



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
CAMPINAS**

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**FLÁVIA JULIANA DE SOUSA AVELAR**

**O INGLÊS NO ENEM E NA ESCOLA: PRÁTICAS DE DOIS  
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

**CAMPINAS  
2015**

# **O INGLÊS NO ENEM E NA ESCOLA: PRÁTICAS DE DOIS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna Flávia Juliana de Sousa Avelar e orientada pela Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

**CAMPINAS  
2015**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** CAPES, Proex/PPG

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem  
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

Av32i Avelar, Flávia Juliana de Sousa, 1974-  
O inglês no ENEM e na escola : práticas de dois professores do ensino médio / Flávia Juliana de Sousa Avelar. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Língua inglesa - Estudo e ensino (Ensino médio) - Falantes de português - Método comparado. 3. Língua inglesa - Exames, questões, etc. 4. Prática de ensino - Escolas públicas - Campinas (SP). 5. Prática de ensino - Escolas particulares - Campinas (SP). 6. Efeito retroativo. I. Scaramucci, Matilde V. R., 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** English at ENEM and at school : practices of two high school teachers

**Palavras-chave em inglês:**

ENEM

English language - Study and teaching (Secondary) - Portuguese speakers - Comparative method

English language - Examinations, questions, etc.

Student teaching - Public schools - Campinas (SP)

Student teaching - Private schools - Campinas (SP)

Washback effect

**Área de concentração:** Língua Estrangeira

**Titulação:** Doutora em Linguística Aplicada

**Banca examinadora:**

Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci [Orientador]

Hélcio de Pádua Lanzoni

Sandra Regina Bustros Gattolin de Paula

Maria de Fátima Silva Amarante

Gladys Plens de Quevedo-Camargo

**Data de defesa:** 26-08-2015

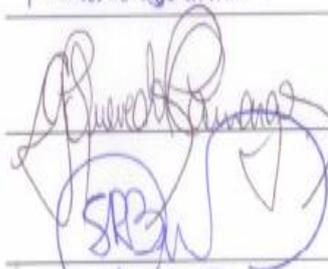
**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

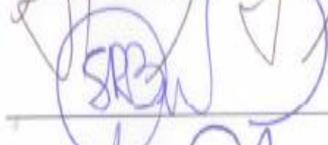
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo



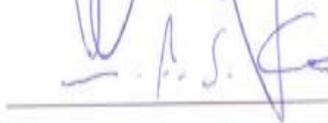
Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula



Hélcio de Pádua Lanzoni



Maria de Fátima Silva Amarante



Cláudia Hilsdorf Rocha



Maria Rita Salzano Moraes



Juliana Roquele Schoffen



## AGRADECIMENTOS

Não fosse o apoio de todos aqueles que, de maneira direta ou indireta cooperaram durante todo o percurso, este trabalho não seria possível. Assim, meus sinceros agradecimentos:

À Professora Dra. Matilde Scaramucci, pela paciência e generosidade com que orientou meu trabalho.

À Professora Dra. Liying Cheng pelas sugestões e orientações durante o doutorado sanduíche.

Às Professoras Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Dra. Maria de Fátima Silva Amarante pelas contribuições durante os exames de qualificação.

À CAPES, pelo auxílio à pesquisa e pela oportunidade do doutorado sanduíche<sup>1</sup>.

Aos colaboradores desta pesquisa, pois sem eles nada seria possível.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pela atenção com que sempre me atenderam.

À Profa. Dra. Célia Assunção Figueiredo (*in memoriam*) pela motivação inicial e ensinamentos.

Ao Rogério, pelo apoio e compreensão. Obrigada por tudo!

---

<sup>1</sup> Bolsista da CAPES – Processo nº BEX 1951/14-9

## RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente proposto como um exame diagnóstico, teve seu *status* e função modificados em 2009, momento em que se tornou um mecanismo único de acesso ao ensino superior, e, por isso, um exame de alta relevância para aqueles que pretendem ingressar em uma universidade pública federal. Apesar da relevância do exame, poucos estudos foram conduzidos para coletar evidências de sua influência sobre o ensino e a aprendizagem que os antecedem. São esses efeitos, denominados na literatura de *efeito retroativo*, que se pretende investigar neste estudo, especialmente aqueles da prova de inglês sobre as ações de dois professores no ensino médio. Através de uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, registros foram coletados em dois contextos de ensino distintos, ambos localizados na Região Metropolitana de Campinas, sendo um deles uma escola pública e o outro uma escola particular. Primeiramente, foram entrevistados dois professores de inglês e seus coordenadores de ensino. Visando a triangulação dos dados, esses registros foram complementados por dados de observação em sala de aula, gravados em áudio, enriquecidos com notas de campo feitas pela pesquisadora. Os alunos também responderam a um questionário. Os resultados desta investigação indicam que, apesar de o ENEM se configurar como um exame de entrada potencialmente de alta relevância, a prova de inglês não exerce efeitos retroativos significativos sobre os ensinamentos dos dois professores colaboradores. Além disso, percebeu-se que um mesmo exame causa efeitos distintos nos dois contextos, o que mostra a natureza não determinista do fenômeno. Na escola pública, o ensino é conduzido a partir do material didático utilizado, os Cadernos de Inglês elaborados e distribuídos pelo estado de São Paulo, e não há preocupação em se preparar os alunos para o ensino universitário. Na escola particular, os vestibulares das universidades públicas do estado de São Paulo ainda continuam exercendo forte efeito sobre o ensino de inglês, especialmente devido ao material didático, a apostila elaborada pela própria escola. Nesse contexto específico, percebeu-se, ainda, que os vestibulares determinam a habilidade, o conteúdo, a profundidade e o ritmo de ensino, ou seja, efeito retroativo pode ser qualificado como de natureza negativa e de intensidade forte. Por outro lado, pode-se caracterizar o efeito retroativo também como sendo geral, pois os alunos são preparados para os vestibulares das universidades públicas do estado de São Paulo. Os resultados desta pesquisa sugerem que a introdução de um exame de alta relevância não é suficiente para influenciar o que acontece em sala de aula e não provoca, necessariamente, efeito retroativo. Os resultados mostram, ainda, que o ensino de inglês na escola continua sendo construído com base em aspectos tradicionais de ensino de leitura e de avaliação, mostrando, mais uma vez, a interação do exame com aspectos relativos à formação do professor. Sinalizam, portanto, para a necessidade de mais discussões que tematizem a relação entre a prática de sala de aula de línguas estrangeiras e a avaliação, bem como a necessidade de se (re)pensar a base curricular de cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: efeito retroativo – ensino – inglês língua estrangeira – leitura - ENEM

## ABSTRACT

The Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - High School National Exam), initially proposed as a diagnostic test, had its *status* and function changed in 2009, when it became a mandatory high-stakes entrance examination for students who intend to enter public universities in Brazil. Despite its relevance, few studies have been carried out in order to gather evidence of its influences upon the teaching and learning which precede the exam. These influences are referred to as washback in the applied linguistics literature. Therefore, the objective of this research is to investigate the way in which the ENEM English test might influence the actions of two teachers, as far as aspects such as teaching reading and classroom assessment are concerned. Moreover, it is also the objective to investigate the nature of the effect of the ENEM English test upon the teaching of English during the two last years of high school. Using the qualitative methodology with ethnographic aspects, data was gathered in two different teaching contexts, a public and a private school, both placed in the Região Metropolitana de Campinas, RMC. For the data collection and aiming at data triangulation, besides the questionnaires which were answered by the students, the two teachers and their coordinators were interviewed. In order to complement data gathering, classes were audio recorded, observed, and field notes were taken by the researcher. Results show that, despite the fact that ENEM is a standardized exam likely to be considered high stakes, its English test does not exert any washback upon the two teachers' practices. Besides that, the same exam had distinct washback in both contexts, showing the non-deterministic nature of the washback. At the public school, teaching was constructed based on the text book used during classes with no intent to prepare students to enter an undergraduate course. At the private school, the *vestibulares*, entrance exams used by the public universities in the State of São Paulo, still exert a strong washback upon the English teaching, especially due to the text book, which materializes the *vestibulares* during classes. In this specific context, the *vestibulares* determine the skill, the content, the depth and the pace of teaching, what indicates that the washback can be qualified negative. However, the washback can also be classified as general, once students are prepared to enter the public universities of the state of São Paulo. As far as its contributions are concerned, despite not intending to have a generalizable character, the results suggest that the sheer introduction of a high stakes test does not change or influence what happens in class, nor does it necessarily bring about washback. The results also show that English teaching practice is still being built upon traditional aspects of foreign language teaching, assessment and reading, signaling for the necessity of more discussions on the relation between foreign language classroom practice and assessment, as well as the necessity of (re) thinking course syllabus for both pre-service and in-service foreign language teachers.

Key- words: washback - teaching - English as a foreign language - reading - ENEM

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo resposta
- Figura 2: Visão de efeito retroativo dos anos 90: modelo da caixa preta
- Figura 3: Modelo de efeito retroativo
- Figura 4: Visão proposta de efeito retroativo: modelo de inovação curricular

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de testes em relação a seus propósitos

Quadro 2: Relação entre áreas de conhecimento e componentes curriculares do

ENEM

Quadro 3: Mapa de itens da prova de inglês do ENEM

Quadro 4: Relação dos gêneros textuais das provas de inglês do ENEM de 2010, 2013 e 2014.

Quadro 5: Dimensões do efeito retroativo propostas por Watanabe (2004)

Quadro 6: Instrumentos de coleta de dados e perguntas de pesquisa

Quadro 7: Cronograma de coleta de dados

Quadro 8: Instrumentos de coleta de dados e objetivos

Quadro 9: Dados tabulados a partir do questionário respondido pelos alunos da escola particular

Quadro 10: Dados tabulados a partir do questionário respondido pelos alunos da escola pública

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABRAPUI – Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

BNI – Banco Nacional de Itens

CAE – Cambridge English Certificate

CELIN – Central de Línguas

DOU – Diário Oficial da União

EM – Ensino médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETS – Education Testing Service

FCE – First Certificate in English

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino

IsF – Idiomas sem Fronteiras

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LEs – Línguas Estrangeiras

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

NCLB – No Child Left Behind

OPI – Oral Proficiency Interview

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PC – Professor Colaborador

PCs – Professores Colaboradores

PC1 – Professor Colaborador

PC2 – Professora Colaboradora

ProUni – Programa Universidade para Todos

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

RMC – Região Metropolitana de Campinas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

TEAP – Test of English for Academic Purposes

TOEFL – Test of English as a Foreign Language

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UFU – Universidade federal de Uberlândia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO 1

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 – A motivação para a pesquisa .....	16
1.2 – O problema da pesquisa .....	21
1.3 – O contexto da pesquisa e a justificativa da escolha do tópico .....	23
1.4 – As perguntas de pesquisa .....	24
1.5 – A estrutura da pesquisa .....	25

### CAPÍTULO 2

#### **AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS E**

<b>EFEITO RETROATIVO .....</b>	<b>27</b>
2.1 – Avaliação em língua estrangeira .....	28
2.2 – Testes e visão de língua(gem) .....	33
2.3 – Testes e seus propósitos .....	35
2.3.1 – Um breve histórico do ENEM .....	38
2.3.1.1 – Modelos de leitura: da decodificação ao evento social .....	48
2.3.1.2 – A leitura na prova de inglês do ENEM .....	54
2.4 – Efeito retroativo e as distintas fases das pesquisas .....	68
2.4.1 – O desenvolvimento do conceito: as principais contribuições de Alderson e Wall .....	69
2.4.1.1 – As pesquisas sobre efeito retroativo na área da educação .....	75
2.5 – Outras contribuições .....	77
2.6 – A terceira fase de pesquisas sobre efeito retroativo .....	93
2.7 – A fase atual das pesquisas .....	98
2.8 – As pesquisas sobre efeito retroativo no Brasil .....	103
2.9 – As discussões sobre efeito retroativo e as contribuições que fundamentam teoricamente esta investigação .....	108

### **CAPÍTULO 3**

<b>A METODOLOGIA DA PESQUISA E SUA CONFIGURAÇÃO .....</b>	<b>111</b>
3.1 – A escolha da metodologia e sua justificativa .....	111
3.1.1 – A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e o contexto escolar .....	113
3.2 – Os contextos da pesquisa .....	117
3.3 – As coordenadoras .....	117
3.4 – Os professores colaboradores .....	118
3.5 – Os instrumentos de coleta de registros da pesquisa .....	118
3.5.1 – As entrevistas semiestruturadas .....	122
3.5.2 – O questionário .....	124
3.5.3 – Os documentos .....	125
3.5.4 – A observação das aulas .....	126
3.6 – Critérios para a seleção e análise dos registros .....	127

### **CAPÍTULO 4**

<b>ANÁLISE DOS REGISTROS .....</b>	<b>129</b>
4.1 – O Relatório Pedagógico 2009 – 1010 .....	130
4.1.1 – Principais aspectos observados .....	137
4.2 – A escola particular .....	139
4.2.1 – A coordenadora geral .....	140
4.2.2 – O professor e suas percepções .....	145
4.2.3 – O material didático .....	159
4.2.4 – As aulas .....	161
4.2.5 – O questionário respondido pelos alunos .....	167
4.2.6 – As avaliações .....	171
4.3 – A escola pública .....	172
4.3.1 – A coordenadora geral .....	173
4.3.2 – A professora e suas percepções .....	178
4.3.3 – O Caderno de Inglês .....	187
4.3.4 – As aulas .....	192
4.3.5 – O questionário respondido pelos alunos .....	202

4.3.6 – As avaliações .....	204
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>208</b>
5.1 – Como se caracterizam as práticas de ensino de dois professores de inglês no ensino médio, no que diz respeito às visões de leitura e avaliação? ....	208
5.2 – A prova de inglês do ENEM exerce algum efeito retroativo sobre essas práticas de ensino? .....	212
5.3 – Qual a natureza desse efeito (se existente) e de que maneira ele acontece? .....	219
5.4 - Considerações Finais .....	224
5.5 – As contribuições da pesquisa .....	228
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>248</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>252</b>

*The more the things change, the more they remain the same. Change is everywhere, progress is not. [Quanto mais as coisas mudam, mais elas permanecem as mesmas. A mudança está em todo lugar, o progresso, não.]* Karr, J. B. (1849) em Nunam (1996b, p. 1).

*Ao Rogério*

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) objetivava, inicialmente, avaliar o desempenho de estudantes ao fim da escolaridade básica. Em 2009, como resultado de uma política pública que visava promover mudanças nos currículos do ensino de nível médio, melhorar a qualidade do ensino e democratizar o acesso à universidade, o Exame passou por reformulações. Foi também nesse ano que as provas de línguas estrangeiras, inglês e espanhol, foram incluídas no Exame.

O ENEM deixou de ser um exame diagnóstico e passou a ter uma nova função, uma vez que se tornou um exame de entrada passando a representar uma alternativa aos já tradicionais, e em muitos contextos, elitistas, exames vestibulares. Depreende-se dessa ação do governo que, ao transformar o ENEM em um exame de entrada, considerou-se a avaliação uma importante “arma” com grande potencial de mudanças, e como tal, pode trazer consequências, exerce efeitos, influências ou impactos sobre a construção da prática em sala de aula.

São essas potenciais influências que se pretende investigar neste estudo, especialmente em relação aos efeitos que a prova de inglês do ENEM pode exercer sobre as ações de professores de inglês no ensino médio.

#### **1.1 - A motivação para a pesquisa**

Em 1992, ingressei na Universidade Federal de Uberlândia, concluindo, em 1996, o Curso de Letras - licenciatura plena em língua inglesa e literaturas de língua inglesa. Em 1994, antes mesmo da conclusão de meu Curso de Graduação em Letras, iniciei o exercício de minhas atividades docentes em um instituto de idiomas localizado na cidade de Uberlândia, MG. Nessa instituição, pude ter contato, pela primeira vez, com a realidade de uma sala de aula de língua estrangeira e, ao mesmo tempo, a partir de minhas experiências e contribuições de outros colegas docentes, começar a construir meu percurso profissional.

Começara meu questionamento em relação às atividades que, em um sentido mais amplo, permeavam a sala de aula, mas que se mostravam exteriores a ela, pois além das atividades cotidianas, quais sejam a preparação e regência de aulas e a elaboração de planejamentos de ensino, por exemplo, também cabiam a mim, mesmo sendo uma professora ainda em formação, a elaboração, aplicação e correção de avaliações de rendimento e de testes de colocação, a análise e seleção de materiais didáticos, bem como organização e participação de eventos de formação continuada de professores. Um constante questionamento me inquietava: Como eu, inexperiente, professora ainda em formação, poderia ser responsável por atividades de tamanha responsabilidade?

Após esse período, dada a minha constante inquietação em relação ao construir meu ensino e a todas as outras atividades que o permeavam, comecei a participar de vários cursos de formação continuada de professores, os quais, à época, eram tratados como “cursos de atualização”, “cursos de reciclagem” ou “cursos de treinamento” de professores, muitos deles organizados e promovidos por editoras especializadas em elaboração material didático para o ensino de língua inglesa e sem a menor preocupação com a formação de profissionais mais reflexivos sobre suas práticas. Eu queria mais. A formação técnica via como de grande importância, mas não era apenas aquilo que eu queria. Queria ir além da mera técnica. Queria responder a todos os Por quês e Como da minha prática, ou pelo menos, tentar.

Assim, durante o meu percurso profissional, procurei me dedicar também às atividades acadêmicas que pudessem, de maneira direta (ou indireta), contribuir para meu aprimoramento e desenvolvimento, por acreditar que atividades acadêmicas, muitas vezes reconhecidas como teóricas apenas, podem estabelecer uma relação harmônica com a docência, em muitos contextos, considerada como *mera* prática. A meu ver, ao se estimular um pensamento mais reflexivo sobre a prática de sala de aula, contribui-se para o (re)conhecimento do trabalho docente, em muitos contextos desvalorizado, e, ainda, para a constante formação de um docente mais *questionador*, *curioso* de sua própria prática, *interrogador* de seu contexto de ensino, características que tenho procurado assumir no decorrer de meu percurso profissional.

Remeto, nesse momento, à Freire (1996) quando o autor discute acerca do processo de formação docente. Para Freire (op. cit.), formar o docente

transcende o treiná-lo, uma vez que, na díade teoria e prática, deve haver lugar também para a reflexão crítica sobre a prática.

É sob essa perspectiva que tenho tentado permear minha prática: com questionamentos, curiosidades e indagações, em um trabalho tentativo de me pôr sempre em formação, em constante movimento, considerando minha prática como fonte de saberes construídos por meio de trocas, compartilhando saberes e experiências com outros docentes. Assim, em decorrência desse pensar, assumo a impossibilidade de dissociar minha formação acadêmica do meu percurso profissional.

Por isso, em agosto de 2000, com o objetivo de dar continuidade à minha formação acadêmica, ingressei no curso de pós-graduação *lato sensu* “Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras”, também pela Universidade Federal de Uberlândia, tendo concluído o curso em agosto de 2001.

Nesse momento, percebi que poderia me tornar uma pesquisadora da sala de aula de línguas estrangeiras, termo que me incomodava grandemente nessa época, talvez ainda como resquício de um pensamento mais cartesiano, positivista, de atribuir o título de pesquisador somente àqueles que, envoltos a tubos de ensaio e enclausurados em laboratórios, construía o saber iluminador da sociedade.

Comecei a amadurecer o desejo de ingressar em um curso de pós-graduação *strito sensu* e, visando tal perspectiva e maior aproximação com a academia, em abril de 2001, fui aprovada no processo seletivo para professora de inglês da Central de Línguas (CELIN), instituição de ensino de idiomas do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Minhas funções docentes compreendiam a preparação e regência de aulas, preparação, aplicação e correção de testes de colocação, participação em reuniões acadêmico-administrativas, bem como participação de comissões organizadoras de eventos acadêmicos e bancas examinadoras.

Ainda cursando a pós graduação *lato sensu* “Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras” e tendo como pano de fundo as discussões, leituras e reflexões feitas durante o curso, conscientizei-me sobre o fato de que a sala de aula se configura, também, como um contexto de pesquisa, onde é possível questionar o que me parece óbvio, interrogar os vários contextos de ensino de inglês.

Com isso, vendo a necessidade de continuar meus estudos, no sentido de embasar minhas “empreitadas investigativas”, ingressei no segundo semestre de

2001, como aluna especial, no curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, momento em que pude me aprofundar ainda mais sobre questões de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no que tange ao deslocamento do papel de professor para o papel de pesquisador, que até então me inquietava e amedrontava.

Tal inquietação pode, de certa forma, ser explicada talvez pela lacuna deixada por meu curso de formação inicial, momento em que não tive oportunidade de ter contato com a literatura específica da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dada a ausência de disciplinas que tratassem especificamente de salas de aulas em contextos de ensino de línguas, tais como a Linguística Aplicada, por exemplo.

Assim, no segundo semestre de 2002, fui aprovada no processo seletivo de pós-graduação – Mestrado em Linguística, tendo como orientadora a Professora Dra. Célia Assunção Figueiredo (*in memoriam*).

Fui aprovada em sessão pública de defesa de minha dissertação intitulada **“Visões e ações de uma professora em serviço: reflexões sobre a construção do ensino de leitura em língua estrangeira”**, uma investigação sobre o processo de construção do ensino de língua inglesa de uma professora, tendo como cenário uma de suas salas de aula do ensino médio de uma escola pública da cidade de Uberlândia. Minha pesquisa focalizou, especialmente, os momentos de leitura, com o objetivo de analisar a maneira pela qual elementos de algumas concepções teórico-metodológicas de leitura se faziam presentes no ensino da professora.

Assim que defendi minha dissertação de mestrado, fui convidada pela coordenadora do ensino de língua inglesa do centro de formação de professores do município de Uberlândia a colaborar com o processo de formação de professores de língua inglesa em serviço, o que me trouxe grande satisfação, pois pude, por um lado, retribuir à sociedade a oportunidade que havia tido de realizar a pesquisa e, por outro, compartilhar das inquietações que permeavam e ainda permeiam o “fazer” a prática de muitos docentes da área de ensino de língua inglesa.

No sentido de aprimorar minhas atividades acadêmico profissionais e, ainda, por acreditar que a atividade docente pode ser construída também a partir da colaboração de outros profissionais, e em um trabalho tentativo de contribuir para o processo de formação inicial e continuada de outros docentes da área de ensino e

aprendizagem de línguas estrangeiras, fiz parte do quadro docente do Curso de Letras da UFU.

Além das atividades anteriormente citadas, uma nova atividade passou a fazer parte da minha rotina docente: fui convidada a participar da banca corretora da prova discursiva de língua inglesa do processo seletivo/Vestibular da UFU, função que exerci nos anos de 2004 a 2008. Iniciava-se, aqui, uma outra perspectiva profissional: a avaliação. Foi nesse momento específico que percebi a relevância do processo avaliativo, seu “poder”, o impacto social que traz.

Assim, movida pela constante inquietação em relação ao meu “formar”, especialmente no que tangia as funções por mim exercidas nos últimos anos, percebi que, apesar de a avaliação ter sempre feito parte de minha vida acadêmica (e profissional) pouco, ou quase nada, eu havia refletido sobre a importância e as implicações do ato de avaliar, o que me motivou a iniciar meu percurso por um campo tão desconhecido por mim: a avaliação no contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Decidi ingressar, como aluna especial, no programa de pós-graduação – Doutorado em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) cursando, pela primeira vez, uma disciplina específica sobre avaliação: Aula de Segunda Língua e Língua Estrangeira e Avaliação de Rendimento e Proficiência, com a Professora Dra. Matilde Scaramucci, que se tornou minha orientadora. As contribuições dessa disciplina somadas às leituras e discussões de textos lidos em um curso<sup>1</sup> sobre políticas públicas na área da educação tornaram-se fios os condutores de minhas reflexões e contribuíram sobremaneira para o pensar inicial desta pesquisa, cujos objetivos, problema, contexto, perguntas e estrutura serão apresentados nas subseções a seguir.

## **1.2 - O problema de pesquisa**

Para uma grande parcela da sociedade, a aprendizagem da língua inglesa acontece apenas em institutos particulares de idiomas, contexto de ensino que, dados os valores das mensalidades e do material didático adotado, não é, em muitas situações, economicamente possível, causando, com isso, a exclusão de classes que não têm acesso a esse ensino, as classes menos favorecidas.

---

<sup>1</sup> Curso “Políticas públicas e educação” ministrado pelo Professor Dr. José R. Peres, na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp.

Por outro lado, apesar de o ensino de pelo menos uma língua estrangeira ter se tornado obrigatório desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e de o Ministério da Educação ter publicados documentos no sentido de nortear o ensino de língua estrangeira com foco na leitura, o que se tem percebido é que em escolas regulares, tanto públicas quanto particulares, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) têm sido considerados inviáveis, e até mesmo desnecessários, por não se mostrarem eficientes. A esse respeito, Moita Lopes (2000, p. 127) comenta:

Embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo, as LEs são frequentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública. É comum se ouvirem afirmações do tipo: “Já que ninguém aprende LEs na escola, o melhor que se faz é tirá-las do currículo”; “O aluno da escola pública não precisa saber LEs”; “Eles não aprendem português quanto mais inglês” (MOITA LOPES, 2000, p. 127).

Atribui-se a inviabilidade do ensino/aprendizagem das LEs, e, de modo mais específico, da língua inglesa, nesses contextos específicos a um conjunto de problemas conjunturais e estruturais, quais sejam a carência de professores especialistas na área, o elevado número de alunos por sala e o desinteresse de alunos e professores, fazendo com que esse pensamento, unânime ou não, seja perpetuado ao longo dos anos sem que alguma ação mais eficaz seja tomada, sem se saber ao certo como enfrentar o problema, apesar de se (re)conhecê-lo.

Esse contexto de ensino desfavorável das línguas estrangeiras tem reflexo na sociedade em segmentos variados, que vão desde o acadêmico ao corporativo.

No âmbito acadêmico, mesmo com o ensino da língua inglesa a partir do 6º ano do ensino fundamental (5ª série), o Ministério da Educação (MEC) encontrou dificuldades em preencher as vagas do Programa Ciência sem Fronteiras, por exemplo, posto que os candidatos não apresentavam a proficiência mínima exigida na língua estrangeira para participação no programa.

Já em âmbito corporativo, uma pesquisa<sup>2</sup> realizada em 76 países revelou que empresas multinacionais têm enfrentado dificuldades em encontrar profissionais capazes de, minimamente, comunicarem-se em inglês. Segundo os resultados dessa pesquisa, que contou com a participação de mais de 13 mil brasileiros de multinacionais de diversas áreas, o Brasil ocupou a 66<sup>a</sup> posição, e mostrou que, de maneira geral, o inglês falado em ambientes corporativos não é suficiente para manter uma conversa telefônica sobre assuntos da rotina do trabalho.

Diante da situação apresentada, o que se tem percebido é que se dá pouca ou quase nenhuma importância ao ensino/aprendizagem da língua inglesa em momentos que antecedem a universidade: o ensino fundamental e o médio, apesar de já haver iniciativas governamentais no sentido de mudar tal situação, como o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)<sup>3</sup>.

Considerando que o ENEM é o exame proposto para promover uma reestruturação curricular e melhorar a qualidade do ensino brasileiro, assim, exercer efeito retroativo benéfico (*beneficial washback*) sobre o ensino, o que se questiona é se a prova de inglês do ENEM é suficientemente “forte” para provocar os efeitos desejados sobre o ensino da língua inglesa. Isso porque a prova de inglês, incluída na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, já tem um efeito retroativo potencialmente limitado, pois é uma prova de múltipla escolha curta, com apenas cinco itens e tem um significado muito pequeno dentro de um exame com 175 questões divididas em outras áreas: matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para uma maior reflexão acerca das implicações da nova função do ENEM e sua relação com o ensino, no sentido de compreender a necessidade de se (re)pensar, de maneira crítica, esse instrumento de avaliação.

### **1.3 - O contexto da pesquisa e a justificativa da escolha do tópico**

---

<sup>2</sup> Pesquisa realizada em 2012 pela Global English, empresa responsável por estabelecer o único índice de proficiência em âmbitos corporativos pertencente ao Grupo Pearson.

<sup>3</sup> Programa de ensino de línguas estrangeiras (inglês e francês) criado pelo MEC para alunos do ensino superior para atender às demandas do programa Ciência sem Fronteiras.

O potencial efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre os dois últimos anos do ensino médio, doravante EM, configura-se como contexto motivador desta investigação. No Brasil, seguindo uma tendência mundial, para minorar o problema da “baixa” qualidade do ensino, propôs-se a aplicação de exames de rendimento externos padronizados. Entre esses instrumentos podem ser citados o Prova Brasil, aplicado nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (antigas 4ª e 8ª séries), o Provinha Brasil, que se destina a crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado ao final do ensino médio.

Tais exames apresentam, como uma de suas propostas, a análise da qualidade do sistema educacional implantado no Brasil, fornecendo, a partir dos resultados, subsídios que possam auxiliar a construção de políticas públicas que viabilizem e promovam melhorias no sistema de ensino, nas gestões educacionais e, de modo mais abrangente, no próprio processo de formação do professor.

Apesar do crescente número de pesquisas, podendo ser citadas algumas das mais recentes como Rauber (2012), Blanco (2013) e Vicentini (2015), por exemplo, com foco na investigação da relação que se estabelece entre o ENEM e ensino os efeitos que o ENEM pode exercer sobre o ensino, ou seja, sobre a maneira em que o professor (re)constrói e (re)direciona seu ensino face ao Exame, alguns aspectos ainda precisam ser explorados, como por exemplo, no que diz respeito à relação existente entre a prova de língua inglesa do ENEM e o ensino dessa língua em escolas regulares, especialmente em contextos em que mais de um exame externo de alta relevância opera, a exemplo do que acontece na Região Metropolitana de Campinas (RMC) no estado de São Paulo, onde se concentram universidades públicas estaduais, tais como a UNICAMP, UNESP e USP<sup>4</sup>, instituições que ainda mantêm os tradicionais vestibulares como exame de entrada.

Por meio de uma investigação de paradigma qualitativo, esta pesquisa objetiva fornecer subsídios teórico-práticos que possam preencher essa lacuna, uma vez que se pretende investigar de que maneira a prova de inglês do ENEM influencia, causa algum efeito retroativo sobre as práticas de ensino de dois

---

<sup>4</sup> De acordo com aprovação do Conselho Universitário, em sessão realizada em 23 de junho de 2015, 35 das 42 Unidades de Ensino e pesquisa da USP adotarão, a partir de 2016, a nota do ENEM como nova possibilidade de acesso.

professores do ensino médio em duas escolas regulares localizadas na RMC, local onde a pesquisa foi realizada.

Este estudo pode, ainda, oferecer bases para um diagnóstico que possa subsidiar ações públicas que visem à melhoria do ensino da língua inglesa no sistema educacional como um todo e sugerir encaminhamentos para um novo olhar para os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, no sentido de se pensar um curso mais voltado para a formação de um professor, que, além de avaliador, possa ser capaz de refletir sobre a relevância social das mais variadas práticas avaliativas.

#### **1.4 - As perguntas de pesquisa**

Partindo do contexto anteriormente apresentado e a problematização levantada, esta pesquisa apresenta como objetivo geral investigar o possível efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre a prática de ensino de inglês de dois professores do ensino médio de duas escolas regulares do interior do estado de São Paulo, considerando, especialmente, os postulados teóricos acerca de efeito retroativo.

Para operacionalizar o objetivo proposto, três perguntas de pesquisa foram elaboradas:

- Como se caracterizam as práticas de ensino de dois professores de inglês do ensino médio, no que diz respeito às visões de leitura e avaliação?
- A prova de inglês do ENEM exerce algum efeito retroativo sobre essas práticas de ensino?
- Qual a natureza desse efeito (se existente) e de que maneira ele acontece?

Apesar de se focalizar o efeito do ENEM sobre o ensino de inglês, uma vez que a pesquisa teve como cenário de coleta de registros duas escolas regulares localizadas no interior do estado de São Paulo, não se pode desconsiderar a possível influência de outros exames externos de entrada, como o vestibular, por exemplo, dada sua tradição.

## 1.5 - A estrutura da pesquisa

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. Neste capítulo, a Introdução, foram apresentados o problema de pesquisa, o contexto e a justificativa da escolha do tópico, as perguntas propostas para esta investigação, bem como a motivação para a pesquisa.

No capítulo 2, apresentar-se-ão discussões acerca do desenvolvimento da avaliação em língua estrangeira e tipos de testes em relação a seus propósitos e distintas visões de língua(gem). Serão discutidos, também nesse capítulo, os principais modelos de leitura: o modelo de decodificação, o psicolinguístico, o interativo e o sócio-interacional e aspectos concernentes ao ENEM e à prova de língua inglesa do ENEM. Elementos relativos ao efeito retroativo, considerando o desenvolvimento das pesquisas na área, desde a publicação do artigo seminal de Alderson e Wall (1993) *“Does Washback Exist?”* até os dias atuais, abrangendo o contexto internacional e o brasileiro serão também abordados.

No capítulo 3, serão abordados aspectos relativos à metodologia que norteou este trabalho. A esse capítulo seguem a análise e a discussão dos resultados, o Capítulo 4 e no Capítulo 5 serão apresentadas as considerações finais e as contribuições desta pesquisa.

Farão parte, ainda, as Referências Bibliográficas, seguidas dos Anexos e Apêndices.

## **CAPÍTULO 2**

### **AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS E EFEITO RETROATIVO**

Neste capítulo será apresentado um panorama acerca dos estudos sobre avaliação de línguas, o que inclui uma discussão sobre o conceito de efeito retroativo e os estudos que abordam esse conceito na literatura.

Dado que a prova de inglês do ENEM avalia leitura, faz-se necessário também abordá-la na perspectiva não apenas das principais concepções teóricas, mas também aspectos relacionados com sua avaliação.

Entretanto, antes de dar prosseguimento às discussões, alguns conceitos necessitam ser estabelecidos, especialmente em relação à terminologia relacionada à avaliação.

A avaliação tem sido entendida como um processo dinâmico de coletas de informações para a tomada de decisões, a partir de uma combinação de instrumentos variados (Scaramucci, 1998/1999).

Provas são instrumentos sistemáticos de avaliação que viabilizam a coleta, análise e interpretação de informações, as quais determinam se aprendizes atingiram (ou não) os objetivos de aprendizagem estabelecidos em um determinado contexto escolar para um determinado período de tempo (GRONLUND & LINN,1990), podendo também ser entendidas como cada uma das unidades (provas) que compõem um exame ou um teste, sentido pretendido nesta investigação.

Exames ou testes são instrumentos que viabilizam a obtenção de informações sobre um candidato e a possibilidade de esse candidato obter sucesso (ou não) em um programa de ensino (BAILEY, 1996), apesar de, no senso comum, haver um entendimento de que testes referem-se à múltipla escolha. Nesta investigação, testes e exames são considerados sinônimos, entendimento também presente em Scaramucci (2004, 2005).

## **2.1 - Avaliação em língua estrangeira**

Para a sociedade de maneira geral e também para muitos professores em serviço e em formação, avaliar ainda é uma atividade desconhecida e pouco problematizada, apesar de estar presente na rotina escolar. Nos mais distintos e diversos contextos educacionais, professores de língua inglesa, a exemplo do que acontece com outras disciplinas do currículo escolar, são responsáveis pela elaboração, aplicação e correção de suas avaliações, mesmo sem terem formação específica na área. De acordo com Taylor (2009):

Testes de línguas e avaliação têm ocupado papel importante recentemente, seja por razões educacionais, empregatícias, ou

sociopolíticas. Mais e mais pessoas estão envolvidas no desenvolvimento de testes e usando seus resultados, embora muitas vezes não tenham uma formação em avaliação que possa informá-las adequadamente para essa função<sup>5</sup> (TAYLOR, 2009, p. 21).

Essa lacuna pode ser explicada, em parte, pela ausência de disciplinas específicas sobre avaliação nos cursos de formação de professores e, na sociedade, de maneira geral, não há debates mais aprofundados sobre o tema. Scaramucci (2006) aponta que “Um rápido exame dos currículos de formação de professores de línguas (...) deixa claro a ausência de uma preocupação mais séria com a avaliação, na medida em que raramente é tematizada da mesma forma que o são outras fases do processo de ensino/aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2006, p.51) .

No contexto específico de avaliação de línguas, McNamara (2000) reconhece a importância da formação de profissionais da área, uma vez que o desenvolvimento de um teste envolve, entre outros elementos, um conhecimento específico sobre o ensino/aprendizagem de línguas, os métodos de elaboração de testes e sobre os construtos língua(gem), por exemplo.

De acordo com McNamara (op.cit.) os testes<sup>6</sup> de línguas podem ser diferenciados em relação aos distintos propósitos de uso dos resultados e em relação às visões de língua(gem) que fundamentam sua elaboração.

