e justificadas, uma vez que tiveram a chance de estudar as duas línguas que podem ser avaliadas no Enem.

Quanto ao ensino de espanhol na escola pública, que havia sido favorecido pela lei 11.161, de 2005, mesmo com sua revogação, continuou sendo valorizado no nosso contexto de coleta de dados. Além desse contexto, podemos citar a pesquisa de Carvalho (2014), desenvolvida em duas escolas públicas de Brasília (DF), a qual mostra boas práticas em relação às aulas de língua espanhola, com professores empenhados em desenvolver o melhor trabalho possível.

Isso nos permite afirmar que a lei, mesmo revogada, teve consequências importantes, com um ensino de qualidade, com professores com vínculos efetivos e com alunos conhecendo essa língua e atribuindo valor a ela. Ainda que a lei proposta não tenha tido as consequências práticas no nível esperado, é importante reconhecer que foi um passo em favor dessa língua. De acordo com os participantes, eles foram os primeiros de suas famílias a estudarem espanhol.

Assim, os alunos compreendem que a língua inglesa é relevante, mas outras línguas também o são, que esse conhecimento pode ajudá-los no mercado de trabalho, na sua formação, na compreensão de outras culturas, como pudemos analisar em nossos dados.

Nesse sentido, sobre o papel da língua espanhola no mundo atual, por exemplo, Rafaela C. explica no questionário:

“O papel dela é que temos um meio para conhecer pessoas e ter mais conhecimento.”

Ou seja, os alunos não apresentam uma visão da língua espanhola exclusivamente instrumental, voltada apenas ao futuro, ao trabalho, a outros países, senão uma visão que a aproxima da sua realidade, com as possibilidades que ela traz.

De forma semelhante, Raven declara, no questionário, que:

“Muitos países tem a língua espanhola como língua dominante, no entanto não é só por isso que é importante ter conhecimento nesta língua, e sim porque amplia o seu campo de trabalho e oportunidades de ter uma vida em outros países.”

Sendo assim, novamente a justificativa apresentada enfatiza as oportunidades, também relacionada a um futuro emprego, mas não se restringe ao aspecto profissional, nem a outros países. Desse modo, por exemplo, os alunos afirmam que o espanhol:

“É uma língua muito falada, portanto é sim importante.” (Simpson).

Ou que é:

“Muito Importante, pois a língua espanhola é uma língua mundial.” (Gustavo).

Além disso, é possível notar que a comparação com a língua inglesa é frequente e previsível, pois, quando falamos de língua estrangeira, de forma geral, a importância da língua inglesa é grande e muito fortalecida pelas crenças que a cercam. Porém, gradualmente, com bons trabalhos, é possível atribuir à língua espanhola seu real valor, mesmo que seja em comparação ao inglês. Por exemplo, Reptile afirma, no questionário, que é fundamental estudar a língua espanhola:

“Pois é a segunda língua mais falada.”

Assim, independentemente da posição que ele a coloca, o participante reconhece que ela é muito falada, que ela é importante. Ao encontro do que Reptile

declara, e também estabelecendo uma comparação entre o espanhol e o inglês, Rafaela R. afirma, no questionário, que o espanhol:

“É uma língua universal também, mas não tanto como o inglês.”

Na verdade, os dois alunos demonstram a mesma opinião, embora com termos diferentes, e, o mais importante, é que eles reconhecem a relevância da língua espanhola, mesmo a estudando na escola durante um tempo menor do que a inglesa.

Por outro lado, Kaique apresenta uma opinião interessante, que nos permite compreender uma visão diferente dos colegas. Para ele, no questionário:

“Espanhol é uma língua divertida de se aprender, não acho de extrema importância, mas eu gosto de aprender.”

Ou seja, ele a considera relevante, mas, principalmente, a estuda porque gosta. Essa afirmação nos sugere, também, como é a aula para ele, porque se é divertida, pode estimulá-lo a estudar, a atentar-se, a participar e isso é muito positivo.

Além disso, por exemplo, Rafaela R. afirma que a língua espanhola é importante e, segundo ela, no questionário:

“Eu tenho mais facilidade em espanhol do que em inglês.”

Apesar de, novamente, uma relação ter sido estabelecida com a língua inglesa, nesse caso, o aspecto mais positivo volta-se ao espanhol, com a opinião da aluna ressaltando sua preferência. Essa opinião também reflete uma crença comum de que a língua espanhola é fácil ou mais fácil do que a língua inglesa, por ser latina e, em alguns aspectos e à primeira vista, semelhante à Língua Portuguesa.

Apesar de não ser recorrente neste estudo, essa crença, segundo Carvalho (2014), existe desde 1920, devido à publicação de materiais com uma visão superficial, segundo a qual bastava conhecer algumas estruturas e os falsos cognatos para que os falantes de Português se comunicassem em Espanhol. Como aponta Carvalho (2014) em seu trabalho, 70% dos participantes afirmam que optaram pela prova de Espanhol do Enem, pelo fato de a língua ser fácil devido à sua semelhança com o Português.

Para Barcelos (2004) as crenças existem, precipuamente, pela capacidade que temos de refletir sobre tudo que nos cerca, questionando, concordando, aceitando ou buscando mudanças. De forma geral, mas principalmente quando o assunto é ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, a autora afirma que as crenças são paradoxais e contraditórias, uma vez que podem tanto agir como instrumentos de empoderamento quanto como obstáculos.

Por exemplo, quando a aluna Rafaela C. afirma, no questionário, que:

“O espanhol é semelhante ao português, é fácil.”

Essa crença pode estimulá-la a estudar essa língua, pois não é difícil e será capaz de conhecê-la com a proficiência que deseja. Por outro lado, a aluna poderia sentir-se desestimulada a estudar, pois, sendo fácil, não necessitará de esforço.

Entretanto, alguns participantes também reconhecem a relevância da língua espanhola, mas enfatizam aspectos relacionados a um futuro emprego. Lana considera

“Importante por que (sic) muitas áreas de trabalho requerem o espanhol.”

Já Matheus diz que é

“Importante para fazer negócios com pessoas que falam outra língua, para o fácil acesso as (sic) mesmas.”

No entanto, divergindo das justificativas anteriores, Lívia ressalta que o espanhol pode influenciar, também, a vida social, além da profissional, considerando que ambos tendem a estar relacionados. Da mesma maneira, Kaique declara no questionário:

“Espanhol é importante pras (sic) pessoas que querem ir para lugares que falam a língua.”

Assim, ele reafirma a relevância da língua, mas apresenta uma visão distante da sua realidade, não a relacionando com seu cotidiano. Todavia, de acordo com Thiago, ao responder a mesma questão, mostra uma opinião contrária, sendo o único participante da pesquisa que apresenta essa explicação e indo de encontro a todas as crenças sobre a língua espanhola e sua relevância nacional:

“Não acho importante.”

No entanto, Raven explica, no questionário, que é importante estudar línguas estrangeiras:

“Porque eu amo aprender línguas novas e porque tendo esse conhecimento a vida profissional se expande consideravelmente.”

Dessa forma, apesar de declarar que não tem dificuldades em línguas estrangeiras e que faz um curso particular, ele demonstra interesse em estudar língua estrangeira e reconhece a relevância dessas línguas para seu futuro profissional. Além disso, é preciso considerar que essa afirmação também pode ser um reflexo da crença sobre a necessidade de saber, pelo menos, uma língua estrangeira, para conseguir um bom emprego futuramente.

Anahy, de forma similar ao que ela afirma sobre a língua inglesa, reconhece que conhecimento em língua espanhola é muito importante atualmente, pois, segundo ela:

“O mercado de trabalho pede isso, pelo menos, as melhores empresas.”

Ou seja, ela não apenas ressalta a relevância do espanhol no nosso contexto, como atribui a ele um *status* muito importante, afinal “as melhores empresas” o exigem, enquanto, segundo ela, todas as demais exigem apenas o inglês. Ela ainda complementa, atribuindo sempre um *status* de relevância às línguas estrangeiras, afirmando que esse conhecimento:

“Abre novas portas, novas oportunidades para grandes empresas.”

A partir dos dados discutidos nesta seção, é importante ressaltarmos que é possível notar um mecanismo implícito em favorecimento da língua inglesa, com ênfase em crenças cristalizadas sobre ela e reforçadas pelas políticas linguísticas oficiais, que torna o seu ensino obrigatório. No entanto, na prática, no contexto investigado, nota-se também a valorização da língua espanhola, pelo interesse e envolvimento dos alunos nas aulas, mesmo que em suas opiniões nos questionários eles valorizem mais a língua inglesa.

Nesse sentido, de acordo com Spolsky (2004), as políticas linguísticas oficiais podem fortalecer ou contradizer as crenças e as práticas já estabelecidas. Nesse caso, no contexto investigado, a legislação fortalece as crenças apresentadas

pelos participantes, que valorizam a língua inglesa, mas contradizem as práticas em relação à língua espanhola, as quais são positivas, mas negligenciadas na legislação.

Há, notadamente, contradições e incoerências entre crenças e práticas, principalmente em relação aos alunos, como discutiremos na seção 3.3 deste trabalho.

Por fim, conhecendo a opinião dos participantes deste estudo sobre as línguas estrangeiras, na sequência, analisamos a visão dos alunos sobre a prova de língua estrangeira do Enem, além de discutir a escolha entre a prova de inglês ou espanhol e as justificativas apresentadas para isso.

3.2.3 A língua estrangeira no Enem: a prova e a escolha

Para compreendermos quais as consequências da prova de línguas estrangeiras no Enem e as coerências e incoerências entre políticas oficiais e reais, é preciso discutir os aspectos diretamente envolvidos, com ênfase na opinião dos alunos e das professoras. Além da opinião dos participantes sobre o exame, analisamos a possibilidade de escolha entre dois idiomas, espanhol e inglês, os vestibulares que não permitem essa alternativa e avaliam exclusivamente a língua inglesa e a opção pela língua estrangeira a ser avaliada.

Em relação à prova de língua estrangeira no Enem, 68% dos alunos e as duas professoras participantes concordam que essa disciplina deva ser avaliada, visto que a língua estrangeira é essencial para a graduação e fundamental para a futura inserção no mercado de trabalho. Os alunos reconhecem a relevância da prova de língua estrangeira, mas novamente ressaltam seu uso futuro.

Para justificar essa opinião, os participantes apresentam explicações significativas. Segundo Marta, a prova de língua estrangeira é:

“Importante, é mais uma forma de avaliar o conhecimento dos alunos.”

No mesmo sentido, para Maitê, é preciso ter a prova de língua estrangeira no exame para abranger todas as disciplinas do Ensino Médio e, principalmente,

“Pela relevância que a língua estrangeira terá no Ensino Superior.”

Além disso, de maneira coerente com as justificativas dos alunos, Maitê complementa:

“[...] vejo a língua estrangeira como uma forma de colocar-se no lugar do outro, conhecendo sua cultura, sua língua, identidade, por isso é importante tanto seu ensino como também sua inclusão no Enem, uma vez que a disciplina de língua estrangeira é importante para o mercado de trabalho, como também para a vivência.”

Os alunos também justificaram suas opiniões, por exemplo, quando perguntamos se a prova era importante para Rafaela R. Em sintonia com a opinião das professoras, ela declara no questionário que:

“Sim, pois ter conhecimento de outras línguas é importante para o desenvolvimento na faculdade, pois muitas usam a língua estrangeira.”

Ou seja, a aluna aponta coerência do exame ao avaliar a língua estrangeira, pois o Enem é usado para o processo seletivo de instituições de Educação Superior e, como a maioria dos cursos usa a língua estrangeira em suas referências, o aluno precisará desse conhecimento durante a graduação. Além disso, essa visão de alunos e professores nos indica, também, coerência entre política oficial, com a proposta do exame, e real, com a opinião dos alunos.

Ressaltando a relevância da prova, em sua justificativa, ARC afirma:

“Sim, para verificar o ensino das escolas públicas nesta área.”

Ela apresenta uma opinião interessante, uma vez que destaca uma das funções do Enem que, muitas vezes, fica em segundo plano, a de exame externo, para avaliar a qualidade do ensino ao final da Educação Básica.

Com outras palavras, Lívia e Catarina justificam no questionário:

“Sim, para avaliar o conhecimento das pessoas, pois hoje em dia é essencial que se saiba ao menos o básico.” (Lívia)

“Sim, o exame avalia o conhecimento geral do indivíduo, isso entra no enredo, todavia não ao extremo.” (Catarina)

Para Catarina, então, se os alunos fazem a disciplina de língua estrangeira e o exame abrange todas as disciplinas, é correto que essa prova faça parte do exame.

Por outro lado, alguns participantes concordam que a prova seja pertinente, mas apresentam opiniões, baseadas em crenças sobre a importância da língua estrangeira, sobre sua valorização na atualidade:

“Sim, porque hoje em dia a língua estrangeira é muito valorizada.”
(Valentina)

“Sim, porque hoje a língua estrangeira é muito valorizada.” (Gabriel)

“Sim, porque é a língua mundial, e ela é importante.” (Kaique)

Dessa forma, os três alunos ressaltam a relevância tanto do inglês como do espanhol, e, assim, concordam que ela seja avaliada num exame tão importante quanto o Enem. Essa justificativa é coerente e verdadeira, mas pode ser reflexo das crenças que discutimos na seção anterior sobre a língua estrangeira, uma vez que não foi apresentada nenhuma razão mais aprofundada. Da mesma maneira, durante as aulas de inglês e de espanhol observadas, essa opinião é apresentada constantemente, porém, sem nenhum aprofundamento.

Também como um reflexo das crenças em torno da língua estrangeira, por exemplo, José Roberto afirma que a prova é importante:

“Sim, não sei como explicar.”

Assim, sua opinião pode ter se referido a uma crença, como também pode ter sido influenciada pela pesquisa, pois ele poderia ter se sentido constrangido de dizer o que realmente pensava, caso tenha uma crença divergente dessa.

Para Matheus, é importante avaliar a língua estrangeira, o que ele esclarece de forma coerente, mas divergente das apresentadas por seus colegas:

“Porque algumas faculdades estrangeiras aceitam a nota do Enem. E porque são as línguas mundiais.”

Ele não só reafirma a crença sobre a importância dessas línguas, mas as coloca num mesmo nível de relevância no contexto internacional e cita o possível uso do Enem como seleção para universidades portuguesas, por exemplo.

Entretanto, dois participantes afirmam que a prova de língua estrangeira não é importante, justificando de diferentes formas. Reptile, por exemplo, declara:

“Não [é importante], pois será prestado o exame no Brasil e tem que valorizar a Língua Portuguesa.”

Com sua justificativa, o aluno deixa implícito que não considera a língua estrangeira importante, não apenas em relação à prova, mas por não reconhecer seu uso no nosso contexto. Nota-se, ainda, que o aluno apresenta uma opinião protecionista, como se o uso de outras línguas fosse, de alguma forma, prejudicar o prestígio da Língua Portuguesa no Brasil.

Para Lorena, também não é importante avaliar a língua estrangeira no exame, pois, segundo ela:

“Não a (sic) necessidade.”

É possível interpretar que Lorena, assim como Reptile, não reconhece a relevância do idioma, nas aulas, no cotidiano, na universidade, no seu futuro profissional. Pode-se inferir, ainda, que seria fundamental que atividades de conscientização do uso da língua estrangeira fossem propostas, pois, embora a maioria dos alunos saiba a relevância e o uso do idioma, não é possível generalizar.

Da mesma forma que a prova de língua estrangeira no Enem não é um consenso, segundo Spolsky (2004) e Rajagopalan (2013b), nenhuma política linguística vai agradar a todos, ou seja, ela pode contentar alguns, mas contrariar os interesses de outros. Isso não significa que seja benéfica ou maléfica, uma vez que ela é relativa e cabe aos envolvidos serem ouvidos, refletindo sobre essas políticas.

Nesse sentido, no questionário que os alunos responderam, eles esclareceram o que achavam de o Enem possibilitar a escolha do candidato entre a língua inglesa e a espanhola, mas não permitir que outras línguas estrangeiras fossem avaliadas. Sobre isso, 29% consideram injusto que outras línguas não sejam oferecidas e 26% afirmam que é ruim essa ausência. Eles justificam de diversas formas, mas principalmente afirmando que é injusto com alunos que falem ou se identifiquem com outras línguas, diferentes dessas duas.