Considerando as concepções de língua(gem), os testes podem ser de **itens isolados** (*discrete-point tests*), **testes integradores** (*integrative tests*)<sup>7</sup> e **testes comunicativos** (*communicative language tests*).

Teorias mais remotas acerca de avaliação de línguas sofreram grande influência da linguística estruturalista, que apresentava uma visão formalista da

<sup>5</sup> “Language testing and assessment have moved center stage in recent years, whether for educational, employment, or sociopolitical reasons. More and more people are involved in developing tests and using test score outcomes, though often without a background or training in assessment to equip them adequately for this role” (TAYLOR, 2009, p. 21).

<sup>6</sup> Nesta investigação, testes e exames são usados como sinônimos.

<sup>7</sup> Testes integradores (*integrative tests*), apresentados na Seção 2.1, são distintos de testes integrados (*integrated tests*). Os testes integradores envolvem, em geral, mais de uma habilidade e refletem como essas habilidades são usadas na vida real, em que sempre aparecem interligadas (SCARAMUCCI, 2004, p. 80); fundamentam-se “em uma visão de linguagem “como um sistema integrado, holístico de comunicação e reflexão, meio e reflexo de uma cultura (...). Nos testes integrados, “o conceito de linguagem é operacionalizado no exame através de situações que se assemelham a situações de uso na vida real, não aferindo explicitamente conhecimentos sobre a língua através de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim a capacidade de uso da mesma. A competência comunicativa do candidato é avaliada, portanto, diretamente” (SCARAMUCCI & RODRIGUES, 2004, p. 127).

língua, considerada um sistema, um conjunto de estruturas. Tal posicionamento teve como articulador Robert Lado, especialmente com a publicação de seu trabalho, *Language Testing*, em 1961.

A teoria estruturalista passou a fundamentar o ensino, caracterizado, principalmente, pelo foco na repetição de itens sintáticos e lexicais, com ênfase na pronúncia e no ensino de estruturas gramaticais, de itens lexicais isolados e descontextualizados: preocupava a maneira pela qual os elementos linguísticos eram combinados para a formação de sentenças gramaticais corretas, mantendo a língua dissociada de seus aspectos sociais. Os aprendizes assumiam papel de falantes idealizados, passivos sendo, assim, “treinados” a produzir respostas corretas.

As avaliações de línguas nessa perspectiva objetivavam verificar o conhecimento do vocabulário, da gramática e da pronúncia de maneira segmentada, isolada e descontextualizada e saber uma língua pressupunha, assim, dominar seus elementos. Essa prática de avaliação, conhecida como **testes de itens isolados**, encontrou subsídios em uma área da psicologia da como capaz de medir as habilidades cognitivas, a psicomетria, que emergia na década de 1960, o que fez com que essa fase da avaliação recebesse a denominação de psicométrica-estruturalista ou científica. De acordo com Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004):

Como as respostas a itens dessa natureza inserem-se nas categorias certo ou errado, elas permitem a obtenção de dados quantitativos e uma grande “objetividade” na correção, vista como necessária para garantir a confiabilidade da avaliação, característica bastante valorizada nessa fase (Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, p. 16).

Morrow (1983) atribuiu a essa fase o sugestivo nome de *Vale de Lágrimas*, que ainda, nos dias atuais, predomina em alguns contextos de ensino de línguas, onde a visão formalista da língua se faz presente.

As novas concepções de linguagem, a insatisfação da sociedade em relação aos testes de itens isolados, os quais focalizavam exclusivamente o conhecimento formal da língua e não no uso da língua para comunicação, somadas à necessidade de se avaliar estudantes estrangeiros nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha e à demanda advinda do movimento comunicativo por testes que

avaliassem um ensino mais focado na prática das habilidades linguísticas (McNamara, 2000) fizeram com que pesquisadores, entre eles Oller (1979), interessados em avaliação de línguas, oferecessem uma nova proposta de elaboração de testes. Assim, foram propostos testes que pudessem avaliar o conhecimento linguístico de maneira mais integrada: os **testes integradores**, testes de línguas menos baseados no conhecimento de itens linguísticos isolados e mais fundamentados em aspectos psicolinguísticos. Segundo Oller (op.cit., p. 37),

O conceito de teste integrador nasceu em oposição à definição de teste de itens isolados. Se testes de itens isolados fragmentam a língua em pedaços, testes integradores juntam as partes de volta. Testes de itens isolados tentam avaliar o conhecimento linguístico um pouco de cada vez; testes integradores tentam avaliar a capacidade de o aprendiz usar todas os elementos juntos e ao mesmo tempo (OLLER, 1970, p. 37).

Entretanto, esse tipo de teste, além de ser mais demorado, era difícil de ser corrigido, o que demandava treinamento de corretores e, conseqüentemente, mais gastos.

Em suas pesquisas, Oller (op.cit.) mostrou que o uso da língua é um processo constituído por três dimensões indissolúveis: a dimensão sintática, a dimensão semântica e a dimensão pragmática. A sintática trabalha o arranjo temporal, a semântica as relações de sentidos dos elementos (paradigmas), e a pragmática associa esses elementos temporais e paradigmáticos a conhecimentos adquiridos, tornando o enunciado concreto: é a pragmática da geração de frases que determina a opção a ser feita em cada situação sintática e semântica e promove uma interação dinâmica entre o conhecimento do locutor e as dimensões sintático-semânticas.

A insatisfação da sociedade em relação aos testes até então existentes e a demanda posta pelo governo americano de testes que avaliassem trabalhadores enviados para o exterior parecem ter iniciado a elaboração de testes de desempenho, como o *Oral Proficiency Interview* (OPI), um teste de línguas criado para avaliar as habilidades orais (SCHLATTER, GARCEZ & SCARAMUCCI, 2004).

Exercendo grande influência sobre os diversos contextos de ensino de línguas, a teoria da competência comunicativa de Hymes (1972) acrescentou o aspecto social ao conhecimento linguístico, enfatizando a necessidade de se conhecer o contexto social em que a estrutura linguística é utilizada. Assim, para saber uma língua não era suficiente conhecer estrutura linguística com suas unidades sintáticas, semânticas ou fonológicas, a língua dissociada de um contexto. Saber uma língua era, além de conhecer sua estrutura, saber adequá-la às particularidades e nuances das mais variadas situações de uso.

A teoria de Hymes começou a influenciar a elaboração de testes de línguas, os quais começaram a apresentar duas características: passaram a ser **testes de desempenho**<sup>8</sup>, que pressupunham a demonstração direta das habilidades adquiridas, e começaram a considerar os papéis sociais que os candidatos assumiriam em situações reais de comunicação. Essa última característica dos testes comunicativos representou uma grande mudança na visão que se tinha dos testes de línguas: houve uma mudança da perspectiva pragmática para a perspectiva sociológica, com foco nos aspectos sociais da linguagem.

Essa fase pela busca do desenvolvimento de testes de desempenho, conhecida como período psicolinguístico-sociolinguístico, foi denominada por Morrow (1983) de *Terra Prometida*.

Na década de 1980, Canale e Swain (1980) trabalharam os conceitos de competência e conhecimento linguístico, afirmando que uma abordagem com foco no uso da língua se organiza com base nas funções comunicativas dessa língua, dando ênfase às maneiras pelas quais as formas gramaticais podem ser combinadas e usadas de maneira adequada em um ato de comunicação e, assim, revisitaram o conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) dividindo a competência comunicativa em gramatical, estratégica e sociolinguística.

A competência gramatical engloba o conhecimento da estrutura da língua, entendendo como estrutura seus elementos sintáticos, fonológicos e morfológicos. A competência estratégica refere-se às estratégias das quais usuários de uma língua lançam mão em momentos de dificuldades, advindos da falta de conhecimento linguístico, por exemplo. A competência sociolinguística relaciona-se aos

---

<sup>8</sup> O conceito de testes de desempenho (*performance tests*) será apresentado na Subseção 2.2 a seguir.

conhecimentos que o falante de uma língua tem de seu contexto social e, assim, de aspectos socioculturais.

No que diz respeito ao conceito de competência sociolinguística, Canale (1983) revisitou o conceito e propôs a competência discursiva, o conhecimento sobre organização textual bem como de elementos de coerência e coesão textuais, e a competência sociolinguística, relacionada ao conhecimento de aspectos discursivos e elementos culturais e sociais dos falantes de uma determinada língua.

Muitos anos de discussão acerca da proposta de Canale e Swain (op. cit.) levaram, e ainda levam, a questionamentos teóricos sobre conhecimento, competência e desempenho linguístico. Contudo, esse debate (e indefinição) leva a consequências práticas para a elaboração de testes e para as análises que serão feitas a partir dos desempenhos dos alunos. Além da necessidade de se especificar o que é conhecimento linguístico, pressuposto na comunicação, há de se estabelecer o que deve ser avaliado (além do conhecimento) em um teste de desempenho, especialmente os testes orais, que envolvem interações entre pessoas, pois nessa situação específica, outros elementos entram em cena, tais como timidez, desinibição ou segurança.

Outro desafio que se põe está em estabelecer e caracterizar o que são tarefas do mundo real em uma situação de avaliação, pois, por mais próximas do mundo real que possam ser sempre serão simulações da realidade.

## 2.2 - Testes e visão de língua(gem)

Considerando que distintas maneiras de elaboração de um teste pressupõem métodos também distintos de avaliar, os testes podem ser do **tipo lápis e papel** (*paper-and-pencil tests*) e **testes de desempenho**.

Comuns na década de 1960, os **testes do tipo lápis e papel**, denominados por Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 16) de “testes indiretos” e por Scaramucci (2011, p. 107) de “testes de conhecimentos”, representam a maneira mais tradicional de se avaliar língua: os componentes são tomados de

maneira descontextualizada e isolada, coadunando, assim, com uma visão segmentada de língua/linguagem.

Configuram-se como o método mais comum desse tipo de teste os testes de múltipla escolha e verdadeiro ou falso que demandam pouco treinamento de corretores, são de aplicação e correção práticas e garantem maior objetividade durante a correção e, conseqüentemente, maior confiabilidade nos resultados.

Os testes do tipo lápis e papel são ainda hoje, largamente utilizados em muitos contextos de ensino de línguas, avaliam, de maneira indireta, conteúdos de gramática, vocabulário e compreensão oral, podendo também, avaliar leitura, como é o caso da prova de inglês do ENEM (para mais detalhes sobre o ENEM e sua prova de inglês, vide seções 2.3.1, 2.3.1.2, 4.1 e 4.1.1 deste estudo).

Segundo McNamara (2000, p. 5), o problema desse tipo de teste é que a única “a tarefa do candidato é simplesmente escolher a melhor alternativa entre as apresentadas”<sup>9 10</sup>.

Os **testes de desempenho**, por sua vez, promovem a avaliação do conhecimento da língua por meio de atos de comunicação, em que há simulações de situações de comunicação mais realistas. Os testes de desempenho permitem que inferências sejam feitas a partir da maneira pela qual o aprendiz demonstra, de maneira direta, sua capacidade de uso da língua, por meio de produções orais ou escritas. Scaramucci (2011, p.107) esclarece:

A avaliação de desempenho pressupõe, portanto, que a melhor maneira de avaliarmos se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar diretamente essa proficiência. Em outras palavras, se o que desejamos é saber se sabe escrever, a melhor maneira é solicitarmos que escreva um texto; se é capaz de interagir em situações reais, simularmos situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações (SCARAMUCCI, 2011, p. 107).

Nesse sentido, a avaliação “deve ser voltada não apenas a o quê o aprendiz sabe sobre a língua e sobre como usá-la (competência), mas também até

---

<sup>9</sup> “The candidate’s task is simply to choose the best alternative among those presented.”

<sup>10</sup> Todas as traduções presentes neste texto são da pesquisadora.

que ponto o aprendiz é capaz de realmente demonstrar este conhecimento em uma situação significativa de comunicação (desempenho) (CANALE & SWAIN, 1980, p. 34)<sup>11</sup>.

Ressalta-se, contudo, que tais situações, apesar de realistas, sempre serão situações de avaliação, mesmo quando tais testes simulam comportamentos e ações do “mundo real”. Para esse tipo de teste o que é relevante não é o desempenho *per se*, mas sim as informações obtidas a partir desse desempenho, agora observável: a avaliação de desempenho pressupõe que a melhor maneira de avaliar o conhecimento da língua é promover uma situação em que possa se demonstrar esse conhecimento diretamente, diferentemente do proposto pelos testes do tipo lápis e papel.

### 2.3 - Testes e seus propósitos

Em relação ao uso que se faz dos resultados, à função ou o propósito dos testes, esses podem ser classificados em **avaliação de rendimento, testes de proficiência, testes de acesso ou entrada e testes de colocação, nivelamento ou classificação**.

A **avaliação de rendimento** (*achievement tests*) é aquela conduzida como parte do processo de ensino e aprendizagem, tendo como base os objetivos estabelecidos para o ensino, o material didático utilizado ou o currículo, avaliando, assim, o conteúdo trabalhado em sala de aula. Este tipo de avaliação configura-se como a usada em sala de aula, geralmente elaborada pelo professor, sendo, nesse caso avaliações internas. A avaliação de rendimento é considerada de alta relevância, uma vez que há relevância nas decisões tomadas a partir de seus resultados.

Há, também, avaliação de rendimento externa, como no caso do ENEM que, em sua primeira concepção, em 1998, foi proposto para que pudesse ser feito um diagnóstico do ensino médio no contexto escolar brasileiro a partir de seus

---

<sup>11</sup> “(...) must be devoted not only to what the learner knows about the second language and about how to use it (competence) but also to what extent the learner is able to actually demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance).”

resultados, uma vez que, de acordo com a portaria do MEC<sup>12</sup> nº 438, divulgada em 28 de maio de 1998:

O ENEM (...) avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame (BRASIL, MEC, 1998, p. 178).

Os **testes de proficiência** (*proficiency tests*) por sua vez, são exames externos, e, por isso, não têm compromisso em avaliar um programa de ensino. O exame de proficiência é baseado em uma análise de necessidades de uso futuro da língua-alvo e, dessa forma, não tem vínculos ou compromissos com o passado, ou com o que é (ou foi) ensinado em um programa de ensino. Como exemplos, podem ser citados exames, tais como o First Certificate in English (FCE) da Universidade de Cambridge, o Test of English as a Foreign Language (TOEFL) elaborado pelo *Educational Testing Service* (ETS), ou o Celpe-Bras, um exame desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) que possibilita a certificação de proficiência de português para estrangeiros.

Contudo, apesar de não terem compromisso em avaliar o ensino, há testes de proficiência de alta relevância, em que decisões importantes para os aprendizes podem ser tomadas a partir de seus resultados, como por exemplo, passar em um processo seletivo para uma vaga de emprego.

Outro tipo de teste é o **teste de colocação** (*placement test*), também conhecido no Brasil como teste de nivelamento ou classificação, utilizado em qualquer sistema de ensino categorizado por vários níveis, pois pressupõe que, a partir da análise de seu resultado, o aprendiz possa eliminar níveis. Seus objetivos são, geralmente, determinados pelos níveis já existentes em uma instituição de ensino. Em muitos contextos, os testes de colocação podem ser considerados de baixa relevância (*low-stakes*), pois decisões equivocadas tomadas a partir de seus resultados podem ser repensadas e os alunos podem ser reclassificados, a exemplo do que acontece em institutos de idiomas.

Por sua vez, os **exames de entrada** ou **acesso** (*entrance exams*) configuram-se como exames que representam a possibilidade de acesso às escolas

---

<sup>12</sup> BRASIL, MEC, Portaria que institui o Exame Nacional do Ensino Médio, de 28 de maio de 1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf). Acesso em 30 jul. 2015.

ou universidades, sendo, por isso, considerados exames de alta relevância (*high-stakes*) em geral e principalmente, no Brasil. Podem ser citados como exemplos de exames de entrada os tradicionais exames vestibulares aplicados em muitas instituições de ensino superior.

Com o objetivo de promover uma melhor visualização da classificação dos tipos de testes em relação a seus propósitos, é apresentado a Quadro 1 a seguir:

Tipo de Teste	Propósito	Exemplos
Avaliação de rendimento ( <i>achievement tests</i> )	Avaliar o conteúdo trabalhado em sala de aula, ao longo de um currículo ou programa	Avaliação de sala de aula, Aplicada por professores
Testes de proficiência ( <i>proficiency tests</i> )	Não têm compromisso em avaliar um currículo, mas o uso futuro que será feito da língua	FCE, CAE, CPE, TOEFL, Celpe-Bras
Testes de colocação, nivelamento ou classificação ( <i>placement tests</i> )	Classificar aprendizes de acordo com níveis de uma determinada instituição	Exames aplicados em institutos de idiomas para classificar os aprendizes
Exames de entrada ( <i>entrance exams</i> )	Selecionar candidatos para uma determinada instituição ou programa de ensino	Vestibulares, ENEM

Quadro 1: Tipos de testes em relação a seus propósitos

Em sua atual configuração, o ENEM passa a ser um exame de entrada, posto que, a partir de 2009, deixou de ser um exame de rendimento externo apenas. De acordo com a proposta do Ministério da Educação, houve uma “reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais”<sup>13</sup>. Assim, os resultados do ENEM podem ser utilizados por instituições de ensino públicas federais e particulares para garantir acesso ao ensino superior.

Na subseção a seguir, será apresentado um breve histórico do ENEM e, ainda, discutirei aspectos concernentes à uma das provas do ENEM, a prova de inglês, objeto deste estudo.

<sup>13</sup> Novo ENEM, disponível em <http://portal.mec.gov.br>

### **2.3.1 – Um breve histórico do ENEM**

O Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, inicialmente pensado com o objetivo de promover ao aprendiz egresso ou concluinte do ensino médio uma possibilidade de autoavaliação, de monitoramento de seu desempenho escolar, de seu processo de aprendizagem, avaliava, mesmo que de forma indireta, o sistema educacional como um todo e o ensino médio em particular – as instituições de ensino, seus gestores e professores, conforme divulgado pelo Inep:

A realização anual do Enem junto aos alunos que completaram ou estão completando a escolaridade básica poderá fornecer uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil. (...) Ele é constituído de uma prova única e abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil. O Enem, ao colocar-se como instrumento de avaliação individual de desempenho por competências ao término da escolaridade básica, serve como referência de autoavaliação a milhares de jovens e, ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade. Na mesma direção, permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade (BRASIL, MEC, 2002. p. 6).

O exame era facultativo e objetivava fornecer aos estudantes informações acerca de seus desempenhos escolares, de seus processos de aprendizagem como um todo, por meio de uma avaliação das habilidades, competências, da capacidade de o aprendiz resolver, por meio da interpretação de textos e imagens, situações-

problema próximas do real, aferindo, assim, não o uso da memória, mas, sua habilidade de resolver problemas.

Nesse sentido, as situações-problema propostas pelo ENEM procuravam avaliar, de maneira geral, as competências por meio de um exame de 5 horas de duração, feito em um único dia, constando de 63 questões de múltipla escolha distribuídas entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Biologia, Matemática, Física, Química avaliadas interdisciplinarmente, além de uma prova dissertativa-argumentativa de redação. Em sua primeira versão, a língua estrangeira não era avaliada.

As provas, elaboradas por agentes do Inep/MEC, eram realizadas em agosto e seus resultados, divulgados em novembro, poderiam ser utilizados como uma alternativa ou um complemento da nota dos vestibulares de instituições de ensino superior. Em sua primeira edição, em 1998, o Exame teve 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes.

No entanto, em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni). De acordo com esse programa, os resultados obtidos no ENEM seriam vinculados ao critério usado para selecionar estudantes que participariam do ProUni, pois, com base nas notas obtidas no ENEM, os estudantes ingressantes no ensino superior da rede particular e com renda familiar inferior a três salários mínimos seriam beneficiados com bolsas de estudos totais ou parciais.

Com essa ação, apesar de não aumentar o número de vagas em universidades públicas, o governo democratizou o acesso ao ensino superior particular. A popularização do Exame pôde ser percebida já em 2005, quando o Exame alcançou a marca de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes.

Contudo, apesar do programa ter democratizado o acesso ao ensino superior, especialmente entre as classes menos favorecidas, não houve uma política pública que pudesse garantir a permanência desse estudante na universidade. De acordo com informações divulgadas pelo MEC, dos 112 mil alunos que receberam os benefícios do ProUni em 2005 e se matricularam em universidades particulares, aproximadamente 19 mil alunos desistiram de seus cursos, o que foi justificado por causas como dificuldades financeiras, insatisfação com o curso ou com a instituição ensino.

Em 2009, o Exame passou por mais transformações. O ENEM passou a ter 180 questões, sendo 45 na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, 45 de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 45 sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a redação e 45 de Matemática e suas tecnologias. Os componentes curriculares relativos a cada uma das Áreas do Conhecimento estão distribuídos conforme quadro a seguir:

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemática e sua Tecnologias	Matemática

Quadro 2: Relação entre áreas do conhecimento e componentes curriculares do ENEM

O Exame hoje é feito em dois dias, com duração de quatro e cinco horas, respectivamente. As provas acontecem no segundo semestre. As questões de todas as provas do ENEM são de múltipla escolha (vide Seção 2.2 deste estudo). Cada uma das questões contém cinco alternativas, dentre as quais apenas uma é correta. Para orientar os candidatos em relação às provas de todas as áreas, o MEC disponibiliza, em seu site, provas aplicadas em anos anteriores, os gabaritos oficiais das respectivas provas e ainda, o Guia do Participante, com informações e orientações. Os critérios de correção referem-se apenas a prova dissertativa-argumentativa, a redação

Cada uma das provas tem como base a Matriz de Referência para o ENEM, uma matriz geral, comum a todas as provas. A Matriz de Referência faz menção a cinco competências básicas, aos eixos cognitivos<sup>14</sup>, comuns a todas as

<sup>14</sup> Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 09 de agosto de 2013.

áreas e necessários tanto para as questões de múltipla escolha quanto para a redação, conforme trecho destacado abaixo:

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

Além dos eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento, há ainda as Competências específicas de cada área (vide Anexo 10 para a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e Competências).

Seguidas das mudanças na Matriz de Referência e no número de questões, houve alterações nos objetivos inicialmente propostos para o Exame. De acordo com a portaria publicada no Diário Oficial da União de 27 de maio de 2009<sup>15</sup>, os novos objetivos do ENEM passaram a ser:

- . ser um instrumento de seleção único, alternativo ou complementar aos exames de entrada de cursos profissionalizantes, pós-médios, Educação superior ou nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- . promover a autoavaliação, com resultados utilizados apenas por estudantes;

---

<sup>15</sup> Portaria n° 109 de 27 de maio de 2009 e 807 de 18 de junho de 2010. Disponível em <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em 09 de julho de 2013.

- . criar condições de acesso a programas governamentais;
- . permitir a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio;
- . avaliar o desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, onde cada escola recebe resultado global;
- . avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior;
- . fornecer estudos e indicadores sobre a educação brasileira;

Ainda de acordo com essa nova proposta:

As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular (BRASIL, DOU, portaria 109 de 27/05/2009).

A partir dos objetivos estabelecidos na Portaria, o ENEM, antes tido como um exame de rendimento externo de baixa relevância na medida em que seus resultados não eram utilizados para a tomada de importantes decisões que afetariam a vida dos indivíduos, adquiriu novas funções e, por isso, um *status* distinto daquele apresentado em 1998, ano em que foi implementado. O Exame passou a ser de alta relevância associado à possibilidade de acesso (ou não) ao ensino superior em instituições públicas federais.

Assim, decisões importantes para os examinados, especialmente para os concluintes do ensino médio interessados em ingressar no ensino superior, passaram a ser tomadas a partir de seus resultados, sem que uma discussão mais aprofundada sobre as implicações do novo *status* do Exame acontecesse: não se discutiu o fato de ter sido atribuído ao ENEM o poder de exercer um potencial efeito retroativo sobre o ensino/aprendizagem. De acordo com Alderson e Wall (1992), por tratar-se de um conceito poderoso, o efeito retroativo de exames de alta relevância

não poderia passar despercebido dos professores e daqueles envolvidos com exames e avaliação.

Essa ação provocou um aumento do número de universidades federais que usam o ENEM como único critério de seleção para acesso ao ensino superior, de 45 mil vagas em 2009 para 171.401 mil em 2014.

Um dos argumentos utilizados a favor da mudança foi o estreitamento curricular provocado pelos tradicionais exames vestibulares durante o ensino médio. Para o Ministério da Educação, os vestibulares, notadamente reconhecidos por influenciarem de maneira negativa o ensino que o antecede, são direcionadores do currículo e utilizados por professores, em muitos contextos de ensino, para treinar estudantes para as provas, ao invés de formá-los para o mundo (BRASIL, MEC, Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior<sup>16</sup>)

Muitas instituições educacionais “reformulam” seu currículo no sentido de promover uma espécie de ensino a partir dos vestibulares e para os vestibulares, o que influencia a tomada de decisões sobre os conteúdos ensinados, causando um estreitamento do currículo escolar que passa a ser, em muitos contextos de ensino, controlado pelos conteúdos programáticos propostos pelos exames e pelos tipos de questões a ele comuns.

Nessa direção, objetivando minimizar as influências negativas dos vestibulares, “induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”<sup>17</sup> e melhorar a qualidade do ensino médio, promovendo, assim, efeito retroativo positivo, benéfico, conceito que será apresentado e discutido em detalhe na seção seguinte, o ENEM promoveria maior democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior, possibilitando, assim, mobilidade acadêmica.

Todavia, apesar de pretender democratizar o acesso às universidades públicas, ao ensino público gratuito com as mudanças feitas nos propósitos iniciais, o Exame continuou perpetuando a situação outrora vivida por aprendizes face aos vestibulares, pois, dado o ainda reduzido número de vagas ofertadas, os alunos continuam sendo selecionados (ou eliminados) e, com isso, o acesso ao ensino

---

<sup>16</sup> Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 30 de julho de 2015.

<sup>17</sup> Novo Enem, [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article), acesso em 09/04/2012, às 14:24.

superior continua acontecendo por meio de um exame de entrada tradicional, agora com nova roupagem, o ENEM.

Além dos aspectos mencionados, os resultados do ENEM também passaram a ser usados para avaliar o desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de Ensino Superior, a fornecer estudos e indicadores sobre a educação brasileira<sup>18</sup>, a promover a autoavaliação, com resultados utilizados apenas por estudantes e a permitir a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio, assumindo, assim, o papel de qualificador do ensino, “buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade”<sup>19</sup>. O resultado geral do ENEM também passou a ser requisito indispensável àqueles estudantes que intentam participar do programa Ciência sem Fronteiras<sup>20</sup>.

Como resposta à reestruturação<sup>21</sup> pela qual passou o Exame, houve um perceptível aumento no número de candidatos inscritos, conforme ilustrado no gráfico abaixo. Os dados divulgados pelo MEC informam que houve um salto no número de inscritos entre 1998, primeiro ano de aplicação do ENEM, e 2009, ano em que ocorreram as mudanças. O gráfico 1 a seguir mostra essa evolução:

---

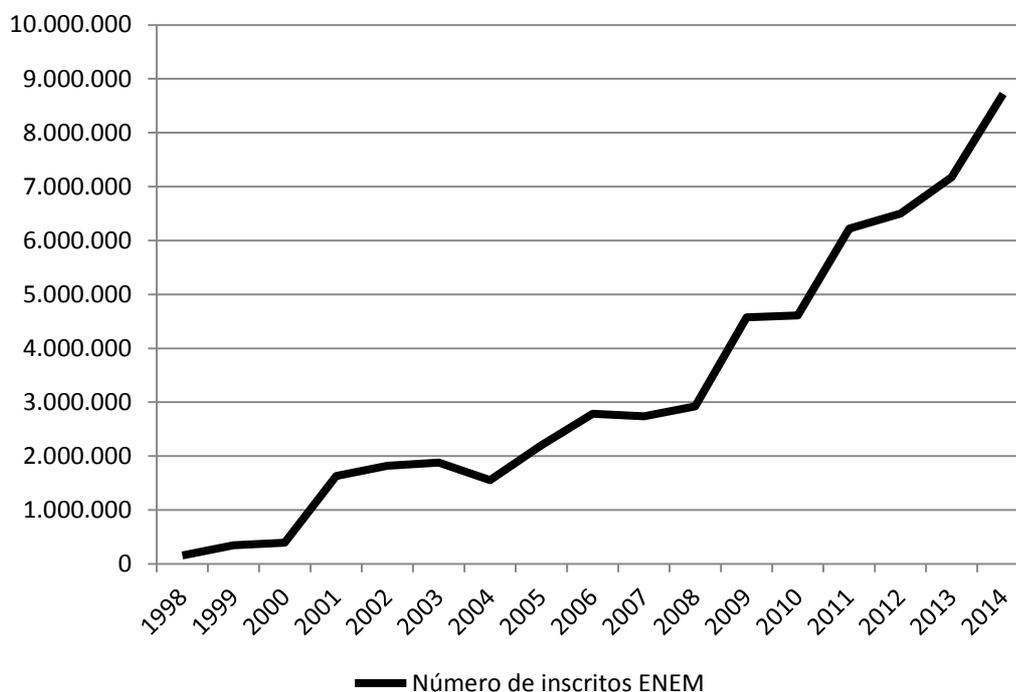
<sup>18</sup> Portaria n° 109 de 27 de maio de 2009. Disponível em [http://www.enem.inep.gov.br/pdf/portaria\\_enem\\_2009\\_1.pdf](http://www.enem.inep.gov.br/pdf/portaria_enem_2009_1.pdf). Acesso em 12 de julho de 2013.

<sup>19</sup> Disponível em <http://inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 09 de agosto de 2013.

<sup>20</sup> “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC”, disponível em [www.cienciasemfronteiras.gov.br](http://www.cienciasemfronteiras.gov.br).

<sup>21</sup> Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/11/1545197>. Acesso em 08/11/2014.

Gráfico 1 - Evolução do número de candidatos inscritos no ENEM (1998-2014)



Em 2010, outra mudança ocorrida no Exame foi a inclusão de uma prova de língua estrangeira, inglês ou espanhol. A escolha pelo idioma é feita pelo próprio aluno no ato da inscrição do Exame. Como a prova de língua estrangeira do ENEM<sup>22</sup> está inserida na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange conteúdos de Língua Portuguesa (gramática e interpretação de textos), ela é aplicada no segundo dia, juntamente com as provas de redação e de matemática e suas tecnologias. A prova tem seus enunciados e alternativas elaborados em português e avalia a habilidade de leitura a partir de cinco textos autênticos. Para cada um dos textos, há apenas uma questão de múltipla escolha com cinco alternativas.

Em relação às notas, diferentemente do que acontece com a prova de redação em que é possível obter nota zero, nas demais provas do exame, inclusive a prova de inglês, não é possível “zerar”. De acordo com as informações divulgadas pelo Inep<sup>23</sup>:

<sup>22</sup> Para mais detalhes sobre a prova de inglês, vide Capítulos 2 e 4 deste estudo.

<sup>23</sup> <http://portal.inep.gov.br>

Desde 2009, a proficiência dos participantes do Enem nas provas objetivas é calculada por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Além de estimar as dificuldades dos itens e as proficiências dos participantes, essa metodologia permite que os itens de diferentes edições do exame sejam posicionados em uma mesma escala. Cada uma das quatro áreas do conhecimento avaliadas no Enem possui uma escala própria.

Assim, mesmo que o examinado deixe a prova em branco ou erre todas as questões, sua nota nunca será igual a zero, pois, além de as questões das provas não terem os mesmos valores, a elas são atribuídas notas máximas e notas mínimas, que nunca são iguais a zero e dependem, diretamente, do grau de dificuldade do conjunto de questões por área de conhecimento. O resultado obtido no final do exame é calculado pelo Inep a partir de uma escala de conhecimento. De acordo com Karino e Andrade (2012) <sup>24</sup>:

O modelo utilizado no ENEM é o modelo logístico de três parâmetros que além dos parâmetros de discriminação (grau com que o item diferencia pessoas com níveis distintos de proficiência) e de dificuldade, também faz uso de um parâmetro para controlar o acerto causal. O parâmetro de dificuldade representa a proficiência mínima que um respondente deve possuir para que sua probabilidade de acerto seja alta, ou seja, a “proficiência do item”. O parâmetro de discriminação deve ser um valor mínimo de modo a garantir que respondentes com proficiências diferentes tenham probabilidades diferentes de acerto (KARINO & ANDRADE, 2012).

Ao se elaborar uma prova do Exame, as questões já vêm classificadas de acordo com seu grau de dificuldade: fácil, médio ou difícil. Então, à questão mais fácil de uma prova é atribuído um valor, por exemplo, três, o mesmo acontece com a mais difícil, cujo valor é oito. O candidato que fizer essa prova e errar tudo, por exemplo, vai ganhar três pontos, pois esse era o valor mínimo da questão, o que faz

---

<sup>24</sup> Nota Técnica – Teoria da Resposta ao Item – disponível em <http://download.inpe.gov.br>

com que a prova de língua estrangeira, de maneira geral, seja, de certa maneira, negligenciada pelos candidatos.

Faz-se necessário ressaltar que, a partir do momento que resultados de exames de alta relevância, como é o caso do ENEM, são divulgados, seus efeitos retroativos podem ser potencializados (Bailey (1996) e Wall (1996)). Os resultados do ENEM são divulgados por área de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas tecnologias), mas não são divulgados os resultados de cada um dos componentes curriculares individualmente. A única nota que é divulgada isoladamente é a da redação.

No caso específico da nota da prova de inglês do ENEM, ela é divulgada juntamente com os demais componentes da área: Língua Portuguesa, Literatura e Artes. A ausência de informações sobre os resultados específicos da prova de inglês pode inviabilizar o potencial efeito retraotivo. Quando se desconhece o resultado, não se vê relevância na prova, pois nada significa para professores ou alunos.

A divulgação dos resultados da prova de LE poderia trazer informações relevantes sobre o ensino/aprendizagem da língua alvo, o que poderia promover uma maior conscientização de aprendizes, professores e da sociedade como um todo, o que faria com que fossem estabelecidas metas de aprendizagem e (re)direcionamento de suas ações. Contudo, apesar da divulgação dos resultados, a prova não representa muito quando se considera o Exame como um todo.

A elaboração dos itens da prova de inglês, bem como das demais provas do Exame, é de responsabilidade do MEC/Inep que, por meio de chamadas públicas realizadas periodicamente em âmbito nacional, previamente selecionavam e convocavam professores para a elaboração e revisão dos itens. Com esse processo, o Inep forma um vasto Banco Nacional de Itens (BNI) a partir do qual as provas do ENEM são elaboradas. Para assegurar que os itens elaborados estejam em consonância com a Matriz de Referência do Exame, os professores que atendem às chamadas do Inep participam de oficinas não presenciais de formação de elaboradores e revisores de itens.

Em 2011, em decorrência de falhas percebidas na elaboração e revisão das questões das provas de todas as áreas, inclusive de línguas estrangeiras, o Inep achou conveniente convocar, por meio de chamadas públicas, professores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Com essa ação, o MEC ainda

intentava promover familiaridade desses professores com a prova e aumentar o número de questões do Banco Nacional de Itens (BNI). As falhas na elaboração e revisão das provas, somadas a problemas percebidos na distribuição e correção das provas, levaram a certo descrédito na eficácia do exame em ser um critério confiável de acesso ao ensino superior.

Alderson e Banerjee (2002) salientam que provas de leitura em línguas estrangeiras devem (ou pelo menos deveriam) ser elaboradas apenas por linguistas aplicados, pois são eles que, a partir do conhecimento que têm sobre as teorias mais contemporâneas (e as mais tradicionais) de língua e linguagem, sabem como operacionalizar tais conceitos.

Essa realidade, contudo, não acontece com a elaboração da prova de língua estrangeira do ENEM que, apesar de contar com a colaboração de professores de universidades públicas federais, nem sempre conta com a colaboração de professores especialistas da área da linguística aplicada.

Nesta seção, foi apresentado o histórico do ENEM. Na seção a seguir, serão discutidos, de maneira mais específica, elementos concernentes à prova de inglês do ENEM. Todavia, por se tratar de uma prova de leitura, antes de abordar aspectos da prova de inglês do ENEM *per se*, tratarei de alguns modelos de leitura: o de decodificação, o psicolinguístico, o interativo e o sócio-interacional.

### **2.3.1.1 - Modelos de Leitura: da decodificação ao evento social**

Entender e explicar o que acontece durante a leitura tem sido um dos grandes desafios de áreas tais como a neurolinguística, a psicologia e a psicolinguística, bem como de estudos sócio-cognitivos. Não se pode ignorar, contudo, que os modelos de leitura, propostos a partir da década de 1955, fundamentavam-se, basicamente, no sentido do fluxo da informação e papel ocupado pelo texto e pelo leitor durante o processo, o que explicaria a existência de modelos que contemplam desde a simples decodificação de palavras isoladas em unidades sonoras, até a leitura que objetiva a construção de sentidos do texto abordado como parte de um contexto sócio-histórico, político e cultural.

O modelo de decodificação, ou ascendente, é aquele em que a informação flui do texto para o leitor, em sentido ascendente (*bottom-up*), linear, indutivo, sintético e automático. O leitor, por meio da decodificação de palavras impressas em unidades sonoras, recebe, de maneira passiva, o sentido do texto, que é construído a partir da mensagem escrita a ser decodificada pelo leitor: cabe ao leitor a mera recuperação de informações trazidas pelo texto ou identificar a intenção do autor do texto. Nesse modelo de leitura, maior ênfase é dada ao conhecimento sistêmico do leitor, que, segundo Widdowson (1983) é o conhecimento que o leitor tem acerca da língua no paradigma estrutural, ou seja, a língua vista como um sistema, um conjunto de estruturas.

Pesquisadores como Cavalcanti (1992) criticam esse modelo de leitura, pois, de acordo com a autora, percebe-se que nesse modelo o texto é tido como centro do processo e não há lugar para interpretações múltiplas, o que faz com que a palavra escrita seja vista de maneira unívoca, cabendo ao leitor o simples papel de decodificador, receptor de informações.

Essa visão de leitura, apesar de considerada ultrapassada por diversos pesquisadores e profissionais da área, ainda fundamenta muitas práticas de ensino e atividades de leituras de livros didáticos em língua materna e em línguas estrangeiras. Em tais contextos, o texto é compreendido a partir da leitura do professor, a única leitura possível: as atividades de leitura não são problematizadas e não oferecem oportunidades de reflexão aos aprendizes, pois focalizam a mera decodificação de símbolos gráficos em unidades sonoras (Avelar, 2004).

A esse respeito, Scaramucci (1995) comenta que “conceber o texto como portador de um significado único, imutável, e garantir a possibilidade de recuperação desse significado proporciona segurança e poder ao professor/avaliador, facilitando seu trabalho. Essa visão permite ao professor impor sua interpretação como única possível (...) com prejuízos sérios para o aprendiz” (SCARAMUCCI, 1995, p. 13).

O modelo psicolinguístico, ou descendente (*top-down*), requer que o leitor utilize seu conhecimento esquemático para a compreensão do texto lido. Entende-se aqui por conhecimento esquemático todo tipo de conhecimento que o leitor tem do texto, o que torna possível o levantamento de hipóteses a respeito do assunto a ser lido, além do uso do conhecimento sobre organização textual, retórica e de estratégias, mesmo que inconscientes, utilizadas durante a leitura de textos (WIDDOWSON, 1983). Os postulados de Smith (1978) a esse respeito corroboram

essa visão de leitura. Para o autor, a leitura é uma atividade que vai além da simples decodificação de símbolos gráficos defendida no modelo de decodificação.

Os textos passam a ser encarados de maneira mais global e o sentido do fluxo de informações se dá do leitor para o texto, em um processo descendente, não linear, mas analítico e dedutivo. Assim, segundo esse modelo, o processo de leitura é baseado no leitor, agora responsável pela reconstrução da mensagem codificada sob a forma de texto.

Um dos aspectos importantes desse modelo de leitura diz respeito ao papel ocupado pelo leitor. Diferentemente do que acontecia em momentos anteriores, aqui o leitor assume papel central do processo, posto que, ao utilizar seu conhecimento esquemático para levantar hipóteses e verificá-las durante sua leitura, atribui sentido ao texto, realizando uma espécie de interação entre seu conhecimento e a informação impressa na página.

Nessa direção, o leitor, lançando mão de seu conhecimento prévio, faz previsões, levanta, confirma ou refuta hipóteses e, por isso, menor será a necessidade de utilizar o texto, pois o conhecimento de mundo do leitor determinará a leitura e, conseqüentemente, a compreensão do texto lido. De acordo com Goodman (1976) esse modelo de leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações, intensamente influenciado pelo leitor. Como salienta Kato (2000, p. 61),

(...) Ao se levantar o problema das hipóteses que o leitor avança e da busca seletiva que ele empreende para confirmar suas hipóteses, começa-se a perceber que não é apenas o contexto linguístico imediato que é relevante para essa capacidade preditiva do leitor. O conhecimento prévio, que permite fazer previsões, pode advir do próprio texto ou de informações extratextuais que provêm dos esquemas mentais do leitor. O foco não é mais a sentença, mas o texto. A compreensão passa a ser vista não mais como resultado de uma decodificação dos sinais linguísticos, mas como um ato de construção, em que os dados linguísticos são apenas um fator que contribui para o significado construído (KATO, 2000, p. 61).

A página impressa contém apenas parte da informação necessária à construção dos sentidos de um texto. A identificação de palavras é tomada como um processo posterior à construção de sentidos e à compreensão, uma vez que a leitura

envolve dois tipos de informação: a não visual, que corresponde aos conhecimentos que o leitor tem sobre leitura, sobre o mundo e sobre a língua, e a visual, que corresponde às informações que se encontram à frente do leitor

Para Scaramucci (1995), a principal contribuição do modelo de leitura psicolinguístico foi de “trazer, para o processo de leitura, uma dimensão nova, a do conhecimento prévio do leitor, mostrando que a leitura é muito mais do que apenas um processo passivo de extração de mensagem do autor, através de uma decodificação linear ascendente de seus elementos linguísticos” (SCARAMUCCI, 1995, p. 14).

Todavia, apesar de sua contribuição, a ênfase dada à capacidade cognitiva do leitor em detrimento do texto impresso é a principal limitação desse modelo de leitura, pois “ao invés de complementar a visão de leitura ascendente ou de decodificação passou a substituí-la”, o que fez com que a visão de leitura permanecesse inalterada, pois esse modelo de leitura continuou ignorando aspectos sociais (SCARAMUCCI, 1995, p. 14).

O modelo interativo é, de acordo com Widdowson (1983), um processo de leitura que preconiza a interação entre os conceitos de conhecimento sistêmico, importante para o modelo de decodificação, e esquemático, predominante no modelo psicolinguístico.

Segundo essa visão de leitura, o leitor negocia os significados com o texto em um processo interativo, o que faz com que ambos, texto e leitor assumam juntos o papel central durante a leitura, devendo o leitor, para ser bem sucedido, lançar mão de vários tipos conhecimentos: há uma negociação de sentidos entre o texto e o leitor.

Uma limitação que se põe nessa visão de leitura é o fato de se pensar a leitura em língua materna e em língua estrangeira como processos semelhantes e habilidades passíveis de serem automaticamente transferidas “deixando de lado, principalmente, a diferença entre a proficiência linguística em língua estrangeira e em língua materna, ou a limitação no vocabulário/sintaxe dos leitores em língua estrangeira” (SCARAMUCCI, 1995, p. 18).

O modelo interativo pode, ainda, referir-se a um modelo de leitura caracterizado em relação ao fluxo bidirecional da informação, do texto ao leitor (ascendente) e do leitor ao texto (descendente), o que faz com que a construção de sentidos do texto lido aconteça em um processo interativo entre o texto e o leitor ou

aspectos, pistas do texto e leitor, em que o leitor, para transformar as pistas do texto em informação, e assim, construir significados a partir de um texto, usa estratégias de leitura.

Kleiman (2002), ao discutir o modelo interativo de leitura, ressalta que é a interação entre vários tipos de conhecimento que faz com que esse modelo de leitura seja interativo, pois é “mediante a interação de diversos tipos de conhecimento, como o linguístico e o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 13).

As duas visões de leitura como um processo ou modelo interativo, não são excludentes. De acordo com Scaramucci (1995),

A maior contribuição do modelo interativo foi introduzir uma visão de leitura e de compreensão diferente daquela pressuposta nos modelos anteriores, isto é, uma visão de construção de significado. Assumir uma posição unilateral de que o texto é portador de um significado único, impondo-se totalmente à capacidade interpretativa do leitor ou, por outro lado, ignorar o texto ou concebê-lo como objeto totalmente indeterminado não parece consistente com a complexidade e dinamismo característicos do processo de leitura (SCARAMUCCI, 1995, p. 19).

Apesar de reconhecer a contribuição do modelo interativo de leitura, há um aspecto salientado por Scaramucci (op. cit.) a ser ressaltado: a leitura, vista por essa perspectiva, elimina a possibilidade de ser ensinada e avaliada.

Incorporando ao modelo interativo de leitura alguns postulados teóricos do discurso, tais como o contexto social, histórico, político e cultural, Moita Lopes (2000) propõe o modelo sócio-interacional de leitura, anteriormente proposto por Scaramucci (1995) e Kleiman (2002) como modelo interacionista de leitura.

De acordo esse modelo, a leitura é vista como um ato comunicativo, cujos participantes, leitor e autor, juntos, negociam sentidos do texto e, para isso, levam em conta, também, aspectos cruciais desse processo, quais sejam, aspectos sociais, históricos, políticos e culturais, o que faz com que a leitura assuma um caráter sócio-interacional.

Assim, o texto não mais se configura como um elemento isolado, ao contrário, encontra-se inserido em um contexto sócio-histórico, político e cultural e, por isso, para que os sentidos sejam construídos, faz-se necessário, mais do que o conhecimento sistêmico ou o esquemático. O leitor deve, além de saber quando e como utilizar tais conhecimentos, considerar o texto como parte de um contexto.

O modelo sócio-interacional de leitura ainda sob o prisma de Moita Lopes (op. cit.) configura-se, também, como um processo de negociação entre o texto e o leitor que, juntos, são vistos como centro do processo de leitura, como acontecia no processo interativo de leitura.

A esse respeito, Moita Lopes (op. cit.) comenta que:

ao considerar que a leitura não ocorre em um vácuo social, este modelo também sugere a relevância pedagógica de que é primordial no ensino da leitura o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade através das quais se defrontam leitores e escritores (MOITA LOPES, 2000, p. 142).

A leitura observada sob a perspectiva do modelo sócio-interacional reflete alguns postulados de Bloome (1983) ao considerar a leitura como um evento social, por tratar-se de uma atividade pautada em relações interpessoais e não apenas um meio que viabiliza a mera troca de informações e ecoa Freire (1979, p. 81) que, apesar de não se referir especificamente à leitura, mas à educação de maneira geral, afirma que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”.

O aspecto crítico e social da leitura é abordado por Wallace (1992) ao observar que uma leitura que pressupõe um posicionamento crítico ultrapassa a atribuição de sentidos ao texto, mas provoca, no leitor, a formação de sua consciência crítica sobre a leitura como um processo social, que pode ser visto com perspectivas de aplicabilidade em vários campos, como, por exemplo, a educação e o ensino de línguas estrangeiras.

Apesar de não explicitada, pode-se depreender que essa visão mais crítica e social de leitura fundamenta e orienta os documentos oficiais, como o texto

da LDB, de 1996, que enfatiza o ensino com bases a formar um aprendiz cidadão, crítico, capaz de agir em sociedade e no mundo do trabalho.

Contudo, apesar de presente em documentos oficiais, o ensino da leitura deve ser problematizado, pois ainda há um equívoco na compreensão do que seja ensinar leitura com vistas à construção de sentidos de maneira mais crítica e reflexiva o que poderá “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea” (BRASIL, 2006, p. 113).

### **2.3.1.2 – A leitura na prova de inglês do ENEM**

De acordo com o MEC<sup>25</sup>, configuram-se como objetivos do ENEM “promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior” (BRASIL, DOU, 28/05/2009, p. 56).

Depreende-se, assim, que as habilidades avaliadas nas provas do ENEM são escolhidas para atender às demandas das propostas curriculares (PCN, PCN+). No caso específico das línguas estrangeiras, de acordo com as propostas curriculares (PCN, PCN+), os conteúdos estruturadores em língua estrangeira devem partir “sempre do texto, de sua leitura e interpretação – que é objetivo primordial” (BRASIL, PCN+: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, 2002, p. 112). Assim, como se prioriza o ensino da leitura, a partir do sexto ano (5ª série) do ensino fundamental, essa é a habilidade avaliada na prova de inglês do ENEM, habilidade que também atende às necessidades do ensino superior, onde a leitura de textos é reconhecidamente necessária para um bom desempenho na vida acadêmica.

Embora justificada, a escolha pela leitura não considerou que, em muitos contextos de ensino, os professores não compreendem o que seja ensinar leitura, apesar dos textos oficiais publicados e divulgados pelo Ministério da Educação. Nesses contextos, parte-se do pressuposto que a leitura não se configura como uma

---

<sup>25</sup> Portaria publicada no Diário Oficial da União (DOU), nº 100, p. 56 em 28 de maio de 2009.

habilidade a ser ensinada: se o aluno sabe ler em língua materna, ele invariavelmente será também um leitor em língua estrangeira. Assim, não se ensina leitura, ou, quando o ensino acontece, é pautado em visões mais tradicionais de leitura, baseado na decodificação de símbolos gráficos em unidades sonoras e na tradução de textos que são, na maioria dos contextos, usados como pretextos para o ensino de gramática e de vocabulário.

Há autores que, apesar de reconhecerem a importância da habilidade de leitura, não concordam com a escolha. Para Paiva (2000) e Almeida Filho (2010), essa ação orienta e estreita o currículo de inglês no ensino médio e as demais habilidades são igualmente importantes, não apenas para a vida acadêmica dos alunos, mas também para o ingresso no mercado de trabalho.

A elaboração da prova de inglês do ENEM deve estar de acordo com a Competência de área 2 da Matriz de Referência de Linguagens e Códigos<sup>26</sup>, específica às línguas estrangeiras, inglês ou espanhol, incluída apenas em 2010. De acordo com essa Competência, os aprendizes devem: “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”<sup>27</sup>. Compõem essa competência as seguintes habilidades:

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

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

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

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

A Matriz, além de trazer as competências que se pretende testar na prova de inglês, apresenta também seus objetivos: fazer com que os examinandos associem (vocábulos), utilizem (conhecimentos) e relacionem (um texto a estruturas), também traz os conteúdos previstos pela prova de língua estrangeira do ENEM: a compreensão de diversos gêneros textuais, orais e escritos, a identificação de temas, do léxico, de estruturas sintáticas e semânticas, de funções e contextos

---

<sup>26</sup> Matriz de Referência para o ENEM. Disponível em <http://www.enem.inep.gov.br>. Acesso em 20 de agosto de 2013 às 18 horas.

<sup>27</sup> Matriz de Referência para o ENEM.

comunicativos, e, ainda, a aplicação do conhecimento da língua estrangeira em situações de comunicação.

Contudo, apesar de se saber que o ENEM tem como fundamentação os PCNs, não se estabelece, de maneira clara para os alunos/candidatos o que é ler em inglês de acordo com o Exame. Não se explicita o construto, a visão ou o conceito de língua/linguagem e de leitura em língua estrangeira que fundamentam e orientam a elaboração do Exame.

Sabe-se que o fator fundamental de um exame é a explicitação clara de seu construto, conceito muito relevante em estudos em avaliação, pois a explicitação desse construto contribui para que o efeito retroativo do exame seja potencializado. De acordo com McNamara (2000, p. 13), o construto refere-se ao conhecimento ou às habilidades que estão sendo avaliadas e serve de fio condutor não só para a elaboração das questões propostas, auxiliando os elaboradores, mas também orienta os examinandos a se familiarizarem com a prova que farão.

O construto representa as situações alvo que serão avaliadas e “pressupõe uma concepção” (Scaramucci, 2009, p. 34); “é um conceito importantíssimo em avaliação. É o que define aquilo que avaliamos. Todos os testes têm o seu construto”<sup>28</sup>. No caso específico da prova de inglês do ENEM, por se tratar de uma prova de leitura, o construto da prova deveria ser explicitado e construído a partir de concepções de língua(gem) e de leitura em língua estrangeira.

A necessidade de explicitação do construto é discutida por Alderson (2000), segundo o qual se faz indispensável, em uma avaliação de leitura, definir o que é ler textos em língua estrangeira, posicionamento corroborado por Scaramucci (2009, p. 36), ao ressaltar a relevância de se determinar o construto que será avaliado em um teste de leitura: “o construto leitura teria que ser definido de acordo com a função do exame e da situação a que se propõe”.

A importância da definição do construto também é abordada por McNamara (2000). De acordo com o autor, a seleção do que será avaliado em um teste depende, diretamente, de uma determinada visão do construto. Nessa direção, a prova de inglês do ENEM deveria representar um construto fundamentado em uma visão do que é ler em língua estrangeira.

Para Rauber, no que diz respeito à prova de inglês do ENEM (2012):

---

<sup>28</sup> Scaramucci, M. V. em *Letramento em Avaliação no Contexto de Línguas*, palestra proferida na Universidade de Brasília em 27/03/2014. Vídeo disponível em YouTube.

Uma análise preliminar dos documentos oficiais que tratam da inserção da prova de inglês no ENEM evidenciou que não é possível compreender quais concepções de língua(gem), leitura e avaliação subjazem a prova, ou seja, os documentos que embasam sua elaboração não trazem informações suficientes sobre o *construto* que a fundamenta (RAUBER, 2012, p. 14) (ênfase do autor).

Nos textos oficiais, a linguagem é citada como “um produto das ações humanas, a síntese das experiências, encontramos-nos mergulhados nas linguagens e seus códigos (BRASIL, MEC/Inep – ENEM - Fundamentação Teórica Metodológica, 2005, p. 57).

Remetendo aos Parâmetros Curriculares Nacionais para as línguas estrangeiras, o foco do ensino deve estar na aprendizagem e “centrar na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, MEC, PCN+, 2002, p.94).

Em 2013 o MEC/INEP, com o objetivo de divulgar informações sobre as notas do ENEM, divulgou o Mapa de Itens para cada uma das provas objetivas das quatro áreas do conhecimento avaliadas no Exame. O Mapa de Itens, também elaborado para orientar candidatos e instituições de ensino sobre o que precisam saber (e ensinar) para a prova de inglês, traz informações antes desconhecidas, e traz ainda, uma seleção de itens organizados conforme o grau de dificuldade, em uma escala de proficiência que varia de 0 a 1000 pontos, dando, assim, o provável nível de conhecimento do candidato. Os itens foram elaborados com base em questões das provas de inglês do ENEM aplicadas entre 2010 e 2012. Na maioria dos casos, o Mapa também apresenta a questão que exemplifica o item.

Os itens exibidos no mapa, selecionados com o auxílio de um programa do MEC/Inep, representam as habilidades e as competências avaliadas no Exame e permitem que o candidato conheça as habilidades que já desenvolveu ou não. O Mapa apresenta três links que trazem explicações mais aprofundadas sobre o cálculo da nota do candidato, as escalas de proficiência e instruções para o uso do programa.

A partir de levantamento feito para esta pesquisa no *site* do Inep e utilizando as ferramentas disponibilizadas no próprio *site*, foi possível elaborar o Mapa de Itens<sup>29</sup> (Quadro 3) delineado a seguir. Nele, estão pontuados os diferentes níveis de proficiência em leitura, os quais foram organizados em grau decrescente a partir da escala de proficiência apresentada pelo MEC.

### MAPA DE ITENS – PROVA DE LÍNGUA INGLESA ENEM

- . Inferir informação em reportagem em língua inglesa;
- . Inferir informação geral em artigo de revistas em língua inglesa;
- . Compreender expressões em língua inglesa em máxima;
- . Identificar informação em fragmento de reportagem em língua inglesa;
- . Identificar uma informação em uma reportagem em língua inglesa;
- . Reconhecer o objetivo de uma propaganda em língua inglesa;
- . Identificar a intenção do autor de uma letra de música em língua inglesa;
- . Reconhecer informação em propaganda em língua inglesa;
- . Compreender o propósito da argumentação em charge em língua inglesa;
- . Identificar a causa do humor em uma tirinha em língua inglesa;
- . Identificar a finalidade de uma notícia em língua inglesa;
- . Inferir a relação de causa e consequência em poema em língua inglesa;
- . Identificar informações em letra de música em língua inglesa;
- . Reconhecer o efeito humorístico em charge em língua inglesa;
- . Identificar causas de um fenômeno em texto informativo em língua inglesa.

Quadro 3: Mapa de itens da prova de inglês do ENEM

Fonte: Inep

O Mapa de Itens disponibiliza uma interpretação pedagógica da prova, que, por sua vez, contempla três componentes: a operação cognitiva, refere-se à ação que o participante do exame deve desenvolver para resolver a situação-problema apresentada; o objeto do conhecimento, relacionado aos conhecimentos escolares trazidos no item com os quais o respondente precisa operar e o contexto,

<sup>29</sup> Informações disponíveis em [mapaitensenem.inep.gov.br](http://mapaitensenem.inep.gov.br). Acesso em 02/06/2015, às 8:46.

que representa a situação em que o participante é chamado a exercer a operação cognitiva requerida para resolver o item, a questão da prova.

Em termos práticos, o Mapa de Itens, apesar de ainda não apresentar (ou explicitar) o construto de leitura a ser avaliado na prova de inglês do ENEM, foi uma iniciativa do MEC/Inep para tornar a avaliação mais clara e explicitar aspectos da elaboração das provas e atribuição das notas, tanto para os candidatos que já fizeram a prova, como para aqueles que irão fazer o exame em edições futuras.

Apesar de não se explicitar o construto da prova de inglês, percebe-se que os níveis de proficiência constantes do Mapa pautam-se nas sub-habilidades de leitura, tais como a identificação, o reconhecimento e a inferência de informações do texto (como acontece na Matriz de Referência), sub-habilidades da leitura que não demandam muito conhecimento da língua alvo e cujo conhecimento não é garantia de bom leitor, pois se concentram na análise de leitura em componentes menores, a exemplo do que acontecia no estruturalismo.

Uma crítica que se põe a esse tipo de abordagem, que pressupõe uma visão de leitura por meio de sub-habilidades, é que, em um exame de entrada, como é o caso do ENEM, não interessa saber se o candidato sabe inferior o significado de uma palavra, mas como o candidato usa esse significado para a compreensão geral do texto. O que interessa é o produto da leitura e não o seu processo. Além disso, não se pode garantir que o candidato, avaliado por meio dessas sub-habilidades, leu o texto com compreensão, ou se é capaz de ler com compreensão.

Pode-se inferir, assim, que a visão de leitura que mais se aproxima da proposta do Exame é o modelo psicolinguístico, ou descendente, o modelo de leitura que prima pela recriação do significado e pela utilização, por parte do leitor, de seu conhecimento esquemático, o conhecimento que o leitor tem do texto e de sua organização textual. Assim, torna-se possível levantar hipóteses sobre o assunto tratado no texto e verificá-las durante a leitura, atribuindo sentido ao texto, realizando uma espécie de interação entre o conhecimento do leitor e a informação impressa na página, o que dá a impressão de que ele, leitor, ocupa papel central durante a leitura.

Para Scaramucci (1995, p.17), essa visão é “ilusória e equivocada, porque apenas dá ao leitor a impressão de que ele está no controle da situação, uma vez que a leitura subjacente ainda é de recuperação de significado, em que o leitor é mero decodificador da mensagem do autor”.

A prova de inglês é uma prova que apresenta questões de múltipla escolha, as quais asseguram praticidade na aplicação e maior confiabilidade nos resultados, pois, por pressuporem a escolha de respostas fixas entre uma gama de alternativas, conferem objetividade à correção, o que demanda pouco treinamento de corretores.

Alderson (2000) afirma que não há um método ideal ou perfeito para avaliar leitura. Todavia, de acordo com o autor, questões de múltipla escolha, em provas de leitura, limitam a visão de leitura, pois orientam a compreensão que se terá do texto: as questões de múltipla escolha fornecem um número limitado de sentidos que podem ser construídos a partir do texto apresentado.

Outra ressalva feita pelo autor diz respeito à necessidade de se estabelecer diferenças entre duas habilidades: a habilidade de leitura e a habilidade de responder questões de múltipla escolha. De acordo com o autor, uma prova de múltipla escolha, por apresentar os sentidos possíveis para o texto, possibilita que os examinandos desenvolvam estratégias para responder esse tipo de teste: escolhem as alternativas mais longas, eliminam respostas incorretas ou improváveis ou selecionam alternativas que se assemelham às outras, sem necessariamente construírem sentido para o texto lido.

Os textos da prova de inglês do ENEM são autênticos e de fontes diversas: jornais, revistas, cartazes e *sites* da internet em sua grande maioria. Em relação aos gêneros, no caso específico das provas do Caderno Cinza de 2010, ano em que a prova de inglês foi incluída no ENEM, 2013 do Caderno Azul e a prova do Caderno Rosa de 2014, é possível perceber uma diversidade de gêneros textuais, o que, a princípio, é um aspecto positivo: é possível encontrar poemas, páginas de *sites* da internet, letras de música, cartuns, tirinhas, artigos informativos e de variedades (Anexos 1, 2 e 3). O quadro a seguir ilustra os gêneros textuais mais comuns dessas provas de inglês:

Ano	Prova	Número da Questão	Gênero do texto
2010	Caderno Cinza	91	Artigo sobre variedades
		92	Letra de música
		93	Artigo informativo
		94	Cartão postal
		95	Cartaz
2013	Caderno Azul	91	Artigo informativo
		92	Artigo informativo
		93	Artigo sobre variedades
		94	Artigo informativo
		95	Tirinha
2014	Caderno Rosa	91	Página de <i>site</i>
		92	Artigo sobre variedades
		93	Artigo informativo
		94	Letra de música
		95	Poema

Quadro 4: Relação dos gêneros textuais das provas de inglês do ENEM de 2010, 2013 e 2014

Não se pode afirmar, entretanto, que essa variedade reflete na elaboração da prova, pois apesar da diversidade de gêneros presente nas provas, eles não são abordados, não há cobranças de aspectos dos gêneros. Os gêneros são apenas mencionados nos enunciados, como é o caso da questão 94 da prova de inglês de 2014 do Caderno Rosa<sup>30</sup> a seguir, em que os distratores apresentados são ruins e a questão baseia-se na complementação de informações apenas:

<sup>30</sup> Disponível em <http://download.inep.gov.br>

**QUESTÃO 94****Masters of War**

Come you masters of war  
 You that build all the guns  
 You that build the death planes  
 You that build all the bombs  
 You that hide behind walls  
 You that hide behind desks  
 I just want you to know  
 I can see through your masks.

You that never done nothin'  
 But build to destroy  
 You play with my world  
 Like it's your little toy  
 You put a gun in my hand  
 And you hide from my eyes  
 And you turn and run farther  
 When the fast bullets fly.

Like Judas of old  
 You lie and deceive  
 A world war can be won  
 You want me to believe  
 But I see through your eyes  
 And I see through your brain  
 Like I see through the water  
 That runs down my drain.

BOB DYLAN. *The Freewheelin' Bob Dylan*. Nova York: Columbia Records, 1963 (fragmento).

Na letra da canção *Masters of War*, há questionamentos e reflexões que aparecem na forma de protesto contra

- A o envio de jovens à guerra para promover a expansão territorial dos Estados Unidos.
- B o comportamento dos soldados norte-americanos nas guerras de que participaram.
- C o sistema que recruta soldados para guerras motivadas por interesses econômicos.
- D o desinteresse do governo pelas famílias dos soldados mortos em campos de batalha.
- E as Forças Armadas norte-americanas, que enviavam homens despreparados para as guerras.

Nota-se que o gênero “letra da canção” é mencionado no enunciado da questão, mas questões relativas ao contexto de uso do gênero ou situações de produção não são abordados, não são explorados e não auxiliam na compreensão do texto ou das questões propostas. Há uma menção ao gênero, apenas. Rauber (2012) observa que:

Nas questões do exame, há referência aos gêneros textuais apenas com a apresentação de uma característica do gênero (...) as informações mencionadas não são exploradas nas questões e não contribuem para a compreensão das

mesmas. Nessa perspectiva, entendemos que a função social dos gêneros textuais da prova de inglês do ENEM é apagada (RAUBER, 2012, p. 61).

Assim, o que se pretende com o grupo de competências estabelecido para a prova, “relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social”, não acontece.

Outro aspecto apresentado na prova de inglês refere-se à extensão dos textos: a prova traz textos curtos, o que, à primeira vista, pode remeter a textos simples. Como consequência, a prova de inglês, tal qual tem sido elaborada, é considerada fácil por professores e alunos, como em um dos contextos desta investigação, a escola particular (Seção 4.2 a seguir). Além disso, a prova de inglês do ENEM vem com cinco questões apenas em meio a tantas outras questões: a prova de inglês, nesse contexto, não faz muita diferença: a prova de inglês desaparece no Exame.

Vale a pena remeter, nesse momento, a um dos objetivos do ENEM como um todo (e de cada uma das provas que compõem o Exame): reestruturar o currículo escolar no sentido de melhorar a qualidade do ensino, ou seja, o Exame, como um todo, foi pensado para produzir potencial efeito retroativo positivo sobre o ensino. Dadas tais características, questiona-se se a prova de inglês, em sua configuração atual, produz algum efeito significativo capaz de promover alguma mudança no ensino da língua inglesa.

O que ainda pode ser observado na prova é que, em alguns momentos, com a tentativa de contextualizar a pergunta, como pontuado por Rauber (2012), os enunciados ficam longos, como na questão 92 a seguir:

---



---

**QUESTÃO 92**
**Do one thing for diversity and inclusion**

The United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) is launching a campaign aimed at engaging people around the world to *Do One Thing* to support Cultural Diversity and Inclusion. Every one of us can do ONE thing for diversity and inclusion; even one very little thing can become a global action if we all take part in it.

**Simple things YOU can do to celebrate the World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development on May 21.**

1. Visit an art exhibit or a museum dedicated to other cultures.
2. Read about the great thinkers of other cultures.
3. Visit a place of worship different than yours and participate in the celebration.
4. Spread your own culture around the world and learn about other cultures.
5. Explore music of a different culture.

There are thousands of things that you can do, **are you taking part in it?**

UNITED NATIONS ALLIANCE OF CIVILIZATIONS. Disponível em: [www.unaoc.org](http://www.unaoc.org). Acesso em: 16 fev. 2013 (adaptado).

Internautas costumam manifestar suas opiniões sobre artigos *on-line* por meio da postagem de comentários. O comentário que exemplifica o engajamento proposto na quarta dica da campanha apresentada no texto é:

- A "Lá na minha escola, aprendi a jogar capoeira para uma apresentação no Dia da Consciência Negra."
- B "Outro dia assisti na TV uma reportagem sobre respeito à diversidade. Gente de todos os tipos, várias tribos. Curti bastante."
- C "Eu me inscrevi no Programa Jovens Embaixadores para mostrar o que tem de bom em meu país e conhecer outras formas de ser."
- D "Curto muito bater papo na internet. Meus amigos estrangeiros me ajudam a aperfeiçoar minha proficiência em língua estrangeira."
- E "Pesquisei em *sites* de culinária e preparei uma festa árabe para uns amigos da escola. Eles adoraram, principalmente, os doces!"

Outro ponto a ser observado é que os enunciados são elaborados em português, o que causou (e ainda causa) a insatisfação de muitos pesquisadores da área de linguística aplicada e professores de língua inglesa. Em 2012, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) em conjunto com a Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), acatando a sugestão de um de seus associados, propuseram uma moção pública<sup>31</sup> "em favor do uso da língua-alvo nos enunciados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)". De acordo com a moção, se os enunciados da prova de inglês fossem elaborados na língua-alvo, traria imediatos efeitos retroativos benéficos, dentre os quais destacam-se ênfase no trabalho de textos de gêneros textuais diferentes, aumentar a exposição dos alunos à língua-alvo, a inclusão das demais habilidades (produção escrita e compreensão e

---

<sup>31</sup> Disponível em [www.alab.org.br](http://www.alab.org.br) "A prova de LE no ENEM e seu efeito retroativo no Ensino Médio Básico da Escola Pública Brasileira".

produção oral) além de promover ações que possam viabilizar modificações na formação docente.

Contudo, a proposta não considerou que, enunciados elaborados na língua-alvo poderiam trazer graus diferentes de dificuldades que se sobressairiam às dificuldades já trazidas pelo próprio texto: o examinado poderia ler e compreender o texto, mas poderia não conseguir ler ou compreender os enunciados das questões que acompanham os textos. De acordo com Scaramucci (2012)<sup>32</sup> “Se forem mal elaborados, ou se não forem bem compreendidos pelos candidatos, [os enunciados na língua alvo] podem criar problemas de interpretação dos resultados e construir ameaça à validade do exame: afinal, respostas ruins são evidência de que o candidato não sabe ler?” (Adição da pesquisadora).

Salienta-se, ainda em relação ao texto da moção, que parece haver um equivocado reconhecimento de que o poder transformador de um exame seja garantido, pois se considera que todo exame de alta relevância exerce efeito retroativo, que, nesse caso específico, seria benéfico. Ignorou-se o caráter não determinista do efeito retroativo e que efeito retroativo seja um fenômeno complexo e, como tal, há forças outras, externas ao exame e não controláveis, que entram em cena, tais como crenças de professores e alunos, culturas de avaliar, ensinar e aprender línguas estrangeiras, como discutido nas Seções de 2.4 a 2.9 desta investigação.

Em relação à leitura dos textos *per se*, ela tem como foco as sub-habilidades especificadas no Mapa de Itens (Quadro 3): reconhecimento de informações específicas, de palavras cognatas, com uso de conhecimento de mundo para inferências e compreensão global. Na questão destacada acima, não há necessidade de se ler o texto todo, pois, a partir da pergunta, depreende-se que o candidato deve recorrer apenas ao quarto comentário para escolher a alternativa correta.

Ainda sobre essa questão específica, há o uso de uma palavra cognata “culture”, a qual pode ser relacionada à alternativa correta “Eu me inscrevi no Programa Embaixadores para mostrar o que tem de bom em meu país e conhecer outras formas de ser”. O candidato, assim, usando seu conhecimento de mundo e “bom senso”, não precisa de muito conhecimento em inglês para fazer essa questão

---

<sup>32</sup> Texto elaborado em resposta à moção. Disponível em [www.alab.org.br](http://www.alab.org.br)

específica, pois o reconhecimento de palavras cognatas e a localização de informações são as sub-habilidades avaliadas nessa prova. As provas de inglês deveriam apresentar questões com diferentes níveis de proficiência. Entretanto, o que se percebe é que a seleção, feita a partir do Banco de Itens, não prioriza tal diversidade, o que faz com que o nível de dificuldade da prova fique desequilibrado.

Entretanto, apesar de tais sub-habilidades serem necessárias na leitura, não são suficientes. Scaramucci (2005, p. 43) afirma que “ler (...) pressupõe uma produção que extrapola a decodificação e a mera localização ou recuperação de informações”.

Ler um texto é mais do que reconhecer informações específicas ou palavras cognatas. Ler é construir sentidos e, para que essa construção seja viabilizada, a prova tem de apresentar perguntas com níveis distintos de proficiência.

Nessa seção, foram abordados aspectos referentes ao ENEM, desde sua concepção até sua configuração, nos dias atuais. Como pode ser notado, o ENEM passou por importantes reformulações, não só no que diz respeito ao seu aspecto físico, mais também em relação a seus objetivos, tornando-se um exame de alta relevância aos alunos concluintes do ensino médio e que intentam ingressar no ensino universitário. Ao tornar-se um exame de alta relevância, foi atribuído ao ENEM, a exemplo do já que acontecia com os tradicionais vestibulares, o “poder” potencial de influenciar o ensino que o antecede, o currículo, a elaboração de material didático, ou de exercer potenciais efeitos sobre o ensino e a aprendizagem que o antecedem.

Entretanto, pouco se discutiu acerca da nova da função atribuída ao Exame, ou sobre o efeito da inclusão da prova de inglês, objeto desta investigação. Inserida em 2010, carecem discussões sobre os *efeitos* que a prova pode exercer (ou não) sobre o ensino, um teste curto se comparado à extensão do Exame, que avalia leitura por meio de cinco questões de múltipla escolha, e, que diante da importância da língua estrangeira para um cidadão do mundo contemporâneo é um teste insignificante.

São esses *efeitos*, identificados na literatura como efeito retroativo (*washback* ou *backwash*), fenômeno complexo que demanda estudos empíricos e sistemáticos, que serão o elemento a ser apresentado e discutido na Seção 2.6 a seguir.

## 2.4 - Efeito retroativo e as distintas fases das pesquisas

Os estudos sobre efeito retroativo desenvolveram-se, em um primeiro momento, na área da Educação e, progressivamente, a partir de 1993, com a publicação do artigo “*Does Washback Exist?*” de Alderson e Wall, os estudos sobre efeito retroativo de exames de línguas ganharam fôlego, ocupando lugar especial em investigações sobre avaliação em língua estrangeira.

Como neste estudo objetiva-se investigar o possível *efeito retroativo* da prova de inglês do ENEM sobre a prática de ensino de inglês de dois professores do ensino médio de duas escolas regulares do interior do estado de São Paulo, neste capítulo abordar-se-ão aspectos concernentes ao desenvolvimento das discussões acerca do tema, apresentando a definição que servirá de fio condutor para esta investigação.