Relacionado a isso, Maitê declara:

“[...] o próprio contexto de língua estrangeira no Brasil já oferece muitos conflitos, seja pela dificuldade de licenciatura em outras línguas, seja pelo foco no inglês que é predominante no Brasil, seja pelo apertado currículo escolar que não teria espaço para oferecer outra língua e até mesmo pelo não interesse, governamental, por exemplo, para o investimento neste setor.”

Assim, Maitê faz uma crítica séria ao que ela chama de conflito, ressaltando o predomínio do ensino de língua inglesa, influenciado por diversos fatores que o favorecem ao mesmo tempo em que dificultam a inclusão de outras línguas no ensino. A opinião de Maitê é coerente com a conclusão da seção anterior deste trabalho, que aponta para essas políticas explícitas de fortalecimento do ensino de língua inglesa e para as políticas implícitas que desfavorecem outras línguas ensinadas.

Por outro lado, 20% afirmam que é preciso considerar o aspecto positivo de o exame também possibilitar que o espanhol seja escolhido, uma vez que na maioria dos vestibulares apenas o inglês é avaliado.

Quanto à possibilidade de fazer a prova de inglês ou espanhol, e não de outras línguas estrangeiras, Anahy e Alicia afirmam que é correto o Enem avaliar essas línguas, pois, segundo elas:

“[...] o mercado de trabalho exige mais o espanhol e o inglês.” (Anahy)

“Porque as outras línguas não são mais conceituadas e exigidas.” (Alicia)

Dessa forma, elas concordam com os elaboradores do exame, ressaltando a relevância dessas línguas e, as colocando num mesmo nível de importância. Implicitamente, outras línguas estrangeiras são colocadas em níveis inferiores, tanto pelas alunas, quando pelos responsáveis pelo Enem.

Todavia, a possibilidade de escolha é vista como positiva e correta pela maioria dos participantes, segundo suas justificativas no questionário:

“[...] as duas línguas são as mais faladas no mundo todo, qualquer país que você for, se você fala inglês você consegue uma comunicação.” (Vanessa)

“[...] são as mais utilizadas.” (Fernanda)

“[...] porque hoje em dia essas duas línguas são bastante utilizadas.” (Valentina)

“Pois são as línguas que estão mais presentes no Brasil, além do português.” (Waldineyson)

“Pois são as línguas mais faladas em todo o mundo, principalmente o inglês.” (ARC)

“Porque são línguas mundiais, ou seja, boa parte dos países ou o mundo todo tem conhecimento nessas línguas; caso uma pessoa saia do país e vai (sic) para outro na (sic) qual desconheça o idioma, o inglês ou o espanhol irão ajudá-lo.” (Raven)

Essa coerência entre a visão dos alunos e dos elaboradores do exame, de acordo com Spolsky (2004), é muito importante, pois ressalta a adequação das políticas linguísticas, tanto implícita como explícita, que fundamenta as provas de língua estrangeira do Enem.

Entretanto, como uma forma de reafirmar sua opinião positiva em relação à escolha das línguas pelo Enem, os participantes deste trabalho discordam da proposta dos demais vestibulares, que, em sua maioria, permitem que o candidato apenas seja avaliado em inglês. Sobre essa exclusividade da língua inglesa, Maitê opina:

“Eu acho que exigem o inglês justamente porque a estrutura curricular somente oferece o inglês no estado de São Paulo. Nesse caso, seria incoerente colocar outra língua (obrigatória) se esta não for oferecida na escola. No entanto, isso faz com que as escolas não abram horizontes para novas línguas na grade curricular, justamente porque veem somente no inglês a importância de língua estrangeira.”

Dessa maneira, a professora ressalta as políticas linguísticas implícitas e explícitas que favorecem a língua inglesa e desfavorecem outras línguas. Da mesma forma, a maioria dos participantes concorda com a visão da professora Maitê e discorda dessa exclusividade nos vestibulares. Por exemplo, Rafaela R. afirma:

“Acho injusto, pois isto prejudica a maioria das pessoas que não têm curso de inglês.”

Ou seja, ela não considera as aulas de inglês nas escolas de ensino regular, reforçando a crença de que só se aprende inglês em cursos particulares. Por outro lado, a afirmação da aluna mostra-se coerente com a proposta do Enem de permitir ao candidato escolher entre duas línguas, possibilitando que ele opte pela língua na qual se sente mais confiante, mais preparado, com a qual se identifique mais.

Os alunos acreditam que o fato de o vestibular não permitir a escolha e apenas avaliar o inglês é:

“Ruim, e totalmente sem necessidade, porque temos direito de escolher qual língua queremos conhecer e falar.” (Alicia, Questionário)

“Injusto para quem não teve condições de fazer um curso de língua estrangeira.” (Matheus, Questionário)

“Injusto, pois nem todos tiveram acesso e preferência em estudar esta língua.” (Simpson, Questionário)

Além de Matheus e Simpson reafirmarem a crença de que não se aprende inglês na escola pública, eles discordam dessa proposta dos vestibulares e dessa exclusividade do inglês.

Já para ARC, no questionário:

“Há suas desvantagens para quem não sabe absolutamente nada de inglês. No entanto, seria bom verificar antes de fazer o vestibular.”

Assim, a aluna ressalta a importância de conhecer o exame no qual pretende se inscrever, informando-se de suas exigências e conteúdos avaliados.

Raven, por outro lado, justifica, no questionário, a escolha da língua estrangeira a ser avaliada, pensando em seu uso futuro, em sua utilidade durante o curso:

“Bom, se eles pedem a prova de inglês em particular, deve ser porque a área escolhida tenha o inglês como obrigação ou por ter ocasiões que ele precise ter conhecimento nesta língua.”

Com essa justificativa, ele reconhece a necessidade da língua estrangeira na universidade, visto que a maioria dos cursos requer leituras em outras línguas.

Além disso, para Vanessa, a exigência dos vestibulares pela língua inglesa é:

“Aceitável, atualmente o inglês é o mais exigido.”

Para ela, essa língua é a mais exigida em diversas áreas e essa opção pelo inglês é coerente com essa necessidade.

Diferente dos vestibulares, como o Enem permite que o candidato escolha entre o inglês e o espanhol para ser avaliado na prova de língua estrangeira, é importante entendermos quais as razões dos alunos para a opção por uma dessas línguas e também o porquê de não escolherem a outra língua. Essas

respostas nos permitem compreender a visão dos alunos sobre as línguas, assim como nos fornecem informações sobre seu ensino.

De forma contrária ao que Blanco (2013) mostra em seus dados, como afirmamos anteriormente, quando mais da metade dos participantes de sua pesquisa de mestrado escolheram fazer a prova de língua espanhola, uma vez que a consideravam mais fácil, sem nunca a ter estudado, nesse novo contexto e momento o número de alunos que optaram pela prova de língua inglesa e de língua espanhola é muito próximo. Ou seja, dos 34 alunos participantes desta pesquisa, 31 fizeram o Enem, sendo que 16 optaram pela prova de espanhol e 15 pela prova de inglês.

De maneira geral, as escolhas pelo inglês ou pelo espanhol foram justificadas de diferentes formas. Por exemplo, Vanessa declara ter escolhido o inglês para fazer no exame porque é a língua mais influente no mercado, enquanto Reptile explica que escolheu o inglês por ser uma língua mundial.

Um dado interessante quanto à escolha do idioma a ser avaliado refere-se à associação que três participantes fazem entre a língua inglesa e sua intenção de fazer intercâmbio durante a Educação Superior, ou para a pós-graduação, como esclarece a aluna ARC, no questionário:

“Além de gostar de inglês, pretendo fazer a Pós-graduação no Exterior.”

José Roberto escolheu a prova de inglês

“Porque pretendo fazer uma parte da minha faculdade no exterior.”

Kaique também apresenta essa justificativa, no questionário, para sua escolha pela prova de inglês:

“Quero fazer intercâmbio após a faculdade.”

Assim, o vínculo entre o intercâmbio e a língua inglesa é estabelecido enquanto nenhum participante faz essa associação com a língua espanhola. Novamente, como propõe Ribeiro da Silva (2014), as crenças apresentadas nesse estudo refletem a política de representação.

Além disso, dos 15 alunos que optaram pela prova de inglês, 10 (67% dos que escolheram a prova de inglês) cursam essa língua estrangeira em escolas de idiomas, e justificam a escolha por fazerem esse curso. Devido às aulas

particulares, eles se sentem mais bem preparados tanto para o exame, como para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, o aluno Thiago afirma que cursa inglês em escola de idiomas, pois gosta muito e que, por isso, seu conhecimento da língua é suficiente para a prova de inglês do Enem:

“No meu inglês eles já ensinavam sobre como é usado o inglês no ENEM.”

Dessa forma, ele confia no seu conhecimento devido ao curso, de um ano, em escola particular, não atribuindo esse conhecimento ao que estudou durante sete anos na escola pública.

Da mesma maneira, Henrique afirma que faz curso de inglês em escola de idioma:

“Estou fazendo inglês, pois agrega muito.”

O aluno não associa essa valorização ao ensino na escola pública, assim como Rocky, que estuda inglês em escola de idiomas há três anos, e por isso escolherá a prova de inglês do exame. Assim como os demais, Matheus e Vanessa afirmam que escolheram a prova de inglês porque eles fazem curso de inglês.

Como apontam Barcelos (2011), Leffa (2011), Schmitz (2011), entre outros, fica evidente o quanto os alunos valorizam o curso de inglês nas escolas de idiomas, declarando claramente que farão a prova de inglês, pois fazem curso, não citando em momento algum as aulas na escola regular, embora tenham cursado, no máximo, três anos em escola particular.

Além dos alunos anteriormente citados, Pink também associa sua escolha a um curso particular e, assim, notamos que a maioria dos alunos que optaram por essa língua estrangeira no Enem justifica de forma semelhante, com o fato de estudarem em cursos de idiomas, não citando aspectos positivos do inglês.

Por outro lado, Pink é uma das exceções e justifica sua opção pelo inglês afirmando que é a língua mundial. No entanto, mesmo sendo uma explicação coerente, não podemos deixar de considerar que pode ser apenas uma repetição de uma ideia comumente disseminada e não uma opinião consciente do aluno.

Além de Pink, Vanessa e Cleberson também esclarecem, no questionário, suas escolhas pela prova de língua inglesa pelo fato de ser:

“A mais influente no mercado de trabalho.” (Vanessa)

“Melhor língua para o mercado de trabalho.” (Cleberson)

Ou seja, novamente o senso comum aparece e, não necessariamente, reflete a opinião dos alunos.

Já para Waldineyson, a escolha pela prova de inglês é justificada, no questionário, com um argumento pessoal:

“Pois tenho maior facilidade com a língua inglesa.”

Dessa forma, sua opção foi feita fundamentada em sua predileção, não em um senso comum, ressaltando um aspecto positivo para o aluno.

Além disso, Mauro declara, no questionário, que optou pela prova de língua inglesa e também ressalta uma opinião positiva sobre essa língua:

“Pelo meu grau de conhecimento sobre.”

Mohamed, que optou pela prova de inglês, também apresenta uma justificativa pessoal, mas a relaciona ao espanhol:

“Falo inglês melhor que espanhol.”

De maneira mais detalhada, ARC explica sua escolha, com motivações pessoais e voltadas a um futuro emprego:

“Inglês, porque fiz um ano de curso. Estou procurando uma escola melhor do que a antiga para continuar o curso, pois quero ser fluente o suficiente para ler livros, além de adentrar em setores ótimos no mercado de trabalho que necessita de profissionais com o conhecimento em Inglês.”

Apesar de cursar inglês em uma escola de idiomas, Raven explica que ainda não havia decidido qual língua escolheria para a prova de língua estrangeira do Enem:

“Porque eu gosto de aprender línguas estrangeiras; ainda estou cursando. Estou em dúvida, pois não tenho dificuldade em ambas as línguas.”

Assim, mesmo fazendo um curso particular, reforçando a crença de que não se aprende inglês na escola pública e não citando, em momento algum, suas aulas na escola regular, ele ainda indica incerteza sobre sua escolha, ao mesmo tempo em que se mostra confortável em fazer ambas as provas.

Dentre os alunos que optaram pela prova de espanhol, vários participantes afirmam que gostam da língua e das aulas, uma vez que têm a oportunidade de aprender também sobre sua cultura. Assim, a crença de que o espanhol é mais fácil, como discutem Raizer (2012) e Vesz (2012), e como Blanco (2013) aponta como principal motivo para a escolha dos alunos em sua pesquisa, tem menor relevância neste estudo. De maneira geral, os alunos apresentam boas justificativas para a escolha do idioma da prova do Enem, com uma visão positiva em relação ao espanhol, não em detrimento do inglês, como analisamos.

Alicia, por exemplo, ao afirmar, no questionário, que escolheu a prova de espanhol, justifica:

“Porque acho mais bonito.”

Ela mostra-se confiante em fazer a prova de espanhol e não em fazer a de inglês. Isso, por um lado, reforça a descrença no aprendizado de inglês na escola pública, assim como enfatiza que é possível aprender espanhol nesse mesmo contexto. Além disso, sobre a busca por materiais para estudar para a prova do ENEM, ela explica, no questionário, que não buscou:

“Porque não tenho interesse em fazer a prova em inglês e espanhol me dou bem.”

Dessa maneira, ela enfatiza tudo o que afirmou anteriormente, confirmando suas opiniões, suas crenças, suas decisões. Esse interesse da aluna fica ainda evidente durante as aulas de espanhol observadas, uma vez que a mesma participa da aula toda, tira dúvidas e se esforça para praticar seu conhecimento.

Quando as justificativas referem-se à opção pelo espanhol, por exemplo, elas, mais frequentemente, são positivas em relação à própria língua, como Simpson afirma no questionário:

“Uma língua na qual tenho mais facilidade.”

Para Rafaela C., a opção pelo espanhol no exame justifica-se por uma preferência pessoal, divergindo de crenças comuns e apresentando uma razão coerente e relevante:

“Porque é uma das que eu me identifico.”

De acordo com Henrique, embora ele faça curso de inglês em escola de idiomas, escolherá a prova de espanhol do exame, pois tem mais facilidade. De forma semelhante, Valentina afirma, no questionário:

“Sou melhor nessa matéria.”

Ou seja, os participantes apontam aspectos positivos da língua espanhola, ressaltando ainda uma preferência pessoal, que independe de qualquer crença. No mesmo sentido, Lívia justifica sua escolha:

“Espanhol, porque é uma língua que acho linda, e tenho mais facilidade para entender e falar.”

Ela enfatiza aspectos positivos da língua e relaciona à sua preferência, assim como Fernanda, que declara ter optado pelo:

“Espanhol porque é muito interessante.”

De maneira similar, Anahy, que não fez o Enem em 2016, explica:

“Escolheria espanhol, por que é uma língua de uma cultura extraordinária.”

Assim, as alunas destacam sua opção pela língua espanhola. Essa preferência é evidente, também, nas aulas de Maitê, quando elas demonstram interesse, curiosidade e disposição para fazer todas as atividades. Além disso, tanto Lívia, quanto Anahy, que são de diferentes turmas, nas aulas observadas de espanhol pediram indicação de músicas e filmes em espanhol para Maitê, que fez suas sugestões, incentivando as alunas a terem mais contato com a língua por diferentes mídias.

De forma concisa, mas significativa, Catarina explica que, na sua visão, Espanhol é a melhor opção e Hércules afirma que espanhol é muito interessante. Gustavo esclarece sua escolha no questionário:

“Eu gosto de aprender espanhol.”

Ou seja, os alunos se interessam pela língua espanhola e suas justificativas podem sugerir que eles gostam das aulas de Maitê.

De forma divergente dos demais participantes, quatro alunos justificam sua escolha pelo espanhol, comparando-o, de forma direta ou indireta, com a língua inglesa. Por exemplo, Lorena declara:

“Porque gosto mais de estudar espanhol.”

Enquanto ela apresenta uma comparação implícita com a língua inglesa em sua justificativa no questionário, Lana é mais enfática:

“Porque adoro espanhol. Inglês nem pensar.”

Assim, Lana demonstra que não gosta da língua inglesa, com uma posição que sugere resistência a essa língua, divergindo de todas as crenças, de toda predominância do inglês. Sua postura, durante as aulas de inglês é completamente diferente da aula de espanhol, visto que antes do início das aulas de inglês ela se sentava na última cadeira e só fazia as atividades que eram obrigatórias, principalmente se fosse atribuída alguma nota. Por outro lado, nas aulas de espanhol, ela participava de todas as atividades, apresentava dúvidas e questionamentos sempre pertinentes.