Como aporte teórico, serão considerados o texto seminal de Alderson e Wall (1993) e os desdobramentos dele decorrentes: a publicação do *Language Testing 13* em 1996, o livro organizado por Cheng, Curtis e Watanabe *Washback in Language Testing – Research contexts and methods*, em 2004.

Serão ainda apresentados a fase atual da pesquisa e o início das pesquisas sobre efeito retroativo no Brasil, com especial destaque às contribuições de Scaramucci (1998, 1999, 2002, 2004a) para o desenvolvimento dos estudos no contexto nacional e as pesquisas que se seguiram às referidas publicações.

### 2.4.1 - O desenvolvimento do conceito: as principais contribuições de Alderson e Wall

O termo efeito retroativo, identificado como *backwash*, na área da Educação, e *washback*, na área de Linguística Aplicada, é definido por Alderson e

Wall (1993) como os efeitos de testes sobre o ensino e a aprendizagem que os antecedem. Para os autores (op. cit., p. 117), o termo efeito retroativo, por si só, não carrega carga semântica positiva ou negativa, podendo, com isso, ser considerado neutro e "... relacionado à 'influência'"<sup>33</sup> (aspas do original) que testes exercem sobre o ensino e a aprendizagem.

Alderson e Wall (1993) fazem, ainda, distinção entre impacto (*impact*) e efeito retroativo (*washback*). Impacto são os efeitos de um exame sobre as ações de professores e alunos dentro ou fora de sala de aula, na sociedade e no sistema educacional como um todo, e efeito retroativo remete às influências de um exame sobre as ações de aprendizes e professores em sala de aula apenas. A distinção conceitual entre efeito retroativo e impacto não encontra consenso na área da Linguística Aplicada. Pesquisadoras, tais como Scaramucci (1998/1999, 2000/2001, 2002) e Cheng (2005) envolvidas com o estudo do fenômeno, veem os termos efeito retroativo e impacto como sinônimos, não estabelecendo, assim, qualquer diferenciação entre eles.

Nesta pesquisa, o conceito de efeito retroativo pretendido encontra consonância em Alderson e Wall (1993): os efeitos que exames exercem sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as ações de professores e alunos em sala de aula, podendo ser percebidos quando professores e aprendizes têm atitudes diferentes, fazem coisas que não fariam se o teste não existisse. Contudo, por se considerar que um exame não só pode influenciar as ações de professores e alunos em sala de aula, mas também influencia as políticas e práticas sociais fora dela, os dois termos, impacto e efeito retroativo, serão considerados sinônimos, a exemplo do posicionamento de Scaramucci (op. cit.) e Cheng (op. cit.).

Apesar de sua já observada e reconhecida existência (Alderson e Wall (1993), especialmente em estudos na área da Educação, foi apenas em 1992<sup>34</sup> que Alderson e Wall exploraram a definição de efeito retroativo e apontaram as limitações teórico-metodológicas dos estudos até então existentes. O conhecimento que se tinha acerca dos efeitos da avaliação sobre o ensino e a aprendizagem era

---

<sup>33</sup> "the term itself is a neutral one, and can be related to 'influence'".

<sup>34</sup> A primeira versão do texto "Does Washback Exist?" foi apresentada e publicada no *Synposium on the Educational and Social Impacts of Language Tests*, no *Language Testing Research Colloquium* de fevereiro de 1992 e republicada em 1993.

fundamentado apenas em relatos de professores e alunos, sem base empírica sistematizada.

Com a apresentação do trabalho sobre efeito retroativo “*Does Washback Exist?*” no *Symposium on the Educational and Social Impacts of Language Tests* em 1992 e, posteriormente em 1993, com a publicação do artigo sob o mesmo título, os autores, baseados em evidências empíricas de uma pesquisa sobre avaliação do impacto de um exame nacional de inglês no Sri Lanka, além de sistematizarem as discussões em torno do conceito, propuseram ações que pudessem viabilizar pesquisas na área, reiterando a necessidade de mais investigações empíricas, com uma sistemática coleta de dados não impressionistas.

Tamanha é a importância do trabalho de Alderson e Wall (1993), que Burrows (2004) denomina o período que o antecede de “tradicional”, pois baseava-se no modelo linear e behaviorista de estímulo-resposta, conforme ilustrado na Figura 1 a seguir:

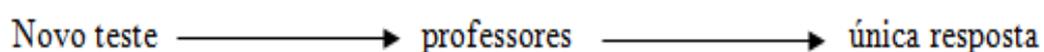


Figura 1 – Teoria tradicional de efeito retroativo: modelo de estímulo resposta (Burrows, 2004, p. 126)

De acordo com esse modelo, para cada teste (o estímulo) haveria um efeito retroativo pré-determinado (uma resposta), de onde advém a crença na natureza determinista do efeito retroativo. Em momento anterior ao texto de Alderson e Wall (1993), pensava-se que a natureza do efeito retroativo de um teste sobre o ensino e a aprendizagem poderia ser prevista e dependia apenas das características do exame: um bom teste resultaria em efeito retroativo positivo, benéfico, como por exemplo, levar professores a uma reflexão sobre suas práticas, a prepararem mais suas aulas, ou os alunos a estudarem mais e fazerem suas tarefas e, assim, prepararem-se para o exame. Por outro lado, um teste ruim traria como consequência efeito retroativo negativo se o exame provocasse, por exemplo, estreitamento de currículo, ou um ensino voltado exclusivamente à preparação para um exame.

Em seu artigo considerado seminal, Alderson e Wall (1993), fundamentando-se em uma pesquisa longitudinal conduzida por eles no Sri Lanka, investigaram os efeitos causados por mudanças feitas em um exame de inglês, o *O-Level English Evaluation*, sobre o ensino.

O novo exame, aplicado em um contexto tradicional de ensino de línguas, de base estruturalista, apresentava características mais comunicativas, as quais demandavam atividades de sala de aula mais centradas nos alunos, com o desenvolvimento das quatro habilidades: produção oral, escrita, compreensão oral e escrita.

Proposto como um “dispositivo”, um alavanca para mudanças, o exame deveria ser, supostamente capaz de promover efeito retroativo benéfico: inovações no currículo e na abordagem de ensino, no sentido de torná-los mais comunicativos, e reforçar as modificações feitas em cursos de formação de professores e no material didático. Em momento anterior à aplicação do teste, todos os professores participaram de cursos de formação acerca dos objetivos do novo teste, bem como da abordagem e das novas técnicas de ensino a serem usadas em sala de aula.

Contudo, Alderson e Wall (1993), apesar de reconhecerem o potencial poder transformador de um teste, não confirmaram a natureza determinista do efeito retroativo e reconheceram que “o que se sabe sobre mudança é que não é tão simples: o que influencia como, quando, etc professores e alunos modificam seus comportamentos/crenças, etc é certamente complexo”<sup>35</sup> (ALDERSON & WALL, 1992, p. 7). No caso do *O-Level English Evaluation*, a partir de observações das aulas e das atitudes de professores e alunos, o exame não foi “forte” o suficiente para modificar todos os elementos envolvidos no contexto de ensino de línguas, percebeu-se que o poder de mudança do teste era menor do que o esperado.

O exame influenciou o conteúdo trabalhado durante as aulas de línguas, mas não causou impacto na abordagem de ensino, ou seja, foram observados efeitos do exame sobre o que se ensina, mas não em como se ensina, demonstrando a existência de forças não passíveis de controle, os fatores pessoais dos protagonistas envolvidos (professores, alunos, pais de alunos, por exemplo), além de aspectos sociais, culturais e políticos.

---

<sup>35</sup> “(...) what we know about change is that it is not quite so simple: what influences how, when, etc teachers and learners change their behaviors/beliefs, etc is certainly complex.”

No Sri Lanka, especificamente, tais forças foram as crenças dos professores, suas competências básicas, suas formações acadêmicas, a falta de compreensão da filosofia do material didático e da natureza do exame e o nível de mobilização de recursos das escolas.

Tal constatação demonstra que, ao contrário do que elaboradores de políticas públicas pensavam (e, em muitos contextos, ainda pensam), para se promover mudanças nos comportamentos, nas ações e nas crenças, tanto de professores quanto de alunos, devem ser consideradas, além do exame *per se*, essas outras forças que também atuam em um contexto de ensino.

Outras pesquisas específicas sobre o efeito retroativo de exames no contexto de ensino de línguas são os estudos de Forbes (1973) que criticam a introdução de testes de múltipla escolha no contexto escolar da Etiópia, e Madsen (1976) que responde a essa crítica. Contudo, os argumentos apresentados por ambos não encontraram fundamento em evidências empíricas, mas sim em visões impressionistas que tinham sobre o tema.

Os estudos de Wesdorp (1982), conduzidos nos Países Baixos, investigaram os efeitos de um teste de múltipla escolha usado para avaliar o ensino de língua materna e língua estrangeira. Os estudos, contudo, não relacionaram a mudança nas ações de sala de aula ao exame.

Em Istambul, na Turquia, a pesquisa de Hughes (1988) investigou os efeitos causados pela introdução de um novo teste de proficiência no currículo da Universidade de Bogazici. Como os resultados não mostravam o que efetivamente acontecia em sala de aula, eles se mostraram limitados e apontaram a necessidade de futuras pesquisas.

Além das pesquisas de Wesdorp (op. cit.), Hughes (op. cit.), os estudos de Alderson, Clapham e Wall (1987), Khaniya (1990), Alderson e Wall (1990, 1991) e Wall (1991) também são considerados investigações mais sistemáticas sobre efeito retroativo na área de ensino de línguas e, somadas à pesquisa de Alderson e Wall (1993), serviram de fio condutor para a elaboração das quinze hipóteses, propostas para serem refutadas ou confirmadas em futuras pesquisas sobre efeito retroativo:

01. Um teste tem influência no ensino.
02. Um teste tem influência na aprendizagem.

03. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
04. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
05. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
06. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
07. Um teste tem influência na taxa e sequência da aprendizagem.
08. Um teste tem influência na taxa e sequência do ensino.
09. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc. do ensino e da aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros (ALDERSON & WALL, 1993, p. 120 - 121).

As hipóteses objetivavam contribuir com a condução de pesquisas sobre o fenômeno e promover uma melhor compreensão sobre a influência que um exame de alta relevância poder exercer (ou não) sobre o ensino e a aprendizagem, e reiteraram a necessidade de se conhecer, primeiro, quais elementos podem entrar em cena durante a operacionalização do fenômeno e qual a natureza da relação que se estabelece entre avaliação e ensino/aprendizagem, para depois se compreender porque os efeitos ocorrem em alguns contextos e não em outros e as causas desses efeitos.

Conforme observado, as hipóteses indicam que uma série de elementos pode ser influenciada por um exame: a aprendizagem, o ensino, a abordagem de ensino, o conteúdo ensinado, o grau, o ritmo, a profundidade e a sequência do ensino e da aprendizagem.

Contudo, como este estudo tem como objetivo investigar o efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre a prática de ensino de dois

professores, apesar de não se pretender verificar as hipóteses levantadas por Alderson e Wall (1993), nesta investigação serão contemplados aspectos relacionados ao ensino: um teste tem influência no ensino, na forma como os professores ensinam, no que ensinam, na taxa, sequência, grau e profundidade do ensino, e ainda, um teste pode ter efeito retroativo em alguns professores mas não em outros.

Em 1996, Alderson e Hamp-Lyons (p. 296) revisitaram os resultados da pesquisa conduzida em 1993 no Sri Lanka e ressaltaram que “A existência de um teste por ele mesmo não garante efeito retroativo, nem positivo nem negativo”<sup>36</sup>, comprovando, mais uma vez, a natureza não determinista do efeito retroativo. Os autores viram, então, a necessidade de revisitarem as hipóteses propostas por Alderson e Wall (1993) e de expandirem a 15ª hipótese:

15. Testes terão diferentes intensidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos, mas não em todos, destacando que os tipos e intensidades de efeito retroativo irão variar considerando:

- . o status do teste (alta ou baixa relevância);
- . até que ponto o teste é contrário à prática de ensino atual ou não;
- . até que ponto professores e elaboradores de material refletem sobre métodos apropriados para a preparação para o teste;
- . até que ponto professores e autores de livros texto desejam e são capazes de inovar (ALDERSON & HAMP-LYONS, 1996, p. 296).

A partir da expansão dessa hipótese, reiterou-se a existência de “forças” externas ao teste que deveriam ser considerados na condução de pesquisas acerca de efeito retroativo, o que mais uma vez ratificava a natureza complexa do fenômeno. Os autores ressaltam que investigações sobre o efeito devam também incluir fatores, tais como a relação entre testes, motivação e desempenho, por exemplo, corroborando a necessidade de se investigar efeito retroativo a luz da teoria da inovação educacional.

---

<sup>36</sup> “The existence of a test by itself does not guarantee washback, either positive or negative”.

#### **2.4.1.1 - As pesquisas sobre efeito retroativo na área da educação**

De acordo com Alderson e Wall (1993), um estudo sobre impacto que pode ser considerado clássico foi o de Kellaghan, Madaus e Airaisan, da área de educação. Tendo como pano de fundo escolas irlandesas, o projeto irlandês americano foi publicado em 1982 e objetivava investigar, por meio de uma pesquisa longitudinal de caráter qualitativo, o impacto do uso de exames padrões sobre o ensino. O estudo, contudo, apresentava algumas limitações: os resultados divulgados eram complexos e, por isso, de difícil interpretação; as notas de campo foram baseadas em relatos de alunos e professores apenas e não de observações do que realmente acontecia em sala de aula, e os testes eram sabidamente de baixa relevância, uma vez que foram criados e aplicados em função da pesquisa apenas e seus resultados não trariam maiores consequências para alunos ou professores: nenhuma decisão seria tomada a partir deles.

Conduzido entre os anos 1974 e 1977, o estudo de Kellaghan, Madaus e Airaisan investigou três grupos: um grupo experimental, em que exames padronizados foram aplicados a alunos das 2ª à 6ª séries e os resultados dados aos professores; um grupo controle, em que os alunos não fizeram testes e outro grupo em que testes foram aplicados, mas os resultados não foram mostrados aos professores. A pesquisa buscou investigar os efeitos dos testes em níveis distintos: a escola, os professores, os alunos e os pais de alunos.

Os resultados mostraram que os exames padronizados exerceram pouco efeito sobre a organização, a prática ou o rendimento escolares, pois ratificaram as práticas avaliativas já existentes e não trouxeram mudanças às práticas. Nenhuma evidência foi encontrada no sentido de se mostrar que a introdução de testes pudesse melhorar o desempenho em testes futuros.

Em relação aos professores, percebeu-se que aqueles que tinham acesso às informações sobre os testes e aos resultados dos alunos reagiram de maneira mais positiva quando comparados aos professores que não receberam informações sobre os testes. No que diz respeito aos alunos, em sua grande maioria mostraram atitudes positivas mais do que negativas, associando os testes a momentos de prazer, não havendo relatos de efeitos negativos. Os impactos em relação à

utilização dos testes nos pais, por sua vez, foram fracos: muitos reportaram não terem conhecimento da existência dos exames.

Os resultados da pesquisa sugeriram, assim, que a utilização dos testes naquele contexto escolar foi benéfica e positiva. Contudo, uma crítica a ser considerada sobre a pesquisa diz respeito a não autenticidade da situação: os testes foram utilizados apenas devido à investigação, não faziam parte do contexto educacional irlandês: escolas, alunos e professores sabiam que os testes não eram “reais” e que os resultados (bons ou ruins) não trariam maiores consequências ao futuro escolar dos envolvidos, o que pode justificar a ausência de efeito negativo dos exames sobre os protagonistas do contexto investigado.

Outra crítica feita ao estudo conduzido por Kellaghan et al. diz respeito aos dados: as informações coletadas para a investigação partiram das percepções e relatos dos professores e alunos sobre o que acontecia em sala de aula e não a partir de evidências empíricas, de observações diretas, *in loco*, das ações desses protagonistas do que realmente acontecia em sala de aula, o que se configura como uma das grandes limitações metodológicas das pesquisas sobre efeito retroativo.

Trabalhos como os de Paris, Lawton, Turner e Roth (1991) Haladyna, Nolen e Hass (1991) e Frederiksen (1984) foram também apontados pelos autores por apresentarem essa mesma limitação metodológica, com pouca ou quase nenhuma evidência empírica.

O estudo de Smith (1991) pode ser citado como uma exceção a esse contexto. Com duas investigações qualitativas sobre o efeito que testes exerciam sobre professores e suas salas de aula, o procedimento de coleta de registros contou com observação de aulas e entrevistas com professores. Os resultados indicaram um efeito potencialmente negativo dos exames sobre as práticas dos professores, pois se concluiu que os testes provocavam um estreitamento do currículo, uma vez que os professores ensinavam a partir do conteúdo dos testes.

Apesar da ausência de dados empíricos na maioria das pesquisas conduzidas na área da Educação, esses trabalhos foram importantes para a elaboração do texto “*Does Washback Exist?*”, pois foi a partir da percepção dessas lacunas metodológicas que Alderson e Wall (op. cit.) evidenciaram que, para melhor compreender o mecanismo de funcionamento do efeito retroativo, há de se pensar em pesquisas empíricas, de cunho etnográfico, com variados instrumentos de coleta

de registros que viabilizem a triangulação dos dados, aspectos metodológicos que foram considerados para esta pesquisa.

## 2.5 – Outras contribuições

O trabalho de Alderson e Wall (1993) significou um divisor de águas (Scaramucci, 1999) para os estudos sobre efeito retroativo, pois demonstrou a natureza complexa, não determinista do efeito retroativo, além de ter apontado a necessidade para o desenvolvimento de pesquisas empíricas e mais sistematizadas sobre o fenômeno.

Com essa publicação, deu-se início à segunda fase de estudos, denominada por Burrows (2004) de “modelo da caixa preta” e ilustrado na Figura 2 a seguir.

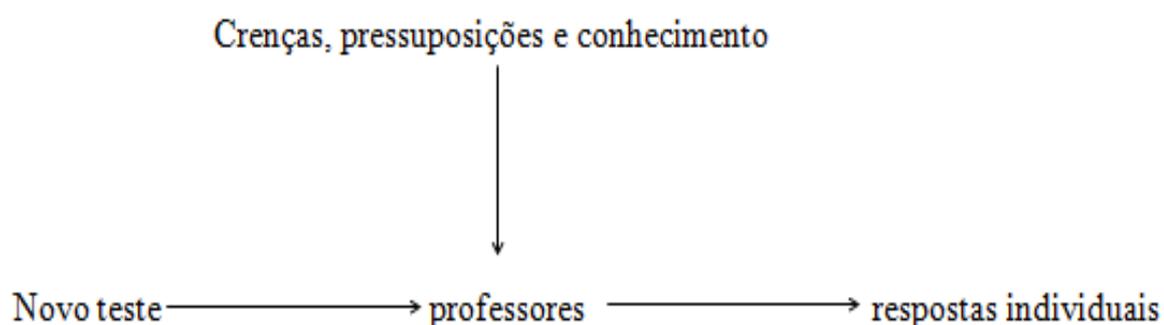


Figura 2 – Visão de efeito retroativo dos anos 90: modelo da “caixa preta” (Burrows, 2004, p.126)

Contradizendo a linearidade do “modelo tradicional” (vide Figura 1 desta pesquisa), baseado no estímulo-resposta, de acordo com o “modelo da caixa preta”, testes diferentes provocam reações individuais diferentes, em professores diferentes, revelando a possibilidade de um mesmo teste promover efeitos diversos e impossíveis de serem pré-determinados. Nesse modelo, em contraposição ao proposto no modelo anterior, reconhece-se a atuação direta de outras forças sobre a

construção da prática do professor, influenciando, assim, o que acontecia em sala de aula, aspecto observado em Alderson e Wall (1993).

A proposta de Burrows (2004), apesar de não ter significado um avanço para as pesquisas da área, nomeou e sistematizou, por meio da proposição dos modelos de funcionamento do efeito retroativo, os resultados obtidos por Alderson e Wall (1993).

Decorridos três anos da publicação de *Does Washback Exist?*, outra publicação, agora um periódico lançado em 1996, o *Language Testing 13*, especialmente dedicado ao efeito retroativo, reuniu uma coletânea de seis artigos: dois exploram, teoricamente, a natureza do efeito retroativo e quatro são relatos de investigações empíricas sobre a relação entre avaliação, ensino e aprendizagem.

No texto de Messick (1996), efeito retroativo configura-se como uma das muitas consequências relativas ao uso de testes *per se* e aos contextos de uso. Para Messick (op. cit), as consequências do uso devem ser consideradas para a validação de um teste, de onde vem o termo “validade de consequência” ou “validade retroativa” (*consequential validity*), ou, na área da Educação, validade sistêmica (*systemic validity*). De acordo com esse conceito, um teste é válido apenas se provocar mudanças no ensino das habilidades e dos conhecimentos a avaliados pelo teste. Essa visão não encontrou consenso na área, pois assumir que os efeitos de uso de um teste possam ser controlados é uma visão determinista (e ingênua) do efeito retroativo (vide Subseção 2.4.1 desta pesquisa). Apesar de proponentes e elaboradores de exames pretenderem promover e potencializar efeito retroativo benéfico, positivo, com o uso de um teste, a força de um teste é limitada, ou seja, um teste não é capaz de, por si só, promover mudanças em todos os aspectos do ensino, dada a existência de outras forças que operam no contexto de ensino e aprendizagem, conforme apontado por Alderson e Wall (1993).

Bailey (1996) em um trabalho que tenta abarcar as discussões até então conduzidas em torno do fenômeno efeito retroativo, propôs um modelo que pudesse contribuir para uma melhor compreensão dos mecanismos de funcionamento do efeito retroativo, levando em consideração as hipóteses de Alderson e Wall (1993) e o trabalho de Hughes (1983).

Em seu modelo, Bailey (op. cit.) reconhece e distingue três elementos que influenciam e sofrem influência de um teste: os **participantes**, professores, alunos, diretores, elaboradores de material didático e editores, que têm suas ações

modificadas por causa de um teste; o **processo**, relacionado às ações dos participantes diante da preparação para um teste: a elaboração de material didático, de currículo e mudanças na abordagem de ensino e o **produto**, que se refere ao resultado da aprendizagem, aos fatos e habilidades, por exemplo, e a qualidade dessa aprendizagem rementendo à tricotomia de Hughes (1983), segundo a qual:

A tricotomia em participantes, processo e produto nos permite construir um modelo básico de efeito retroativo. A natureza de um teste pode primeiro afetar as percepções e atitudes dos participantes em relação as tarefas de ensino e aprendizagem. Essas percepções e atitudes por sua vez podem afetar o que os participantes fazem para fazer seu trabalho (processo), o que inclui praticar os tipos de itens que são encontrados em um teste, o que afetará os resultados da aprendizagem, o produto do trabalho.<sup>37</sup> (HUGHES, 1983, p. 2).

Nesse sentido, considerando a relação que se estabelece entre participantes, processo e produto da aprendizagem, essa tricotomia prevê a melhoria da aprendizagem como resultado positivo de efeito retroativo.

No contexto brasileiro, pode-se perceber que, nas últimas décadas, vários exames de larga escala têm sido implementados, podendo ser citado entre eles, o ENEM, e, mais especificamente, a prova de inglês do Exame, objeto desta investigação. A partir do modelo proposto por Bailey (1996), ilustrado na Figura 3, um exame de alta relevância, como é o caso do ENEM, traz consequências, em um primeiro momento, para os participantes, que, no caso específico desta pesquisa, são os dois professores colaboradores, os alunos e os coordenaodres dos dois contextos de ensino e os elaboradores dos materiais didáticos.

De acordo com o modelo, um teste influencia, ainda, o processo, ou seja, a elaboração dos materiais didáticos (o Caderno de Inglês usado na escola publica e a apostila usada na escola particular), o currículo proposto, a abordagem de ensino, os aspectos relacionados à aprendizagem, tais como estratégias usadas pelos alunos para viabilizar a aprendizagem, como participar das aulas, dos plantões de dúvidas ou dos simulados, por exemplo. O processo, por sua vez, exerce influências

---

<sup>37</sup> “The tricotomy into participants, process and product allows us to construct a basic model of backwash. The nature of a test may first affect the perceptions and attitudes of the participants towards their teaching and learning tasks. These perceptions and attitudes in turn may affect what the participants do in carrying out their work (process), including practicing the kind of items that are to be found in the test, which will affect the learning outcomes, the product of that work” (HUGHES, 1983, p. 2).

sobre o produto, que são os instrumentos usados para contribuir com a aprendizagem: materiais didáticos de apoio, livros-texto, os materiais instrucionais elaborados a partir de um exame e por causa dele, o currículo ensinado e o que é aprendido pelos alunos.

No modelo proposto por Bailey (op. cit.), ilustrado na Figura 3, as linhas pontilhadas alertam, ainda, para o fato de que os participantes, professores, alunos, elaboradores de materiais e pesquisadores, podem influenciar o teste, influência denominada por van Lier (1989) de efeito proativo (*washforward*), pois remete a um movimento em sentido contrário ao esperado.

A autora ressalta, entretanto, que nem todos os participantes atingem sucesso na aprendizagem e sugere princípios que podem interferir no processo, viabilizando (ou não) o efeito retroativo positivo ou benéfico de exames externos. Esses princípios são os objetivos de aprendizagem, o aumento de autenticidade, a autonomia do aprendiz e a autoavaliação e o relatório de desempenho.

*Participantes      Processos (como)      Produtos (o que)*

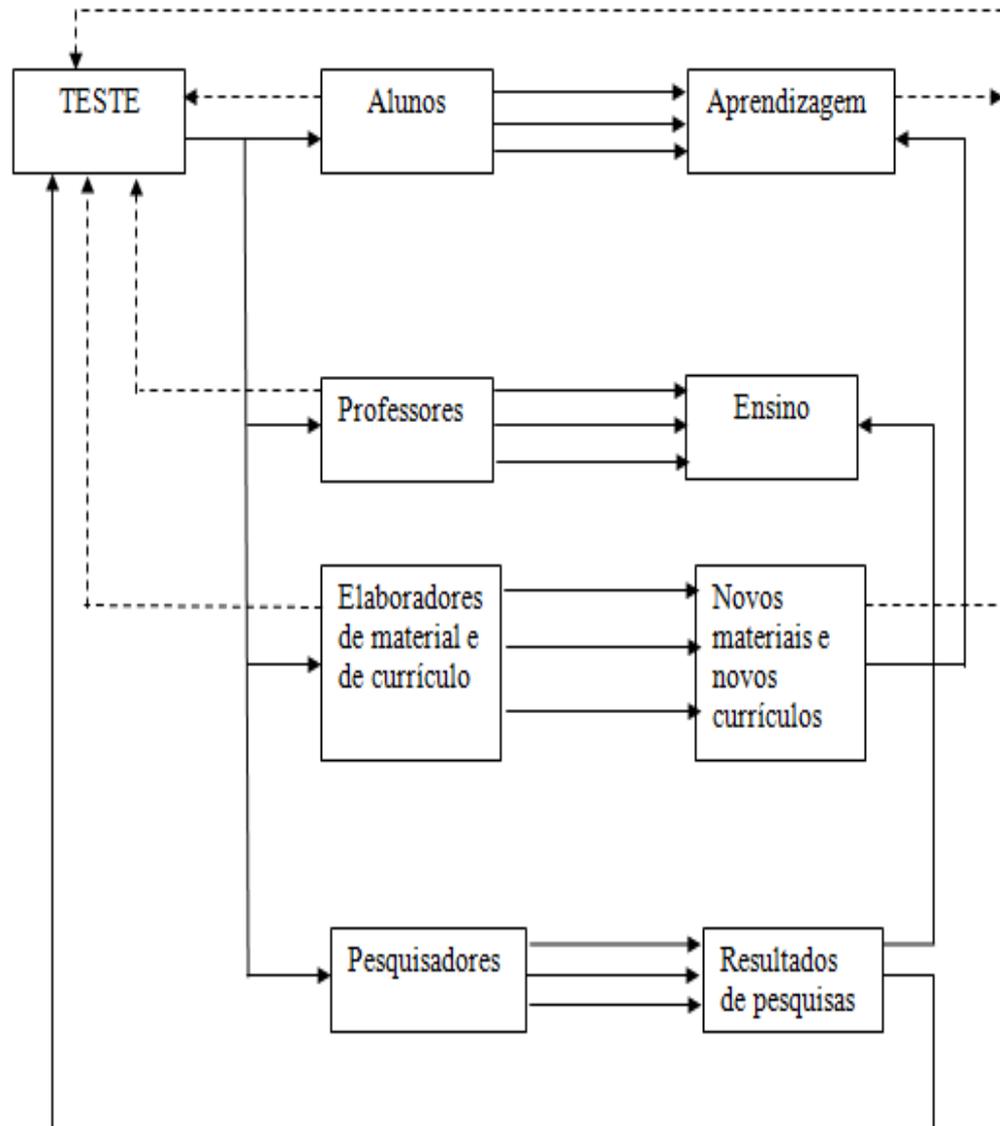


Figura 3 – Modelo básico de efeito retroativo. (Bailey, 1996, p. 264).

Em um dos princípios, **objetivos de aprendizagem**, ressalta-se a importância de se estabelecer objetivos para a aprendizagem, pois, uma vez estabelecidos, professores e alunos se concentrariam nesses objetivos. Nessa direção, a avaliação atuaria no sentido de garantir que os objetivos sejam alcançados, pois, a partir dos resultados, pode-se estabelecer qual a extensão desse alcance.

A grande dificuldade desse princípio está no fato de que, em um mesmo contexto de ensino, aprendizes podem ter mais de um objetivo e podem ter visões distintas de como alcançar os objetivos estabelecidos: um aluno pode ter como objetivo passar em um teste de proficiência e entender que, para passar, ele tenha de aprender estratégias de como fazer a prova, pode esperar que o professor lhe ensine “macetes”. Outro aprendiz, nesse mesmo contexto de ensino que tenha como objetivo melhorar sua proficiência verá que as dicas de como fazer a prova não lhe são úteis para alcançar o objetivo estabelecido.

Outro princípio, **aumento de autenticidade**, enfatiza a necessidade de se ensinar um conteúdo comparável a reais situações vividas por aprendizes.

A **autonomia do aprendiz e autoavaliação** e o **relatório de desempenho** são princípios que esbarram na cultura de aprender (e ensinar) dos participantes de cada contexto de ensino. Apesar de distintos, os princípios estão interligados, pois apontam para a necessidade de se formar aprendizes mais autônomos, responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem, uma vez que cabe a eles próprios perceberem seus problemas e estabelecerem metas para sua aprendizagem. Tal aspecto remete à décima hipótese proposta por Alderson e Wall (1993): “um teste influencia no grau e profundidade da aprendizagem”. Em termos práticos, esse princípio significaria dar autonomia aos aprendizes no sentido de envolvê-los no processo de elaboração dos instrumentos de avaliação e de coletas de dados dos resultados.

Ressalta-se a necessidade da divulgação de resultados que tragam informações relevantes para os aprendizes, e não apenas um número, um produto, um resultado final. De acordo com esses princípios, mais importante do que o resultado final é a informação sobre o que determinado resultado significa em termos de aprendizagem. Os princípios significariam uma maior conscientização de aprendizes a partir de relatórios que ofereçam diagnósticos detalhados sobre os resultados alcançados, fazendo com que aprendizes e professores possam, por exemplo, estabelecer novas metas de aprendizagem e (re)direcionar suas ações.

Contudo, apesar de se reconhecer que relatórios diagnósticos possam viabilizar a aprendizagem (e o ensino), poucas têm sido as ações no sentido de viabilizar sua elaboração.

Sabe-se que, no Brasil, por exemplo, há pouca ou quase nenhuma (in) formação em relação às práticas avaliativas e até mesmo professores, responsáveis

pela avaliação, pouco conhecem sobre o assunto (Scaramucci, 1998/1999). Assim, no sentido de se promover efeito retroativo positivo por meio de relatórios de desempenho, há de se pensar, primeiro, na formação de professores capazes de lidar com esse tipo de avaliação, além de se pensar um programa de informação da sociedade em geral que possa explicitar as nuances dessa prática avaliativa.

Ainda remetendo ao contexto brasileiro, o ENEM, objeto deste estudo, foi proposto para promover efeito retroativo benéfico: melhorar a qualidade do ensino e democratizar o acesso ao ensino superior.

Entretanto, os demais princípios propostos por Bailey (1996) também não são observados em muitos contextos de ensino do cenário nacional, o que pode inviabilizar ações (de professores, alunos, coordenadores de ensino, por exemplo) que contribuíam para a melhoria do ensino e impossibilita um (re)olhar as práticas de ensino e aprendizagem vigentes.

Percebe-se que, apesar do exame em questão pretender promover efeito retroativo benéfico, os elaboradores de políticas públicas parecem desconhecer que efeito retroativo é um fenômeno não linear de causa e efeito, é de natureza complexa e que a introdução de um exame não é garantia de promoção de efeito retroativo, conforme indicado por Alderson e Wall (1993).

Também compondo o *Language Testing 13*, outro trabalho, de Alderson e Hamp-Lyons (1996), teve como objetivo investigar as práticas de dois professores em relação aos efeitos que a prova do TOEFL, um exame de proficiência reconhecido por provocar efeito retroativo negativo sobre o ensino de inglês. À época em que o estudo foi conduzido, o exame era essencialmente de base estruturalista e o ensino anterior ao exame não era voltado para melhorar o nível de proficiência, mas sim preparar os alunos para o exame.

Considerado um dos estudos pioneiros sobre o efeito retroativo do TOEFL, a pesquisa contou com uma coleta sistemática de dados que incluiu observações de aulas (em de cursos preparatórios para o TOEFL e em cursos de inglês geral), entrevistas com alunos e com professores.

A exemplo dos resultados obtidos na pesquisa conduzida no Sri Lanka por Alderson e Wall (1993), os resultados dessa pesquisa também mostraram que um teste pode influenciar o que se ensina e exercer influências sobre o currículo.

Contudo, os resultados apontaram que as influências do teste sobre como se ensina, sobre a abordagem de ensino do professor foram percebidas de maneiras

diferentes: nem todos os professores reagiam da mesma maneira em relação ao TOEFL.

Ao contrário do que se pensava, o teste não tinha poder suficiente para determinar e estabelecer o que acontecia em sala de aula ou de garantir um ensino homogêneo em contextos distintos. Percebeu-se que um mesmo teste poderia influenciar como professores ensinam, mas poderia não exercer o mesmo grau de influências sobre todos os professores de maneira hegemônica, o que coaduna ao postulado por Alderson e Wall (1993) sobre a necessidade de se pensar um conceito de efeito retroativo não linear ou determinista, mais complexo, uma vez que há outras forças que atuam no contexto escolar, sobre a educação e sobre a sociedade, além dos exames.

Tal constatação estabeleceu que o efeito retroativo de um mesmo teste poderia ser percebido em diferentes intensidades em contextos distintos, aspecto também observado por Cheng (1995, 1998) e Scaramucci (1999) e nomeado de intensidade do efeito retroativo (*washback intensity*). Para Cheng (op. cit.), protagonistas envolvidos no contexto de sala de aula, alunos e professores, reagem de maneiras diferentes e em intensidades diferentes face a um mesmo exame. Scaramucci (op. cit.) ressalta que um mesmo exame pode, em professores diferentes, em contextos diferentes, em momentos distintos, exercer um efeito de intensidade diferente: o efeito retroativo de um exame pode ser menos ou mais intenso, não dependendo exclusivamente das características do exame.

Como consequência dos resultados obtidos na pesquisa, Alderson e Hamp-Lyons (1996) revisitaram as hipóteses publicadas no artigo de Alderson e Wall (1993), e viram a necessidade de expandirem a 15ª hipótese, conforme apresentado na Subseção 3.1 desta investigação.

Em outro artigo, Shohamy, Donitsa-Schmidt e Ferman (1996) discutem os resultados de uma pesquisa conduzida em Israel. A pesquisa teve como objetivo avaliar os efeitos de um exame de inglês e um de árabe, ambos nacionais.

O teste de inglês aplicado a todos os alunos que concluíam o ensino médio fazia parte do exame de entrada nacional, ou seja, era de alta relevância, e testava uma única habilidade, a oral. O teste escrito de árabe era aplicado aos estudantes do sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental e não era de alta relevância. A compreensão escrita e auditiva e a produção escrita eram as habilidades avaliadas.

Em Israel, como a língua inglesa ocupa um papel sócioeconômico importante, pois é considerada uma língua franca, útil na comunicação e nas negociações internacionais, foram percebidas influências do teste de inglês sobre o ensino, que, em sala de aula, ocorria por meio de atividades idênticas às do teste. O efeito retroativo do teste de inglês foi percebido na data de introdução, 1986, e ainda era percebido no momento da pesquisa, em 1993.