Para Matheus, a escolha pela prova de língua espanhola foi justificada com a afirmação:

“Não sei inglês.”

Ele evidencia diversas crenças: não se aprende inglês na escola pública, espanhol é semelhante ao português e parece ser mais fácil, entre outros. Assim, uma afirmação concisa, pode nos mostrar diversas ideias implícitas, ao encontro das nossas discussões.

Emanuely, assim como Matheus, explica que optou pela prova de espanhol, e apresenta uma motivação pessoal, no questionário, na verdade, relacionada à língua inglesa e não ao espanhol diretamente:

“[...] não gosto muito da língua inglesa.”

De forma geral, segundo os últimos microdados divulgados do Enem, o índice de acerto das questões de língua inglesa e espanhola na prova aplicada em 2015 foi traduzido em gráficos pelo *blog Enem.com*:



FIGURA 2: Desempenho dos Candidatos em língua estrangeira. 2015
(fonte: http://blog.enem.com.br/wp-content/uploads/2016/05/espanhol_ingles.png)

Dessa forma, notamos que o índice de acerto das questões, embora em ambos os casos seja menor que a metade, na prova de inglês é maior que o de espanhol. Podemos inferir, a partir dessas informações, que o grau de dificuldade das provas pode divergir, mas, principalmente, pode sugerir que muitos alunos, assim como aponta Blanco (2013), optam pela prova de espanhol sem ter estudado esse idioma, por não acreditar que saibam inglês o suficiente. Embora essa escolha não apareça explicitamente nos dados deste estudo, é preciso considerá-la, pois está fundamentada em duas fortes crenças: (i) não se aprende inglês na escola pública; (ii) espanhol é fácil, parecido com a Língua Portuguesa.

Neste trabalho a opção pela prova de espanhol sem conhecer o idioma não é apresentada, afinal os alunos têm duas aulas semanais durante todo o Ensino Médio. Porém, o que determina de forma mais clara as escolhas, como os alunos justificam, são as crenças de cada um, tanto em relação à língua, como à prova, à sua visão, ao contato com as questões.

Além das justificativas pela escolha do idioma no exame, os alunos também evidenciaram suas crenças sobre a prova. Ou seja, quando o assunto é a prova em si, que avalia interpretação de texto de cinco diferentes gêneros por meio de questões de múltipla escolha, dentre as 180 do exame, de forma geral, 59% dos alunos afirmam que esse número é suficiente, 14% preferiram não opinar e 27% acreditam que não é suficiente. Tanto Maitê quanto Marta acreditam que o número de questões poderia ser maior, proporcional às demais disciplinas.

Assim, voltando-nos principalmente para a percepção dos alunos sobre o formato do Enem, sobre o número de questões de língua estrangeira, num exame

com cento e oitenta questões, os alunos esclarecem sua visão sobre o número de questões da prova de língua estrangeira:

“São poucas perguntas para avaliar um candidato.” (Mohamed)

“Apenas mostra que você tem algum conhecimento sobre a língua escolhida, não é nenhum teste que mostre que a pessoa é fluente em tal língua.” (Raven)

“Apenas 5 perguntas não é o suficiente para avaliar um indivíduo.” (Matheus)

Por um lado, cinco questões é um número insuficiente para avaliar o que o aluno aprendeu em sete anos na educação básica e se seu conhecimento será suficiente para cursar uma graduação. Por outro lado, a prova já é demasiadamente longa e aumentar o número de questões poderia torná-la ainda mais cansativa para os examinandos. Entretanto, esse aspecto deve ser atenuado com a aplicação em dois domingos consecutivos, não mais num único final de semana como era anteriormente.

Outro aspecto que podemos ressaltar é que o fato de a prova de língua estrangeira corresponder a 4% do total do exame pode tanto ser interpretado como coerente devido às duas aulas semanais na escola regular, como pode ser negativo ao significar que pouca importância é dada a essa disciplina ministrada durante sete anos da vida escolar.

Mais especificamente, sobre o nível da prova de língua estrangeira avaliado no Enem ser compatível com o inglês e o espanhol que ela aprendeu até o Ensino Médio, Anahy declara no questionário:

“Não sei, nunca fiz Enem, mas com certeza deve ser difícil.”

Ou seja, embora a aluna não conheça a prova, ela apresenta a crença estabelecida sobre seu grau de dificuldade e esclarece que não se inscreveu para o exame:

“Porque não estou preparada, quero melhorar meus estudos primeiro para não existir frustrações, e quero fazer curso técnico.”

Sua visão de que o exame é difícil, sem conhecê-lo, tem consequências, uma vez que ela poderia estar perdendo a oportunidade de prestar o exame e ter bons resultados.

Por fim, para que essa crença e a decisão referente a ela fosse modificada, novamente, ressaltamos a importância de apresentar o exame aos alunos, dando a chance a eles de conhecerem seus usos e as oportunidades do exame. Na sequência, discutimos as práticas de sala de aula, principalmente com ênfase em sua relação com o exame, ressaltando a existência ou inexistência de impacto social.

3.3 As práticas de sala de aula de língua estrangeira e sua relação com o Enem¹⁶

Neste item e em seu subitem, a questão de pesquisa que norteia a discussão é: considerando que os exames de línguas podem ser um mecanismo explícito de políticas linguísticas, quais os impactos da prova de língua estrangeira do exame no contexto investigado?

De forma geral, quando pensamos no ensino de línguas estrangeiras, nosso olhar não pode ser inocente a ponto de pensarmos que, por exemplo, essa disciplina é apresentada na escola apenas pensando em um futuro profissional do aluno.

Segundo Rajagopalan (2013a), o ensino de línguas estrangeiras é determinado por aspectos políticos desde seu início. Principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, esse ensino ganhou destaque, quando os Estados Unidos passaram a ensinar inglês para pessoas de outras nacionalidades para que pudessem dominar cada vez mais territórios.

Da mesma maneira, o Enem é fortemente influenciado por aspectos políticos e ideológicos, e para entendermos o exame como possível mecanismo implícito de política linguística, pensamos nas suas consequências tanto nas crenças como nas práticas de sala de aula de língua estrangeira.

¹⁶ Neste item, o termo efeito retroativo é o mais adequado e, por isso, mais utilizado, por referir-se ao contexto de sala de aula e às práticas desse contexto.

Nessa perspectiva, Shohamy (1993) afirma que, em muitos países os exames são vistos como a primeira ferramenta a partir da qual mudanças educacionais podem ser introduzidas, uma vez que eles têm grandes chances de desencadear alterações no processo educacional.

Considerando que o Enem é hoje um exame de alta relevância, com consequências diretas na vida dos alunos, há grande probabilidade de ter impacto social, devido à importância de exames de língua estrangeira para compreensão das reais políticas linguísticas.

No entanto, por não ser uma ciência exata e previsível onde impera uma ordem certa e infalível, como afirma Rajagopalan (2013a), mesmo com grandes possibilidades de ter impacto, essa consequência pode tanto não existir como pode ser bastante divergente do que se esperava ao se propor uma prova como o Enem.

O autor afirma, ainda, que, quando o assunto são as línguas a serem estudadas ou utilizadas em um país, os linguistas merecem ser consultados, mas todo e qualquer cidadão que queira opinar também deveria ser ouvido. Claro que no contexto deste trabalho, apenas a língua estrangeira avaliada no Enem está em discussão, mas consideramos importante conhecer e analisar a opinião de alunos e professores envolvidos, principalmente, com as consequências dessa prova, fundamentada em políticas.

Coerente por avaliar todas as disciplinas oferecidas no Ensino Médio, a inserção da prova de língua estrangeira no Enem é considerada importante por 74% dos alunos e por ambas as professoras participantes deste estudo. De acordo com eles, a prova é importante, uma vez que tende a incentivar os alunos a estudarem mais a língua escolhida para o exame. Isso pode ser justificado, uma vez que, com a alta concorrência para uma vaga na Educação Superior, obter boa pontuação em todas as partes da prova é imprescindível e um único ponto faz diferença na classificação final.

Além disso, também como uma forma de impacto social, os participantes comentaram sobre a possível busca por material para estudar especificamente para a prova de língua estrangeira do exame. Apesar de a maioria afirmar que o nível da prova não é condizente com o conteúdo estudado em aula, apenas 40% dos alunos afirmam que buscaram material extra.

Dentre os alunos que buscaram material, no questionário eles explicam:

“Sim, pois é preciso saber pelo menos o básico para poder ter alguma nota.”
(Rafaela R.)

“Sim, pois quero ter um conhecimento maior para chegar no dia da prova e não ter complicações.” (Lívia)

“Sim, pois eu quero ter uma boa colocação no Enem e o único modo de isso acontecer é estudando pra valer.” (Raven)

Embora as respostas enfatizem a necessidade e a busca por material, é possível notar particularidades em cada uma delas. Enquanto, para Rafaela R., é preciso buscar materiais, pois a escola não fornece nem o básico, Lívia explica que a escola ensina, mas, por não ser suficiente, é importante ampliar o conhecimento. Além disso, independentemente do ensino, Raven reconhece o seu papel nos seus estudos, assume sua responsabilidade e mostra-se dedicado para ter um bom resultado e atingir seus objetivos.

Nessa perspectiva, eles consideram importante ter um preparo específico, para que tenham um bom desempenho e para que as expectativas e ansiedades sejam minimizadas, mantendo o foco apenas na prova, pois reconhecem sua exigência e a concorrência por uma vaga, assim como a importância de cada ponto conquistado.

Para Vanessa, a necessidade de se buscar material vem seguida de uma justificativa importante no questionário:

“Sim, pois não acho que o ensino do colegial seja o suficiente.”

Ou seja, na opinião da aluna, mesmo o exame teoricamente buscando avaliar o ensino, esse ensino não é o bastante para ela garantir um bom desempenho na prova, nem suficiente para conseguir os resultados desejados, seja a vaga na universidade, seja uma bolsa de estudos.

Notamos que, tanto na afirmação de Vanessa, como nas justificativas dos colegas apresentadas anteriormente, há implícita a necessidade de elaboração e prática de boas políticas educacionais e, mais especificamente, linguísticas, que priorizem a qualidade do ensino de línguas, que compreendam sua relevância na formação dos alunos. Propor um exame de alta relevância e esperar que todos o

compreendam da mesma maneira, sem explicitar adequadamente o que se espera com ele, pode ter consequências negativas e pode ressaltar uma lacuna entre o ensino e o exame.

Ao reconhecer essa lacuna, mesmo que inconscientemente, os alunos buscam por cursos e materiais voltados ao exame, para se sentirem mais preparados e confiantes. Por exemplo, Kaique, no momento da coleta de dados, afirma:

“Eu estou procurando curso de inglês.”

Nesse sentido, ele indica sua pretensão de fazer essa prova no exame, sugerindo que o ensino na escola regular não foi o suficiente e que isso o fez sentir a necessidade de buscar um curso alguns meses antes da prova. Na verdade, com essa afirmação, ele sugere que um preparo mais específico é necessário, mas também sugere que ele não acredita no ensino de língua inglesa na escola, como sugerem Barcelos (2011), Micolli (2011), entre outros autores.

Da mesma forma, indicando que poderia haver um preparo mais próximo da aplicação do exame, ARC explica no questionário:

“Por ora não, mas pretendo buscar mais para melhorar.”

Por outro lado, dois participantes da pesquisa afirmam que não buscaram nenhum material específico para a prova de língua estrangeira do exame e justificaram. Pink, por exemplo, declara no questionário:

“Não, não há necessidade.”

Porém, é importante considerar que o aluno faz um curso de inglês há cinco anos e, por isso, ele pode se sentir mais confiante e acreditar que seu conhecimento seja suficiente.

A maioria dos alunos, 70% nesse caso, afirma que também não buscou material específico, mas respondem de forma concisa, com um simples “não”, por isso não trouxemos as justificativas de todos, devido a essa ausência de detalhamento.

Entretanto, o fato de a maioria não ter buscado material não significa, de forma alguma, que não estejam interessados no exame. Isso pode significar que

eles ainda não estejam conscientes do quão fundamental é conhecer um exame antes de prestá-lo ou mesmo que eles não saibam onde procurar um material que os ajude de forma significativa.

Diferente do contexto apresentado por Blanco (2013), quando os contextos investigados, uma escola estadual e um curso particular, receberam material preparatório, em 2016, as escolas municipais não receberam nada referente ao Enem. Assim, caso desejassem ter um preparo específico para a prova, professores ou alunos teriam que buscar por conta própria o material, como Maitê e alguns alunos fizeram, mas sem um incentivo direto e explícito da escola e do Governo.

Em relação ao ensino, um dado relevante é que 78% dos alunos acreditam que o foco pode sim ser alterado em função do exame, deixando de ser estritamente gramatical e passando a enfatizar a interpretação de textos de diferentes gêneros, como acontece no Enem. Essa informação é complementada por Maitê, que diz, no questionário:

“As aulas e os conteúdos são muitas vezes baseados nos gêneros exigidos pelo exame como, por exemplo, a interpretação de texto.”

Coerente com o esclarecimento da professora, pudemos compreender qual a opinião dos alunos sobre essa possível mudança de foco nas aulas, principalmente, referindo-se à interpretação de textos. Sobre isso, Raven e Alicia apresentam a mesma opinião e justificam:

“Sim, pois a interpretação de texto é mais fácil de aprender.”

Podemos inferir que ambos os alunos consideram que houve um efeito retroativo e que isso, para eles, é positivo, com a interpretação de texto cada vez mais valorizada nas aulas, como foi possível observar. Entretanto, é importante considerar a concepção de leitura de cada um, pois embora a primeira vista uma leitura superficial possa parecer fácil, a leitura crítica é necessária, importante e complexa.

Todavia, sobre a possibilidade de valorização da interpretação de textos, assim como Thiago, Alicia ressalta:

“Acho que não porque, vai da vontade da pessoa querer entender e interpretar os textos em sala de aula.”

Ou seja, a aluna também enfatiza que a chance de alteração de foco nas aulas é pessoal, individual. Segundo Alderson e Wall (1993) e Scaramucci (2005), o efeito retroativo pode existir para alguns alunos e para outros não, e essa variação é natural. Além disso, de acordo com os autores, um aluno pode atribuir mais valor a um exame e, conseqüentemente, a uma disciplina, de acordo com suas expectativas e com a importância que ele atribui aos resultados.

Com uma visão mais resistente a mudanças e voltada ao estruturalismo, Rocky afirma no questionário:

“Eu ainda prefiro que as provas sejam com o foco em gramática e regras, mas acho que isso pode tomar (transformar) as aulas fazendo serem sobre interpretação.”

Dessa forma, ele demonstra ter uma opinião semelhante à da professora Marta, sugerindo preferência pela gramática. Porém, ele, assim como a maioria dos alunos, acredita que o foco pode alterar-se aos poucos, enfatizando a interpretação de textos de diferentes gêneros.

Podemos compreender, assim, que a visão estruturalista de linguagem da professora e de alguns alunos é muito forte e que, mesmo sendo de alta relevância, o Enem, sozinho, não é o suficiente para que algumas práticas e crenças sejam mudadas. Marta, por exemplo, pode acreditar que para demonstrar conhecimento de uma língua, o exame tem que envolver itens gramaticais. Assim, se o exame prioriza a leitura, ele torna-se fácil, como os alunos afirmam.

É possível afirmar que Marta tem uma visão estruturalista pela maneira como as aulas eram planejadas e conduzidas. Embora o material didático utilizado apresentasse diversos textos, de variados gêneros, as atividades de leitura desenvolvidas nas aulas observadas eram mais rápidas, com uma leitura em conjunto com os alunos, com explicações em Português sobre o texto. As atividades de interpretação que seguiam os textos eram feitas rapidamente, seguindo com a correção da professora, também em Português. Como todas as unidades do livro abordavam um tópico gramatical, Marta tratava desse assunto desde o início da unidade, independente da sequência do livro, chamando a atenção dos alunos

quando a estrutura a ser estudada aparecia. Notamos, assim, nesses momentos, que a habilidade de leitura provavelmente não era a prioridade e apesar de as atividades serem desenvolvidas, a leitura não era aprofundada.

Sobre a habilidade de leitura, Kramsch (2014) esclarece que é importante que as aulas sejam atualizadas, com a prática da interpretação em diferentes níveis, uma vez que muitos alunos tendem a fazer uma leitura rápida e sentirem-se satisfeitos com essa superficialidade. Além disso, a autora explica que, “Não é uma questão de ensinar gramática, mas de situar as formas gramaticais no seu contexto social e cultural.” (KRAMSCH, 2014, p.13). Nesse sentido, ressaltamos que ensinar gramática é relevante, mas assim como a autora sugere, de forma contextualizada, tornando-se significativa e interessante aos alunos.

Afinal, coerente com o que a prova do Enem propõe, o ensino deve atender-se cada vez mais para as necessidades e interesses atuais, para que os alunos se sintam motivados, interessados e para que os professores saibam como e tenham condições, incluindo as estruturais, de fazer as mudanças necessárias.

Além disso, 52% dos alunos afirmam que atribuem maior importância para a aula de língua estrangeira devido à prova no exame e 38% acreditam que já ocorreram mudanças no ensino como consequência do Enem. Entretanto, os participantes não explicam quais mudanças seriam, e é alta a porcentagem de alunos que acreditam que não houve alterações significativas. Ressaltamos que essas informações são baseadas exclusivamente nas opiniões dos participantes, pois não temos dados anteriores à inserção da prova de língua estrangeira no exame.

É possível compreendermos essa afirmação dos alunos sob dois aspectos. O primeiro seria em relação às aulas de inglês, pois nos parece que não houve efeito relacionado ao exame nessas aulas, tanto pelo fato de a prova não ser citada, como pelo fato de o conteúdo não ser diretamente condizente com o Enem. O segundo seria que, em relação às aulas de espanhol, nas quais o conteúdo é condizente à prova, as aulas já eram voltadas à leitura e não teriam se alterado em função explicitamente do exame, o que, porém, acreditamos ser menos provável, visto que a prova é citada nas aulas.

Por outro lado, 64% dos participantes acreditam que, futuramente, a prova de língua estrangeira no Enem poderá ter consequências positivas para o

ensino. Esse dado reforça que o efeito, na perspectiva dos alunos participantes da pesquisa, ainda é pequeno, como discutimos anteriormente. No entanto, ainda que seja mais evidente no futuro, a ênfase em interpretação de textos, incluindo diversos gêneros textuais, pode ser muito positiva e tornar o ensino mais coerente com a realidade de uso dessa língua no contexto extraclasse. No seu cotidiano, as chances de o aluno ter contato com a língua estrangeira de forma inserida em contextos específicos é muito maior do que a probabilidade de ter contato com itens gramaticais isolados.

Embora neste trabalho interesse-nos as consequências reais e atuais, é importante considerar essas chances de a disciplina ser mais valorizada, principalmente através de políticas linguísticas, como discutimos ao longo deste trabalho, e enfatizamos a necessidade de políticas adequadas não apenas para o ensino, mas que se refiram desde a formação de professores, com sua devida valorização e devido reconhecimento.

Sobre o exame, Maitê, semelhante ao que os alunos afirmam, declara que a prova da língua estrangeira:

“Incentiva [os alunos] porque tem o retorno da “nota” no Enem para eles, pois precisam ir bem para que consigam uma nota melhor e, por isso, pelo menos prestam um pouco mais de atenção na língua, nas aulas e demonstram mais interesse.”

Assim como Maitê, Marta afirma que:

“Os alunos sabem que cada ponto no Enem faz muita diferença, então passam a dar mais valor para a língua estrangeira, pois sabem que serão muito cobrados no exame.”

Dessa forma, tanto os comentários das professoras como os dos alunos são coerentes e ressaltam a relevância da prova de língua estrangeira no exame. Todavia, Raven, apesar de concordar sobre a importância de o exame avaliar a língua estrangeira, justifica no questionário:

“Quanto mais o aluno tem conhecimento nesta língua mais pontos no ENEM ele conseguirá.”

Ele demonstra um olhar voltado ao exame e mostra que reconhece a importância de cada ponto no seu resultado. Semelhante a Pietro, Henrique afirma no questionário que é possível aumentar o interesse na aula de língua estrangeira:

“Porque querem sempre tirar uma boa nota.”

Também referindo-se à nota do exame, mas relacionando-a à possibilidade de os alunos atribuírem maior importância às aulas de língua estrangeira devido à prova do Enem, eles justificam no questionário:

“Sim, para conseguir tirar uma boa pontuação.” (Alicia)

“Sim, para conseguir uma maior nota.” (Mauro)

“Sim, para tirar uma nota maior no ENEM.” (Gustavo)

“Sim, pois todos querem uma boa nota.” (Waldineyson)

“Sim, pois tem chance de garantir alguns pontos.” (Pink)

A preocupação com as notas, desde as avaliações internas à sala de aula até os exames de alta relevância, é frequente, assim como a crença de que uma nota alta significa muito conhecimento e sucesso futuro. Essa preocupação é apontada por Luckesi (2010), o que ele denomina de pedagogia do exame, ressaltando o quanto uma nota é considerada importante, pelos alunos e pelos pais, ainda que esses não saibam exatamente o que ela significa. A importância atribuída a um número, por exemplo, é maior em exames como o Enem devido à concorrência, e por ser justamente esse número que insere ou exclui o candidato da Educação Superior.

Para ARC, a língua estrangeira no exame incentiva os alunos a estudarem mais:

“Sendo sincera, para aumentar a chance de entrar em uma universidade que exija a língua estrangeira.”

Ou seja, ela ressalta que não aumenta a importância atribuída à língua em si, reconhecendo-a como muito importante, mas o enfoque mantém-se no bom desempenho na prova, principalmente considerando o uso dessa língua na graduação.

Entretanto, outros alunos e ambas as professoras concordam que uma maior relevância foi atribuída às aulas devido à prova de língua estrangeira no exame, e justificam no questionário:

“Sim, porque vemos que é importante saber.” (Rafaela R.)

“Sim, o único motivo que algumas pessoas estudam outra língua seria este.” (Catarina)

“Sim, porque serve pros (sic) alunos saberem que é algo importante na vida.” (Kaique)

“Sim, pois os alunos só estudam o que realmente cai no Enem.” (Lorena)

Dessa maneira, há implícita uma desvalorização do conhecimento da língua e uma supervalorização do Enem. E ainda há implícita a crença de que só o que é avaliado é importante. O uso da língua e sua relevância real ficam em segundo plano e o destaque mantém-se na prova exclusivamente.

Por outro lado, quatro alunos ressaltam a prova de língua estrangeira e justificam sua relevância:

“Sim porque é uma prova muito importante.” (Matheus)

“Sim, porque é uma prova importante e com isso, as pessoas estudam.” (Hércules)

“Sim, pois tendo a matéria de opção influenciaria algumas pessoas.” (Gabriel)

“Sim, pois 'obrigam' eles a terem conhecimento nessas línguas.” (Simpson)

Dessa maneira, eles indicam um dos aspectos do efeito retroativo, proposto por Alderson e Wall (1993), enfatizando esse movimento em direção ao exame, como um motivo para estudar, uma vez que esse incentivo não existiria independente do exame.

Já para Lívia, a inserção é importante:

“Por que (sic) eles demonstram a importância e exigência nos mercados brasileiros.”

Ela acredita que a prova possa influenciar os alunos positivamente, mas, diferentemente dos colegas, cita o mercado de trabalho, que tende a requerer esse conhecimento para contratação.

De forma contrária à opinião dos colegas, Thiago afirma no questionário que a prova de língua estrangeira no Enem não deve alterar a importância dada para as aulas, pois, para ele:

“Depende de cada um.”

Além disso, dentre os alunos que viram a prova de inglês antes de responderem o questionário, as opiniões se dividem. Enquanto para 50% deles, a prova de inglês é fácil e o que eles aprenderam na escola regular é suficiente para responderem corretamente essas questões, para a outra metade as questões são difíceis e eles não saberiam respondê-las com segurança.

No segundo momento de coleta de dados, quando foi realizada a observação e participação das aulas de língua inglesa, como a maioria dos alunos não conhecia a prova de inglês, a pedido da professora Marta, apresentamos as questões aos alunos, dando a eles a oportunidade de conhecer os tipos de questões e também de praticá-las.

Assim, foram apresentadas cinco questões de provas de 2010 a 2015 aos alunos, discutindo cada uma com eles, dando a eles a oportunidade de conhecer as principais características da prova. Na sequência, em duplas, os alunos responderam a cinco questões, também de provas anteriores do exame e a correção foi em forma de discussão, para que eles pudessem compreender o porquê seria determinada alternativa e não as outras. Por fim, buscando aprofundar a familiaridade dos alunos com esse exame, individualmente, eles responderam cinco questões, seguindo o tempo estimado que teriam por questão do exame, como um simulado. A correção foi apresentada a eles no final da aula, permitindo que houvesse uma pequena reflexão sobre seu desempenho.

Com essa prática, tivemos a oportunidade de apresentar a prova, visto que a maioria não a conhecia até esse momento, buscando contribuir, ainda que minimamente, para a familiarização dos alunos com o formato do exame. Seguimos exatamente o tempo proposto pela professora, para não comprometer o conteúdo a ser estudado no bimestre, o qual se encerraria em breve. A partir dessa apresentação, eles puderam opinar novamente em relação à prova e a maioria afirmou que a achou interessante, embora tivessem tido dificuldade em alguns momentos. Eles consideram positivo o fato de a prova trazer interpretação de texto,

pois, se fosse composta apenas por itens gramaticais, segundo eles, seria mais cansativa. Entretanto, a partir do momento em que eles passam a conhecer a prova, a opinião também muda: eles veem que, apesar de ser interpretação (o que eles consideravam muito fácil), a prova apresenta dificuldades.

Por outro lado, a crença de que o Enem é difícil e de que o conteúdo não é compatível, referindo-se mais diretamente à prova de inglês, mesmo que, ao responder o questionário, muitos alunos não conhecessem a prova, é apresentada por vários participantes no questionário:

“Não (é coerente) e nunca vi o modelo de uma prova do Enem.” (Fernanda)

“Não, nunca prestei Enem.” (Mauro)

“[...] há coisas que não são apresentadas durante o ensino médio.” (Waldineyson)

“Acho que no Enem é mais avaliativo do que na escola, e tem coisas mais difíceis que provavelmente nos não estudamos.” (Pietro)

“Um absurdo, preferimos que o inglês não vá tão afundo no ENEM. Muitos se prejudicam por não conhecer. [...] Ao contrário, (a prova de inglês) mostra que não sabemos nada.” (Floribela)

Podemos notar que há, implicitamente, uma crítica, também, ao ensino de língua estrangeira na escola pública, pois, como Floribela só têm essas aulas na escola, ela não se sente preparada para fazer essa prova.

Para Vanessa, o nível da prova de língua estrangeira avaliado não é compatível com o inglês e o espanhol que ela aprendeu até o Ensino Médio, pois:

“O que eles ensinam no Ensino Medio (sic) é completamente diferente de um curso preparatório.”

Assim, segundo ela, é preciso fazer um curso específico para estar realmente preparado para o Enem, sugerindo incoerência entre o ensino e o exame.

De acordo com Catarina, o conteúdo da prova não é condizente com suas aulas devido à falta de tempo. Essa justificativa pode ser compreendida de duas maneiras. A primeira seria que a aluna não considera os sete anos de aula de língua inglesa e os três anos de espanhol suficientes, caso esse ensino não seja levado a sério. A segunda possibilidade seria que a aluna considera os conteúdos da prova e das aulas diferentes e seria necessário mais tempo de aula para que ela pudesse ter acesso a mais conteúdo.

Dessa maneira, compreendemos que o currículo precisa ser alterado para adequar-se aos interesses e necessidades dos alunos, que notam essa incoerência. Ressaltamos, novamente, a necessidade de mudança nas políticas de formação de professores, para que eles estejam preparados para um novo currículo, para atuais necessidades dos seus alunos.

Por outro lado, para Pink, segundo suas respostas no questionário, a prova é coerente com o seu conhecimento:

“Sim. Pois são fáceis e normalmente de avaliação textual.”

Entretanto, Pink faz inglês em escola de idiomas e isso pode ter uma relação direta com sua afirmação de as questões serem fáceis. Kaique, assim como seus colegas, acredita que o nível da prova é coerente com o ensino público, pois, no questionário, segundo ele:

“Eles ensinam o básico.”

Apesar de o adjetivo “básico” que ele atribui ao ensino poder, também, ser interpretado como insuficiente, como apenas o mínimo necessário, a partir de suas outras respostas é coerente compreender que ele acredita que, sim, as aulas são suficientes para que ele tenha um bom desempenho.

Nos demais momentos de acompanhamento de aula de inglês, em praticamente nenhuma, o assunto da prova foi citado. Justifico isso, possivelmente, pelo fato de o conteúdo a ser cumprido no bimestre ser bastante extenso, e não haver tempo disponível de aula para outras discussões que poderiam, também, ser relevantes.

Como uma forma de confirmar se houve efeito retroativo em relação às práticas da professora, perguntamos para os alunos se a prova do Enem havia sido citada nas aulas. Como o questionário foi respondido no primeiro momento da pesquisa, buscamos obter informações sobre esse efeito, de forma independente da pesquisa, anteriormente a ela, pois, posteriormente, com a nossa presença havia maiores chances de o exame ser citado.

Como as respostas foram unânimes, sobre ambas as disciplinas, e coerentes com as afirmações das próprias professoras em seus questionários, foi

possível confirmar a diferença entre o efeito retroativo, principalmente relacionado a um preparo para a prova durante as aulas.

Sobre as aulas de língua inglesa, todos os alunos responderam negativamente, afirmando que não foi comentado em momento algum sobre o exame. Majoritariamente, a resposta foi um sucinto, porém significativo, “não”. A professora Marta confirma essa informação e afirma que não havia conversado sobre a prova e que não pretendia comentar. Posteriormente, ela justifica em uma conversa antes de uma das aulas:

“Não temos tempo para isso nesse semestre, pois o conteúdo é muito amplo e precisamos seguir o planejamento. Na verdade eu não havia pensado nisso também, e eles [os alunos] estão sempre conectados e podem procurar na internet se quiserem.” (Notas de campo, 2016)

Podemos relacionar a afirmação de Marta, muito significativa por evidenciar sua opinião e mostrar coerência com a prática observada, com Scaramucci (1999), quando em sua pesquisa, a professora de inglês buscava materiais extras e tentava relacioná-los aos exames vestibulares nos quais os alunos tinham interesse. Do mesmo modo, Marta não estabelece uma relação direta entre suas aulas e a prova de inglês do Enem e, se fosse relacionar de alguma forma, seria por materiais extras também, por isso ela propôs que a pesquisadora elaborasse a aula sobre o exame. Ou seja, em ambos os contextos, não há efeito retroativo nas práticas independentes da pesquisa.

No entanto, três alunos fizeram esclarecimentos em suas respostas, justificando a inexistência de comentários sobre a prova. Por exemplo, de acordo com Catarina, a professora de inglês não citou a prova por falta de tempo, repetindo, dessa forma, o discurso da professora, que se refere constantemente “à falta de tempo” durante as aulas. Além de Catarina, Lorena também justifica que Marta não conversou com os alunos sobre a prova do ENEM, justificando:

“Não, porque ela não tem tempo.”

Em três das aulas observadas a professora se referiu não apenas à falta de tempo na aula, como também à sua falta de tempo fora das aulas, visto que, segundo Marta, ela trabalha em outra escola. Assim, podemos inferir que o aluno pode estar referindo-se a ambos os aspectos.

Como uma possível justificativa do que as suas colegas afirmam, Leandro afirma no questionário que Marta não falou sobre a prova, pois:

“Ela falta muito.”

Se essa ausência constante for real, a falta de tempo nas demais aulas pode ser justificada, pois o conteúdo teria que ser estudado num período menor do que o previsto. Durante a observação de aulas, a professora esteve ausente em três dias, não consecutivos, porém não podemos afirmar que essa ausência tenha se repetido outras vezes, visto que não temos informações oficiais.

Dessa forma, fica evidente que, independente da pesquisa, o efeito retroativo nas aulas de inglês foi, praticamente, inexistente. Entretanto, é possível inferir que, a partir das aulas, a professora acreditasse que sua prática fosse suficiente e que os alunos já estariam preparados, não havendo necessidade de preparo específico para a prova de inglês.

Quanto a isso, Marta demonstra preocupação em relação ao conteúdo do material didático que utilizam, afirmando diversas vezes que deve utilizar o livro todo. Além disso, na sequência das aulas sobre a prova do Enem, ela afirma que ficou satisfeita, pois daquela forma os alunos puderam conhecer essa prova, demonstrando que ela atribui importância a essa familiarização.