O árabe, por sua vez, não é considerado como importante ou uma língua de valor em Israel, pois, além de ser a língua falada pelas classes sociais mais baixas, é a língua falada nos países com os quais Israel está em guerra. Os resultados mostraram que o teste exerceu efeito retroativo sobre o ensino e a aprendizagem de árabe, especialmente em relação ao currículo ensinado e ao material utilizado em sala de aula. Entretanto, o efeito percebido não foi duradouro, tendo desaparecido após a aplicação do exame.

Apesar de abordar aspectos já mencionados por outros autores, essa pesquisa contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento dos estudos sobre efeito retroativo, pois mostrou, por meio de evidências empíricas, que a intensidade do efeito retroativo está diretamente relacionada com o *status* do teste (baixa ou alta relevância) e o *status* da língua testada (quanto maior o prestígio da língua, maior será a influência do teste).

Reconhecendo o caráter autoritário da avaliação, as autoras alertam que os testes foram usados como instrumentos de controle e manifestação de poder, para impor novos materiais didáticos, novas abordagens de ensino, comportamentos e ações, perspectiva comum em ambientes mais tradicionais de ensino e atualmente presente em países, como na sociedade americana, por exemplo, em que o uso de testes padronizados tem sido observado. Ao perceber o baixo desempenho escolar de seus alunos e objetivando assegurar a qualidade de seu ensino, o governo americano lançou o programa *No Child Left Behind*, NCLB, (Nenhuma Criança Deixada para Trás).

De acordo com o NCLB, o estado deve oferecer um ensino padronizado de qualidade e, ainda, estabelecer metas a serem atingidas por alunos, professores e administração escolar. Por meio da aplicação anual de um exame externo padronizado, é possível, a partir de resultados obtidos pelos alunos, estabelecer comparações entre instituições de ensino e entre professores, distribuir

financiamentos e fundos e criar de programas de formação e qualificação de professores.

Outro aspecto do NCLB a ser destacado é a responsabilização: de acordo com as bases do Programa, instituições de ensino e professores passaram a ser responsabilizados por resultados insatisfatórios e punidos por meio de sanções do estado, quais sejam corte no orçamento escolar e nos salários, demissão pontual ou total substituição do quadro docente, introdução de um novo currículo escolar, intervenção direta do estado na instituição de ensino ou até mesmo o fechamento da unidade escolar, o que tem motivado críticas ao NCLB.

Para os opositores do Programa, não há tentativas, por parte do governo, de remediar os resultados insatisfatórios, dando preferência à punição de docentes e à extinção de unidades escolares, sem considerar a inviabilidade de manter (e garantir) o ensino padronizado pretendido, dadas as diversidades dos contextos escolares e as adversidades que alunos, professores e administradores vivenciam.

Tais aspectos também são percebidos no contexto nacional, em que as avaliações, muitas vezes mal compreendidas, não são usadas como ferramentas que poderiam viabilizar melhorias no sistema educacional, conforme discute Scaramucci (2006, p. 52):

se na avaliação estão os maiores problemas de ensino é nela também que reside grande parte das soluções pelo poder nela investido e pela capacidade de exercer, potencialmente, um impacto positivo no ensino, definindo, redefinindo ou reforçando objetivos, conteúdos e habilidades consideradas desejáveis (SCARAMUCCI, 2006, p. 52).

A avaliação diagnóstica, usada como promotora de reflexões sobre o (re) construir e (re)direcionar as bases educacionais é também discutida em Luckesi (2011, p. 137). De acordo com o autor, “a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o redimensionamento da direção da ação” (LUCKESI, 2011, p. 137).

Como visto, apesar de especialistas reconhecerem a importância da avaliação, nas últimas décadas, vários exames têm sido introduzidos no Brasil sem que uma maior (e mais aprofundada) reflexão seja feita, podendo ser citado como exemplo o ENEM, objeto desta investigação. Por se tratar de um exame externo de

alta relevância, seus proponentes e os elaboradores de políticas públicas visam à promoção de efeito retroativo benéfico, pois um dos objetivos do ENEM é melhorar a qualidade do ensino no cenário nacional. Entretanto, os exames são, de maneira geral, impostos, sem que haja uma discussão envolvendo elaboradores de políticas, professores, alunos ou pais de alunos, os protagonistas envolvidos e especialistas em avaliação, o que faz com que seu poder, sua força potencial para mudanças seja muitas vezes, ignorada.

Shohamy, Donitsa-Schmidt e Ferman (1996) mostraram que, quando testes são introduzidos como ferramentas autoritárias, prescritivas, impostas de cima para baixo, não envolvendo professores e alunos, é difícil esperar que testes promovam algum efeito retroativo. Além desses fatores, a ausência de informações detalhadas e específicas dos resultados, informações que forneçam dados significativos e diagnósticos que possam ser usados para promover alguma melhoria na aprendizagem, também impedem que os testes promovam mudanças.

No artigo de Watanabe (1996), são apresentados resultados de uma pesquisa conduzida em no Japão. O estudo objetivava investigar as possíveis relações entre a prova de inglês de exames de entrada sobre o ensino, fundamentado no método da gramática-tradução. Com uma coleta de dados sistemática realizada por meio de gravação e observação de aulas, notas de campo e entrevistas com os professores, a análise dos resultados mostrou que o exame não poderia ser considerado como responsável pela prática dos professores de inglês, fundamentada no método da gramática-tradução.

De acordo com o autor, testes *per se* não são suficientes para causar efeito retroativo benéfico e assim, promover mudanças. Outros fatores, quais sejam crenças pessoais, conhecimento, experiência profissional e até mesmo experiências anteriores de aprendizagem, influenciavam na construção do ensino de inglês naquele contexto específico, resultados já obtidos por Alderson e Wall (1993) em seu artigo *Does Washback Exist?* (vide Subseção 2.4.1 desta pesquisa).

Encerrando o *Language Testing 13*, o estudo de Wall (1996) remete à pesquisa de Alderson e Wall (1993) conduzida no Sri Lanka. Partindo da transcrição das entrevistas feitas com os professores no decorrer do processo de coleta de dados, a autora, conforme orientações presentes em Alderson e Wall (1993), fundamentou-se em estudos sobre a teoria da inovação educacional (Fullan, 1991 e Markee, 1993) e sobre motivação.

Trazendo, agora, explicações mais detalhadas sobre os resultados obtidos e já publicados em Alderson e Wall (1993): um exame pode influenciar o ensino, mas essa influência não é percebida de maneira uniforme em todos os contextos de ensino (ao que Cheng, 1995, e Scaramucci, 1999, chamaram de intensidade do efeito retroativo), Wall (1996) identificou alguns fatores que podem ter contribuído para os resultados da pesquisa:

*. Muitos professores não compreenderam os princípios que fundamentaram os exames ou os livros-textos (WALL, 1996, p. 349).*

Apesar de o exame não ter sido elaborado para se adequar aos livros-texto, nem para reforçar seus conteúdos, os professores não entenderam o currículo que deveriam ensinar o que mostra a falta de boa comunicação entre os proponentes e elaboradores do exame e aqueles que deveriam por a proposta em prática, os professores. A falta de comunicação abriu possibilidades para compreensões diversas, fazendo com que as propostas fossem mal interpretadas, comprometendo o sucesso da inovação curricular.

A implementação de uma inovação depende da comunicação. Os membros de grupos, ao se comunicarem, divulgam a inovação entre seus pares e entre outros grupos, para que todos os participantes afetados pela inovação encontrem seus próprios significados para a mudança. É necessário que a divulgação da mudança pretendida seja feita através de diferentes meios de comunicação para que a sociedade, de maneira geral, familiarize-se com a proposta e trabalhe em conjunto para que a inovação dê certo (AVELAR, 2013).

*. Alguns professores não viram razão para mudança em suas abordagens de ensino de leitura (WALL, 1996, p. 349).*

No caso específico do *O Levels*, apesar de ser um novo exame, sua configuração e seus testes de leitura em muito se pareciam com a dos tradicionais exames já existentes: os testes que avaliavam leitura apresentavam textos de cinco parágrafos contendo cinco questões de múltipla escolha. Situação semelhante pode ser percebida também no Brasil. O ENEM, também proposto para substituir os tradicionais vestibulares, apresentou uma configuração semelhante aos vestibulares

já utilizados por instituições de ensino superior, tanto as públicas estaduais e federais, quanto as particulares: a prova de inglês do ENEM avalia a leitura por meio de questões de múltipla escolha, como já acontecia (e ainda acontece) com as provas de inglês dos tradicionais vestibulares.

*. Alguns professores acreditavam que ensinar o conteúdo da leitura era mais importante do que o ensino da habilidade da leitura (WALL, 1996, p. 349).*

Como os textos do exame aplicado no primeiro ano foram todos retirados do livro-texto usado em sala de aula, os professores entenderam que, se ensinassem a partir do livro, ensinariam para o exame, o que garantiria que seus alunos obtivessem bons resultados. Por esse motivo, o exame reforçou a noção de que o ensino do conteúdo, do produto, era mais relevante do que o ensino do processo, da leitura como habilidade.

Tal aspecto, além de reduzir o resultado da aprendizagem, estreita o currículo, provocando efeito retroativo negativo, ao invés do efeito positivo previsto pela proposta inicial. O que é ensinado em sala de aula passa a ser direcionado pelo conteúdo do exame: ensina-se para o exame, como ainda acontece em alguns contextos de ensino no cenário educacional brasileiro.

*. Alguns professores compreenderam a importância das habilidades, mas acharam difícil entender os termos técnicos do manual do professor usado para explicá-las (WALL, 1996, p. 349).*

Como os manuais foram elaborados por especialistas, havia uma extensa utilização de termos técnicos de difícil compreensão para os professores, o que inviabilizou a eficiência da divulgação da inovação.

*. Foi difícil para os elaboradores do teste enviar aos professores relatórios anuais sobre o desempenho de seus alunos, bem como de suas dificuldades (WALL, 1996, p. 349).*

Esse aspecto remete ao princípio já elencado por Shohamy, Donita e Ferman (1996) e Bailey (1996): a importância do **relatório de desempenho**. A

ausência de informações significativas sobre os resultados obtidos inviabiliza a aplicação de uma inovação, pois, por desconhecerem os resultados obtidos (e a quais conclusões se pode chegar a partir deles), não se vê relevância na inovação que é, em muitos casos, posta de lado. Os resultados finais, sob a forma de número, nada significam para professores ou alunos.

*. Alguns membros do grupo de formadores de professores não estavam familiarizados com o conteúdo ou com o formato do novo exame, mesmo apesar de ter sido aplicado por três anos (WALL, 1996, p. 349).*

Os formadores selecionados pelos proponentes da mudança e responsáveis pela preparação dos professores não conheciam o modelo do novo teste, o que o fundamentava teoricamente e as implicações que tais mudanças trariam para as práticas de sala de aula, o que prejudicou sobremaneira a divulgação. Os professores não sabiam o deveria ser feito, ou qual a melhor ou mais adequada abordagem de ensino a ser adotada em sala de aula em função do novo exame. Como consequência, as práticas de sala de aula permaneceram as mesmas.

*. O serviço que divulgava as mudanças acabou quando foi delegado às províncias, o que impossibilitou o recebimento das mesmas mensagens e informações sobre o exame por todos os professores (WALL, 1996, p. 349).*

Inicialmente, a divulgação do exame e as implicações práticas de sua adoção estavam a cargo da federação. Aos poucos, a divulgação passou a ser delegada aos estados que se encarregavam das divulgações regionais, teoricamente mais próximas de seus públicos alvos: os professores, coordenadores de ensino, pais de alunos e alunos. Contudo, a divulgação local não aconteceu, comprometendo, assim, uma melhor compreensão das reais configurações e implicações do novo exame.

*. Alguns professores reclamaram que os elaboradores se esqueceram do real contexto de sala de aula (WALL, 1996, p. 349).*

O novo exame pressupunha salas de aulas distintas das existentes. Como era um exame de características mais comunicativas, com questões que avaliavam as quatro habilidades da língua estrangeira, a falta de livros-texto e de recursos instrucionais em sala de aula dificultou a prática dos professores, inviabilizando, assim, a adoção da inovação e a preparação dos alunos para um exame com altas demandas. O grande número de alunos por sala, causado pelo fechamento de escolas, também dificultou a implementação da inovação.

Além disso, não havia número suficiente de professores capacitados e com experiência em contextos de ensino de língua estrangeira. A divulgação e implementação do novo exame coincidiu com um bom plano de aposentadoria oferecido pelo governo aos professores com mais de vinte anos de experiência. Muitos desses professores foram formados em inglês, mas quando se aposentaram, foram substituídos por professores jovens que não eram proficientes o bastante para ensinar as quatro habilidades.

*. As práticas dos administradores das escolas inviabilizaram o cumprimento do estabelecido (WALL, 1996, p. 349).*

A exemplo do que também acontece no Brasil, em que as aulas de línguas estrangeiras, como as de inglês, são usadas para outras finalidades tais como avisos, gincanas, competições esportivas e passeios, os administradores daquele contexto de ensino também viam as aulas de língua estrangeira com certo descaso. Os professores de inglês eram designados para organizar eventos da escola durante suas aulas, o que reduzia a carga horária que deveria ser dedicada ao ensino da língua.

A partir dos aspectos apontados por Wall (1996), pode-se depreender que nem sempre o que provoca efeito retroativo é o construto do exame, o que ele avalia ou a maneira como essa avaliação acontece. Muitas vezes, a falta de compreensão das características do exame por parte dos professores e a ineficiência das autoridades em divulgar as inovações, também são pontos importantes e salientes para o sucesso (ou fracasso) de uma inovação educacional.

Tal aspecto remete ao já observado na pesquisa conduzida por Alderson e Wall (1993) no Sri Lanka. Os autores concluíram que o efeito retroativo é um fenômeno complexo e que, em um contexto de ensino, várias outras forças entram

em cena e atuam na operacionalização do efeito, o que reitera a complexidade do fenômeno.

No que tange à relação específica entre inovação em educação e ensino de línguas estrangeiras, em um trabalho que se propõe a compreender inovações e a possibilidade de fracasso ou sucesso nesses contextos específicos, deve haver princípios que possam nortear professores durante a implementação e desenvolvimento de inovações em salas de aula.

Com a publicação do *Language Testing 13*, observou-se o aumento do número de pesquisas com coletas de dados mais sistemáticas, tendo como base variados instrumentos de coleta de registros. Outro elemento a ser destacado é o fato de os estudos sobre efeito retroativo apontarem para o já estabelecido por Alderson e Wall (1993) em relação à complexidade da natureza do fenômeno e da necessidade de relacionar os estudos sobre efeito retroativo a outras áreas do conhecimento, tais como a teoria da inovação em educação. Tal associação contribuiu para o desenvolvimento de outros estudos sobre o fenômeno, dando início à 3ª fase de pesquisas sobre efeito retroativo, marcada pela publicação, em 2004, do livro *Washback in Language Testing - Research Contexts and Methods*, que já traz resultados desses estudos, os quais serão discutidos na seção a seguir.

## **2.6 - A terceira fase de pesquisas sobre efeito retroativo**

Durante os oito anos que decorreram da publicação do 13º volume do *Language Testing*, vários estudos empíricos e mais sistemáticos foram desenvolvidos em países tais como Brasil, China, Israel, Irã e Japão. Tais estudos investigaram a influência de testes sobre professores e sobre suas práticas (Scaramucci, 2002, Burrows, 2004; Cheng, 2005, Ferman, 2004 e Wall, 2006), sobre a elaboração de materiais didáticos (Read e Hayes, 2003; Saville e Hawkey, 2004) e sobre aprendizes e aprendizagem (Watanabe, 2004; Andrews, Fullilove e Wong, 2002).

Alguns estudos investigaram, ainda, a influência de exames nacionais de larga escala sobre o ensino e a aprendizagem, uma vez que, tais exames são, em muitos contextos, exames de alta relevância e, por isso, potencialmente capazes de

produzir efeitos retroativos sobre o ensino que os antecedem. Podem ser citados estudos desenvolvidos por Scaramucci (2002), Jim, (2000), Cheng (2005), Nazari (2005) e Wall (2005).

Seguindo as contribuições advindas dos textos teóricos e dos relatos de pesquisa que deram origem ao *Language Testing 13* e, principalmente, o legado de Wall (1996), Burrows (2004) sistematizou o conhecimento sobre efeito retroativo até então disponível, revisitou o modelo da caixa preta anteriormente proposto por ela, repensando efeito retroativo, agora, sob a luz da teoria da inovação, conforme já apontavam Alderson e Wall (1993).

Burrows (2004) propôs um modelo mais contemporâneo de funcionamento do fenômeno, o modelo de inovação de currículo, conforme Figura 4 a seguir:

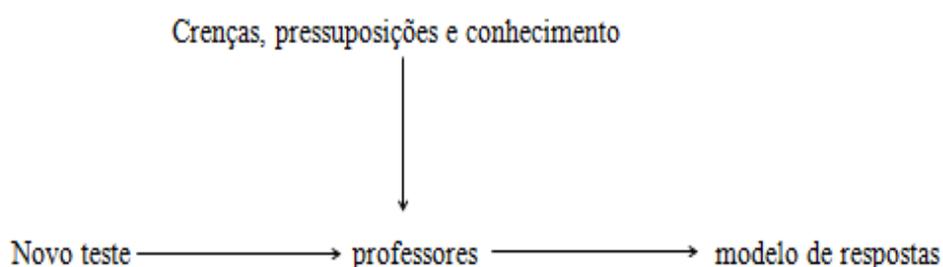


Figura 4 – Visão proposta de efeito retroativo: modelo de inovação curricular (Burrows, 2004, p.126)

Assim, considerando que modelos comportamentais propostos para outras áreas da inovação educacional poderiam ser aplicados aos estudos sobre efeito retroativo, o modelo de inovação curricular propõe que, ao se pensar o efeito retroativo de um exame externo, usado como uma maneira de se promover mudanças em um sistema educacional como um todo, há de se considerar a relação que se estabelece entre a inovação, as crenças, o conhecimento de professores e o efeito retroativo, pois há fatores externos aos testes que interferem nas influências que um exame exerce sobre as ações dos protagonistas em sala de aula. De acordo com o modelo proposto, o professor ocupa posição central e protagonista em relação ao efeito retroativo.

Deu-se início à terceira fase de pesquisas sobre efeito retroativo marcada, especialmente, pela publicação do livro *Washback in Language Testing - Research Contexts and Methods*, em 2004, organizado por Cheng, Curtis e Watanabe. A publicação compreende onze artigos, organizados em duas partes: a primeira parte, composta de três artigos que tratam de aspectos teórico-metodológicos e conceituais sobre efeito retroativo e pesquisas na área. A segunda parte traz oito relatos de pesquisas conduzidas em diversas regiões do mundo sobre efeito retroativo de exames de inglês como língua estrangeira.

A relação que se estabelece entre efeito retroativo e os postulados teóricos da teoria da inovação educacional foi também abordada no texto de Andrews (2004), em que o autor reitera conclusões de outros estudos, como o de Wall (1996), por exemplo.

Segundo o autor, as inovações propostas de cima para baixo, no sentido *top-down*, ou seja, dos elaboradores das inovações para os que as põem em prática, inovações que são resultados de autoridades e de poder, têm poucas chances de serem bem sucedidas. O autor ainda conclui que não há garantias de que uma inovação trará os resultados pretendidos, ou seja, não há como se prever quais serão os resultados de uma inovação quando esta é posta em prática. O autor recomenda que mais estudos envolvendo a relação efeito retroativo e teoria da inovação são necessários.

Watanabe (2004), apesar de também abordar aspectos teóricos já discutidos em momentos anteriores, especialmente no 13º volume do *Language Testing*, sistematiza o conhecimento sobre as dimensões do efeito retroativo, viabilizando a compreensão da natureza do fenômeno. O autor propõe que, dada a complexidade do efeito retroativo, ele deve ser investigado considerando elementos tais como suas dimensões, aspectos do ensino e aprendizagem que podem ser influenciados pelo exame e fatores que atuam como mediadores do efeito retroativo que está sendo gerado.

Para determinar aspectos da natureza que subjazem ao conceito do termo, cabe considerar que, ao abordar o efeito retroativo de um exame, várias são as dimensões que entram em cena, a saber, **especificidade**, **intensidade**, **extensão**, **intencionalidade** e **valor**. Segundo Watanabe (1996, 2004), cada uma dessas dimensões apresenta ainda, características específicas que distinguem, de maneira mais precisa, o efeito retroativo, conforme o Quadro 5 apresentado a seguir:

Dimensões que entram em cena para o estudo do efeito retroativo	
Especificidade	Geral
	Específico
Intensidade	Forte
	Fraco
Extensão	Longo
	Curto
Intencionalidade	Intencional
	Não intencional
Valor	Positivo
	Negativo

Quadro 5: Dimensões do efeito retroativo

No que tange a especificidade, o efeito retroativo pode ser geral ou específico. O efeito retroativo geral refere-se aquele tipo de exame que motiva os estudantes a estudarem mais, independentemente do conteúdo do teste; de maneira geral, não se considera o conteúdo do teste, seu formato ou características. O efeito

retroativo específico, por outro lado, observa-se quando o conteúdo específico de um teste em particular, bem como seu formato e características tornam-se objeto de preocupação e foco de aprendizagem e/ou ensino. Nesse caso, ensina-se e aprende-se para o teste.

A intensidade, aspecto também abordado em pesquisas anteriores como intensidade do efeito retroativo de Cheng (1997) e Scaramucci (1999) por sua vez, depende da maneira pela qual o exame se reflete em sala de aula, apresentando-se como forte ou fraca. No primeiro caso, o efeito retroativo pode ser considerado forte quando exerce influência sobre todos os aspectos e participantes em sala de aula: sobre alunos, professores, conteúdo, atividades e livros-textos, por exemplo. As práticas de sala de aula se organizam em torno do exame e são direcionadas para e pelo exame. No segundo caso, o efeito retroativo de intensidade fraca, a influência do exame pode ser percebida em sala de aula, mas não de maneira uniforme, ou seja, nem todos os participantes ou elementos relacionados ao ensino são afetados por um mesmo exame da mesma forma. Cheng (1998) esclarece ainda que a intensidade do efeito retroativo de um teste está diretamente relacionada ao *status* do exame.

Em relação à extensão, o efeito retroativo pode ser longo ou curto. Longo quando os efeitos da implementação de um exame podem ser percebidos por um longo espaço de tempo, mesmo após os estudantes terem atingido seus objetivos, por exemplo, e curto quando os efeitos do exame são interrompidos no momento em que estudantes atingem seus objetivos, como aprovação em um exame de entrada.

O efeito retroativo pode, ainda, ser caracterizado como intencional ou não intencional. Intencional, quando o efeito retroativo propositadamente provoca ações sociais e não intencional quando efeitos não previstos surgem.

No que se refere ao valor, o efeito retroativo pode ser positivo, quando promove ações benéficas ao ensino ou à aprendizagem, ou negativo. Ao se considerar um exame vestibular que tenha modificado sua proposta de redação, por exemplo, tal ação poderá motivar o professor a preparar suas aulas de maneira mais cuidadosa, com materiais diversos, a trabalhar com tipos e gêneros de textos diferentes, deixando de lado as “fórmulas” prescritivas para a produção escrita, ou ainda, motivar a leitura em sala de aula, maiores questionamentos e participação dos alunos no contexto sócio político, provocando um efeito retroativo positivo.

Por outro lado, se a proposta for mal compreendida, a preferência por fórmulas será priorizada, uma vez que, em alguns contextos, representam a memorização de técnicas pré-estabelecidas de escrita, já perpetuadas por materiais didáticos, causando um efeito negativo.

Watanabe (2004) elenca, ainda, fatores que podem influenciar na percepção do efeito retroativo: **fatores relativos aos exames**, tais como método, propósito e habilidades avaliadas; **fatores relativos ao prestígio**, *status* do teste (exame de alta ou baixa relevância), fatores pessoais, como por exemplo, a formação acadêmica, experiência profissional e visões do professor, **fatores relativos aos microcontextos**, quais sejam as características das escolas em que ocorre o ensino para o teste e **fatores relativos ao macrocontexto**, ou seja, o contexto social em que o exame está em uso.

Contudo, como já discutido em Seção anterior deste estudo, sabe-se que o efeito retroativo não é um fenômeno linear, de estímulo-resposta, como fazia crer a visão tradicional. Não há como prever a dimensão do efeito retroativo a ser provocado por um determinado exame, posto que, além das forças que atuam sobre o contexto de ensino, todos aqueles envolvidos no processo, estudantes, professores, pais, administradores, elaboradores dos exames, secretaria da educação (*stakeholders*) podem reagir de maneiras diferentes diante de situações diferentes em relação a um mesmo exame.

Em outro texto, Watanabe (2004) relata os resultados de sua pesquisa conduzida em Hong Kong, cujo objetivo era investigar o efeito retroativo de exames de entrada sobre o ensino secundário daquele contexto. Os dados foram coletados a partir de observação de aulas e entrevistas com professores e a análise revelou que o professor exerce papel fundamental na produção (ou não) de efeito retroativo, atuando como mediador entre o exame e as (re)ações de sala de aula, o que, de certa maneira, remete aos resultados obtidos pelo mesmo autor em estudo conduzido em 1996 e relatado no *Language Testing 13*, conforme discutido anteriormente.

## 2.7 - A fase atual das pesquisas

Apesar de as diferentes fases dos estudos sobre efeito retroativo terem sido marcadas por publicações de pesquisas e reflexões teóricas organizadas em artigos, como em 1993, com o *Does Washback Exist?*, periódicos, em 1996, com o *Language Testing 13* e um livro de 2004, *Washback in Language Testing - Research Contexts and Methods*, não há uma publicação única, uma coletânea de trabalhos que marque o início da fase atual dos estudos sobre efeito retroativo.

Pode-se considerar que as pesquisas conduzidas sobre o fenômeno nos dias atuais ilustram a tendência dessa nova fase, pondo em prática as contribuições advindas das publicações que marcaram as fases anteriores, sistematizando a essência e ampliando o conceito de efeito retroativo no sentido de evidenciar como o fenômeno se operacionaliza, quais são suas características, porque ele ocorre e o que o promove. Alderson (2004) já reconhece a existência do fenômeno, mas alerta para o fato de que, para que haja uma melhor compreensão acerca do tema, as pesquisas devem, agora, estudar efeito retroativo de maneira mais crítica e sistemática.

Cheng (2005, p. 117) também reconhece a existência indiscutível do efeito retroativo e afirma que “há evidências convincentes para sugerir que os exames, especialmente os de alta relevância, têm forte efeito retroativo no ensino e na aprendizagem dentro de diferentes contextos educacionais” e que se faz necessário investigá-lo considerando as diferentes nuances do ensino e da aprendizagem e as especificidades dos distintos contextos educacionais.

Wall (2005) investigou a possibilidade de se promover mudanças em um sistema educacional por meio da introdução (ou da revisão) de exames de alta relevância. Dando continuidade à pesquisa realizada no Sri Lanka (que deu origem ao artigo seminal “*Does Washback Exist?*” (1993)) Wall continuou analisando os efeitos do exame de inglês inserido naquele contexto com o propósito de se promover mudanças, como alavanda para mudança e mostrou que os resultados pretendidos pela introdução do exame dependiam de outros fatores além do exame: dependiam das características do sistema educacional, dos aprendizes e dos professores envolvidos. Seu estudo, a exemplo do já explicitado em Alderson e Wall (1993), em Wall e Alderson (1995) e em Wall (1996), ratificou a necessidade de se lançar mão de aspectos da teoria da inovação em educação para os estudos sobre efeito retroativo.

Spratt (2005) revisitou os trabalhos até então desenvolvidos sobre efeito retroativo. Reconhecendo efeito retroativo como um fenômeno complexo, a autora, com o objetivo de informar professores, esclarece que o fenômeno pode influenciar várias dimensões da sala de aula, como por exemplo, o ensino, o conteúdo, os materiais didáticos, as abordagens de ensino, além das atitudes de aprendizes. A autora pontua, contudo, dois aspectos relevantes aos estudos sobre efeito retroativo: um aspecto referente ao material didático e outro relativo à abordagem de ensino.

Segundo Spratt (2005) a revisão literária por ela conduzida permitiu concluir que um exame pode não influenciar o currículo em todos os contextos de maneira uniforme e, ainda, a visão de que um exame pode influenciar o conteúdo ensinado e não influenciar a abordagem de ensino não é válida para todos os contextos de maneira uniforme.

Os apontamentos de Spratt (2005), contudo, apesar de pretenderem trazer um caráter inovador às descobertas sobre efeito retroativo, remetem ao já discutido por Alderson e Wall (1993) e corroborado por Cheng (1998) e Scaramucci (1999) sobre a intensidade do efeito retroativo: um exame pode exercer influência sobre alguns aspectos do ensino e da aprendizagem, sobre alguns participantes em alguns contextos, mas não em todos ao mesmo tempo de maneira homogênea. Depreende-se, assim, que há outros fatores que influenciam sobre a natureza do efeito retroativo, quais sejam os administradores escolares, a formação acadêmica, experiência profissional e as crenças dos professores, os materiais didáticos adotados em cada contexto de ensino e as personalidades dos aprendizes, a familiaridade dos professores com o exame, o *status* da língua etc, aspectos já elencados por Shohamy et al (1996) e Wall (1996).

Em uma pesquisa feita por Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014), que deu origem ao artigo *“Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades”*, as autoras fizeram um levantamento dos trabalhos sobre efeito retroativo realizados nos contextos nacional e internacional, entre 2004 e 2012. O objetivo do estudo foi investigar, além da tendência metodológica empregada nos estudos, as contribuições dos instrumentos de pesquisas para o desenvolvimento do conceito.

Com base em dados coletados por meio de buscas eletrônicas em sites especializados, tais como Google Acadêmico e periódicos da Capes, constatou-se que 78 trabalhos sobre efeito retroativo estavam em andamento à época, com

destaque para os anos de 2004, 2007 e 2009, ano em que foi percebido um crescente número de pesquisas (QUEVEDO-CAMARGO & SCARAMUCCI, 2014, p. 215).

Ressalta-se que, dos 78 trabalhos, 63 investigavam “testes ou exames de alta e baixa relevância” (QUEVEDO-CAMARGO & SCARAMUCCI, 2014, p. 216) como o IELTS e o TOEFL e, em relação à metodologia adotada, quase todas foram de base etnográfica, com uma coleta de dados mais sistemática, lançando mão de observações de salas de aulas e do uso de instrumentos de coleta variados: entrevistas, gravação de aulas, notas de campo, questionários, análise de documentos, o que permite a triangulação dos instrumentos, seguindo, assim, as sugestões de Alderson e Wall (1993). Foram observadas, também, pesquisas cujas metodologias foram mistas, uma combinação dos paradigmas qualitativo e quantitativo de pesquisa.

Outra tendência observada foi em relação aos participantes. Apesar de a terceira fase dos estudos sobre efeito retroativo ter focado, inicialmente, pesquisas acerca da influência de exames externos sobre professores e suas práticas apenas, atualmente se observa um crescente número de pesquisas que abordam não apenas as perspectivas de professores, mas também considerando outros participantes do contexto educacional: alunos e seus pais, supervisores, coordenadores e diretores escolares, elaboradores de materiais didáticos, protagonistas até então pouco considerados. Seguindo essa tendência, podem ser citados os trabalhos de Newfields (2005), Qi (2005), e Wall e Horák (2006; 2008).

Outra publicação que trata das tendências atuais das pesquisas em efeito retroativo é Cheng (2008) que aponta outra motivação para pesquisas sobre efeito retroativo: a compreensão da natureza complexa do fenômeno. São citados trabalhos como os de Gosa (2004), Gu (2005), Stoneman (2005) e Glover (2014)

Apesar da pesquisa de Glover (2006, 2014) ter analisado exclusivamente as falas dos professores participantes, ela é particularmente relevante para esta investigação por ter mostrado ser possível inferir, a partir das falas dos dois professores colaboradores (as entrevistas semiestruturadas, as aulas e em conversas informais) elementos do efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre as suas práticas de ensino.

Glover (2014), em “*Do Language Examinations Influence How Teachers Teach?*”<sup>38</sup> em uma pesquisa que investigou o efeito retroativo de um exame de inglês sobre o ensino fundamental na Hungria, buscou explicar a maneira pela qual a percepção dos efeitos retroativos de um teste sobre a abordagem de ensinar de professores pode ser de difícil identificação e por isso, comprometida. Em seu estudo, com dados gerados a partir de observações em sala de aula, o autor estabeleceu algumas relações entre avaliação e falas de professores em sala de aula e apontou três fatores para a percepção limitada do efeito retroativo sobre a abordagem de ensino: os resultados conflitantes divulgados pelas pesquisas, a (natureza positiva ou negativa) do efeito retroativo e os vários termos utilizados em referência à abordagem de ensino.

Em seus resultados, Glover (2014) conclui que as influências de um exame sobre a abordagem de ensino de um professor são limitadas, dados aspectos tais como contexto de ensino e formação do professor. Outra conclusão do estudo de Glover (op. cit.) é a possibilidade de o efeito retroativo poder ser percebido apenas nas falas dos professores e não na prática de sala de aula, ou o oposto, não ser percebido na fala, mas na prática apenas.

Há também estudos que investigam a relação entre motivação e efeito retroativo, especialmente no que tangem às influências das avaliações internas de sala de aula, as influências das avaliações de rendimento sobre o que acontece em sala de aula. Huang e Gao (2015) cuja pesquisa abordou a influência da divulgação dos resultados de exames de sala de aula sobre o desempenho de alunos na produção escrita. Podem ser citados estudos de Cheng, Andrews e Yu (2010), que investigaram as percepções que pais e alunos têm sobre o efeito retroativo de exames de rendimento padronizados sobre a aprendizagem, aplicados por uma escola de Hong Kong; Gu, Yan e Tian (2015) que pesquisaram o efeito retroativo de um exame de proficiência em inglês a partir de relatos de alunos e pais.

Outra tendência aponta para a investigação do efeito retroativo de exames sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os alunos, atendendo às solicitações de Alderson e Wall (1993) sobre a necessidade de investigações sobre efeito retroativo envolvendo a perspectiva de diversos participantes. Tal aspecto já foi observado em Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 230), que

---

<sup>38</sup> Exames de línguas influenciam como professores ensinam?

sinalizaram que as pesquisas na área têm dado voz “aos diversos protagonistas afetados, de alguma forma, pelo efeito retroativo da avaliação em línguas”.

A fase atual da pesquisa aponta, ainda, para estudos que objetivam investigar a formação de professores, de onde advém a necessidade de se (re) pensar cursos de formação em avaliação para professores de línguas mais voltados para atender às demandas de sala de aula no que tange a avaliação, professores preparados para trabalhar com a avaliação em todas as suas nuances e desafios.

A partir dos elementos anteriormente discutidos, será apresentada, na Subseção a seguir, os estudos sobre efeito retroativo no contexto nacional.

## **2.8 - As pesquisas sobre efeito retroativo no Brasil**

Apesar da reconhecida influência que exames de alta relevância, como os testes de proficiência, por exemplo, exercem sobre o ensino de línguas e das discussões acerca do fenômeno ter tido seu início na década de 1990, foi apenas em 1998 que uma discussão mais sistematizada acerca do tema foi percebida no cenário nacional, especialmente com os trabalhos de Scaramucci (1998, 1999 e 2002) e de Gimenez (1999).

Considerados pioneiros, os dois estudos, apesar de terem sido idealizados conjuntamente e de compartilharem o mesmo paradigma de pesquisa, o qualitativo exploratório, foram conduzidos em contextos distintos: o estudo de Scaramucci (op. cit.) teve como objetivo investigar os efeitos que a prova de inglês do vestibular da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) exerce sobre a prática de três professores do ensino médio de uma escola pública, uma particular e um curso particular preparatório para vestibulares. Considerando cenários de pesquisa semelhantes, o estudo de Gimenez (op. cit.) observou os efeitos da prova de inglês do vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Atendendo às demandas levantadas por Alderson e Wall (1993) no que tange a metodologia das pesquisas sobre o fenômeno, os estudos lançaram mão da triangulação dos registros gerados a partir de diversos instrumentos de coleta: observação de aulas, com anotações e gravações em áudio, entrevistas com professores e alunos, questionários e documentos, tais como o material didático,

provas dos vestibulares e as propostas curriculares de ensino de línguas estrangeiras dos estados de São Paulo e Paraná.

Do estudo de Scaramucci (1998, 1999 e 2002) concluiu-se que o efeito retroativo do exame sobre a prática dos professores foi parcial e com diferentes intensidades. Apenas alguns aspectos da prova foram considerados inovadores pelos professores: a prova de inglês era teoricamente fundamentada em uma visão de leitura mais contemporânea, a de construção de sentidos, o que não foi observado na prática dos professores, marcada, essencialmente, pelo modelo de decodificação, uma visão mais tradicional de leitura.