No entanto, a professora, em momento algum, reconhece seu papel nesse processo, acreditando que uma única aula foi suficiente para seus alunos. Relacionado a isso, ressaltamos a importância de discussões sobre políticas, linguísticas e educacionais, com professores, para que as chances de as políticas oficial e real sejam coerentes, com a conscientização do papel de cada agente nessas políticas. Senão, as chances de bons resultados são minimizadas, e políticas tenderão a ser cada vez mais impostas, incompreendidas e mal sucedidas.

De forma divergente, a nosso ver, independentemente da pesquisa, as chances de o exame ser citado nas aulas de língua inglesa tendiam a ser muito baixas, como a própria professora confirma. Assim, de acordo com a teoria de Messick (1996) e Bailey (1999), podemos afirmar que o efeito retroativo da prova foi bastante superficial nessas aulas, sendo mais evidente em relação aos alunos e inexistente em relação à professora de inglês. Para os autores, não se pode afirmar que houve esse efeito se uma relação explícita não puder ser estabelecida entre os

resultados pretendidos do exame e o conhecimento que seus elaboradores visam influenciar. Ou seja, se considerarmos que o exame propõe um ensino, por exemplo, voltado à leitura de textos de diferentes gêneros, não houve efeito nas aulas de Marta.

No entanto, em relação aos alunos, compreendemos que houve efeito retroativo e impacto, considerando todos os aspectos que o envolvem e não nos referindo apenas à prática de sala de aula. A maioria dos alunos reconhece a relevância do exame, alguns buscaram materiais específicos para estudo e o interesse deles pela prova foi evidente.

Entretanto, nas aulas de espanhol, segundo Maitê, ela os incentiva a prestar vestibular, principalmente para as universidades públicas, mas também para as instituições particulares, estimulando-os a se inscreverem no Sisu também. Apesar de não termos observado as aulas por um período mais longo, tanto os alunos, unanimemente, como a professora Maitê, afirmam que as questões de espanhol do exame foram abordadas desde o início do ano.

Além do que foi discutido anteriormente, Maitê afirma que apresenta e pratica as questões de espanhol do Enem porque, além de ser importante que os alunos as conheçam, os demais exames vestibulares do estado de São Paulo não contemplam o idioma. Sendo assim, ela utiliza o Enem como uma das possíveis formas de uso da língua que ensina na prática.

Ao final da aula sobre a prova de língua inglesa no exame, novamente, pudemos confirmar que os alunos estavam familiarizados com as questões de espanhol do Enem, pois vários deles compararam as duas provas e afirmaram que eram muito semelhantes, avaliando interpretação de textos.

Fica evidente, a partir da análise dos questionários e da observação das aulas que a prova teve impacto bastante diferente nas aulas de inglês e de espanhol, o que é natural acontecer, segundo Andrews (2008). Para o autor, o professor é o primeiro alvo quando um exame é implementado visando mudanças políticas e curriculares. No entanto, há uma grande diferença entre o que é planejado inicialmente e o que acontece efetivamente na sala de aula.

Ou seja, há uma incoerência evidente entre políticas reais e oficiais. Enquanto as políticas oficiais valorizam apenas a língua inglesa e propõem que mudanças aconteçam em relação ao seu ensino, as políticas reais nos evidenciam

que o espanhol também é valorizado e que as mudanças foram mais relevantes em relação a essa língua do que em relação ao inglês.

Para Maitê, é importante que eles conheçam a prova e estejam preparados para ela. Ela também esclarece:

“Além das próprias provas dos anos anteriores, trago para as aulas materiais de conteúdo muito próximo ao das provas, como diferentes gêneros discursivos como publicidade, tirinhas, literatura, textos jornalísticos, texto verbal e não verbal, etc.”

Podemos notar que para que haja impacto em maior ou menor grau, há uma relação direta na forma como o professor vai lidar com um exame. Assim, o professor é reconhecidamente um agente central para o impacto social, que varia de acordo com a formação, as crenças e as práticas de sala de cada um.

Pouco mais da metade dos alunos respondeu de forma sucinta, apenas um “sim”, confirmando a referência à prova de espanhol. No entanto, quinze alunos apresentam justificativas que nos permitem compreender suas visões e também confirmar a visão da professora.

Assim, de forma explícita temos, no questionário, declarações como:

“Comentou sim, mostrou algumas questões também.” (Rafaela)

“Sim, porque ela queria nos deixar a par de como era a prova.” (Raven)

“Sim, pois é muito importante nós estarmos preparado pra esse tipo de prova.” (Pietro)

“Sim, pois ela incentiva as pessoas ter (sic) interesse.” (Vanessa)

“Sim, ajudar na hora da prova.” (Catarina)

“Sim, por que acha importante que tenhamos conhecimento/entendimento sobre.” (Livia)

“Sim, porque ela está nos ajudando com isso.” (Valentina)

“Sim, pois é muito difícil (sic) a prova.” (Gabriel)

“Sim para os alunos já (sic) se preparar.” (Emanuelly)

“Sim para ficarmos mais preparados.” (Hercules)

“Sim, por que ela está ajudando a estudar para a prova do Enem.” (Gustavo)

A partir das justificativas anteriores, podemos compreender que é claro o efeito retroativo nas aulas de espanhol quanto ao preparo para o exame, com o

objetivo de apresentar a prova para os alunos, ressaltando a coerência entre suas aulas, com atividades voltadas para interpretação de textos, abordando diversos gêneros e propondo discussões.

Isso é importante, visto que a maioria dos alunos afirma que não conhecia o exame, suas questões, seu formato, suas características. Essa apresentação da prova é fundamental para que eles possam atentar-se à prova exclusivamente, e não às expectativas dos procedimentos.

Além das justificativas citadas, outras foram elaboradas, com comentários diferentes nos questionários, que nos permitem, também, compreender a relação dos alunos com a professora Maitê, apresentando aspectos positivos:

“Sim, porque ela quer nosso bem.” (Fernanda).

E ainda:

“Sim porque ela quer o nosso bem igual a (sic) mãe.” (Lorena).

Essa relação próxima tende a ter consequências positivas para a aula, pois é evidente, também pelas aulas que nós observamos, que os alunos se sentem à vontade para fazer perguntas, tirar dúvidas e participar das aulas constantemente. Provavelmente, além das práticas da professora, os alunos se sentem motivados a participarem, pois são ouvidos, são estimulados a participar, desenvolvem constantemente atividades em duplas. Após as atividades de leitura, os alunos tiram as dúvidas sobre o texto, sobre o assunto, Maitê cita constantemente outras fontes sobre o assunto tratado no texto. No momento da correção das atividades, as respostas são sempre dadas pelos alunos e a professora auxilia, sem dar respostas prontas e sem propor que uma única resposta seja correta, mostrando que mais interpretações são possíveis, mas dentro de um limite de possibilidades.

Durante as aulas observadas, o assunto estudado foram as tecnologias, principalmente voltadas à comunicação e também relacionadas ao laser. Foi possível notar que, constantemente, Maitê dialogava com os alunos, perguntando sobre a realidade deles, nesse momento, conversando sobre os usos que eles fazem da tecnologia, estabelecendo uma relação entre o assunto e o cotidiano dos alunos.

Dessa forma, o aluno José Roberto afirma no questionário, sobre as aulas de espanhol, que o exame foi citado:

“Porque ela sabe que vamos usar bastante essa língua.”

No mesmo sentido, mais uma justificativa interessante foi dada sobre a influência do exame nas aulas de espanhol. Segundo Rafaela C.:

“Sim, porque caíram coisas similares com o conteúdo que ela passou.”

Ou seja, a aluna percebeu não apenas um preparo específico para a prova, como também a semelhança entre o que eles estudaram durante as aulas e as questões do exame.

Essa diferença significativa entre as duas aulas, ressaltando o efeito retroativo evidente nas de espanhol e a ausência de efeito retroativo nas de inglês, relacionado diretamente a um possível preparo para o exame, corrobora o que Alderson e Wall (1993) e Scaramucci (2010) afirmam sobre essa possibilidade de diferentes intensidades de efeito em diferentes professores, ainda que seja no mesmo contexto.

Relacionado a esses contrastes nas aulas observadas e como propõe Spolsky (2004), ressaltamos a importância de conhecer a prática para compreender as reais políticas linguísticas, afinal, com o formato do Enem, esperava-se o efeito retroativo, para que as políticas propostas fossem alcançadas.

Além disso, também a partir do contraste de efeito nas aulas, retomamos a teoria proposta de Scaramucci (2010), que ressalta a relevância da pesquisa etnográfica para conhecer esse efeito, pois observando as aulas confirmamos as informações dos questionários, todas muito relevantes para a compreensão das crenças e do que acontece na prática.

Essas crenças e práticas são bastante individuais, variam de um professor para outro e, segundo Maciel (2013), podem variar, também, de acordo com a sua formação, como ele mostra em sua pesquisa e como nossos dados também sugerem, pois as professoras deste estudo tiveram formações e experiências diferentes.

É possível, ainda, estabelecer uma relação entre nossos dados e o que Scaramucci (2005) afirma:

Outras forças presentes na sociedade interagem com o exame na determinação de seu efeito. Uma dessas forças poderosas têm sido as crenças e formação do professor, que têm limitado o efeito potencial inovador de exames no ensino. (SCARAMUCCI, 2005, p. 40).

Assim, a autora ressalta aspectos de formação e crenças dos professores como potenciais interferências nos efeitos dos exames em sala de aula. Essas informações não deveriam ser ignoradas pelos elaboradores, uma vez que eles esperam impactos com a proposição do exame no seu formato atual.

Além disso, tanto Maciel (2013) como Shohamy (2008), afirmam que os professores são um dos principais agentes para mudanças ou implementações de políticas linguísticas. Porém, nem sempre eles estão conscientes do seu papel, pois as políticas podem não ter sido discutidas com eles, eles podem não concordar com elas, entre diversos outros fatores, como os autores discutem.

Com essa afirmação, que coloca os professores em uma importante posição diante de propostas de exames como forma de implementação de políticas, os autores afirmam que não intenciam responsabilizar o professor, por exemplo, por maus resultados dos alunos, mas atribuir a ele sua relevância e, principalmente, ressaltar o quanto as políticas devem ser discutidas com eles, para que os efeitos desejados sejam alcançados.

Andrews (2008) estabelece uma interessante comparação e afirma que, “muita voltagem é perdida durante a transmissão” (p.47). Ou seja, entre as consequências em sala de aula e as pretendidas na proposta do exame, há um longo caminho e muitos fatores envolvidos.

Para que a prática de aula e o aprendizado sejam alterados, primeiramente, as instruções deveriam ser mais explícitas, a partir de mecanismos explícitos de políticas linguísticas, a fim de que os professores tivessem mais clareza sobre o conteúdo avaliado e o que é pretendido com o Enem. Apenas com a Matriz divulgada não é possível compreender o que será avaliado, e isso é bastante negativo.

Ou seja, a incoerência não se restringe às políticas reais e às oficiais, mas também à forma como elas são propostas. Evidencia-se a falta de discussão efetiva, com esclarecimentos aos principais envolvidos, como os professores. No caso do Enem, o exame é proposto e elaborado por especialistas que, muitas vezes, parecem não ter contato com a realidade das escolas. Os resultados são esperados, sem que a reflexão necessária seja feita, sem que os professores tenham a consciência do seu papel nesse processo. A partir dessa ausência de informação, há grandes chances de os resultados divergirem do esperado, e, muitas vezes,

esses resultados são inexistentes, pois, como destacamos, os principais envolvidos não sabem o que fazer ou como fazer, como é o caso de Marta.

Ricento (2006) e Tollefson (2006), no mesmo sentido, enfatizam que a discussão das políticas linguísticas é essencial para conscientizar todos os envolvidos do seu papel, do seu poder, com as possibilidades de minimizar aspectos negativos. Além disso, a formação, as crenças, a abordagem, o material, os recursos disponíveis, e outros mecanismos implícitos, que influenciam consideravelmente a prática dos professores, são ignorados pelos elaboradores de políticas e exames.

Concordamos com Andrews (2008) ao afirmar que para que se tenha coerência entre os resultados esperados e os obtidos, é preciso o envolvimento dos professores, e dos alunos também, em todas as etapas do planejamento e da implementação de novos exames e de novas políticas.

Relacionado a isso, podemos notar, principalmente pela divulgação na mídia, que o professor é bastante responsabilizado pelo resultado dos alunos no exame. Todavia, ele raramente tem a oportunidade de compreender mais profundamente o exame, refletindo sobre sua real responsabilidade, sobre o que realmente é avaliado.

Como afirma Oliveira (2007), o termo política linguística circula há menos tempo no Brasil do que em outros países e, possivelmente, por isso professores e alunos podem ainda estar pouco cientes dos seus papéis nessa política, ainda que sejam os principais envolvidos com suas consequências. Assim, ressaltamos a necessidade de constante discussão com os agentes envolvidos para que, não apenas aceitem as propostas, mas consigam questioná-las e modificá-las quando, e como, necessário.

Por fim, entretanto, na escola, de forma geral, nota-se que os impactos do exame são praticamente inexistentes, como discutiremos na sequência.

3.3.1 A relação entre a prova de língua estrangeira do Enem e a escola: há impacto no nível macro?

Embora 52% dos alunos participantes desta pesquisa, como discutimos anteriormente, tenham afirmado que atribuíram maior importância à língua

estrangeira devido ao Enem e 68% deles tenham declarado ser importante essa prova no exame, segundo eles, não foi oferecido nenhum curso preparatório na sua escola. As professoras confirmam essa informação e, durante a coleta de dados, não observamos nenhuma oferta de curso sobre esse assunto. Curiosamente, nem o preparatório para redação é oferecido, como acontece em outras escolas devido à alta pontuação atribuída a essa prova. Além disso, de forma diferente do que esperávamos, nenhum material preparatório de nenhuma disciplina é oferecido na escola, de acordo com alunos e professores.

Contraditoriamente, segundo os alunos, eles foram incentivados a se inscrever para o exame e foi oferecida ajuda no laboratório de computação, com monitores disponíveis para auxiliá-los, uma vez que a inscrição deve ser feita exclusivamente pela *internet* e dúvidas poderiam surgir.

Entretanto, não podemos desconsiderar a hipótese de que a inexistência de cursos e materiais preparatórios para o exame significa que os responsáveis pela escola podem considerar que o ensino oferecido é suficiente. Assim, eles podem acreditar que essa preparação seria desnecessária, uma vez que o exame, teoricamente, se propõe a avaliar o ensino, de forma geral, e eles confiam na qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

Por outro lado, se a escola não oferece cursos preparatórios, nem material específico para o exame, mas os alunos buscam esses cursos e materiais, há uma divergência de interesses e necessidades. Se houvesse essa oferta, certamente os alunos aproveitariam a oportunidade, uma vez que reconhecem o grau de dificuldade e a relevância do exame.

Essa relevância é também reconhecida pelos pais dos alunos participantes da pesquisa, pois 88% deles afirmam que são incentivados em casa também a prestar o exame. Assim, podemos afirmar que o exame (os usos do seu resultado) é reconhecido tanto pelos alunos como pela professora Maitê num contexto micro, como a sala de aula, e num contexto macro, como a escola e a sociedade de forma geral, sugerindo que houve um impacto social, em relação às famílias.

Todavia, em relação à escola, esse reconhecimento do exame não é o suficiente para que eles pensem na possibilidade de propor cursos preparatórios. Assim, apenas 12% dos alunos afirmam que fazem curso preparatório para o exame

em horário contrário ao da escola, pois, segundo os mesmos, eles precisam estar bem preparados, uma vez que os cursos superiores que desejam são muito concorridos e a pontuação costuma ser alta. Dessa porcentagem, metade faz curso presencial, em cursos preparatórios particulares específicos para o Enem e metade faz curso virtual, com explicações em vídeos e simulados. Além disso, como discutimos anteriormente, 40% dos alunos buscaram material específico para estudar. Ou seja, considerando suas possibilidades, ressaltamos novamente que seria interessante a escola oferecer curso preparatório. Como a escola possui espaço físico disponível, provavelmente o maior desafio para essa oferta, que não podemos desconsiderar, seria em relação a professores com disponibilidade e preparo para esses cursos.

Em relação a outras disciplinas, de acordo com 96% dos alunos, os professores os incentivam a fazer o Enem e 60% afirmam que conversam com seus professores sobre o exame, suas questões e seus usos. Essas porcentagens são significativas e evidenciam a relevância reconhecida do exame como uma oportunidade de acesso à Educação Superior. Coerente com essas respostas, 94% dos alunos e as duas professoras participantes da pesquisa reconhecem que o exame é de alta relevância.

Considerando, então, os principais agentes quando o assunto é o Enem apenas 35% dos alunos acreditam que houve uma diferença significativa na forma como alunos, professores e diretores passaram a ver a língua estrangeira. Ou seja, a grande maioria acredita que não houve alterações nessa visão e que a importância, baixa ou alta, permaneceu a mesma. Isso é coerente com as afirmações das professoras, que afirmam que houve pouca mudança na forma como a língua estrangeira passou a ser vista pelos professores de outras disciplinas, além da direção e da coordenação, após sua inserção no exame.

Nessa perspectiva, tanto Maitê quanto Marta acreditam que a inserção da língua estrangeira tem, e terá cada vez mais, consequências positivas para o ensino dessa língua, ressaltando seu impacto nas crenças e práticas de sala de aula. Enfim, essa opinião das professoras, em conjunto com os demais dados discutidos, sugere que o impacto no nível macro é esperado, mas ainda é mínimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos este trabalho, retomamos nossos objetivos, respondemos as três perguntas norteadoras, apontamos limitações e contribuições e sugerimos possíveis encaminhamentos. Assim, a partir dos nossos objetivos e considerando o contexto no qual o Enem está inserido, discutimos de que maneira e quais políticas linguísticas fundamentam e justificam a prova de língua estrangeira do exame; de que forma essa prova poderia ter efeito retroativo e impacto na sala de aula, nas crenças e nas práticas dos alunos e dos professores; e, ainda, se essas crenças e práticas influenciaram as políticas linguísticas oficiais.

A partir desses objetivos, nossa primeira pergunta referiu-se à possibilidade de estabelecermos uma relação entre as provas de língua estrangeira do exame e as políticas linguísticas oficiais em funcionamento (legislação oficial). Quando o formato do Enem foi proposto, em 2010, as provas de língua estrangeira estavam parcialmente de acordo com a LDB vigente naquele momento, visto que era obrigatório o ensino de uma língua estrangeira, à escolha da comunidade escolar, além do ensino de espanhol. Como o espanhol era obrigatório, na legislação, e o ensino de língua inglesa acontecia na maioria das escolas, de acordo com o Censo Escolar (2016), o Enem estava parcialmente coerente. O conflito aconteceria quando, ao permitir a escolha pela comunidade escolar, essa comunidade optasse por outra língua, segundo os interesses e necessidades locais, a qual não seria avaliada no Enem.

Dessa maneira, como discutimos neste trabalho, a relação que podemos estabelecer entre a prova de língua estrangeira do Enem e a legislação é de coerência parcial, independentemente da versão da LDB. Além disso, a prova mostrava-se coerente com a Lei 11.161 de 2005, sobre o ensino de espanhol, haja vista que o examinando poderia optar pela prova dessa língua no exame. Todavia, logo após a coleta de dados deste estudo, ocorreram mudanças significativas na legislação, tanto na LDB, que tornou o ensino de inglês obrigatório, como na Lei 11.161, que foi revogada. Apesar de não termos dados posteriores a essas alterações, os dados que temos nos permitem compreender que as mudanças foram

inadequadas e na contra mão do que as crenças e práticas nos sugerem, como discutimos na segunda questão de pesquisa.

Apesar de reconhecermos, como propõe Rajagopalan (2013a), que as políticas linguísticas não são uma ciência exata, nossos dados nos permitem compreender e ressaltar que políticas linguísticas estão mais relacionadas à política do que à linguística. Nesse sentido, enfatizamos a proposta de Shohamy (2006) e de Rajagopalan (2013a), uma vez que o único aspecto exato das políticas linguísticas são os documentos publicados, denominados pela autora como mecanismo explícito. Todavia, nem essa publicação garante que seu conteúdo seja colocado em prática da forma esperada, como afirma Spolsky (2004).

Embasamos nossa discussão, assim como Ribeiro da Silva (2011), no pressuposto de que as políticas linguísticas oficializadas em leis e documentos, no Brasil, não é suficiente para sua total compreensão, devido à sua amplitude e indefinição. No entanto, mesmo com as mudanças na legislação, explicitamente a favor do ensino de inglês e em desfavorecimento do ensino de espanhol, o Enem e o ensino no contexto investigado mantiveram a língua espanhola. Sobre esse ensino, como ressaltam Maciel e Oliveira (2012), a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola podia ser vista como um gesto político, assim como a revogação da lei e a obrigatoriedade do ensino de inglês, pois envolve interesses políticos e econômicos.

Na sequência, nossa segunda questão referiu-se às crenças que emergem na sala de aula e como elas se relacionam, legitimando ou contradizendo, com políticas linguísticas. As principais crenças que emergem da sala de aula, valorizam a língua inglesa, com visões de que ela é uma língua mundial, mas com uma visão negativa do seu ensino na escola regular. A língua espanhola também é valorizada, principalmente nas práticas de sala de aula, mas as opiniões dos alunos sugerem que eles atribuem menos valor a essa língua, mantendo o inglês como a língua estrangeira mais importante. No entanto, os alunos sugerem que acreditam no ensino de espanhol na escola regular e se interessam pela sua cultura, frequentemente apresentando uma visão positiva dessa língua.

Assim, as crenças legitimam as políticas linguísticas com a valorização da língua inglesa, mas a contradizem ao revogar a lei que tornava obrigatório o

ensino de espanhol, que, na prática, nesse contexto, tinha resultados significativamente positivos para os alunos e sua formação, de forma geral.

A partir dos dados discutidos, ressaltamos que é possível notar um mecanismo implícito em favorecimento da língua inglesa, com ênfase em crenças cristalizadas sobre ela e reforçadas pelas políticas linguísticas oficiais atuais, que torna o seu ensino obrigatório. Entretanto, no contexto investigado, notamos também a valorização da língua espanhola, pelo interesse e envolvimento dos alunos nas aulas, mesmo que nos questionários eles atribuam maior valor à língua inglesa.

Nesse sentido, segundo Spolsky (2004), as políticas linguísticas oficiais podem fortalecer ou contradizer as crenças e as práticas já estabelecidas. No contexto investigado, a legislação fortalece as crenças apresentadas pelos participantes, que valorizam a língua inglesa em seus discursos, mas contradizem as práticas em relação à língua espanhola, as quais são positivas, mas negligenciadas na legislação.

Da mesma forma que a prova de língua estrangeira no Enem não é um consenso, para Spolsky (2004) e Rajagopalan (2013b), nenhuma política linguística agrada a todos, pois ela pode contentar alguns, mas contrariar os interesses de outros. Isso não significa que seja benéfica ou maléfica, uma vez que ela é relativa e cabe aos envolvidos serem ouvidos, refletindo sobre essas políticas. Ressaltamos, assim, a necessidade de ouvir os agentes envolvidos com as políticas educacionais, incluindo as linguísticas, para que as propostas sejam coerentes com os interesses e as necessidades de alunos e professores.

De maneira mais implícita nas afirmações dos participantes deste estudo, notamos que há um resultado do possível planejamento de *status*, como propõe Wiley (1996) e Wiley e Garcia (2016), evidenciando o importante *status* que é atribuído ao inglês, e enfatizando também o *status* menos relevante atribuído a outras línguas, não só ao espanhol, citado anteriormente. Relacionado a isso, Ricento (2006) e Tollefson (2006) afirmam que as políticas linguísticas, real e oficial, tendem a fortalecer interesses de países dominantes e os alunos, ao atribuírem maior relevância ao inglês, trazem para a sala de aula reflexos desse discurso comum.

Diretamente sobre a sala de aula, na sequência, a terceira e última questão, proposta neste trabalho, referiu-se à possibilidade de os exames de línguas

serem um mecanismo explícito de políticas linguísticas e aos impactos da prova de língua estrangeira do exame no contexto investigado. Dessa forma, o impacto da prova de língua estrangeira do Enem são muito diferentes nas aulas de espanhol e nas aulas de inglês. De maneira independente da pesquisa, o efeito retroativo nas aulas de língua inglesa seria inexistente se considerarmos as crenças e práticas da professora Marta, uma vez que o exame não havia sido citado ou apresentado aos alunos. Todavia, nas aulas de espanhol o exame teve efeito retroativo, pois a professora Maitê havia apresentado as questões aos alunos e comentava sobre o exame com frequência, motivando-os a se inscreverem no Enem, conscientizando-os das oportunidades que poderiam ter com seus resultados.

Além disso, as mudanças e decisões que acontecem são fortemente políticas e minimamente voltadas à linguística, ou seja, novamente, as políticas linguísticas mostram-se muito mais política do que linguística. Dessa maneira, com essas políticas, os interesses políticos são enfatizados e as atenções que deveriam se voltar ao aprimoramento do ensino de línguas são postas em segundo plano.

Ao pensarmos nesse ensino e à luz do exposto neste trabalho, concordamos com Rajagopalan (2013a) ao afirmar que esse ensino é inextricavelmente político. Nesse sentido, é muito importante que todos os agentes envolvidos com o ensino de línguas, desde o responsável pela elaboração das políticas linguísticas oficiais, passando pelos responsáveis pela elaboração do currículo, do planejamento e do material didático, até os coordenadores e professores, se conscientizem dessa natureza política, para que não houvesse incoerências entre todas as etapas que envolvem esse ensino.

Assim como o autor, acreditamos que:

[...] o ensino de línguas faz parte integral da construção de uma nação. As formas como a língua estrangeira é encarada e ensinada como parte do currículo escolar determinam como as crianças vão abordar sua própria identidade como futuros cidadãos adultos [...]. (RAJAGOPALAN, 2013a, p.69).

E ele complementa isso ao afirmar: “o ensino de línguas é uma questão que pede para ser tratada peremptoriamente como sendo da alçada da política linguística. Ele sempre foi e sempre será parte integral da política linguística de um país soberano.” (RAJAGOPALAN, 2013a, p.69).

Nesse sentido, considerando essa relevância, a proposta de Shohamy (2006) e Spolsky (2004), torna-se cada vez mais importante para pensarmos no ensino de línguas, uma vez que os autores consideram o papel das políticas linguísticas e o relacionam com todos os aspectos envolvidos, desde os documentos oficiais, até as crenças de alunos e professores.

Para os autores, entre os aspectos mais importantes das políticas linguísticas, estão os exames, considerados como forte instrumento para implementações de políticas. Eles dariam o devido valor aos instrumentos implícitos de políticas linguísticas, os quais podem ser mais fortes no ensino de línguas do que a própria documentação oficial.

Dessa maneira, reafirmamos que é possível relacionar, como Shohamy (2006) propõe, os mecanismos explícitos e os exames de língua, ressaltando que esses exames podem ser utilizados como mecanismos implícitos para que determinadas políticas sejam implementadas, por professores e alunos (SHOHAMY, 2008). Em muitos contextos, exames são mais importantes do que documentos, haja vista seu aspecto mais prático, mais evidente, enquanto políticas muitas vezes são demasiadamente amplas e/ou difíceis de serem interpretadas e postas em prática.

Reconhecendo o impacto que exames têm no ensino, e também nas políticas linguísticas, Shohamy (2008) afirma que é importante que estudos sejam realizados para compreender esse impacto, essa relação entre exames e políticas, para servir como negociação para políticas mais democráticas, bem como exames mais democráticos. Ela reconhece que, atualmente, estudar políticas linguísticas ou o impacto dessas sem considerar a relação entre eles pode ser problemático e perigoso, pois não considera o contexto na totalidade.

Desse modo, compreendemos que o ensino e os exames não são neutros, não são apolíticos; pelo contrário, são determinados por interesses políticos que, muitas vezes, sobressaem aos linguísticos. Além disso, buscamos contribuir com e ressaltar a importância da formação de qualidade dos professores de línguas e de políticas que embasem essa formação. Enfatizamos, ainda, a relevância de discussões de políticas linguísticas durante a graduação, para que os professores reconheçam seu papel nas mudanças dessas políticas.

Estamos cientes das limitações deste estudo e ressaltamos a importância de investigação em outros contextos, para uma melhor compreensão das consequências das provas do Enem e das políticas linguísticas atuais.

Assim, como possível sugestão de pesquisa, está o impacto das mudanças propostas para o Ensino Médio e, se houver impacto, qual sua relação com a prova de língua estrangeira do Enem, analisando sempre suas causas e suas consequências reais, em sala de aula. Além disso, sugerimos que novas pesquisas sejam desenvolvidas sobre políticas linguísticas e o Enem, pois as mudanças na legislação e as possíveis mudanças no exame precisam ser analisadas e discutidas.

Com enfoque no ensino de línguas estrangeiras, também como tema para estudos futuros, seria fundamental que trabalhos analisassem as consequências da obrigatoriedade do ensino de inglês, com seu impacto, na sociedade, no ensino, nas crenças e nas práticas.

Mediante o exposto, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, compreendendo seus aspectos políticos, considerando todos os mecanismos envolvidos e os seus reflexos em exames de alta relevância, apontando para a maior necessidade de considerar as opiniões, ao invés de propor mudanças abruptas e incoerentes, dos principais agentes no processo de ensino: professores e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. **Assessing Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____.; WALL, D. **Does washback exist?** Oxford Applied Linguistic, 1993.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008. (Série Prática Pedagógica).

ANDREWS, S. Washback and Curriculum Innovation. In: Shohamy, E.; Hornberger, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2ed. v. 7, Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: Language Testing and Assessment, 2008. p. 137-150.

AVELAR, F. J. S. **O inglês no ENEM e na escola: práticas de dois professores do ensino médio**. 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2015.

BACHMAN, L. F. Building and Supporting a case for test use. Capítulo de livro. *In* Language Assessment Quarterly. Lawrence Erlbaum Associates. 2005. p. 1-34.

_____.; PALMER, A. S. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. New York: Oxford University Press, 1993.

BAILEY, K. M. **Washback in Language Testing**. New Jersey: Educational Testing Service, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 In: _____. Os gêneros do discurso, p. 277-326.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-136, 2004.

_____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A.; AMORIM, M.; CARVALHO, A. (Orgs.) **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 147-158.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.;

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: o estado da arte. In *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.v1, nº1, p.71-92, 2001.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

_____.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. **Prova de língua estrangeira (inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações dos alunos do terceiro ano do ensino médio**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, 2013.

BRASIL. **“Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”**, Ministério da Educação, Brasília. 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Enem por escola**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados, Edições Câmara**, 20 dez. 2015.

_____. Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 ago. 2005.

_____. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério Da Educação. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Reformulação do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Portaria n. 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

_____. INEP, **Editais Enem 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/editais/2016/editais_enem_2016.pdf> Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. **Provas e gabaritos**, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Sobre o ENEM**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em 20 ago. 2016.

_____. **Dúvidas Frequentes - ENEM**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/duvidas-frequentes.html>>. Acesso em: 16 ago. 2016

BRETON, J.M.L. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Ives; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

BRINDLEY, G. Educational Reform and Language Testing. In: SHOHAMY E.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. Nova Iorque, 2008. p. 365-378.

BRITISH COUNCIL, **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC-PUC-SP, 1999.

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

BURROWS, C. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: CHENG, L., WATANABE, Y.; CURTIS, A. **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 113-128.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/ IPOL, 2007. (Coleção Na Ponta da Língua; 17).

CANAGARAJAH, A. Suresh. Ethnographic methods in language policy. In: RICENTO, T. (Ed.). **An Introduction to Language Policy: Theories and Methods** Oxford: Blackwell. 2006. p.153-169.

CANAGARAJAH, S. The Politics of English Language Teaching. In: SHOHAMY, E.; Hornberger, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2008. p. 213-228

CARVALHO, J. P. Contrastes e reflexões sobre o ensino de espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005. 2004. 249 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

_____.; SANT'ANA, R. A. O ensino de espanhol na escola pública: comparando realidades. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS, número da edição, 2015, Brasília. p. 848-871

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8. p. 101-122, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHALHOUB-DEVILLE, M. The intersection of test impact, validation, and Educational reform policy. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, p. 118-131, 2009.

CHENG, L. Washback, Impact and Consequences In: Shohamy, E.; Hornberger, N. H.; (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2008. p. 359-372.