Sendo corroborado por pesquisas desenvolvidas no cenário internacional (Alderson e Wall, 1993; Alderson e Hamp-Lyons, 1996, Wall, 1996 e Cheng, 1998), o estudo de Scaramucci (2002) mostrou que o efeito potencialmente benéfico e inovador de um exame é limitado, pois ele, por si só, não consegue alterar as ações de professores em sala de aula, dadas as crenças e a formação do professor (Scaramucci 1998, 1999, 2002).

O estudo de Gimenez (1999) também mostrou que apenas alguns aspectos do ensino dos professores foram alterados devido à prova de inglês do vestibular da UEL, tendo como fator limitador da influência do exame as crenças dos professores.

Com foco nas práticas avaliativas de sala de aula, Avelar (2001) investigou os efeitos de uma nova proposta de avaliação em uma sala de aula de inglês. Os resultados mostraram que as percepções de professora e alunos foram ampliadas, fazendo com que alunos percebessem suas dificuldades na aprendizagem e questionando, ainda, a maneira pela qual foram avaliados e que a professora revisitasse sua prática e suas crenças.

Após o momento inicial das pesquisas sobre efeito retroativo no Brasil, Bartholomeu (2002), também interessado em investigar o efeito retroativo das provas de vestibulares de universidades (USP, UNICAMP e UNESP), teve como foco, participantes diferentes: os alunos e suas percepções sobre os exames e ações de sala de aula. Os resultados apontaram para a inexistência de efeito retroativo nas atitudes e motivações dos alunos, o que mostra o caráter não determinista do efeito retroativo. As provas, por si mesmas, não são capazes de influenciar a maneira com que os alunos se preparam para os testes, pois há outras forças atuantes no processo, tais como os professores, o *status* da língua

estrangeira, além de aspectos das personalidades dos alunos. Souza (2002) conduziu uma pesquisa sobre as forças que podem influenciar o ensino da produção escrita em língua estrangeira em um instituto particular de idiomas. As forças em questão eram aquelas relativas às concepções do professor sobre língua e linguagem e avaliação, às das avaliações de rendimento elaboradas pelo instituto de idiomas e, ainda, às concepções que fundamentam o *Cambridge English Advanced* (CAE). Os resultados mostraram que, apesar da concepção inovadora proposta pelo CAE, na escola em questão, o ensino da escrita é pautado em itens lexicais e sintáticos e a prática do professor permaneceu inalterada.

Pessôa (2002), em sua dissertação de mestrado, investigou o efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada (PAS) sobre o ensino de inglês em escolas públicas e particulares da cidade de Brasília. De natureza etnográfica, a pesquisa teve como foco a prática de seis professores de inglês e os resultados apontaram para a presença de efeito retroativo sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula, bem como no material didático adotado, mas não foram observados efeitos retroativos sobre a abordagem de ensino dos professores observados, corroborando o já apontado por Alderson e Wall (1993), Cheng (1998) e Scaramucci (1999, 2002).

Com a pesquisa de Correia (2003) procurou-se compreender as visões dos alunos sobre um exame de entrada em particular: a prova de inglês do vestibular da UNICAMP. O cenário de coleta de dados foi um curso preparatório mantido pela própria universidade. Os resultados obtidos apontaram que, apesar de alunos e professores conhecerem a concepção de leitura que fundamenta a prova, professores e alunos preferiram não mudar suas práticas.

Ainda podem ser incluídas no cenário nacional, as pesquisas de Scaramucci (2001, 2003, 2004a) sobre o Celpe-Bras, as quais, apesar de não intentarem a investigação direta do fenômeno, o efeito retroativo é considerado como potencial catalizador das mudanças pretendidas no ensino e na aprendizagem do português como língua estrangeira.

Investigando de maneira direta o efeito retroativo do exame Celpe-Bras sobre a cultura de aprender de quatro candidatos do exame, os estudos de Silva (2006) sinalizam para uma relação direta entre o valor do efeito retroativo de um exame e o resultado obtido por examinandos. O autor ressalta, contudo, que tal percepção deve ser vista com cautela, pois seu estudo “não fornece dados suficientes

para a sustentação de tal hipótese, pois utiliza um pequeno número de participantes” (SILVA, 2006, p. 96).

Lanzoni (2004) investigou o efeito retroativo do *Test of English for Academic Purposes* (TEAP), um exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês de alta relevância que, por ser requisito necessário para participação de candidatos na seleção de programas de pós-graduação/mestrado de uma universidade pública do estado de São Paulo, configurava-se como um exame de alta relevância. A partir de dois estudos, um quantitativo e outro qualitativo, os resultados apontaram que, apesar de percebida a presença de efeito retroativo sobre os candidatos, pois o exame os levou a tomar atitudes que não tomariam não fosse o exame, nem todos os candidatos foram influenciados da mesma maneira e com a mesma intensidade, sendo que, em alguns casos, os efeitos percebidos foram nulos, remetendo aos resultados de Cheng (1998) e Scaramucci (1999). Outra contribuição da pesquisa foi a percepção de que quanto maior o nível de proficiência do candidato, menores seriam os efeitos do exame sobre esse candidato, mostrando que há uma relação inversamente proporcional entre proficiência em leitura em inglês e efeito retroativo, o que corrobora os resultados obtidos em pesquisas de Scaramucci (2001, 2003, 2004a).

Retorta (2007) investigou os efeitos da prova de inglês do vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação em três contextos: uma escola pública, uma particular e cursos preparatórios para vestibular. Os resultados mostraram que a prova exerce uma forte influência sobre o ensino e sobre as avaliações de sala de aula nas escolas particulares, mas não foi percebido efeito da prova na escola pública. Podem ainda ser citados os trabalhos de Araújo (2007) e Oliveira (2009), que investigaram a relação entre exames de rendimento e motivação.

Em sua pesquisa, Oliveira (2009) investigou a relação entre avaliação de sala de aula e motivação, ou seja, procurou-se estudar o impacto da avaliação sobre a motivação e a influência da motivação sobre o desempenho na avaliação. Como resultado, a autora concluiu que há diversos elementos que podem influenciar a motivação de alunos e que tais elementos são percebidos de maneiras distintas pelos alunos. O estudo também mostrou que há outros elementos, outras forças que atuam e influenciam a motivação: aspectos relacionados à personalidade de alunos e professores ou a cultura de aprender e avaliar, por exemplo.

Retorta (2010) investigou o efeito retroativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o ensino fundamental. Os resultados sinalizaram para a ausência de influências do exame, ou seja, não foram percebidos efeitos nem positivos, nem negativos. Como explicação para os resultados obtidos, Retorta (op. cit.) aponta o fato de os professores pouco conhecerem a prova ou o programa a ser avaliado. A autora recomenda que, para que um exame seja desenvolvido, há de se pensar na divulgação do programa a ser avaliado, no sentido de torná-lo conhecido de todos os envolvidos.

Em 2014, a publicação de Quevedo-Camargo e Scaramucci (vide Subseção 2.5) fez um levantamento do estado atual das pesquisas sobre efeito retroativo nos cenários nacional e internacional, com foco nas tendências metodológicas e nas contribuições trazidas por essas pesquisas.

Entre os estudos específicos sobre os potenciais efeitos retroativos da prova de inglês do ENEM sobre o ensino são Blanco (2013), que, apesar de apresentar limitação metodológica no que diz respeito à coleta de dados, os quais foram gerados a partir de entrevistas com professores e alunos e questionários apenas, percebeu que influências do exame puderam ser percebidas nos contextos investigados: o último ano do ensino médio e um curso preparatório para vestibulares da região em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Goliath (2015) investigou o tipo de efeito retroativo dos exames SIMAVE e PROEB<sup>39</sup> sobre as avaliações de sala de aula de professores do ensino médio de uma escola pública estadual localizada no interior do estado de Minas Gerais, principalmente em relação ao ensino e aprendizagem de gêneros textuais. O estudo mostrou que os exames exercem influência nas práticas avaliativas observadas, apesar de haver diferenças entre as avaliações dos professores, especialmente em relação ao ensino dos gêneros, que acontece de acordo com a perspectiva de ensino de gêneros recomendada pelos documentos oficiais.

Vicentini (2015), em sua dissertação de mestrado, investigou o efeito retroativo da prova de redação do ENEM sobre as práticas de ensino de duas professoras do ensino médio: um professor de uma escola particular e um de uma escola pública. Com uma coleta de dados que envolveu observações de aulas, entrevistas com professores e alunos, enriquecidas por notas de campo feitas pela

---

<sup>39</sup> SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública  
PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

pesquisadora, percebeu-se a existência de efeito retroativo nas percepções, atitudes e práticas do professor da escola particular. Os resultados mostraram que um mesmo teste pode ser percebido de maneiras distintas em contextos distintos, em intensidades também distintas.

## **2.9 – As discussões sobre efeito retroativo e as contribuições que fundamentam teoricamente esta investigação**

Com o objetivo de explicitar a fundamentação que será usada como aporte teórico deste estudo, nesta subseção, serão apresentadas, de maneira sucinta, algumas das principais contribuições da literatura sobre efeito retroativo:

- ❖ Efeito retroativo é definido como o possível efeito que testes podem exercer sobre o ensino e a aprendizagem que os antecedem, podendo ser percebido quando professores e alunos têm atitudes diferentes, fazem coisas que não fariam se o teste não existisse (ALDERSON & WALL, 1993);
- ❖ Efeito retroativo (*washback*) e impacto (*impact*) são vistos como sinônimos e, portanto, não há nenhuma diferenciação entre seus conceitos (SCARAMUCCI, 1999, 2000/2001, 2002; CHENG, 2004);
- ❖ Efeito retroativo é de natureza complexa e não determinista (ALDERSON WALL, 1993);
- ❖ Há evidências de efeito retroativo sobre o que se ensina (o conteúdo) mas não sobre como se ensina (a abordagem de ensino) (ALDERSON & WALL, 1993);
  - ❖ Uma das possíveis explicações para um teste não produzir efeitos sobre o ensino é a não compreensão da filosofia do teste ou do seu propósito (ALDERSON & WALL, 1993);
- ❖ Um teste não é “forte” o suficiente para provocar mudanças na prática de ensino de professores (ALDERSON & HAMP-LYONS, 1996);
- ❖ Efeito retroativo é um fenômeno complexo e para estudá-lo, devem ser consideradas forças externas aos testes, não passíveis de controle, quais sejam o prestígio do teste, a formação e a experiência profissional do professor, fatores pessoais dos protagonistas envolvidos, aspectos sociais, culturais e políticos (ALDERSON & HAMP- LYONS, 1996; WATANABE, 1996, 2004; GLOVER, 2014);

- ❖ Um teste pode provocar efeitos em alguns protagonistas (professores e alunos), mas não em todos de maneira uniforme e ao mesmo tempo (ALDERSON & HAMP- LYONS, 1996; WATANABE, 1996; GLOVER, 2014);
- ❖ Alderson e Wall (1993) perceberam que o efeito retroativo de um mesmo teste pode ser percebido em diferentes intensidades em contextos distintos (*washback intensity*) (CHENG, 1995, 1998; SCARAMUCCI, 1999);
- ❖ Bailey (1996) reconhece e distingue três elementos que influenciam e sofrem influencia de um teste: os participantes, o processo e o produto e propõe um modelo de funcionamento do fenômeno;
  - ❖ Bailey (1996) sugere princípios que podem viabilizar efeito retroativo de um teste: objetivos de aprendizagem, aumento da autenticidade, autonomia do aprendiz e autoavaliação e relatório de desempenho;
  - ❖ De acordo com Shohamy, Donita e Ferman (1996) o efeito retroativo de um teste dependerá do *status* social da língua avaliada e o *status* do teste (baixa ou alta relevância);
- ❖ O efeito retroativo de um teste pode ser duradouro ou não (SHOHAMY, DONITA & FERMAN, 1996);
- ❖ Exames externos podem ser usados como ferramentas de controle e de demonstração de poder, e, quando impostos de cima para baixo, sem discussão com a sociedade, podem não produzir efeito retroativo (SHOHAMY, DONITA & FERMAN, 1996);
- ❖ Wall (1996, 2005), fundamentada na teoria da inovação em educação, explica as razões que impedem que efeito retroativo de um teste seja percebido:
  - ❖ a não compreensão dos princípios que fundamentam o teste ou os livros-texto;
  - ❖ a não percepção, por parte dos professores, da necessidade de mudanças em suas abordagens de ensino;
  - ❖ ensinar leitura, para alguns professores, é mais importante do que ensinar a habilidade da leitura;
  - ❖ dificuldades em compreender os termos técnicos dos documentos usados para divulgar o teste;
  - ❖ ausência de relatórios anuais com o desempenho de alunos;
  - ❖ falta de familiaridade com o formato do teste;
  - ❖ pouca divulgação do teste;

- ❖ a realidade de sala de aula;
- ❖ as atitudes dos administradores das escolas.
- ❖ De acordo com Cheng (1997, 2004) apesar de um teste ser proposto para intencionalmente provocar efeito retroativo e promover mudanças, tais mudanças podem não acontecer, ou quando acontecem são superficiais, ou seja, é mais fácil um teste mudar o conteúdo a ser ensinado do que a prática de ensino do professor;
- ❖ Há dimensões do efeito retroativo que entram em cena: especificidade, intensidade, extensão, intencionalidade e valor (WATANABE 1996, 2004);
  - ❖ Fatores que podem influenciar na percepção do efeito retroativo: **fatores relativos aos exames, fatores relativos ao prestígio**, status do teste, **fatores pessoais, fatores relativos aos microcontextos e fatores relativos ao macrocontexto.**
- ❖ O alerta de Glover (2014) também presente em Alderson e Wall (1993), e Cheng (1995) Scaramucci (1998/1999, 2014) e Watanabe (2004) sobre a possibilidade de o efeito retroativo ser percebido nas falas dos professores e não na prática de sala de aula, ou o oposto, não ser percebido na fala, mas na prática apenas.

Os autores supra citados contribuíram sobremaneira para a produção do conhecimento e da literatura sobre efeito retroativo, contribuindo com as pesquisas sobre o fenômeno. Neste Capítulo, pôde-se observar que, a despeito das regiões, dos cenários e dos contextos em que as pesquisas foram conduzidas, há um eixo comum entre elas: a preocupação com os aspectos metodológicos das pesquisas. Seguindo os apontamentos de Alderson e Wall (1993), a grande maioria dos pesquisadores lançou mão de estudos qualitativos de cunho etnográfico, havendo, ainda, pesquisas em que uma combinação dos paradigmas qualitativo e quantitativo de pesquisa foi usada.

Esse aspecto, o metodológico, dará origem à próxima Seção, em que serão discutidas as escolhas e os procedimentos metodológicos que fundamentaram esta investigação.

### CAPÍTULO 3

## **A METODOLOGIA DA PESQUISA E SUA CONFIGURAÇÃO**

Na Seção anterior, foi apresentada a revisão da literatura que fundamenta teoricamente esta pesquisa. Na Seção 3.1 e Subseção 3.1.1 deste capítulo são apresentadas a metodologia de pesquisa que serviu de fio condutor para o estudo, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, a justificativa da escolha, bem como suas principais características e importância para o desenvolvimento dos estudos sobre efeito retroativo. Na Seção 3.2 são apresentados os contextos desta investigação e as Seções 3.3 e 3.4 são dedicadas aos professores colaboradores e as coordenadoras participantes desta investigação. Os instrumentos de coleta de registros são apresentados na Seção 3.5, a qual será sucedida pelos critérios usados para a seleção dos registros, constantes da Seção 3.6.

### **3.1 - A escolha da metodologia e sua justificativa**

Conforme apontam Alderson e Wall (1993) (Capítulo 2, Seção 2.2.1 desta pesquisa), corroborados por inúmeros outros pesquisadores (Bailey (1996), Shohamy (1992, 1996) e, no Brasil, Scaramucci (1992,1998, 1999, 2002, 2004), Gimenez (1999) e Retorta (2007), um dos aspectos que inviabilizou os estudos sobre efeito retroativo foi a limitação metodológica das pesquisas, na medida em que foram desenvolvidas a partir de visões impressionistas: as pesquisas eram conduzidas em contextos artificiais e os dados não eram confiáveis, pois eram coletados a partir de questionários e entrevistas com professores, alunos e seus pais.

Faltavam, assim, pesquisas de cunho etnográfico, com observação direta de salas de aula reais e dados gerados a partir de instrumentos diferentes, tais como entrevistas com participantes (professores, alunos e pais de alunos), aplicação de questionários e análise de documentos, viabilizando a triangulação de dados<sup>40</sup>, o que na visão de Van Lier (1988) promove uma maior acuidade à pesquisa, no sentido de que, ao combinar registros coletados por meio de diversos tipos de

---

<sup>40</sup> Conceito abordado na Subseção 3.1.1 a seguir.

instrumentos, leva a uma maior riqueza no processo de descrição dos registros. Nesta pesquisa específica, os documentos são as avaliações de rendimento e o material didático adotado nos dois contextos de ensino.

Assim, com o objetivo de preencher a lacuna existente nos estudos sobre efeito retroativo, especialmente em relação ao caráter restritivo da metodologia usada em pesquisas da área, e contribuir com o avanço das pesquisas sobre o tema, para esta investigação optou-se pela adoção de um tipo de pesquisa qualitativa, a pesquisa de cunho etnográfico, seus aspectos e procedimentos metodológicos.

Esse tipo de pesquisa mostra-se mais adequado à investigação proposta, uma vez que, tendo como ponto de partida uma questão de investigação, perguntas norteadoras foram propostas, sempre tendo em mente que, para esse tipo de pesquisa específico, à medida que os registros são gerados, há um constante (re)visitar e (re)olhar para as perguntas e, se necessário, um redirecionamento da investigação, dada a flexibilidade desse paradigma de pesquisa.

Decidir pela adoção do paradigma qualitativo significou considerar os participantes/colaboradores como protagonistas dos contextos investigados, advindo, daí, a necessidade de ouvi-los, dando-lhes voz e vez, com o objetivo de não se criar figuras estereotipadas ou exóticas. Outro fator a ser ressaltado, é que a presente pesquisa não pretende verificar hipóteses e não tem pretensão de assumir um caráter generalizador, sendo cada contexto tratado como singular.

A investigação teve como cenários quatro salas de aula de duas escolas regulares de ensino médio, uma pública e uma particular, ambas localizadas no interior do estado de São Paulo, tendo dois professores de língua inglesa como colaboradores.

Antes de dar prosseguimento à descrição mais detalhada dos contextos da pesquisa, bem como de seus colaboradores-participantes, dar-se-á foco à discussão acerca do paradigma de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, apresentada na Subseção 3.1.1 a seguir.

### **3.1.1 - A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e o contexto escolar**

Apesar da aceitação da concepção positivista pelas ciências naturais e dos protestos dos pesquisadores positivistas acerca da “ausência” do método científico da pesquisa qualitativa, essa passou a ser considerada por humanistas a mais adequada ou a melhor abordagem investigativa para o estudo da vida humana social, a qual se encontra permeada por complexidades não passíveis de verificações instantâneas, numéricas ou generalizáveis.

Para a Linguística Aplicada de maneira geral, vale ressaltar que decidir pela adoção do paradigma de pesquisa qualitativo significou um avanço para a área, posto que nesse campo utilizavam-se postulados teórico-metodológicos advindos de áreas tais como a Psicologia e a Linguística. Com isso, houve uma mudança no foco da pesquisa realizada na área, o qual se deslocou do produto final e concentrou-se no processo, ou seja, não interessa apenas o resultado final, acabado da pesquisa, mas sim, o processo através do qual a pesquisa foi construída e os resultados encontrados.

Para esta investigação, adotou-se um tipo de pesquisa qualitativa, a pesquisa de cunho etnográfico, dados os participantes envolvidos, seu contexto, o escopo do tema pretendido, a não pretensão de se assumir um caráter generalizador, prescritivo, e a possibilidade de se revisitar e (re)elaborar, quando necessário, as perguntas e os objetivos propostos, conforme já explicitado anteriormente (Seção 3.1).

Configurando-se como um tipo de investigação de base antropológica, a etnografia, do grego *ἔθνος*, *ethno* - nação, povo e *γράφειν*, *graphein*, significa “escrever sobre pessoas”. No dicionário Aurélio (2010) define-se etnografia como sendo “A parte dos estudos antropológicos que corresponde à fase de elaboração dos dados obtidos em pesquisa de campo; o estudo descritivo de um ou de vários aspectos sociais ou culturais de um povo ou grupo social” (BUARQUE DE HOLANDA, 2010, p. 888).

Surgida no final do século XIX e início do século XX a partir da necessidade de uma compreensão mais holística de aspectos sociais, a saber, relações sócio-culturais, crenças e comportamentos, tendo como perspectiva os pontos de vista dos próprios participantes da pesquisa, a pesquisa etnográfica pode ser caracterizada como de caráter descritivo e não prescritivo, pois cabe ao pesquisador a descrição dos comportamentos a partir das perspectivas dos próprios

colaboradores e não a prescrição da maneira pela qual tais comportamentos devem acontecer.

No entanto, ao se referir à etnografia no que concernem estudos relativos à educação, o que tem sido realizada é uma adaptação da pesquisa etnográfica, de onde advém a nomenclatura pesquisa de cunho etnográfico, a qual pode ser considerada, segundo postulado por Erickson (1984, p. 51) como “um processo deliberado de questionamento guiado por um ponto de vista, mais do que um processo de descrição guiado por uma técnica ou grupo de técnicas padrão, ou um processo totalmente intuitivo que não envolve reflexão”.

Ao discutirem a respeito da pesquisa de cunho etnográfico, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam que “Este tipo de pesquisa é, portanto, exploratório, pois além de não incluir a verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo” (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991, p. 139).

Ao se considerar as especificidades do contexto escolar, Erickson (2001, p. 16) aponta que a pesquisa de cunho etnográfico configura-se como “o método mais construtivista à nossa disposição e é especialmente apropriado para tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano”, de onde se depreende a necessidade da presença do pesquisador no contexto de investigação e complementa afirmando que

O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes. A ênfase nessa pesquisa é descobrir *tipos* de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas* (ERICKSON, 2001, p. 12) (ênfases originais do autor).

Remetendo a Cançado (1994, p. 55), a pesquisa de cunho etnográfico permite que elementos “interessantes e, até então, muitas vezes despercebidos por pesquisadores do ensino e pelos próprios professores” sejam compreendidos e muitas vezes revelados.

Em um contexto de pesquisa específico, a sala de aula de línguas, Moita Lopes (2000, p. 88) ressalta que a etnografia “é uma DESCRIÇÃO narrativa dos

padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas” (ênfase do autor).

Configuram-se como características desse tipo de pesquisa o contato intersubjetivo entre os participantes, pesquisadores e colaboradores, pois a pesquisa de cunho etnográfico “realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social” (CAVALCANTI & MOITA LOPES, 1991, p. 138).

Não se deve ignorar, contudo, o fato de que, tal qual o pesquisador, colaboradores/participantes da pesquisa também possuem suas próprias biografias pessoais, as quais podem ser (e em muitos casos o são) distintas da história de vida do pesquisador, o qual necessita conduzir seu trabalho no sentido de não criar um participante estereotipado, objetificado, exótico, diferente, anormal. Ressalta-se, assim, a necessidade de o pesquisador ter sempre em mente que não há certo ou errado, bom ou ruim, melhor ou pior no que tangem diferentes culturas; há de se considerar a existência de diversidades culturais e, com isso, dar voz e vez aos participantes/colaboradores da pesquisa para minimizar a possibilidade de se estereotipar os contextos investigados e os participantes.

Nessa direção, à exemplo do que aconteceu nesta investigação, os próprios participantes (alunos, professores e coordenadoras), vistos como construtores de sentido, conforme Goldbart e Hustler (2005, p. 16), auxiliaram na interpretação de seus contextos, seus mundos culturais, cooperaram com a atribuição de sentidos às informações coletadas pela pesquisadora por meio dos diversos instrumentos. No que tange à geração dos registros, optou-se pela gravação digital em áudio das aulas, acompanhadas das notas de campo da pesquisadora. Foram ainda utilizados questionários aplicados aos alunos, entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores colaboradores e com as coordenadoras das escolas, as avaliações de rendimento aplicadas pelos professores e os materiais didáticos adotados em ambos os contextos.

O uso dos diversos instrumentos de coleta permitiu a triangulação, a qual se configura como a combinação e o confronto de registros gerados a partir da utilização de pelo menos três instrumentos, com o objetivo de minimizar a influência do pesquisador durante a análise dos registros e assegurar que as diversas vozes dos participantes/colaboradores da pesquisa sejam ouvidas.

Além disso, a triangulação, ao permitir a obtenção de “uma evidência mais forte do que se a evidência viesse apenas de uma fonte de informação” (ERICKSON, 2001, p. 14), promove uma maior acuidade e validade da pesquisa, uma vez que o processo de combinação de registros gerados através dos diversos instrumentos permite que a descrição dos registros seja enriquecida. A triangulação significa, ainda, uma possibilidade de se comparar registros “com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” e uma possibilidade de se estabelecer uma relação entre as perspectivas “de diversos atores em uma ação” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61).

Especificamente sobre a metodologia de pesquisas sobre efeito retroativo, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014, p. 218) afirmam ser a etnografia relevante para as pesquisas na área, pois permite ao pesquisador investigar os dados a partir das perspectivas dos participantes, pois “emprega uma variedade de técnicas” que viabilizam “sem sombra de dúvidas, um quadro muito mais completo das múltiplas facetas do efeito retroativo e dá voz a protagonistas que nunca haviam sido ouvidos”.

Assim, para compreender o seu contexto, os comportamentos e as (inter)ações dos colaboradores, e garantir a imparcialidade da pesquisa houve a necessidade da presença da pesquisadora nos dois cenários por um período mais longo de tempo para estranhar o óbvio, questionar o que lhe parecia conhecido: a pesquisadora procurou se familiarizar com o que lhe era estranho e estranhar o que lhe era familiar, permanecendo nos contextos de abril a novembro de 2013.

Enfim, com base na discussão apresentada, é nesse sentido que a pesquisadora assumiu o papel de observadora e questionadora, pois apesar de se pressupor um conhecimento do que acontece no contexto escolar, coube à pesquisadora constantemente encará-lo como desconhecido, considerando que, para se tentar atribuir significados às ações, há de se considerar outros eventos que perpassam a escola, a qual pode sofrer influências externas advindas da comunidade a qual pertence ou de decisões político-institucionais, por exemplo.

### **3.2 - Os contextos da pesquisa**

Para a coleta dos dados da pesquisa, fez-se opção pela observação de aulas em dois contextos: uma escola particular e uma escola da rede pública estadual, localizadas em duas diferentes cidades da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

### **3.3 - As coordenadoras**

Como etapa inicial para a realização desta pesquisa, foi feito um primeiro contato com as coordenadoras gerais das escolas no início de 2013. Na escola particular há um professor coordenador específico da área de inglês, que trabalha em uma unidade da escola, em Campinas. Contudo, ele não se dispôs a participar da pesquisa, argumentando que a coordenadora geral poderia representá-lo. A coordenadora geral da escola particular foi entrevistada em seu local de trabalho e mostrou interesse em contribuir com a pesquisa.

Na escola pública não há uma coordenadora específica para a área de inglês. A coordenadora geral também se mostrou receptiva à pesquisa e prontamente aceitou participar. A entrevista com essa coordenadora ocorreu na própria escola, em horário por ela estabelecido.

### **3.4 - Os professores colaboradores**

Com base nas séries de interesse, 2º e 3º anos, e a disponibilidade dos professores em participarem da pesquisa, foram indicados os professores, PC1, na escola particular, e PC2, na escola pública. Houve um contato inicial com os professores para dirimir quaisquer dúvidas que por ventura viessem a ter sobre a condução da pesquisa e da coleta dos registros e, por sugestão dos professores,

ficaram estabelecidos os horários e as turmas a serem observadas. Nesse momento, foi também explicitado o objetivo da pesquisa.

Em ambos os contextos, os professores colaboradores, doravante PCs, foram indicados pelas respectivas coordenações das escolas, dadas as séries de interesse da pesquisa, 2º e 3º anos do ensino médio, pois eram os únicos professores que trabalhavam com os referidos anos.

### **3.5 – Os instrumentos de coleta de registros da pesquisa**

Para obter o maior número possível de informações dos dois contextos investigados, o uso de diferentes instrumentos para a geração de registros para uma compreensão mais aprofundada:

- . do que estava acontecendo nos dois contextos;
- . do que essas práticas significavam para os participantes, colaboradores da pesquisa;
- . de como essas práticas se relacionavam entre si e com os acontecimentos externos aos contextos investigados;
- . de como era a rotina dos colaboradores nos dois contextos;

Além de um maior conhecimento sobre os contextos, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014) afirmam que, em estudos sobre efeito retroativo, como é o caso desta investigação, um número maior de instrumentos para a geração de registros permite “obter mais informações não somente sobre as características do efeito retroativo, mas também sobre possíveis fatores para sua ocorrência”.

Assim, para a coleta de dados foi necessária a utilização de mais de um instrumento de coleta. Além da observação e gravação das aulas, também foram instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de registros um questionário aplicado aos alunos (Apêndice A), o material didático adotado nos dois contextos, as notas de campo de feitas pela pesquisadora durante as observações das aulas, bem como após conversas informais com os professores colaboradores, as avaliações de

rendimento utilizadas pelos professores e, ainda, entrevistas semiestruturadas feitas aos coordenadores (Apêndice B) e aos professores colaboradores (Apêndice C).

O uso de vários instrumentos de coleta permitiu a triangulação de forma que os registros coletados pudessem ser comparados e confrontados para posterior análise dos registros e propicie que as vozes de outros participantes da pesquisa sejam ouvidas, conforme discutido na Subseção 3.1 desta investigação.

A investigação do possível efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre a prática de ensino de inglês de dois professores do ensino médio de duas escolas regulares do interior do estado de São Paulo foi o objetivo proposto para esta investigação. É importante destacar que a decisão por esse conjunto de instrumentos foi tomada a partir do objetivo proposto e seguindo o espectro das perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução desta investigação: 1) Como se caracterizam as práticas de ensino de dois professores de inglês do ensino médio, no que diz respeito às visões de leitura e avaliação? 2) A prova de inglês do ENEM exerce algum efeito retroativo sobre essas práticas de ensino? 3) Qual a natureza desse efeito (se existente) e de que maneira ele acontece?

O Quadro 6 a seguir mostra a relação entre as perguntas de pesquisa e os instrumentos escolhidos para a geração dos registros:

Instrumento de coleta	Pergunta de pesquisa
Entrevista semiestruturada com coordenadoras	1 e 2
Primeiro contato com professores	2
Questionário aplicado aos alunos	2
Notas de campo	1, 2 e 3
Gravação digital em áudio das aulas	1, 2 e 3

Material didático	1 e 2
Avaliação de rendimento	1 e 2
Entrevista semiestruturada com professores	1, 2 e 3

Quadro 6: Instrumentos de coleta e perguntas de pesquisa

Já no Quadro 7 abaixo, pode-se ter uma visão geral do cronograma de coleta dos dados que aconteceu de abril a novembro de 2013, seguido da descrição de cada um dos instrumentos de coleta:

Instrumento de coleta	Data da coleta
Entrevista semiestruturada com coordenadoras	Abril 2013
Primeiro contato com professores	Abril 2013
Questionário aplicado aos alunos	Junho 2013
Notas de campo	Abril – novembro 2013
Gravação digital em áudio das aulas	Abril – Novembro 2013
Material didático	Abril – Novembro 2013
Avaliação de rendimento	Abril 2013 Junho 2013 Setembro 2013 Novembro 2013
Entrevista semiestruturada com professores	Outubro 2013

Quadro 7: Cronograma de coleta de dados

Além dos instrumentos de coleta já mencionados, destaca-se que as notas de campo feitas pela pesquisadora durante as observações das aulas forneceram subsídios para a condução das entrevistas e conversas informais com os professores colaboradores PC1 e PC2. No Quadro 8 a seguir, são apresentados os instrumentos de coleta, bem como os objetivos de seus usos:

Instrumento	Objetivos
-------------	-----------

Entrevista semiestruturada com coordenadoras	Perfil dos alunos Perfil da escola Informações gerais (calendário escolar, material didático, avaliação, número total de alunos por sala/na escola) Horários das aulas de inglês
Análise de documentos	Matriz do ENEM Matriz da prova de inglês do ENEM Prova de inglês do ENEM Relatório pedagógico do ENEM
Questionário aplicado aos alunos	Perfil dos alunos Interesse no ENEM/vestibular/ financiamentos Preferencia por universidade pública/ privada Aprendizagem de inglês na escola regular
Notas de campo	Informações complementares às entrevistas e questionários
Observação das aulas	Sequência das aulas, participação dos alunos, atividades e ações dos PCs
Material didático	Seleção de textos Atividades propostas
Avaliação de rendimento	Tipos de testes Seleção de textos
Entrevista semiestruturada com professores	Perfil dos PCs Percepções dos PCs sobre a prova de inglês do ENEM Percepção dos PCs sobre o ensino de inglês na escola regular

Quadro 8: Instrumentos de coleta de dados e objetivos

Como pode ser observado, para esta investigação, que envolveu vários participantes, quais sejam os professores, PC1 e PC2, os aprendizes, bem como os coordenadores das duas instituições de ensino, fez-se a opção pela gravação digital em áudio das aulas observadas. Após as gravações, os arquivos eram marcados com a data, o número da aula e a turma correspondentes, para que, posteriormente, as aulas fossem ouvidas, transcritas, digitadas e analisadas pela pesquisadora. Apesar da posterior dificuldade na extenuante atividade de transcrição, esse é o momento em que o pesquisador pode visitar e rever as cenas em que os

protagonistas estão em ação, conseguindo, assim, uma maior familiaridade com os registros a serem analisados.

### **3.5.1– As entrevistas semiestruturadas**

A opção pela entrevista semiestruturada, tanto com as coordenadoras quanto com os dois professores colaboradores, justifica-se por tratar-se de uma entrevista menos formal que permite ao pesquisador estabelecer uma conversa conduzida conforme as respostas dos entrevistados, no sentido de, a partir dos objetivos e perguntas estabelecidos para a pesquisa, aprofundar tópicos de interesse do pesquisador e pertinentes à pesquisa.

Houve as entrevistas semiestruturadas<sup>41</sup> com as coordenadoras das escolas (Apêndice A), momento em que os objetivos da pesquisa foram apresentados.

De maneira geral, as entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras tiveram o objetivo conhecer suas formações, áreas de atuação e há quanto tempo trabalhavam nas escolas, como nos itens 1,2 e 3 do roteiro da entrevista. Além das informações pertinentes às coordenadoras especificamente, informações sobre as escolas, quais sejam número de alunos, professores, horários de entrada, saída, como nos itens 4, 5 e 6. Ainda nas entrevistas com as coordenadoras, houve questionamento sobre informações pedagógicas mais pontuais, como aspectos da elaboração das avaliações de rendimento, a importância dos exames externos, vestibulares e ENEM, e a aplicação ou utilização de exames anteriores, como testes simulados, para a preparação dos alunos, conforme os itens 7, 8, 9 e 10 da entrevista.

Após o contato com as coordenadoras das escolas e antes de iniciar as observações das aulas, a pesquisadora teve um primeiro contato com os

---

<sup>41</sup> “A entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos (...) e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do entrevistado. É útil esclarecer que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador mas, também, de toda a informação que ele já reco- lheu sobre o fenômeno que interessa” (NOGUEIRA-MARTINS & BOGUS, 2004, p. 50). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n3/06.pdf>. Acesso em 15/04/2015.

professores colaboradores, também para esclarecimentos iniciais, tais como os objetivos da pesquisa, a obtenção de dados formais, como suas identidades e formação educacional, por exemplo, a duração das observações e a garantia do sigilo dos dados.

As entrevistas semiestruturadas com os dois professores colaboradores, PC1 e PC2, ocorreram em outubro e seguiram um mesmo roteiro (Apêndice B). O objetivo foi de estabelecer seus perfis, como nos itens de 1 a 5, bem como perceber seus posicionamentos em relação ao ensino do inglês na escola regular, item 6, e os itens de 7 a 9 contemplavam a avaliação, tanto a avaliação de rendimento quanto as externas.

Quando se fizeram necessárias, foram feitas perguntas complementares baseadas nas aulas observadas, nas entrevistas feitas com as coordenadoras, nas notas de campo feitas pela pesquisadora e nas conversas tidas com os dois PCs, o que foi possível dada a natureza mais flexível desse tipo de entrevista.

Tanto as entrevistas com as coordenadoras quanto as com os professores colaboradores aconteceram em suas próprias escolas, em horários por eles determinados. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição.

Na transcrição das entrevistas, à exemplo do que também aconteceu na transcrição das aulas, não foi utilizado um sistema específico e técnico de transcrição, pois o objetivo era depreender o conteúdo das entrevistas apenas. Contudo, no sentido de garantir o sigilo das identidades dos participantes e de suas instituições de ensino, os nomes próprios mencionados durante as entrevistas foram substituídos por letras maiúsculas.