_____.; CURTIS, A. Washback or backwash: a review of the impact of testing on teaching and learning. In: L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.), *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 3-17). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2004. p.3-17.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge, UK; New York, USA: Cambridge University Press, 1989.

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, M. T., FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. **Lenguas en un espacio de integración**. Acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010. p. 185- 204.

GARCIA, O. & WILEY, Terrence G. Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. IN The Modern Language Journal, 100, Supplement 2016.

GIMENEZ, T. Diretrizes curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis? In CORREA, D. A; SALEH, P. B. O. (Orgs.) **Estudos da linguagem e currículo**: Diálogos (im)possíveis. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. p. 177-187.

_____. 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. São Paulo: Parábola. São Paulo. 2011. p. 47-54.

_____.; MATEUS, Elaine ; ORTENZI, Denise ; REIS, S. . Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. **Signum. Estudos de Linguagem**, Londrina,PR, v. 3, p. 125-139, 2000.

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

HORNBERGER, N. H.; RICENTO, T. K. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT Professional. **Tesol Quarterly**, Cidade, v. 30, n.3, p. 401-427, 1996.

INEP; MEC. **CENSO ESCOLAR 2016**. Brasília. INEP/Ministério da Educação. 2016.

_____. Relatório final – Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. Brasília. INEP/Ministério da Educação. 1998.

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no Enem. 2012. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KOBAYASHI, E. Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas. 2016.

KRAMSCH, C. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREA, D. A. (Org.), **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014. p.11-20.

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

LEFFA, V. J. 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. São Paulo: Parábola, 2011. p.15-32.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, São José do Rio Preto, n. 9, p.13-24, 1999.

LIMA, D.C. de. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: _____. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p.159-170.

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

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, D. T. E.; OLIVEIRA, R. C. S. Política Pública de Implantação da Língua Espanhola Como Disciplina Curricular no Município de Ponta Grossa – Paraná. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA – PPE, número da educação 4ª edição, 2012, Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2012. p. 1-12.

MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, C.; TILIO, R.; ROCHA, C. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 237-264.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et. al. (Orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MCNAMARA, T. **Language assessment as a social practice: challenges for research**. Melbourne: University of Melbourne, 2001.

MELO, D. M.; SZUNDY, P. T. C. **Relatório:** reunião sobre a Base Nacional Curricular Comum. Brasília: ALAB, 2016.

MENKEN, KATE. High-Stakes Tests as de Facto Language Education Policies. In: SHOHAMY, E; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, 2 ed., v. 7, Nova Iorque Language Testing and Assessment, 2008. p. 401-414.

MESSICK, S. **Validity and washback in language testing**. Educational Testing Services (ETS). Princeton, New Jersey, 1996.

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. São Paulo: Parábola. São Paulo. 2011.

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

OLIVEIRA, A. B. C. **O ENEM e a política linguística para o inglês no Brasil: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino.** 2017. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2017.

OLIVEIRA, C. L. Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre A Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas E Características. **Revista Travessias**, Unioeste, Paraná, 2008.

OLIVEIRA, G. M. de. **Políticas linguísticas como políticas públicas.** Recuperado em 01 de jul. 2014, de IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. p.1-14: <e-ipol.org/wpcontent/uploads/2013/06/Políticas_linguisticas_e_Políticas_publicas.pdf>

_____. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/ IPOL, 2007. (Coleção Na Ponta da Língua; 17).

ORAN, S. M. Traveling light: A student's guide to packing for qualitative research. In: DeMARRAIS, K. B. (Ed.). **Inside stories: qualitative research reflections.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p.23-34.

PORTO, C.; REGNIER, K. (2003). **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025.** Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundo_brasiltendencias_cenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

RAIZER, P. B. Um estudo preliminar sobre o imaginário de aprendizes do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do ensino brasileiro com relação à língua espanhola. In CARVALHO, T. (Org.). **Espanhol e Ensino: Relatos de pesquisa.** Mossoró: UERN, 2012.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política. In: GERHART, A.; AMORIM, M.; CARVALHO, A. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura.** Campinas: Pontes. 2013a. p. 47-76.

_____. Política Linguística: do que é que trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; SILVA, C.; TILIO, R.; ROCHA, C. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes, 2013b. p.19-42.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Ives; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

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.** 2007. 486 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

RIBEIRO DA SILVA, E. **A Política Linguística Brasileira Para As Línguas Estrangeiras: Confrontando Discursos E Práticas Estatais.** (no prelo) 2016.

_____. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: Exames de línguas e política Linguística para o inglês no Brasil. 2011. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

_____. A Pesquisa Em Política Linguística No Brasil: Contribuições Dos Estudos Sobre Crenças e Ensino/Aprendizagem De Línguas. In CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOGIA DE AMÉRICA LATINA, NOME DO EVENTO EM CAIXA ALTA, número da edição.17, 2014, João Pessoa: Editora, 2014. p. 1356-1365.

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

RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to Language Policy: Theory and method.** Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. (Language and Social Change Series).

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de Português para falantes de outras línguas.** 2006. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Exames, valores culturais e políticas de ensino de língua estrangeira. In: SEMINÁRIO DO GEL 58. 2010, São Carlos. **Apresentação de trabalho.** 2010.

_____. 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.** Porto Alegre Editora UFRGS, 2005. p 37-57.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 43 (2). Departamento de Lingüística Aplicada, Unicamp, p 203-226, 2004.

_____. Propostas Curriculares e Exames Vestibulares: potencializando o efeito retroativo da avaliação no ensino de LE (Inglês). **Revista Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 5. p. 97-109, 2001.

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

SCHIFFMAN, H. F. Language Policy and linguistic culture. In: RICENTO, T. (Ed.). **An Introduction to Language Policy: Theory and method.** Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-126. (Language and Social Change Series).

_____. **Linguistic culture and Language Policy**. Londres e Nova York: Routledge, 1996.

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**. São Paulo: Parábola, 2011.

SHOHAMY, E. Language Policy and language assessment: The relationship. **Current Issues in Language Planning**, Tel Aviv v. 9, n. 3, p. 363-373, 2008.

_____. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

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

SILVA, K.A. Crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas na linguística aplicada brasileira. **Contexturas**. São José do Rio Preto, v.13, Apliesp. p.25-54. 2008.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

TOLLEFSON, J. W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to Language Policy: Theory and method**. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. p. 42-59. (Language and Social Change Series).

_____. **Planning language, planning inequality: Language policy in the community**. London, UK; New York, USA: Longman, 1991. (Language in social life series).

VESZ, F. Z. **Crenças sobre o espanhol na escola pública: bem vindos ao mundo dos sonhos e das [im]possibilidades**. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cidade Cuiabá, 2012.

VIDOTTI, J. J. V. **Políticas Linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do Século XIX, com Ênfase na Língua Inglesa**. 2012. 247f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

WATANABE, Y. Methodology in Washback Studies. In: CHENG, L.; Watanabe, Y.; CURTIS, A. (Eds.) **Washback in language testing**: Research contexts and methods. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

WILEY, T. G. Language Planning and Policy. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996, p. 103-147. (Cambridge Applied Linguistics Series).

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO - ALUNOS

1. Escolha um pseudônimo (nome diferente do seu) a ser utilizado na pesquisa.

2. Qual seu e-mail:

3. Qual sua idade?

4. Você acha importante fazer um curso superior (universidade) atualmente? Por quê?

5. Outras pessoas de sua família já fizeram curso superior? Se sim, quem? Em que universidade? Qual curso?

6. Qual o curso que você gostaria fazer? Por quê?

7. Em qual universidade você gostaria de estudar? Por quê?

8. Em quais vestibulares você pretende se inscrever?

9. Você já prestou esses vestibulares antes? Se sim, o que você achou das provas?

10. O que as pessoas (parentes, amigos e professores) dizem desses vestibulares?

11. Você fará o ENEM este ano (2016)? Sim () não ()
Justifique: _____
12. Se sim, qual língua estrangeira você escolherá? () Inglês () Espanhol () Ainda não decidi.
Justifique: _____
13. Você já fez o ENEM antes? Sim () não ()
14. Você viu a prova do ENEM antes de prestá-la? Sim () não ()
15. Você acha importante o ENEM avaliar a Língua Estrangeira? Sim () não ()
Justifique: _____
16. O nível da prova de língua estrangeira avaliado na prova do ENEM é compatível com o inglês/espanhol que você aprendeu até o Ensino Médio? Sim () não ()
Justifique: _____

17. Você estudou inglês somente na escola regular ou frequentou algum cursinho de idiomas? Se sim, por quê? Por quanto tempo?

18. Você estuda/estudou outra língua estrangeira? Se sim, por quê? Qual língua? Faz quanto tempo?

19. Outras pessoas de sua família falam ou estudam inglês? Se sim, quem?

20. Outras pessoas de sua família falam ou estudam espanhol? Se sim, quem?

21. Diferente do ENEM, alguns vestibulares exigem que o candidato faça a prova de inglês (e não em outra língua estrangeira). O que você acha disso?

22. Na sua opinião, por que o ENEM apenas permite que o candidato escolha entre inglês ou espanhol e não oferece outras línguas?

23. Você acha importante estudar inglês? E espanhol? Por quê?

24. Na sua opinião, ter uma língua estrangeira no ENEM incentiva os alunos a estudarem mais essa língua? Por quê?

25. Na sua opinião, a prova de língua estrangeira do ENEM mostra o que você realmente sabe dessa língua?

26. Nas aulas de inglês, seu/sua professor(a) comentou sobre a prova de inglês do ENEM? Por quê?

27. Nas aulas de espanhol, seu/sua professor(a) comentou sobre a prova de espanhol do ENEM? Por quê?

28. Pensando na prova de língua estrangeira do ENEM, você buscou algum material para estudar? Justifique.

29. Há algum tempo, estudávamos inglês e espanhol com foco em gramática, em regras. Hoje, o ENEM propõe uma prova com questões de interpretação de texto. Na sua opinião, a prova de língua estrangeira do ENEM pode mudar o ensino e tornar a interpretação de textos mais importante nas aulas?

30. Qual o papel da língua inglesa no mundo atual e por que você acha importante estudá-la hoje em dia, caso você julgue importante?

31. Qual o papel da língua espanhola no mundo atual e por que você acha importante estudá-la hoje em dia, caso você julgue importante?

32. Qual o papel que a língua estrangeira terá no seu futuro profissional e acadêmico?

33. Pretendo prestar o ENEM para...: (assinale quantas alternativas desejar)

- () estudar em uma universidade Pública
- () estudar numa universidade particular
- () inscrever-me no ProUni
- () participar do Ciências sem Fronteiras
- () obter o certificado do Ensino Médio

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

34. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Comentário: _____

35. Sei por que estudo língua estrangeira, ou seja, sei para que a utilizarei:

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

37. 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 ()
----------------------------	---------------------------	----------------------------------	---------------------------	-------------------------

Comentário: _____

38. Converso com os meus professores sobre o ENEM:

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

42. Faça curso preparatório para o ENEM na minha escola:

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

Comentário: _____

43. Faça curso preparatório para o ENEM fora da minha escola:

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

45. Achei importante a inserção da língua estrangeira no ENEM:

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

Comentário: _____

46. Após a inserção da língua estrangeira no ENEM passei a dar mais importância a ela:

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

Comentário: _____

47. Ocorreram mudanças no ensino após a inclusão da língua estrangeira no ENEM:

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

Comentário: _____

48. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------

Comentário: _____

49. Vi as questões de inglês 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------

Comentário: _____

50. Vi as questões de espanhol 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------

Comentário: _____

51. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------

Comentário: _____

52. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	----------------------------

Comentário: _____

53. A inclusão da língua estrangeira no ENEM terá consequências positivas no ensino desta disciplina:

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO - PROFESSORAS

1. Escolha um pseudônimo (nome diferente do seu) a ser utilizado na pesquisa.

2. Qual seu e-mail: _____

3. Instituição de graduação e curso: _____

4. Há quanto tempo e para quantas turmas leciona? _____

5. Qual/quais disciplina(s) leciona? _____

6. Você costuma incentivar seus alunos a prestarem vestibulares? Se sim, qual/quais? Por quê?

7. Você estuda/estudou outra língua estrangeira? Se sim, por quê? Qual língua? Faz quanto tempo?

8. Diferente do ENEM, alguns vestibulares exigem que o candidato faça a prova de inglês (e não em outra língua estrangeira). O que você acha disso?

9. Você costuma incentivar seus alunos a fazerem o ENEM? Por quê?

10. Você acha importante o ENEM avaliar a Língua Estrangeira? Por quê?

11. Você estudou a língua estrangeira que leciona somente na escola regular ou frequentou algum cursinho de idiomas? Se sim, por quê? Por quanto tempo?

12. Na sua opinião, por que o ENEM apenas permite que o candidato escolha entre inglês ou espanhol e não oferece outras línguas?

13. Na sua opinião, ter uma língua estrangeira no ENEM incentiva os alunos a estudarem mais essa língua? Por quê?

14. Pensando na prova de língua estrangeira do ENEM, você buscou algum material para levar para as aulas? Justifique.

15. Qual o papel da língua inglesa/espanhola no mundo atual e por que você acha importante estudar essa língua hoje em dia?

16. Qual o papel que a língua estrangeira poderá ter no futuro profissional e acadêmico dos seus alunos?

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

17. Na(s) escola(s) onde leciono, a disciplina de língua inglesa/espanhol 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Comentário: _____

18. Meus alunos veem relevância na disciplina de língua estrangeira:

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

Comentário: _____

19. Meus alunos sabem por que estudam língua estrangeira, ou seja, sabem da sua utilidade:

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

Comentário: _____

20. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

22. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Comentário: _____

23. O ENEM é hoje um exame de relevância:

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

Comentário: _____

24. Meus alunos perguntam-me sobre o ENEM:

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

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

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

Comentário: _____

28. Ocorreram mudanças no ensino após a inclusão da língua estrangeira no ENEM:

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

Se concorda, quais e por quê? _____

29. 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? _____

30. Acredito que os alunos veem relevância na segunda língua no exame:

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

Comentário: _____

31. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Comentário: _____

_32. 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 ()
----------------------------	------------------------------	-------------------------------------	------------------------------	-------------------------

Comentário: _____

33. 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 ()
-------------------------	---------------------------	----------------------------------	---------------------------	-------------------------

Comentário: _____

34. Houve uma diferença significativa na forma como alunos, professores e direção passaram a ver a língua estrangeira após sua inserção no ENEM.

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

Comentário: _____

35. A inclusão da língua estrangeira no ENEM têm consequências positivas no ensino dessa disciplina:

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

Comentário: _____

Muito obrigada pela sua participação e grande contribuição nessa pesquisa!

ANEXO A: LEI 11.161 DE 2005.

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

Revogado pela lei nº 13.415, de 2017

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tomar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184ª da Independência e 117ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

ANEXO B: Medida Provisória nº746

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

.....

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.”
(NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26.

.....

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

.....

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

.....

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

.....

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

- I - (revogado);
- II - (revogado);

.....

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

.....

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

Art. 5º O art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

“Art. 44.

.....

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 6º O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 61.

.....

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

.....” (NR)

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)

Art. 8º O art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)

Art. 9º O caput do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

“Art. 10.

.....

XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

.....” (NR)

Art. 10. O art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 16.

.....

§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.

§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição

da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.

§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas.

Art. 14. São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

II - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no art. 36 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

Art. 18. Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

Art. 19. O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Parágrafo único. Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

Art. 20. Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017

ANEXO C: CARTA DA ALAB CONTRA NOVO ENSINO MÉDIO

A Diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – ANPOLL – biênio 2016/2018, por entender que as discussões atinentes à educação brasileira em todos os seus níveis, têm de sempre passar por um amplo debate nacional, respeitando todos os atores envolvidos, se solidariza com a luta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e republica a Nota de Repúdio da ALAB À MP 746, que propõe reformas para o Ensino Médio.

Em face da indignação manifestada pela comunidade de linguistas aplicados/as em relação à medida provisória 746 publicada no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 2016 e que institui mudanças ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) expressa publicamente seu repúdio à referida medida provisória, tanto no que diz respeito à forma como foi proposta quanto ao seu conteúdo.