### **3.5.2 – O questionário**

Definido por Brown (2001, p. 6) como “qualquer instrumento escrito que apresenta aos respondentes uma série de perguntas ou afirmativas às quais eles têm que reagir escrevendo suas respostas ou escolhendo entre as respostas apresentadas”, esta pesquisa lançou mão do uso de questionários para promover uma melhor familiaridade com os perfis dos aprendizes participantes em cada um dos contextos de ensino.

Apesar de se configurarem como dados secundários, a opção pela aplicação de questionários aos alunos se deu devido à complexidade da natureza do fenômeno efeito retroativo e por se acreditar que os participantes do contexto de ensino, nesse caso, os alunos, podem exercer relevante papel sobre o que acontece (ou não) em sala de aula, o que encontra fundamentação em Watanabe (1996) e Bailey (1996).

Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014) corroboram os postulados de Watanabe (op. cit.) e Bailey (1996) e ressaltam a necessidade de se dar voz e vez aos diferentes protagonistas em investigações sobre efeito retroativo. De acordo com as autoras, há uma tendência das pesquisas atuais “em coletar as perspectivas de um número muito maior de protagonistas do sistema educacional para investigar a ocorrência e as características do efeito retroativo” (QUEVEDO-CAMARGO & SCARAMUCCI, 2014, p. 218).

O mesmo questionário, em português, foi respondido pelos alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio, constou de 14 itens em sua maioria de respostas fechadas (Apêndice C). As instruções e esclarecimentos para o preenchimento do questionário foram dados pela pesquisadora, após permissão dos professores colaboradores PC1 e PC2.

Foi esclarecido aos alunos que suas participações na pesquisa não eram obrigatórias, mas sim, voluntárias. Nenhum aluno se opôs a participar. Os questionários foram, então, distribuídos aos alunos. Durante o preenchimento, quando se fez necessário, a pesquisadora interveio para esclarecimento de dúvidas que surgiam: como havia perguntas em que duas ou mais alternativas de respostas eram possíveis, os alunos tinham dúvidas se poderiam marcar mais de uma alternativa para a mesma pergunta.

Ressalta-se, ainda, que durante o preenchimento dos questionários, os PCs preferiram não ficar em sala de aula.

Os alunos da escola particular pertencentes, em sua grande maioria à classe A, não trabalhavam, ficando na escola durante dois turnos: um turno de aulas e outro turno com aulas de redação, educação física e plantão de dúvidas. A faixa etária dos 60 alunos, 39 alunos do 2º ano e 21 do 3º, variava entre 16 e 21 anos de idade, sendo os mais jovens alunos do 2º ano.

Com idades que variavam entre 17 e 19 anos, os 51 alunos da escola pública (24 do 2º ano e 27 do 3º) que participaram da pesquisa pertenciam à classe C e, em sua grande maioria, trabalhavam em um ou dois turnos.

Apesar da classe social a qual pertenciam, muitos alunos possuíam *smartphones*, mas, diferente da escola particular, não tinham permissão de usá-los durante às aulas. Em conversas informais com os alunos, a pesquisadora foi informada de que eles possuíam computador em casa com acesso à internet, e, os que não o possuíam, tinham acesso à rede em seus locais de trabalho. Nenhum deles relatou ter viajado ao exterior, a um país onde o inglês é falado, mas estudavam inglês na escola desde o 6º ano do ensino fundamental. Os alunos afirmaram que, além das aulas de inglês, tinham contato com a língua através da internet, por meio de letras de músicas, jogos e redes sociais e alguns, 8 do 2º e 15 do 3º ano, estudavam inglês em institutos particulares de idiomas.

### **3.5.3 - Os documentos**

Também necessários à investigação, alguns documentos foram cedidos pelos professores à pesquisadora, quais sejam, as provas aplicadas durante o segundo semestre letivo (Anexos 1, 2, 4 e 8) e o material didático (Anexos 5 e 7) adotado nas duas escolas e usado durante as aulas. A análise de documentos representa, de acordo com Lüdke e André (1986) “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39).

Remetendo às pesquisas na área educacional, em especial às pesquisas sobre efeito retroativo, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2014) afirmam que a análise documental permite que o fenômeno seja conhecido em profundidade.

Há, ainda, análise documental: as provas de inglês do ENEM, o Relatório Pedagógico disponibilizado no site do Inep, as avaliações de rendimento dos professores colaboradores e o material didático adotado em cada um dos contextos investigados.

#### **3.5.4 - A observação das aulas**

Como visto, um dos aspectos da pesquisa de cunho etnográfico a ser considerado diz respeito ao período de tempo em que o pesquisador permanece nos contextos investigados, pois sabe-se que a permanência em campo é necessária e traz algumas vantagens.

Além disso, a permanência do pesquisador em campo pode ser a oportunidade de outras vozes se fazerem ouvir, o que demonstra que a análise e compreensão do comportamento dos participantes se dão a partir da manifestação de suas próprias crenças, concepções culturais, políticas e sociais, evitando, assim a criação de estereótipos, conforme discutido na Subseção 3.1.1.

Outro aspecto é que a permanência da pesquisadora no contexto pesquisado (de abril a novembro de 2013) permitiu que a melhor configuração de elementos da rotina dos participantes fosse percebida “sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2001, p. 52).

Assim, visando uma maior familiaridade com a rotina dos participantes colaboradores desta investigação, além dos outros instrumentos de geração de registros, optou-se pela observação de aulas *in loco* que permitiram a coleta de informações reais, específicas aos protagonistas da pesquisa e a cada um dos contextos investigados.

Durante as observações das aulas, além das notas de campo feitas pela própria pesquisadora, houve, também, a gravação das aulas em áudio, conforme esclarecido na Seção 3.5. Tendo como fio condutor as perguntas de pesquisa, as notas de campo viabilizavam uma melhor descrição dos contextos de ensino, bem como das ações e reações dos protagonistas envolvidos, uma vez que, a pedido dos professores, não houve gravação em vídeo.

#### **3.6 – Critérios para a seleção e análise dos registros**

Em momento posterior à coleta e transcrição dos registros, procedeu-se a leitura e análise das transcrições das entrevistas semiestruturadas com os professores colaboradores, PC1 e PC2, das coordenadoras e a tabulação dos resultados dos questionários respondidos pelos aprendizes dos dois contextos.

Por se tratarem de registros ricos em detalhes de aspectos concernentes à pesquisa e objetivando responder as perguntas propostas para esta investigação, tanto as entrevistas feitas com os dois professores colaboradores, quanto os questionários respondidos pelos aprendizes foram tomados como os fios condutores para a seleção das aulas a serem analisadas. Isso porque, nas entrevistas, aspectos das práticas de ambos os professores, seus esclarecimentos acerca da elaboração de suas avaliações de sala de aula e suas opiniões sobre a avaliação de alta relevância, o ENEM, bem como seus posicionamentos em relação ao ensino de inglês na escola regular foram evidenciados.

A partir dos questionários respondidos pelos alunos, podem-se conhecer suas perspectivas futuras, suas expectativas em relação à continuidade dos estudos, seus posicionamentos frente aos exames de entrada, ENEM e vestibulares, mais especificamente, suas impressões quanto ao ensino da língua inglesa em escolas regulares e, ainda, a possibilidade de se aprender inglês nesse contexto específico. Tais aspectos foram abordados, pois se acredita que podem, de certa forma, influenciar, direta ou indiretamente, as práticas de PC1 e PC2.

Apesar do período de observação e gravação de um total de 120 aulas (30 aulas de 100 minutos para o 2º e 30 para o 3º em cada uma das escolas), de abril a novembro de 2013, optou-se pela análise de aulas que aconteceram no segundo semestre letivo, de agosto a novembro de 2013, por serem aulas próximas às datas do ENEM e de outros exames externos de entrada de larga escala que poderiam surgir, como o vestibular, por exemplo, dada sua tradição.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS REGISTROS**

Neste capítulo, procederemos às análises dos registros gerados nesta investigação. Em um primeiro momento, na Seção 4.1, será apresentada a análise de aspectos do Relatório Pedagógico do ENEM.

As Seções 4.2 e 4.3 serão dedicadas à análise dos registros gerados em cada uma das escolas, contextos desta investigação: a escola particular e a escola pública, respectivamente. Como já esclarecido na Metodologia desta pesquisa, o professor da escola particular será identificado como PC1 e a professora da escola pública, PC2.

Considerando o postulado por Bailey (1996) ao estabelecer que, para uma melhor compreensão do efeito retroativo, há de se compreender as ações e percepções dos participantes de um contexto, buscou-se dar voz aos professores, coordenadores e alunos das duas escolas.

Nessa direção, para cada um dos contextos, serão analisados aspectos relativos às entrevistas com as coordenadoras e com os dois professores participantes, buscando compreender as ações desses dois professores, suas percepções sobre o ensino de inglês na escola regular, sobre suas próprias práticas, e, ainda, a relação entre a prova de inglês do ENEM e essas práticas. As atividades trabalhadas em sala de aula e os elementos relacionados às práticas avaliativas usadas pelos dois professores em sala de aula serão também analisados.

Na análise dos dados referentes aos materiais didáticos adotados em cada um dos contextos, buscou-se enfatizar aspectos referentes à proposta das atividades de leitura de textos em inglês. As avaliações de rendimento aplicadas em sala de aula também foram analisadas, no sentido de caracterizar a avaliação e compreender sua importância nos dois contextos. Os dados dos questionários respondidos pelos alunos também serão analisados, no sentido de levantar os perfis e conhecer suas expectativas em relação à aprendizagem de inglês em escolas regulares.

A discussão dos dados, feita a partir da triangulação, bem como as respostas às perguntas de pesquisa serão apresentadas no Capítulo 5 deste estudo.

#### **4.1 – O Relatório Pedagógico 2009 – 2010**

Elaborado com o objetivo de “oferecer, principalmente a professores do Ensino Médio, a oportunidade de conhecer aspectos relevantes do desempenho dos participantes” do ENEM e ainda “contribuir para a atuação de tais profissionais, para as reflexões sobre didática e currículo em curso no País e, conseqüentemente, para as pesquisas e as políticas de educação para o Ensino Médio”, o Relatório Pedagógico referente aos anos 2009 – 2010 foi divulgado no *site* do Inep apenas em 2013 e o arquivo do documento disponível para impressão em 2014, quatro anos

após a data da primeira aplicação da prova de línguas estrangeiras, inglês ou espanhol, em 2010 (BRASIL, 2014, p. 5). A elaboração do Relatório buscou, além de focar nos resultados obtidos pelos alunos, apresentar e analisar exemplos de itens retirados das provas de 2009 e 2010, a resposta correta e os comentários que, fundamentados nas Matrizes de Referência, explicam o porquê de a resposta estar correta.

O Relatório apresenta as Matrizes de Referências por Competências (Anexo 10) e esclarecem que tais Matrizes não devem ser confundidas por professores ou alunos com conteúdos, o que limitaria os currículos do ensino médio, conforme apresentado na Seção 4.1 deste estudo.

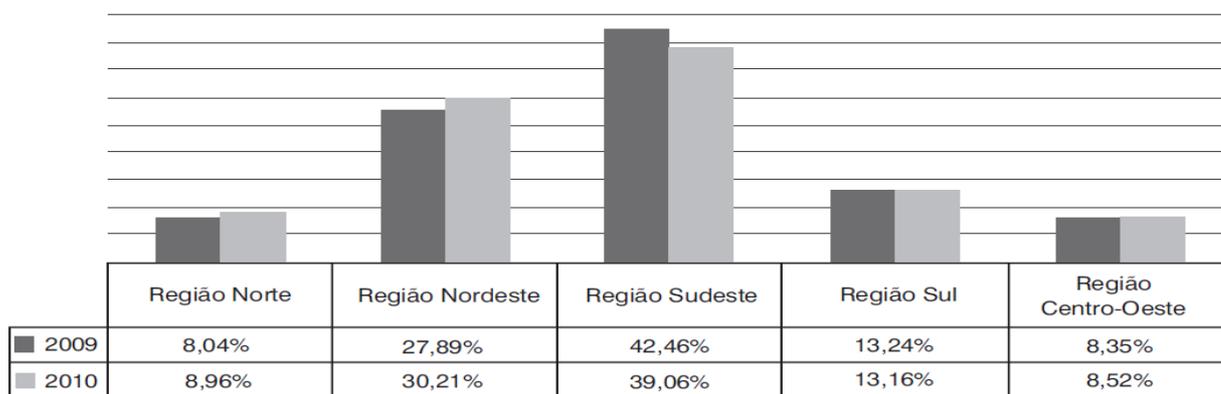
O Relatório traz, ainda, resultados do Questionário Socioeconômico respondido pelos candidatos do ENEM no momento da inscrição. A partir desse Questionário, é possível levantar as características e melhor conhecer o perfil socioeconômico dos candidatos e entrecruzar “os resultados obtidos com os aspectos da realidade dos participantes” BRASIL, 2014, p. 15).

Como é sabido, conhecer o perfil dos candidatos de um exame de alta relevância, como é o caso do ENEM, faz-se relevante para estudos sobre efeito retroativo, conforme discutido em Bailey (1996).

De acordo com os dados fornecidos pelo Relatório<sup>42</sup>, considerando os anos 2009 e 2010 houve uma pequena diferença entre o número de inscritos, de apenas 0,25%, mas o maior número continuou se concentrando na Região Sudeste, com cerca de 3,4 milhões de inscrições de um universo de aproximadamente, 8,3 milhões.

---

<sup>42</sup> Todos os trechos quadros apresentados nesta seção foram retirados do Relatório Pedagógico do ENEM 2009-2010, último relatório do ENEM disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2009\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf).



É também na Região Sudeste que a nota média dos participantes em todas as áreas de conhecimento é maior, superando, inclusive, a média nacional.

Brasil, Grandes Regiões, Sexo, Cor/Raça, Situação de Conclusão, Tipo de Ensino e Dependência Administrativa	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Redação*
Brasil	548,0	487,3	509,8	505,1	596,4
Região Norte	531,5	465,7	487,3	468,5	590,5
Região Nordeste	533,0	472,0	492,5	479,0	593,2
Região Sudeste	562,2	501,6	527,1	530,9	605,3
Região Sul	556,5	499,7	519,9	523,3	592,1
Região Centro-Oeste	543,0	481,0	502,3	492,8	581,5

Outro aspecto que pode auxiliar na construção do perfil dos candidatos diz respeito à origem: a grande maioria dos examinandos, 90,2 %, advém da zona urbana.

	Frequência	Percentual
(A) Zona rural.	422.246	9,2
(B) Zona urbana	4.176.496	90,6
(C) Comunidade indígena.	9.366	0,2
(D) Comunidade quilombola.	3.508	0,1

A renda familiar mensal da maioria dos candidatos está entre um e três salários mínimos, o que sinaliza para a maior democratização do acesso ao ensino superior objetivada pelo MEC:

	Frequência	Percentual
(A) Até 1 salário-mínimo (até R\$ 510,00).	1.161.433	25,2
(B) De 1 a 3 salários-mínimos (de R\$ 510,00 até R\$ 1.530,00).	2.337.299	50,7
(C) De 3 a 6 salários-mínimos (de R\$ 1.530,00 até R\$ 3.060,00).	678.087	14,7
(D) De 6 a 9 salários-mínimos (de R\$ 3.060,00 até R\$ 4.590,00).	159.638	3,5
(E) De 9 a 12 salários-mínimos (de R\$ 4.590,00 até R\$ 6.120,00).	83.655	1,8
(F) De 12 a 15 salários-mínimos (de R\$ 6.210,00 até R\$ 7.650,00).	37.134	0,8
(G) Mais de 15 salários-mínimos (mais de R\$ 7.650,00).	78.429	1,7
(H) Nenhuma renda.	75.941	1,7

Contudo, apesar da baixa renda dos candidatos, a maioria deles não trabalha, conforme mostrado a seguir:

	Frequência	Percentual
(A) Sim	1.852.077	40,2
(B) Não (Passe para a pergunta 14)	2.759.539	59,8

Outro aspecto a ser ressaltado, é que a maioria dos candidatos estudou apenas em escolas da rede pública de ensino.

	Frequência	Percentual
(A) Somente em escola pública.	3.534.788	76,7
(B) Maior parte em escola pública.	351.824	7,6
(C) Somente em escola particular.	537.482	11,7
(D) Maior parte em escola particular.	183.326	4,0
(E) Somente em escola indígena.	1.530	0,0
(F) Maior parte em escola não indígena.	417	0,0
(G) Somente em escola situada em comunidade quilombola.	462	0,0
(H) Não frequentei a escola	1.787	0,0

Sobre as razões que levaram os candidatos a se inscreverem para o Exame, em uma escala de zero à cinco, sendo zero o fator menos relevante e cinco o mais relevante, a grande maioria justificou a participação no ENEM para ter acesso ao ensino superior, conforme indicado abaixo:

	Frequência	Percentual
0	98.196	2,1
1	62.619	1,4
2	61.438	1,3
3	113.010	2,5
4	250.824	5,4
5	4.025.529	87,3

E também a maioria dos candidatos informou o interesse em solicitar bolsa de estudos ao Programa Universidade para Todos (ProUni) ou a outros meios de financiamento.

	Frequência	Percentual
0	268.719	5,8
1	88.898	1,9
2	86.958	1,9
3	152.194	3,3
4	244.262	5,3
5	3.770.585	81,8

Sobre frequentarem ou não cursos preparatórios para exames vestibulares, testes de entrada ainda usados como único processo seletivo para o acesso ao ensino universitário, principalmente em universidades públicas do estado de São Paulo, a maioria relata ter participado de cursos preparatórios que, em sua grande maioria são escolas particulares, com elevados valores de mensalidade e, portanto, cursos elitistas.

	Frequência	Percentual
(A) Sim	2.160.805	78,3
(B) Não	598.727	21,7

No que diz respeito ao estudo de línguas estrangeiras, inglês ou espanhol, em institutos particulares, apenas uma pequena parcela dos examinandos, 15,8 %, estuda uma língua estrangeira fora da escola regular.

	Frequência	Percentual
(A) Sim	434.739	15,8
(B) Não	2.324.793	84,3

Apesar do perfil heterogêneo, pode-se estabelecer características da maioria dos examinandos participantes do ENEM: são candidatos que, apesar de serem de baixa renda, não trabalham, vêm da zona urbana da Região Sudeste e estudaram integralmente na rede pública de ensino. Os examinandos não estudam (ou estudaram) uma língua estrangeira em institutos de idiomas, frequentam cursos preparatórios para vestibulares e solicitarão bolsa de estudos, de onde pode depreender que a maioria pretende estudar em universidades particulares.

Contudo, apesar da maioria dos alunos inscritos para o ENEM virem da rede pública de ensino, tal superioridade não se confirma quando observadas as médias obtidas no Exame.

Brasil, Grandes Regiões, Sexo, Cor/Raça, Situação de Conclusão, Tipo de Ensino e Dependência Administrativa	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Línguas, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Redação*
Público	518,1	464,5	489,3	479,1	575,0
Privado	602,1	547,8	568,0	599,5	648,0

Os alunos da escola particular, com maiores recursos financeiros, apesar de serem a minoria de inscritos, a exemplo do que ocorria antes da mudança do propósito do ENEM, continuam sendo os alunos que ingressam no ensino superior: de acordo com os resultados, em todas as áreas do conhecimento, as notas dos candidatos vindos do ensino privado são maiores do que as notas dos alunos advindos da escola pública. Esse dado aponta que o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, apesar de ser percebido no número de inscritos, ainda não foi atingido.

Esse aspecto pode ser percebido ao serem analisadas as médias dos examinandos divulgadas em 2013: as notas mais elevadas são obtidas por estudantes da rede particular de ensino, o que tem como consequência a boa classificação das escolas particulares no *ranking*<sup>43</sup> elaborado a partir de informações divulgadas pelo Inep, considerando, especificamente a área em que a prova de língua inglesa, objeto desta investigação, pertence, Línguas e Códigos. Em âmbito nacional, as dez primeiras escolas são particulares, conforme observado abaixo:

<sup>43</sup> <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/12/1566017-confira-o-desempenho-de-cada-escola-do-pais-no-enem-2013.shtml>

<
Média das escolas
Matemática
Linguagens e códigos
Ciências H
>

Tipo de escola: (Tudo) ▾
    
 Estado: (Tudo) ▾
    
 Busque a cidade: 
    
 Busque a escola: 
    
 Socioeconômico: (Tudo) ▾

.. Nome	Cidade e Estado	Tipo		
OBJETIVO COLEGIO INTEGRADO	SAO PAULO- SP	Privada		658,3 ▲
COLEGIO BERNOULLI - UNIDADE LOURD.	BELO HORIZONTE- MG	Privada		652,0
VERTICE COLEGIO UNIDADE II	SAO PAULO- SP	Privada		649,8
INST ITALO BRASILEIRO BICULTURAL	NOVA LIMA- MG	Privada		648,8
COLEGIO SANTO ANTONIO	BELO HORIZONTE- MG	Privada		648,2
CEMP ENSINO MEDIO LTDA	RIO DE JANEIRO- RJ	Privada		647,3
COLEGIO LEROTE LTDA	TERESINA- PI	Privada		646,2
COL DE SAO BENTO	RIO DE JANEIRO- RJ	Privada		644,3
COLEGIO E CURSO PONTO DE ENSINO	NITEROI- RJ	Privada		644,3
COLEGIO HELYOS	FEIRA DE SANTANA- BA	Privada		644,3

A posição privilegiada ocupada por escolas particulares em âmbito nacional pode ser também observada ao ser considerado o *ranking* referente ao estado de São Paulo, onde as escolas particulares ocupam as dez primeiras posições:

<
Média das escolas
Matemática
Linguagens e códigos
Ciências H
>

**Tipo de escola**    **Estado**     **Busque a cidade**    **Busque a escola**    **Socioeconômico**

(Tudo)     SP             (Tudo) 

.. Nome	Cidade e Estado	Tipo	
OBJETIVO COLEGIO INTEGRADO	SAO PAULO- SP	Privada	 658,3
VERTICE COLEGIO UNIDADE II	SAO PAULO- SP	Privada	 649,8
VILLARE COLEGIO	SAO CAETANO DO SUL- ..	Privada	 638,5
BANDEIRANTES COLEGIO EFM	SAO PAULO- SP	Privada	 637,3
MOBILE COLEGIO	SAO PAULO- SP	Privada	 636,8
OBJETIVO DO LITORAL CENTRO EDUCA..	SANTOS- SP	Privada	 631,6
SEB COC UNIDADE ALVARES CABRAL	RIBEIRAO PRETO- SP	Privada	 630,1
OBJETIVO INTEGRADO DE MOGI DAS C..	MOGI DAS CRUZES- SP	Privada	 629,4
SANTA CRUZ COLEGIO	SAO PAULO- SP	Privada	 628,1
TERMOMECANICA COLEGIO	SAO BERNARDO DO CA..	Privada	 628,0

Conhecer aspectos sociais e culturais dos participantes de um exame, como os candidatos, por exemplo, para Alderson e Wall (1993), Bailey (1996), Alderson e Hamp-Lyons (1996), Watanabe (1996) e Glover (2014) é relevante, dada a natureza complexa do efeito retroativo.

### Principais aspectos observados

Nas Seções 2.3.1, 2.3.1.2 e 4.1, com o objetivo de melhor compreender os objetivos e os postulados teóricos, tais como concepção de língua(gem) e leitura

que fundamentam a elaboração da prova de inglês do ENEM, buscou-se analisar aspectos de sua Matriz de Referência e a prova de inglês. A compreensão do construto que orienta a prova e a triangulação dos dados gerados para esta pesquisa poderá permitir compreender a relação que se estabelece entre tais elementos e as práticas de ensino dos dois professores participantes desta investigação, PC1 e PC2.

Assim, pode-se perceber que:

- apesar de haver a Matriz de Referência que, a princípio poderia nortear professores e alunos no sentido de esclarecer aspectos de elaboração da prova, o construto da prova não é explicitado. Com isso, o professor não entende qual é a concepção de leitura do exame e não compreende a importância dessa habilidade para que seus alunos tenham um bom desempenho na universidade, no mercado de trabalho ou em estudos futuros, o que pode fazer com que a prova não exerça os *efeitos* desejados sobre o ensino de inglês no contexto brasileiro;
- o Mapa de Itens, divulgado em 2012 para esclarecer critérios de correção das questões da prova e mostrar seus vários níveis de proficiência, não explicita e não explica o que são esses níveis de proficiência, apenas os cita superficialmente;
- embora os textos apresentados na prova sejam autênticos, de assuntos e fontes diversos e de gêneros textuais distintos e variados, as questões não exploram questões relativas aos gêneros e nem distintos níveis de leitura;
- a visão de leitura que fundamenta a elaboração da prova é a psicolinguística, em que o leitor, apesar de aparentemente ocupar papel central, continua sendo um leitor passivo;
- os dados do Relatório pedagógico mostram que, apesar da maioria dos inscritos para o Exame ter estudado na escola pública, as maiores notas obtidas em todas as áreas de conhecimento são de alunos da rede particular de ensino, o que foi corroborado por dados divulgados pelo MEC em 2013.

Esclarece-se, contudo, que os aspectos supracitados apesar de se configurarem como potencializadores do efeito retroativo, não garantem que ele aconteça, não o determinam, pois conforme discutido nas Seções 2.4 à 2.6, o efeito

retroativo não é determinista, não se configura como uma mera reação a um exame ou uma ação de causa e efeito.

Nesta seção, foram retomados os principais aspectos observados da prova de inglês e do Relatório Pedagógico do ENEM. Nas Seções a seguir, serão apresentadas as análises dos dados relativos aos dois contextos desta pesquisa: a escola particular e a escola pública.

## **4.2 - A escola particular**

A escola particular, localizada na região central de um município da Região Metropolitana de Campinas no estado de São Paulo, faz parte de uma rede de ensino que oferece os ensinos básico, fundamental I, II e médio, além de cursos pré-vestibulares.

Com aproximadamente 800 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, a maioria sendo das classes A e B, que fazem ou já fizeram um curso de inglês em um instituto particular de idiomas, já participaram de intercâmbios estudantis ou já viajaram para o exterior. O material didático utilizado durante as aulas de inglês é produzido, elaborado, distribuído e comercializado pela rede de ensino da qual a escola faz parte. As salas de aula são equipadas com tela de projeção, equipamento data show e computador com acesso à internet, lousa branca e ar condicionado.

A escola oferece duas aulas semanais de inglês, as quais acontecem em um único dia, com horários seguidos. As aulas da turma observada do 2º ano aconteciam no turno matutino, às terças, das 7h00min às 8h40min. De acordo com PC1, a presença dos 39 alunos era constante por tratar-se de uma aula do “primeiro horário”. As aulas do 3º ano aconteciam das 14h00min às 15h40min, às quintas-feiras e, apesar de um total de 49 alunos constantes no diário do professor, uma média de 21 alunos assistia às aulas de inglês com regularidade, apesar de ser disciplina obrigatória do currículo escolar. Nas aulas das outras disciplinas definidas como “difíceis e mais importantes para o vestibular”, quais sejam matemática, física, química e língua portuguesa (devido à importância da prova de redação), os alunos estavam presentes.

Foram observadas 30 aulas no 2º ano e 30 aulas no 3º ano do ensino médio. Cada aula tinha a duração 100 minutos, perfazendo um total de 3000 minutos, ou seja, 50 horas de aulas observadas em cada uma das turmas: um total geral de 100 horas de aulas observadas nessa escola.

De acordo com o pontuado anteriormente, as discussões dos dados comporão o próximo capítulo. Nesta Seção, os dados concernentes à escola particular terão suas análises apresentadas na seguinte ordem:

- A coordenadora geral;
- O professor e suas percepções;
- O material didático;
- As aulas;
- Os questionários respondidos pelos alunos;
- As avaliações.

#### **4.2.1 - A coordenadora geral**

A entrevista semiestruturada com a coordenadora geral antecedeu as observações das aulas e ocorreu na própria escola, em horário previamente marcado pela própria coordenadora, a qual se mostrou bastante receptiva à pesquisa.

A coordenadora da escola particular, graduada em Pedagogia, está na instituição há seis anos e é a responsável por todas as séries da escola e auxiliada por coordenadores de área para cada uma das disciplinas. Foi professora do ensino básico e fundamental I e sócia fundadora de outra escola em uma cidade da RMC no fim da década de 1980.

Antes do início da entrevista, houve um momento para explicações do objetivo da pesquisa e reiterou-se o sigilo dos dados, especialmente em relação às

identidades do professor, dos alunos, da coordenadora e da própria instituição de ensino.

Ao ser indagada sobre os objetivos de ensino da escola, segundo a coordenadora, o objetivo principal de todas as disciplinas, inclusive o inglês, é preparar os alunos para o vestibular. Além das aulas regulares, a preparação se dá por meio de uma série de atividades, tais como visitas a universidades, palestras de professores e psicopedagogos, aulas de revisão e de habilidades específicas, como as aulas de redação, por exemplo, horário para plantão de dúvidas e acesso a conteúdo *online*, o que foi comprovado pelo vasto número de cartazes espalhados por toda a escola, com divulgação das datas e horários dessas atividades.

### **Excerto 1:**

A maioria [dos alunos] fala mais de vestibular, porque acham o ENEM muito fácil. Ainda tem a questão financeira, né. Você sabe. Como muitos deles, a grande maioria vem de família muito abonada, né, eles não se preocupam muito com vestibular em grandes universidades, UNICAMP, USP, UNESP, aqui na região, nem com as federais, porque sabem que se não der para passar em um vestibular de uma grande [universidade], podem fazer uma particular mesmo, que o pai pode pagar. Então eles não se preocupam muito não. Mas tem aqueles que se esforçam mais, que se interessam, mas são poucos (Entrevista com a coordenadora geral da escola particular).

No Excerto 1 transcrito acima, percebe-se que a escola prepara os alunos para os vestibulares dada a demanda dos próprios alunos, os quais não se preocupam com o ENEM por ser considerado um exame fácil frente aos tradicionais exames vestibulares. Esse aspecto específico mostra que, apesar de o ENEM ter, em sua atual configuração, se transformado em um exame de entrada para as universidades públicas federais, nessa escola particular há uma preocupação com os vestibulares ainda usados como exames de entrada pelas universidades públicas do estado de São Paulo.

Entretanto, apesar de todo o esforço da escola em preparar seus alunos para os vestibulares, nesse contexto de ensino, há também alunos desinteressados, que não objetivam estudar em uma “grande universidade”, pois sabem que, se não forem aprovados em uma “grande universidade”, podem estudar em uma universidade particular, pois, de acordo com a coordenadora, têm condições financeiras para tal.

A coordenadora percebe o desinteresse dos alunos através da baixa frequência às aulas e da não participação em atividades promovidas pela escola, como os simulados ou as aulas de plantão de dúvidas. De acordo com relato da coordenadora, apesar de ainda existirem pais preocupados com a educação de seus filhos, que exigem que a escola prepare seus filhos para os vestibulares de universidades públicas, há pais que não se preocupam, atribuem à escola a educação de seus filhos, pois “é para isso que a escola é paga”, conforme Excerto 2 abaixo:

#### **Excerto 2:**

Bom, a gente prepara, né, tenta fazer nossa parte. Aplica testes iguais, marca aula de dúvidas, plantão, tudo, mas quando não querem, não querem. E tem muito pai que não está nem aí. Tem pai que é chamado para reunião por causa do desempenho baixo do filho e eles são capazes de chegar aqui na minha sala e dizer que isso é problema meu. Que é por isso que eu sou paga: para não levar esses problemas para eles. Aí, o que eu posso fazer? Fazemos o máximo, mas quando eles [os alunos] não querem, não querem. Muitos já sabem o que vão fazer: continuar os negócios do pai, trabalhar na empresa do pai, então é essa a nossa realidade (Entrevista com a coordenadora geral da escola particular).

A coordenadora reforçou que são os “grandes vestibulares”, por ela citados como sendo os vestibulares da UNICAMP, UNESP e FUVEST que mais interessavam à escola (e aos alunos), conforme destacado no Excerto 1, referência também usada pelo professor de inglês dessa instituição. A preocupação com “os grandes vestibulares” era visível nesse contexto de ensino: nos corredores da escola

havia uma série de cartazes com a divulgação de datas de aplicação de testes simulados, o “simuladão”, de datas de inscrição para vestibulares, as quais eram amplamente divulgadas com visitas do coordenador pedagógico às salas, além de os professores reiterarem a necessidade da presença dos alunos nos dias do “simuladão”.

Ao referir-se ao ENEM, a coordenadora relatou que os pais esperam que os alunos sejam preparados para o vestibular e que os alunos acham que as provas do ENEM são fáceis, que não exigem muito “A maioria [dos alunos] fala mais de vestibular, porque acham o ENEM muito fácil”.

A preparação para esse exame específico não se configura como objetivo da escola, pois sabe que, se seus alunos forem bem preparados para os “grandes vestibulares”, eles facilmente fazem as provas do ENEM. Além disso, sobre a prova de inglês do ENEM especificamente, a coordenadora disse que não era uma grande preocupação da escola, pois sabia que seus alunos, por frequentarem cursos particulares de inglês e muitos já terem participado de intercâmbios no exterior, nem a prova de inglês do ENEM, nem dos vestibulares, significam grande dificuldade para seus alunos. Esse posicionamento parece demonstrar que a leitura não é vista como uma habilidade a ser problematizada, ensinada e desenvolvida: se o aluno sabe inglês, ele também sabe ler em inglês.

A coordenadora relatou, ainda, que, apesar de a preparação para o ENEM não estar entre os objetivos de ensino da instituição, quando há aprovação de algum aluno em uma instituição pública, federal ou estadual, os resultados individuais obtidos pelos alunos nos exames de entrada vestibulares e ENEM são acompanhados e vastamente divulgados pela instituição:

### **Excerto 3:**

A gente acompanha tudo. Quando sai os resultados dos vestibulares e do ENEM também, nós publicamos, mostramos que somos uma escola boa, que prepara os alunos para as universidades. Isso é muito importante (Entrevista com a coordenadora geral da escola particular).

A exemplo do que acontece na maioria das escolas particulares, também nesse contexto é dada grande importância à divulgação dos resultados dos alunos nos exames de entrada. Por ações de *marketing* e devido à competitividade, os resultados são divulgados para atrair mais alunos para a instituição, pois resultados positivos refletem a qualidade do ensino e a eficácia na preparação para os exames de entrada e, assim, estudar nessa escola significa maior possibilidade de acesso ao ensino superior.

A divulgação dos resultados acontece por meio de *outdoors*, com fotos e nomes dos alunos e das universidades em que são aprovados, e ainda, através de notas em jornais e revistas da cidade, momento em que a equipe de professores da escola é enaltecida. Assim, percebe-se que, dada a necessidade de divulgação dos resultados dos alunos nos “grandes vestibulares”, há uma intensa cobrança sobre os professores no que diz respeito à aprovação, aos resultados dos alunos nos vestibulares. Para a coordenadora, a visão que a sociedade tem da qualidade da escola depende da aprovação nos exames de entrada que, por sua vez, depende do bom trabalho dos professores em sala de aula no sentido de prepararem os alunos.

Pode ser por isso, que, para garantir a qualidade do ensino e assegurar o cumprimento do currículo estabelecido pela escola, as aulas de inglês e das outras matérias sejam padronizadas. Essa rede de ensino, a exemplo do que acontece em outros contextos, produz seu próprio material didático, dando pouca oportunidade para que o professor selecione outros recursos instrucionais além da apostila ou materiais complementares para suas aulas, como acontece nas aulas de inglês.

Ao ser questionada sobre a elaboração das avaliações de rendimento da escola, em especial as avaliações de inglês, segundo relato da coordenadora:

#### **Excerto 4:**

Os professores elaboram as questões de múltipla escolha e o coordenador de área faz a seleção. A prova de redação é sugerida pelos professores de redação.

E a prova de inglês?

A mesma coisa. O professor manda as questões para o coordenador da área e ele seleciona as questões de

acordo com o conteúdo do bimestre. São como se fossem simulados, você sabe. Bem parecido com vestibular. Eles [os alunos] fazem provas no mesmo dia como se fosse uma prova de vestibular. As mesmas matérias (Entrevista com a coordenadora geral da escola particular).

Os professores auxiliam o coordenador de área na elaboração das avaliações de rendimento, sugerindo e elaborando as questões, que seguem o “modelo” do vestibular, ou seja, são questões de múltipla escolha e as provas são aplicadas também nos moldes dos vestibulares: são selecionados dois dias distintos, em que as provas das diferentes disciplinas são aplicadas em conjunto.