No que se refere à forma pela qual as mudanças na educação básica, especialmente no ensino médio, foram propostas, a ALAB entende como autoritária e arbitrária a proposição de mudanças tão fundamentais para os rumos da educação no Brasil na forma de medida provisória, sem ampla consulta e debate com os/as agentes dos mais diversos setores sociais afetados/as por essas mudanças. A forma autoritária deflagrada no seu rápido anúncio e publicação exclui professores/as, alunos/as, pesquisadores/as, formadores/as, Associações e a comunidade brasileira como um todo do debate sobre as reformas necessárias e desejáveis para a construção de uma educação básica mais plural, inclusiva e responsiva à vida contemporânea. Ao negar, portanto, a possibilidade de participação daqueles/as por ela diretamente afetados/as na sua concepção, a MP 746/2016 fere princípios básicos de um estado democrático.

Em relação às alterações que a MP 746 propõe à LDB, a ALAB, levando em consideração manifestações de seus membros via e-mail e comunidades virtuais, registra seu posicionamento contrário às reformas especificadas abaixo:

IMPOSIÇÃO DA OFERTA DA LÍNGUA INGLESA COMO OBRIGATÓRIA A PARTIR DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO:

Não obstante a necessidade de oferta dessa língua adicional em face ao seu papel como língua franca em processos de construção de significados ao redor do mundo, compreendemos que a obrigatoriedade de sua oferta desconsidera a prerrogativa de que as línguas adicionais a serem ofertadas nas escolas públicas devem ser escolhidas a partir de

questões sociais, culturais e históricas que atravessam as comunidades escolares nas mais diversas regiões do Brasil. Ao desconsiderar a heterogeneidade de contextos e vozes que devem orientar a escolha da(s) línguas adicionais a serem ofertadas nos diversos ciclos da educação básica, a imposição de oferta da língua inglesa desprezita o multilinguismo e plurilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR “ITINERÁRIOS FORMATIVOS ESPECÍFICOS”:

Embora uma reforma curricular no ensino médio, desde que gestada a partir de um amplo debate com as comunidades escolar, acadêmica e científica, seja necessária e desejável, entendemos que a segregação entre ensino técnico e propedêutico viabilizada pela MP através da institucionalização de itinerários formativos específicos pode levar à ampliação de processos de exclusão social ao coibir o acesso de jovens de camadas sociais menos favorecidas ao corpo de conhecimentos básicos das ciências sociais e/ou da natureza requeridos para o acesso ao ensino superior. Além de ameaçar a mobilidade social que pode ser desencadeada pelo acesso à educação superior, a proposição de itinerários formativos que flexibilizam o acesso a conhecimentos das ciências humanas e sociais, possibilitando que conteúdos curriculares de áreas como Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes sejam simplesmente excluídos do currículo, minimizam o papel do ensino médio na formação de jovens capazes de (inter)agir de forma mais crítica nas diversas esferas sociais, (inter)ações fundamentais para a construção de futuros sociais mais éticos.

POSSIBILIDADE DE OUTROS PROFISSIONAIS E/OU PESSOAS COM “NOTÓRIO SABER” ASSUMIREM OS “ITINERÁRIOS FORMATIVOS”:

Da mesma forma que pessoas com conhecimentos na área médica e de direito não podem, por exemplo, exercer a medicina ou a advocacia, consideramos absurdo a institucionalização da possibilidade de pessoas sem formação didático-pedagógica assumirem o processo de ensino-aprendizagem de quaisquer componentes curriculares no ensino médio. Essa reforma contribui para uma precarização ainda maior do trabalho do/a professor/a da educação básica, eximindo o estado da sua responsabilidade em prover condições infra-estruturais e de/na formação de professores que de fato promovam mudanças profundas na educação básica. Possibilitar que qualquer um com conhecimento em determinada área assumam atividades de ensino na escola é um desprezo ao trabalho científico desenvolvido nos cursos superiores de formação de professores, colocando sob ameaça a continuidade de existência desses cursos e dos/as profissionais que nele atuam. Por fim, essa possibilidade traz prejuízos incalculáveis aos alunos/as do ensino médio cujo processo de aprendizagem pode ser prejudicado e/ou banalizado por profissionais sem formação didático-pedagógica. Essa medida não corresponde à resposta esperada pelos

brasileiros em função do desinteresse dos egressos do ensino médio pelas licenciaturas, e do já reduzido número de profissionais em diversas áreas do magistério. Além disso, a medida pode propiciar, futuramente, um esvaziamento de graduações voltadas para a formação docente em suas diversas áreas, incluindo as licenciaturas em Letras.

ENSINO MÉDIO EM PERÍODO INTEGRAL:

Embora possa, à primeira vista, parecer uma mudança positiva, a instituição do ensino médio em período integral precisa ser amplamente debatida com os setores da sociedade afetados por tal mudança de forma que as condições para a implementação de um ensino integral de qualidade sejam cumpridas, diferentemente das condições adversas em que se encontram algumas escolas públicas de tempo integral, em diferentes estados do Brasil. Há de se considerar também que no contexto brasileiro muitos/as jovens de 16 anos (ou menos) já estão no mercado de trabalho, o que faz com que o ensino médio em período integral contribua ainda mais para a exclusão e possibilidade de mobilidade social desses/as jovens. Além disso, os adultos, que trabalham, estariam impedidos de cursar o ensino médio, fato que também contribui para a evasão escolar.

Diante dos argumentos apresentados acima, a ALAB se une às Associações Científicas e pesquisadores/as que condenam o caráter autoritário da MP 746/2016 e as ameaças que essa traz para uma educação básica de qualidade e igualitária e conclama a rejeição da referida medida pelo poder legislativo.

Rio de Janeiro, 04 de outubro de 2016. Diretoria da ALAB biênio 2016-2017 Paula Tatianne Carréra Szundy, UFRJ (Presidente) Dilma Maria de Mello, UFU (Vice-Presidente) Rogério Casanovas Tílio, UFRJ (Tesoureiro) Glenda Cristina Valim de Melo, UNIRIO (Secretária) Wagner Rodrigues Silva, UFT (Secretário)

ANEXO D: Parecer aprovado do Comitê de ética

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A língua inglesa no ENEM: políticas linguísticas e impacto social

Pesquisador: Juliana Blanco

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55576916.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.680.574

Apresentação do Projeto:

A apresentação do projeto em um formato de antigo Protocolo utilizado pelo CEP-UFSCar, apesar de ter obrigado a pesquisadora a algumas reflexões sobre aspectos éticos do projeto, prejudicou a compreensão do escopo do projeto. Parece tratar-se de projeto de doutoramento em linguística vinculado a UFSCar. O projeto está extremamente bem apresentado, com descrição detalhada de todas as suas etapas.

Objetivo da Pesquisa:

Do projeto: "este projeto de pesquisa pretende analisar a inserção da língua inglesa no exame e suas consequências no ensino público, buscando e analisando dados sobre o impacto que tal inserção causa."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora analisa com cuidado os riscos existentes, em especial o risco de exposição dos participantes. Medidas preventivas são descritas e são adequadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante em seu contexto.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.680.574

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão presentes.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_701232.pdf	27/06/2016 18:56:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_DIRETORA.pdf	27/06/2016 18:55:28	Juliana Blanco	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Protocolo_JulianaBlanco.pdf	25/04/2016 20:01:46	Juliana Blanco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_juliana_blanco.pdf	25/04/2016 19:57:05	Juliana Blanco	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_julianablanco.pdf	25/04/2016 19:52:37	Juliana Blanco	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANEXO E: 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	Todas as categorias
	Absoluta	
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 F: NOVO ENSINO MÉDIO – DÚVIDAS¹⁷

Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_03 Acesso em: 26/02/2017.

Este espaço foi criado para você tirar suas dúvidas sobre as mudanças que ocorrerão no Ensino Médio nos próximos anos. Envie suas perguntas para o e-mail novoensinomedio@mec.gov.br. As dúvidas mais frequentes serão postadas nesta página.

Perguntas Frequentes

1) O que é a reforma do ensino médio? A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.

2) Como será o currículo do novo ensino médio? O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio). A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. Por exemplo, a área de ciências humanas compreende história, geografia, sociologia e filosofia. As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Cada estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.

3) Quando começa o novo ensino médio? Já começa agora? O novo modelo depende ainda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em elaboração e será homologada em 2017. A BNCC será obrigatória e irá nortear os currículos das escolas de ensino médio. Após essa etapa, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da BNCC, os sistemas de ensino deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo.

4) O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino, de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. Para mais informações sobre a BNCC, consulte o site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

5) Por que o novo ensino médio foi editado por Medida Provisória? A edição da Medida Provisória (MP) seguiu rigorosamente as exigências previstas na Constituição Federal. Em primeiro lugar, em decorrência da urgência do problema desse nível de ensino no país, dados do IDEB recém-

¹⁷ Documento copiado como publicado originalmente, com erros como “pra” no lugar de “para” e “cumprimento” no lugar de “comprimento”, para exprimir a ideia de “extensão”.

divulgados mostram uma realidade trágica no ensino médio e retratam a urgência da reforma. Em segundo lugar, em consequência da relevância do tema que se apresenta na medida em que o fracasso do ensino médio brasileiro é um dado da realidade, como demonstram os resultados das avaliações nacionais e internacionais. As propostas da MP são fruto do amplo debate acumulado no país nas últimas décadas, o que permitiu ao governo acelerar a reforma.

- 1998: Grande debate e aprovação das diretrizes do EM de acordo com a nova legislação da LDB de 1996;
- 2002: Seminário Nacional sobre reforma do ensino médio;
- 2007: FUNDEB com a promessa de garantir a universalização do EM;
- 2007: MEC lança o Plano de Ações Articuladas;
- 2009: Novo ENEM;
- 2010: Ensino Médio Inovador;
- 2010: CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio;
- 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE;
- 2013: Projeto de Lei (PL6840/2013);
- 2014: Plano Nacional da Educação (PNE). Meta 3.1: “Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados...”

Portanto, a reforma do ensino médio está sendo discutida há anos. Em 2013, foi apresentado o PL 6840 na Câmara dos Deputados, que também foi amplamente debatido. No entanto, a tramitação do PL no Congresso ficou aquém da urgência da reforma. Vale destacar que diversos projetos e reformas relevantes e urgentes para o país foram editados por Medida Provisória e se tornaram Lei, como por exemplo o Brasil Carinhoso, Mais Médicos, o PNAIC, PROUNI e Royalties do Petróleo para a Educação.

6) Como serão implantadas as escolas em tempo integral? A reforma do ensino médio prevê ainda uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que deverá ocorrer de forma gradual. Está previsto um investimento do Governo Federal de R\$ 1,5 bilhão até 2018, correspondendo a R\$ 2.000 por aluno/ano e criando 500 mil novas matrículas de tempo integral. O PNE estabelece que, até 2024, o país deva atender, pelo menos, 25% das matrículas. Atualmente, são 386 mil alunos matriculados no ensino médio em tempo integral, o que representa 5% do total. A MP não determina que todas as escolas passem a ter o ensino médio integral.

7) Como será a formação técnica e profissional? A formação técnica e profissional será mais uma alternativa para o aluno. Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1200 horas do técnico. O novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular desde que ele continue cursando Português e Matemática até o final. E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico.

8) Profissionais com notório saber poderão dar aula na parte comum do currículo? Como será a formação de professores? Não. A medida permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, como já acontece hoje no sistema S e na maioria dos países do mundo. A formação de professores se dará da mesma forma como a legislação atual prevê. O professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento.

9) Como fica educação física, artes, sociologia e filosofia? E língua portuguesa e matemática? A proposta prevê que serão obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes no ensino médio. Língua portuguesa e matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio independente da área de aprofundamento que o estudante escolher.

10) E a língua inglesa? Por que foi escolhida como obrigatória? Anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A reforma torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol. A língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro.

Principais dúvidas dos internautas

1) Sou a favor do novo ensino médio, estudamos coisas "desnecessárias" todos os dias. Gostaria de pedir para introduzirem disciplinas extras como artes e algo relacionado aos esportes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC.

2) Com o projeto do novo ensino médio, o Enem será banido?

A MP que trata da reforma do ensino médio não trata de alteração no Enem.

3) Olá! Vou entrar no ensino médio em 2017 e gostaria de saber melhor como que vai funcionar essa formação técnica e profissional? A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

4) Como vocês esperam que isso funcione, se é de extrema importância sabermos filosofia e sociologia? A implantação do novo ensino médio depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Dessa forma, a inclusão dos conhecimentos contidos nas áreas de filosofia e sociologia será definida pela BNCC.

5) Poderíamos seguir o método de ingresso à universidade como na Argentina? E estudarmos em módulo? Em nosso país faltam médicos - 1,2 médicos por 1.000 habitantes - se por algum tempo facilitar o máximo o ingresso de jovens às universidades, poderíamos concretizar o sonho de vários jovens de serem médicos. Eu apoio a reforma! Também reconhecemos a importância do acesso ao ensino superior e estamos trabalhando para que seja ampliado, ano após ano. Entendemos que uma boa base durante o ensino médio facilita tal acesso. Esse é um dos motivos que nos levou a propor a reforma do ensino médio. Agradecemos o seu apoio!

6) Tenho 26 anos e gostaria de completar o ensino médio. Me encaixaria nesse novo ensino médio? A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

7) Se a mudança no ensino vem desde 2013, porque continuaram ofertando licenciaturas nas áreas que não estarão na BNCC? A implantação do novo ensino médio depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

8) Olá! Gostaria de saber quais os requisitos para fazer parte do novo ensino médio. Eu só tenho o ensino fundamental e quero saber se posso fazer. A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

9) Como participar do novo ensino médio? A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

10) O novo plano do ensino médio é para aumentar o IDEB? A implantação do novo ensino médio depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado. O objetivo é adequar o modelo do ensino médio às reais necessidades dos alunos, dando a eles o protagonismo em sua vida escolar.

11) Gostaria de saber quando e onde será a inscrição do novo ensino médio. Gostaria de ter mais informações, por favor. A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado. Depois disso, o aluno poderá optar por matricular-se em uma escola que ofereça o novo ensino médio num formato que melhor o atenda.

12) No novo ensino médio já previsto existe também alguma nova estrutura para o nível técnico para dentro das escolas? No novo ensino médio, a formação técnica e profissional será mais uma alternativa para o aluno. Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1200 horas do técnico. O novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular desde que ele continue cursando português e matemática até o final. E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico.

13) Como eu faço o ensino médio? Para cursar o ensino médio, basta procurar uma escola – da rede pública ou privada – e fazer sua matrícula. Caso sua dúvida seja sobre o novo ensino médio, a implantação do mesmo não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o novo ensino médio depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

14) Como essas ênfases seriam feitas? E se o aluno quiser um curso como economia ou engenharia biomédica (que necessitam de conhecimentos aprofundados em mais de uma área)? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da educação infantil, do ensino fundamental e do

ensino médio, estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação geral do aluno. O que a reforma traz de inovação é que o cumprimento desta parte comum não poderá exceder metade do total da carga horária do ensino médio e o restante do tempo será composto por diferentes ênfases nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; V – formação técnica e profissional. Cada estado organizará o seu currículo considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.

15) Como vai funcionar esse novo ensino médio? A implantação do novo ensino médio depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado. A BNCC (da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio) estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação geral do aluno. O que a reforma traz de inovação é que o cumprimento desta parte comum não poderá exceder metade do total da carga horária do ensino médio e o restante do tempo será composto por diferentes ênfases nas áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; V – formação técnica e profissional. Cada estado organizará o seu currículo considerando a BNCC e as demandas dos jovens que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.

16) Se eu for fazer faculdade de medicina, quando eu for cursar o ensino médio, qual profissão devo fazer, pois medicina não precisa de técnico? A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

17) Devido as novas mudanças na base curricular, como será a reestrutura do ENEM 2017? Já que algumas matérias seriam de escolha do indivíduo, de acordo com o curso em que desejar, a prova seria medida/calculada de que maneira? A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado.

18) Quem tem o segundo ano do ensino médio poderá voltar a estudar e ter os mesmos direitos que os outros que estão cursando o primeiro ano? A implantação do novo ensino médio não deverá acontecer até 2018, pelo menos, já que o mesmo depende da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá as competências, os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos necessários pra a formação geral do aluno. A previsão é que, até meados de 2017, a BNCC para o ensino médio seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, que terá de aprová-la para depois ser homologada pelo MEC. Só depois disso, o novo ensino médio poderá ser implementado. Portanto, se você já cursou até o segundo ano do ensino médio, poderá concluir seus estudos normalmente, sem nenhuma alteração nos moldes atuais.