#### **4.2.2 - O professor e suas percepções**

O professor colaborador da escola particular, doravante PC1, de 26 anos, morou nos Estados Unidos, onde cursou um ano do ensino médio. Ao retornar ao Brasil, concluiu o ensino médio técnico na área de química. Apesar de ter iniciado os cursos de graduação em química e geografia não os concluiu. Graduou-se em Letras – português/inglês em uma universidade particular da RMC. Iniciou um curso de pós-graduação em literatura norte-americana, com foco em Edgar Allan Poe, curso que não foi concluído devido à dificuldade em conciliar os estudos com a carga horária de trabalho.

Apesar de PC1 comunicar-se muito bem em inglês, suas aulas não são dadas na língua alvo, com exceção de uma turma do segundo ano. Segundo relatado pelo professor, os alunos dessa turma solicitaram, por meio de uma pesquisa de satisfação feita pela própria escola, que as aulas fossem dadas em inglês, argumentando que gostariam de praticar mais inglês.

PC1 leciona também, desde 2009, em um instituto particular de idiomas, onde também atua como coordenador da área de língua inglesa. Na escola de ensino regular, onde as aulas para esta pesquisa foram observadas, trabalha desde 2011 nas três séries do ensino médio, nos turnos matutino e vespertino. É o único

professor de inglês do ensino médio da escola e também dá aulas no “plantão de dúvidas” do inglês.

Ao contrário do relatado pela coordenadora geral, PC1 não é responsável pela elaboração das avaliações de rendimento de inglês de suas turmas, o que fica sob a responsabilidade do coordenador de área que fica na sede da escola, em Campinas. As datas das avaliações são determinadas pela escola, pois seguem o modelo de aplicação de provas de vestibulares, com várias provas sendo aplicadas em um mesmo dia.

Ao ser indagado sobre a importância do ensino de inglês em escolas regulares, o professor colaborador da escola particular, PC1, demonstrou certa preocupação em elaborar uma resposta no sentido de enaltecer a instituição de ensino onde trabalha.

#### Excerto 5:

Na sociedade e principalmente no ensino, né, que é aquilo com o qual a gente trabalha. Então a visão que a gente tem hoje do ensino, às vezes, faz por alguns momentos, faz com que a gente desanime um pouco, né. A juventude hoje está cada vez com menos interesse, né (...) então os alunos do cursinho, em geral, eles têm esse hábito, é uma cultura de matar aulas de inglês (...)  
 (...) os alunos que vêm da rede privada, eles têm um conhecimento muito superior, incrivelmente superior, **principalmente em escolas conceituadas como o ABCD**<sup>44</sup> [cita a instituição de ensino onde trabalha](Entrevista com PC1).

Apesar de enaltecer a instituição de ensino onde trabalha, classificando-a como “escola conceituada”, PC1 explicita seu sentimento de desânimo causado pelo descaso, pelo desinteresse de seus alunos em relação às aulas de inglês: “eles têm esse hábito, é uma cultura de matar aulas de inglês”.

Além do relato do professor, durante as observações das aulas percebeu-se que os alunos chegam atrasados em sala, usam o horário da aula para fazerem tarefas de outras disciplinas, ou, ainda, para trocarem mensagens pelo celular,

<sup>44</sup> Os destaques em negrito são feitos pela pesquisadora.

acessarem e atualizarem as redes sociais e navegarem pela internet, uma vez que tinham acesso livre à rede sem fio da escola.

O professor afirmou serem dois os principais fatores que contribuem para esse desinteresse: o baixo nível das provas de inglês dos exames de entrada e o conhecimento que os alunos têm de inglês, por terem uma condição financeira favorável que proporciona, além do acesso aos institutos particulares de idiomas, viagens ao exterior e intercâmbios escolares, aspectos também mencionados pela coordenadora geral. A grande maioria dos alunos desse contexto já sabe inglês e por isso, não veem necessidade de assistirem (ou de prestarem atenção) as aulas de inglês na escola.

#### **Excerto 6:**

(...) porque eles têm uma retaguarda de inglês que provém de escolas de idiomas e o inglês não é muito exigido no vestibular, né, talvez, futuramente, ele seja mais exigido, né, devido até a facilidade com que os alunos têm até de estudar inglês hoje. A Unicamp diminuiu a quantidade de questões do vestibular recentemente, alegando que a classe alta estava sendo privilegiada porque eles tinham condições de pagar escolas paralelas. Só que, se a gente parar para analisar, essa teoria é totalmente furada porque as outras disciplinas que os alunos têm que resolver para passar no vestibular, física, matemática, matérias de ciências da natureza e humanas (...)

(...) O inglês fora, ele é voltado para a parte mais comunicativa, para a parte oral, de uma certa forma que o aluno vai precisar no mercado. Se ele almeja um cargo cobiçado no mercado, ele vai precisar falar inglês, ele vai precisar entender inglês, a parte escrita geralmente é mais fácil, mais tranquila. A parte oral, a parte auditiva são geralmente mais complicadas de se dominar. Mas, uma vez que o aluno possui a parte escrita acaba ficando mais fácil pra ele (Entrevista com PC1).

PC1 acrescenta, ainda, o fato de as provas de inglês dos exames de entrada serem consideradas fáceis, “inglês não é muito exigido no vestibular”, citando como exemplo o vestibular da UNICAMP: “A UNICAMP diminuiu a

quantidade de questões do vestibular recentemente”, o que representa, para esse professor, mais uma razão para que a aprendizagem de inglês seja negligenciada pelos alunos desse contexto.

Esse posicionamento evidencia o descaso percebido pela sociedade, de maneira geral, em relação ao ensino e à aprendizagem do inglês, quando comparado às outras disciplinas do currículo escolar, as “outras disciplinas que os alunos têm que resolver para passar no vestibular, física, matemática, matérias de ciências da natureza e humanas”. A sociedade, de maneira geral, não vê a possibilidade de se aprender inglês em escolas regulares.

Em relação à redução do número de questões do vestibular da UNICAMP, o professor esclareceu que, sob o argumento de não privilegiar os alunos que têm condições financeiras de estudarem em institutos de idiomas, reduziu-se o número de questões da prova de inglês da UNICAMP, atitude que não foi repetida nas outras disciplinas, tais como química, física ou matemática, por exemplo, o que, para ele continua privilegiando os alunos que têm boas condições financeiras, pois alunos que conseguem bons resultados nessas disciplinas continuam sendo alunos de escolas particulares.

Ainda se referindo ao vestibular da UNICAMP, o professor classifica a prova como uma prova que já foi “muito inteligente”, mas que hoje, a prova é fácil “os textos não são densos. São seis questões, (...) em geral são textos curtos, às vezes você tem uma tirinha, e aí vai exigir um pouco o conhecimento básico do aluno”, posicionamento semelhante apresentado em relação à prova de inglês do ENEM que, segundo PC1 também “é uma prova fácil”.

PC1 parece ver a leitura como uma habilidade pouco complexa, que não precisa ser ensinada ou desenvolvida, ignorando a complexidade da atividade de leitura, processo pelo qual o aluno tem que passar para compreender, interpretar, construir sentidos a partir do texto lido e assim chegar a uma resposta, ao produto da leitura. Ensinar a ler é mais do que usar o texto como pretexto para manipular formas lingüísticas, analisar aspectos superficiais do texto ou ensinar estratégias de elaboração de respostas.

Para ele, a dificuldade de leitura é determinada pela extensão do texto, pela quantidade de itens lexicais desconhecidos e de tempos verbais mais complexos, ou seja, um texto difícil é um texto longo, com palavras difíceis, um

“texto denso”: quanto mais longos e mais “difíceis” os textos, melhores serão as provas.

O professor parece não reconhecer que textos curtos podem apresentar léxico, estrutura e estratégia argumentativa sofisticados, podendo um texto fácil trazer questões complexas de compreensão e um texto mais difícil pode trazer questões simples. Ao se avaliar a capacidade de leitura, podem-se elaborar perguntas que focalizam níveis distintos de dificuldade, tais como resgate de informações, compreensão do funcionamento do texto como um todo, da lógica argumentativa do texto ou compreensão de linguagem figurada, não sendo suficiente a compreensão de palavras ou trechos isolados, tendo o leitor que lançar mão de diferentes estratégias de leitura, em geral, pouco trabalhadas na escola, contexto em que, geralmente, ensinam-se a estrutura e as regras do inglês e não a leitura de textos em inglês.

PC1 ainda demonstra que ele próprio vê seu ensino com certo descaso, especialmente ao afirmar que seus alunos “têm uma retaguarda de inglês que provém de escolas de idiomas”, pois “a parte oral, a parte auditiva são geralmente mais complicadas de se dominar”.

O professor parece reconhecer que o inglês que seus alunos sabem não é o que ele ensina em suas aulas, mas o que os alunos aprendem em institutos de línguas, ressaltando que, em suas aulas, por serem mais voltadas para o vestibular, dedica-se mais à compreensão escrita que “geralmente é mais fácil, mais tranquila”.

Contudo, se não houver um estudo com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura, estudar inglês por muitos anos, participar de programas de intercâmbio ou viajar para países onde inglês é falado não é garantia de bons resultados em uma prova de leitura. Há pessoas que falam inglês bem, mas que não são, necessariamente, bons leitores e o contrário também se verifica: pessoas que não sabem falar inglês têm desempenho satisfatório na leitura de textos.

Para melhor compreender esse aspecto, far-se-á uma alusão aos falantes de português como língua materna: saber falar e ser alfabetizado em português não garante que todos sejam bons leitores, pois um bom leitor não pressupõe apenas saber decodificar símbolos impressos em unidades sonoras ou reconhecer e identificar palavras, mas sim construir sentidos a partir do texto.

Apesar de os institutos de idiomas focalizarem o ensino das habilidades que para PC1 são “mais difíceis de se dominar”, o professor reconhece que nesses

institutos não se dá ênfase à leitura, habilidade exigida pelos exames de entrada, ressaltando um aspecto de seu ensino que usa como argumento para que seus alunos “assistam” suas aulas de inglês:

**Excerto 7:**

Então isso [aula de leitura com ensino de estratégias para responder as questões da prova] é uma coisa que eu uso para atrair o aluno na minha aula. Para que ele frequente. Então isso engorda os olhos deles. **Porque eu vejo como responder. Então eu mostro uma questão abaixo da média que se o aluno ler, ele vai falar: por que está abaixo da média se ele respondeu certinho?** Então eu mostro um detalhe que ele não pensou (...) esses detalhes são detalhes que o aluno não sabe aplicar na hora o vestibular porque ele não se dá oportunidade de treinar isso (Entrevista com PC1).

O professor reconhece que, apesar de muitos de seus alunos acharem que, por estudarem inglês em institutos de idiomas e aprenderem as quatro habilidades, seus alunos, de fato, não sabem fazer uma prova de leitura em inglês.

Para PC1, apesar de seu descontentamento com o ensino, suas aulas são interessantes e importantes, “engorda os olhos” dos alunos porque ensina seus alunos a elaborarem respostas para as provas de inglês dos vestibulares, ensina os “macetes” para a prova.

Apesar da carga horária reduzida de suas aulas, duas aulas semanais totalizando 100 minutos, o professor tenta conscientizar seus alunos sobre a importância das aulas de inglês. Para ajudar seus alunos a melhor se prepararem para os exames de entrada, ele trabalha textos de vestibulares, explica aos alunos a maneira pela qual devem encontrar e elaborar as respostas para as questões, mostra detalhes, discute as respostas comentadas das questões da prova de inglês especificamente, explicita as diferenças e características de respostas acima ou abaixo da média, respostas corretas e erradas. PC1 reitera que, se o aluno estiver interessado e se prestar mais atenção, podem se sair muito melhor nas provas.

Nessa direção, não se pode afirmar que a leitura não faça parte da prática desse professor. A questão que se coloca é que sua prática fica restrita à

análise de aspectos mais superficiais dos textos. O que se pode depreender de sua fala é que sua concepção de leitura é distinta das concepções mais contemporâneas de leitura, concepções que orientam muitos exames de entrada.

PC1 ensina para as provas de inglês dos “grandes exames”, ou melhor, ensina (e treina) como responder as questões de leitura dessas prova, mas não ensina a ler.

Ao ser questionado, especificamente, sobre a importância da prova de inglês do ENEM para o seu ensino, PC1 esclareceu que a grande preocupação da escola (e dele) era mesmo o vestibular, talvez por se tratar de um exame de entrada muito tradicional e ainda mantido como opção de acesso ao ensino superior por algumas universidades públicas, principalmente as do estado de São Paulo e as da RMC, local onde a pesquisa foi conduzida. Em relação ao ENEM, o professor se posiciona:

#### **Excerto 8:**

infelizmente o ENEM, realmente, se o aluno só almeja o ENEM, se ele for prestar uma faculdade que só precisa do ENEM não é muito interessante frequentar minha aula, porque o ENEM praticamente não exige inglês. São 180 questões, das quais cinco são de língua estrangeira, e o aluno ainda pode optar pelo espanhol. E as questões de inglês são muito fáceis, elas são muito simples, elas são do tipo que se usar o bom senso ele consegue ainda responder (Entrevista com PC1).

PC1 declara que a prova de inglês do ENEM, além de fácil, não tem muito valor quando comparada ao restante do ENEM, dado o número de questões das outras disciplinas.

A prova de inglês do ENEM é uma prova curta, com cinco questões apenas, o que parece fazer com que PC1 tenha um posicionamento negativo em relação à essa prova. Como consequência, de acordo com o professor, os alunos interessados em fazer a prova de inglês do ENEM não precisam assistir suas aulas.

Com esse depoimento que o próprio professor vê, mesmo que inconscientemente, que a prova de inglês do ENEM tem efeito retroativo limitado (ou

nenhum), o que faz com que suas aulas se fundamentem nas provas de inglês dos “grandes vestibulares”.

A importância do vestibular para esse professor pode ser percebida na quantidade de vezes que o exame é citado por ele na entrevista: dezessete vezes, apesar de seus alunos estarem nos dois últimos anos do ensino médio e serem potenciais candidatos a também fazerem as provas do ENEM. PC1 sempre cita os exames de entrada de três universidades: uma particular, Mackenzie, e duas públicas do estado de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, a Universidade Estadual Paulista, UNESP e uma instituição, a Fundação Universitária para o Vestibular, FUVEST, que elabora os exames de entrada da Universidade de São Paulo, USP, explicitando seu conhecimento dos aspectos físicos de cada uma das provas de inglês dos vestibulares dessas instituições específicas, mostrando características peculiares a cada uma das provas, bem como as diferenças entre elas.

O vestibular é uma constante na prática desse professor. Seu ensino é construído a partir das exigências da instituição em que trabalha, cujo objetivo principal é “preparar para o vestibular”, “treinar”, ensinar o aluno a fazer a prova, o que limita o conteúdo das aulas ao do material didático apostilado elaborado pela escola (a análise do material será apresentada na Subseção 4.2.3 deste estudo), a partir da compilação de provas de inglês de vestibulares já aplicados em anos anteriores pelas “grandes universidades”.

Apesar de não fazer referência direta ao conteúdo programático (e nem explicitar a abordagem de ensino pretendida pela escola), fica claro que o conteúdo das aulas do professor é determinado pela escola por meio da apostila utilizada, que traz, além dos textos, o glossário e o tópico gramatical. Esse conjunto de aspectos indicam que o efeito retroativo dos vestibulares sobre o ensino de PC1 e sobre o material didático pode ser qualificado como de características negativas.

### **Excerto 9:**

Você sabe, né. Tem muita gramática. Aquela aula de ontem [do dia 17/10] eu, por mim, não daria isso não. [aponta para o conteúdo e para a apostila]. Mas eu vou fazer o que? Eu tenho que dar isso. Por

mim, é mais interessante ensinar a parte oral. Ok. Gramática, vocabulário, essas coisas aí são importantes, mas, aqui, eles [os alunos] ficam assim, não se interessam porque eles sabem inglês. Você vê. Tem gente aqui que já morou nos EUA. Mas a escola foca isso. Preparar para o vestibular e quando não se prepara para o vestibular, tem que ensinar a fazer a prova, que é elaborada nos moldes do vestibular, com questões da UNICAMP, FUVEST, Mackenzie, você sabe, dessas grandes universidades assim. Então aqui é uma boa escola? É, mas eu não gosto do jeito que ensino. Mas eu tenho que ensinar assim. E é por isso que, quando meus coordenadores perguntam, pedem para eu largar a outra escola [o instituto de idiomas] e só ficar aqui, eu digo que não porque se eu fizer isso eu estou perdido. Porque aqui eu não pratico nada. É só isso aqui. Mas eu não estou dizendo que não é importante (Entrevista com PC1).

Com o foco do ensino pretendido pela escola na preparação para o vestibular e reconhecendo o efeito limitador dessa preparação sobre suas aulas, PC1 manifesta sua insatisfação em relação ao fato de ter que ensinar a leitura, pois, segundo ele, “Tem muita gramática”.

O professor admite que não gosta do “jeito” que ensina, nem do conteúdo que focaliza em suas aulas mas que tem “que ensinar assim”, procurando utilizar um “detalhe” que faça com que suas aulas sejam mais atraentes aos alunos. O professor reitera que, ao promover esse tipo de ensino (fundamentado na preparação para os vestibulares), atende às demandas da escola que, por sua vez, “foca isso”, o que pode representar mais uma evidência da forte influência dos “grandes vestibulares” sobre o ensino de PC1, que dedica suas aulas ao ensino de estratégias aplicáveis à elaboração de respostas de questões de vestibular.

Ele reiterou, várias vezes, que é uma escola de qualidade, “Então aqui é uma boa escola? É” nacionalmente reconhecida por seu comprometimento em preparar alunos para os “grandes vestibulares”, que, segundo ele, são UNICAMP, UNESP e FUVEST, havendo uma sintonia entre o discurso da coordenadora geral da escola em relação ao objetivo de ensino: a preparação para os vestibulares das “grandes universidades”.

Contudo, o professor confessa que, se pudesse escolher o que ensinar, não ensinaria o conteúdo proposto, remetendo ao material didático adotado e ao conteúdo trabalhado. Se fizesse opções sobre o conteúdo de suas aulas, optaria pelo ensino que privilegia atividades comunicativas, ensino da produção e compreensão orais, por ele caracterizado como um ensino mais complexo e que pode ser utilizado fora da sala de aula, fazendo referência ao ensino de institutos de idiomas, um contexto do qual ele também faz parte.

Segundo o professor, o que ensina, texto, gramática e vocabulário, além de não ser interessante aos alunos, não dá a ele, professor, oportunidades de praticar a língua inglesa, referindo-se às habilidades de compreensão e produção orais, “mais complicadas de se dominar”, muito salientadas por ele ao referir-se ao ensino em institutos de idiomas, motivo pelo qual não aceita deixar seus cargos de professor e coordenador no instituto de idiomas onde trabalha.

De acordo com PC1, a escola, ainda, modificou a distribuição do conteúdo programático do ensino médio, de modo que seja visto em dois anos e o terceiro ano seja uma revisão de todo o conteúdo estudado visando o vestibular, uma espécie de preparação para os exames de entrada, “todo o conteúdo (...) é trabalhado nos dois primeiros anos e o terceiro ano é uma revisão”.

#### **Excerto 10:**

É, porque aqui na escola ABCD todo o conteúdo do ensino médio é trabalhado nos dois primeiros anos e o terceiro ano é uma revisão. A apostila é a mesma do cursinho. Porque a carga [horária] deles é maior, enfim, e, no terceiro ano a gente tem uma espécie de revisão. Eu acho que na disciplina de inglês colocar essa revisão é um pouco mais complicado de se trabalhar. É diferente, por exemplo, de física, que o cara não lembra qual é a fórmula de não sei o que lá, então ele vai retomar isso mais rapidamente no terceiro ano. Agora o inglês é uma coisa progressiva. Então é por isso que eu tento mesclar um pouco. Retomar a estrutura gramatical que ele viu lá no primeiro ano que é muito simples, com a aplicação de interpretação de textos mais, mais bem escritos, mais densos, maiores, maiores. Agora os alunos do segundo ano isso não acontece. Só no terceiro ano mesmo (Entrevista com PC1).

Essa atitude da escola parece confirmar que, com o objetivo de preparar os alunos para o vestibular, reduz-se o ensino médio, ou seja, o conteúdo pedagógico que deveria ser trabalhado em três anos é cumprido em dois e o último ano fica dedicado à “uma revisão”, o que, mais uma vez, ressalta a importância dada ao vestibular nessa escola. Tal posicionamento corrobora o que coordenadora geral da escola havia reiterado: a escola prepara para o vestibular “porque os pais cobram”, uma vez que a instituição pertence à uma rede de ensino nacionalmente reconhecida por seus cursos pré vestibulares.

PC1 afirmou que a revisão do conteúdo que é feita no último ano do ensino médio dificulta seu trabalho, pois ensinar uma língua estrangeira não é o mesmo que ensinar fórmulas de matemática. Em seu ensino, ele tenta trabalhar estruturas gramaticais e textos de maneira progressiva, retomando as estruturas mais simples primeiro e, progressivamente, avançando com textos mais densos e mais longos.

PC1 mostra insatisfação com o calendário da escola por considerar que “inglês é uma coisa progressiva” e que, por isso, em suas aulas, procura “mesclar (...) a estrutura gramatical que ele viu lá no primeiro ano que é muito simples, com a aplicação de interpretação de textos mais, mais bem escritos, mais densos, maiores”, indicando que em seu ensino há dois momentos distintos: o ensino da “estrutura gramatical”, mais tradicional, que remete à uma visão de linguagem como um sistema, um conjunto de estruturas dissociáveis da língua em uso, e outro momento dedicado à “interpretação de textos”, a leitura, habilidade avaliada nos vestibulares das “grandes universidades” citadas por PC1.

PC1 esclarece que, apesar de focalizar seu ensino “no vestibular, principalmente”, oferece um ensino que possibilite “que eles [os alunos] também [tenham] aquele conhecimento que vai ser necessário para a vida deles (...) para o mercado [de trabalho]”.

#### **Excerto 11:**

(...) a escola ABCD [cita a instituição de ensino onde trabalha], ela volta o ensino dos alunos, no

período dos três anos do ensino médio, para o que eles vão precisar para aplicar no vestibular, principalmente, mas também de forma que eles também aquele conhecimento que vai ser necessário para a vida deles e para seja lá o que for que eles precisarem para o, para o mercado, né. Não há dúvidas de que o mercado exige inglês (Entrevista com PC1).

O professor afirma que o ensino pretendido por ele (e pela escola) não se resume apenas aos conteúdos ou ao modelo da prova do vestibular, mas que também forma os alunos “para a vida”, e “para o mercado”, no sentido de promover um “conhecimento necessário para a vida”.

O professor usa a linguagem dos textos oficiais como as Diretrizes do Estado de São Paulo e os PCN para o ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, afirmando se preocupar em ensinar “para a vida” e “para o mercado” e não apenas para a sala de aula, o que demonstra que ele tem certo conhecimento dos conteúdos desses textos.

Ele relata levar seus alunos a questionarem, a construírem sentidos a partir da leitura de textos em inglês, afirmando que a escola também prioriza, além do conteúdo útil para a preparação para os vestibulares, texto, gramática, vocabulário, como destacado anteriormente, o ensino “para a vida”, para contextos fora da sala de aula, como o mercado de trabalho, por exemplo, também são preocupações da escola.

Ressalta-se aqui, o caráter contraditório do discurso desse professor: ele, primeiro, afirma não gostar do jeito que ensina, com foco na gramática, no texto e no vocabulário, afirmando que esses são elementos fáceis da língua e, posteriormente, afirma que a escola onde trabalha tem o comprometimento em preparar seus alunos “para a vida”, talvez pela necessidade que ele, como professor da escola, sinta em caracterizar a escola positivamente.

Para esse professor, ensinar para o vestibular não é ensinar para a vida, parecendo haver dois momentos distintos e dissociáveis de seu ensino: o ensino para o vestibular, pretendido pela escola regular e garantido pelo material didático, um ensino que proporciona a aprendizagem apenas para a sala de aula, aplicado durante a avaliação e no momento do vestibular, e o ensino promovido pelos

institutos de idiomas, “mais comunicativo”, “para a vida”, para o dia-a-dia, o ensino que proporciona a aprendizagem “para o mercado”, ressaltando a diferença, mesmo que não percebida por PC1, entre suas práticas:

**Excerto 12:**

O inglês fora [dos institutos de idiomas], ele é voltado para a parte mais comunicativa, para a parte oral, de uma certa forma que o aluno vai precisar no mercado. Se ele almeja um cargo cobiçado no mercado, ele vai precisar falar inglês, ele vai precisar entender inglês [referindo-se à compreensão oral], a parte escrita geralmente é mais fácil, mais tranquila. A parte oral, a parte auditiva são geralmente mais complicadas de se dominar. Mas, uma vez que o aluno possui a parte escrita acaba ficando mais fácil pra ele. (...) Então esse é o foco que eu tenho aqui. Eu trabalho também em escolas de idiomas, eu sou até coordenador de uma escola de idiomas lá, como eu falei (Entrevista com PC1).

O professor estabelece uma dicotomia entre o ensino da escola regular, que se restringe ao ensino de gramática, vocabulário e leitura, e o ensino do instituto de idiomas, que ensina as habilidades de produção e compreensão oral e esclarece que, mesmo estando inserido nesse contexto de ensino em que não se aprende (e não se ensina) inglês de maneira satisfatória, ou seja, na escola regular, que não prepara o aluno para o mercado, ele é também capaz de “ensinar a parte mais comunicativa” em um contexto em que as habilidades “mais complicadas de se dominar” são exigidas.

Conforme já discutido, e com base nos postulados de Glover (2014), apreende-se que as influências, o efeito retroativo dos exames pode ser percebido a partir de relatos dos participantes envolvidos. Nessa direção, a entrevista com PC1, professor da escola particular, nos permite fazer algumas considerações sobre seu posicionamento em relação à prova de inglês do ENEM: uma visão negativa em relação à prova, especialmente em relação à qualidade do exame. PC1 reiteradas vezes afirmou tratar-se de uma prova fácil, com textos cuja leitura não demanda

conhecimentos da língua alvo e por isso, seus alunos não precisam ser preparados para ela. Por outro lado, pôde-se observar que os tradicionais exames de entrada de universidades do estado de São Paulo, denominadas por ele como “grandes universidades” são de grande importância para a prática de ensino desse professor.

Portanto, diante do exposto, no que se refere ao ensino da língua inglesa, pode-se perceber a intensa influência desses vestibulares sobre a prática de PC1, que, sob um primeiro olhar, parece ser limitador e determinador do conteúdo e até mesmo direcionador das ações desse professor. Entretanto, vale salientar que, mais do que os exames vestibulares em questão, alguns fatores externos à sala de aula exercem forte influência sobre a prática de ensino desse professor, quais sejam, a cobrança dos pais para que seus filhos sejam preparados para os vestibulares, a cobrança dos coordenadores geral e de área e o material didático, objeto de análise da próxima subseção.

#### **4.2.3 – O material didático**

O material didático adotado pela escola particular é um material apostilado elaborado pela própria escola a partir dos vestibulares “das grandes universidades”. Há o material dos alunos e o dos professores e, em uma mesma apostila, há materiais para todas as disciplinas do currículo escolar, cada uma delas numerada e organizada em aulas. O material do professor não apresenta respostas ou instruções sobre diretrizes, metodologia, técnicas ou objetivos de ensino. Ele se diferencia do material do aluno apenas na quantidade de páginas, pois para o professor, somente é entregue o material referente à sua disciplina.

Uma aula da apostila de inglês é basicamente dividida em três partes:

- i) *in these lessons* (nessas aulas), onde o conteúdo das aulas e o tópico gramatical são apresentados;
- ii) *in the classroom* (em sala de aula), que apresenta, em algumas lições a *warm up activity*, atividade de discussão introdutória ao assunto do texto, o texto, o glossário, e questões de compreensão de múltipla escolha (Exercícios 1). Em algumas aulas, há perguntas abertas em português ou inglês para serem respondidas em português;

- iii) *at home* (em casa), com exercícios complementares para serem feitos em casa.

Em aulas em que a apostila não traz exemplos de sentenças com o tópico gramatical, o professor escreve na lousa a explicação com exemplos e a estrutura dos exemplos. O tópico gramatical da aula é selecionado a partir de sua recorrência no texto da lição.

A apostila apresenta uma diversidade de gêneros textuais e são textos que já foram utilizados anteriormente em provas de vestibulares. Em uma aula, por exemplo, com uma tira de quadrinhos de Calvin e Hobbes, a estrutura da apostila apresenta:

- *In these lessons*  
Text Comprehension/ Shortened clauses/ Question tags
- *In the classroom*  
Text: Tira de quadrinhos de Calvin e Hobbes  
Glossary  
Exercise 1  
Exercise 2
- *At home*

Apesar de não haver uma indicação sobre as diretrizes metodológicas que nortearam a elaboração do material, percebe-se, a partir de seu formato, que o objetivo principal é a preparação, ou o treino, a prática, para os exames de entrada, e dedica-se pouco (ou nenhum) espaço ao ensino da leitura ou ao desenvolvimento da habilidade, o que se contrapõe ao depoimento de PC1, que afirmou que a escola também prepara o aluno “para a vida”, não apenas para o vestibular.

A apostila não apresenta atividades que desenvolvam o processo da leitura, não explora os gêneros textuais e os exercícios propostos cobram o produto, o resultado final. Pode-se, assim, depreender que, nessa escola, parte-se do pressuposto que, por serem alunos do ensino médio, já são leitores em português, não há necessidade de se ensinar os alunos a lerem textos em inglês.

Outro aspecto a ser apontado é que o material remete aos modelos mais tradicionais de leitura em que nenhum espaço é dado ao leitor, o qual assume papel de mero coadjuvante no processo, cabendo a ele, decodificar e absorver toda a informação trazida pelo texto em uma atividade passiva.

O material é usado pelo professor tal qual ele se apresenta: nenhuma modificação é feita. Apesar de o professor poder subvertê-lo, isso não acontece. Para maiores detalhes da prática desse professor, aspectos de sua aula serão analisados na seção a seguir.

#### **4.2.4 – As aulas**

Durante as aulas de inglês alguns alunos conversavam entre si e dedicavam-se a atividades diversas, tais como tarefas de outras disciplinas, o que incomoda PC1, o qual, vez por outra, solicitava silêncio ou permitia a saída dos alunos não interessados na aula, argumentando que tais alunos não ficariam com falta no diário.

Em relação à organização espacial da sala, os alunos se organizavam em filas, com o professor à frente, o que, aparentemente, poderia significar uma relação mais assimétrica entre professor e alunos. Contudo, percebia-se que, talvez devido à pouca diferença de idade entre os protagonistas desse contexto, a interação pôde ser caracterizada como sendo mais simétrica. Não respeitando o que tradicionalmente seria a hierarquia da sala de aula, com os alunos tomando o turno ou PC1 cedendo o turno quando solicitado, movimentando-se entre os alunos, não se limitando ao espaço geralmente reservado ao professor, a frente da sala.

Em sua sala de aula, apesar de um computador com acesso à internet e um equipamento de data show estarem disponíveis para uso, a lousa branca e

pincéis foram os recursos instrucionais usados por PC1 durante a grande maioria das aulas observadas.

Ao chegar em sala, PC1 cumprimentava seus alunos, escrevia na lousa seu nome, a data, o número da aula e a página da apostila que seria trabalhada, bem como o glossário do texto traduzido, por ele, para o português, apesar de o glossário estar na apostila com a definição na língua alvo, ou seja, inglês–inglês. Esse ritual inicial de aproximadamente 20 minutos é comum tanto às salas do 2º quanto do 3º anos, e durante os 30 minutos iniciais da aula, especialmente na turma do 3º ano, alunos adentravam a sala de aula, conversando ao celular, mostrando um certo descaso com a aula de inglês. Os alunos tinham livre trânsito, entrando ou saindo de sala a qualquer momento sem solicitar a autorização de PC1.

As aulas eram dadas na língua materna, com exceção de uma turma do 2º ano que reivindicou que as aulas passassem a ser dadas todas em inglês. Para o professor, o uso da língua alvo nesse contexto específico foi um recurso benéfico, pois além de atender à demanda dos alunos, também serviu como controle da disciplina, pois ele percebeu que, quando “usava” inglês em sala de aula, os alunos ficavam mais quietos e silenciosos. PC1 esclareceu que “em inglês eles prestam mais atenção e ficam mais quietos para entender o que eu estou falando (...) é melhor para dar aula. Todo mundo fica em silêncio prestando atenção”.

Uma aula típica, tanto do 2º quanto do 3º ano, pode ser dividida em duas partes principais: a primeira, em que o texto é trabalhado e as questões são respondidas e a segunda parte, em que o tópico gramatical é abordado.

Assim, na primeira parte de uma aula:

- PC1 entra em sala, cumprimenta seus alunos e escreve na lousa seu nome, data, número da aula, página da apostila e a tradução do glossário: página 374, Aulas 29 e 30, texto “Tirinha do Calvin e Hobbes”. Para essa aula, o glossário traduzido foi:

Glossário apresentado pela apostila	Glossário escrito pelo professor na lousa
to taper (ed): to make smaller/ narrower/ thinner	to taper: reduzir; encolher
screwy (colloquial): crazy	screwy: uso coloquial, louco, maluco
on easy street: wealthy	on easy street: rico, bem de vida
pushy: aggressive	pushy: agressivo
to have a case: to have good reasons	to have a case: ter boas razões, bons motivos
to stiff (ed): to fool (ed)	to stiff (ed): enganar, enganado
to make it up: to compensate	to make it up: compensar
honest(ly): really	honest(ly): realmente

- PC1 lê o glossário em voz alta enquanto os alunos copiam. Inicia-se a leitura do texto em voz alta seguida da respectiva tradução dos trechos lidos.
- PC1 pede aos alunos que façam os exercícios de interpretação de texto e os corrige em voz alta.

Apesar de as aulas da apostila começarem pelo texto, não havia referência alguma a como a leitura deveria acontecer, ou instruções para que o texto fosse lido. O texto apenas era apresentado na apostila sob o título Text, mas nenhuma menção era feita à leitura ou ao seu objetivo. Talvez no sentido de suprir essa ausência, o professor iniciou a aula fazendo referência ao glossário (que estava traduzido na lousa) e fez também uma breve introdução aos personagens do texto: Calvin e Hobbes. A leitura do texto foi feita em voz alta pelo próprio professor, momento em que ele parecia estar sozinho em sala. Os alunos apenas acompanhavam em silêncio (ou parecia que acompanhavam) a leitura o professor:

### Excerto 13:

I can't get this stupid hair to comb right. See how it sticks out at the back? Maybe you need a haircut. Yeah, but barbers never cut it the way I want. Boy, what a great idea! Thanks! This is easy! You really think mom will pay me eight bucks? Então ele teve a ideia de cortar o cabelo do Calvin, ele quer cortar o cabelo do Calvin, sendo que ele próprio Calvin está cortando, porque o Hobbes é o amigo imaginário. Segunda linha. So exactly how

would you like the back cut. Just trim the part that sticks out and taper it a little. Então dá só uma aparada nas partes onde está esticado (Aula de PC1).

A leitura, feita em trechos, era interrompida apenas quando o professor iniciava a tradução do trecho lido, o que demonstra elementos de visões mais tradicionais de leitura, como o de decodificação, por exemplo. Para esse professor, a leitura não é um processo em que as experiências sociais dos leitores, seus alunos, bem como sua competência cognitiva são consideradas, pois o texto ocupa posição central da leitura, e desse momento da aula, em uma atividade passiva, centrada na gramática e no vocabulário do texto, o qual detém toda a informação. Assim, o fluxo da leitura ocorre em um movimento ascendente, *bottom-up*, do texto para o leitor, o qual ocupa um papel passivo de mero “decodificador”, transformador dos símbolos gráficos do texto em sinais sonoros. A leitura não é ensinada, não é trabalhada como processo de construção de sentidos, partindo-se do pressuposto que todos lêem da mesma forma, ou seja, todos depreendem do texto as mesmas informações.

Após a leitura do texto, o professor pediu para que os alunos fizessem os exercícios propostos (*Exercise 1*) que eram questões de múltipla escolha já trazidas pela apostila. Enquanto os alunos faziam os exercícios, o professor voltou-se para a lousa e começou a escrever o tópico gramatical da aula, apresentando exemplos de frases em que o tópico aparece. Enquanto o professor fazia as anotações no quadro, os alunos automaticamente pararam de fazer os exercícios referentes ao texto, e começaram a copiar o conteúdo da lousa.

A correção dos exercícios referentes ao texto foi feita em voz alta pelo professor, que forneceu as respostas “corretas” aos alunos não havendo nenhuma discussão sobre o texto, salvo quando os exercícios propunham questões abertas. Nesse momento, o professor esclarecia a maneira pela qual as respostas deveriam ser elaboradas, mencionando, inclusive, o que seria considerada uma resposta “nota máxima” por uma banca corretora de vestibulares.

Percebe-se que o momento da leitura em que ela se transforma em uma atividade mais interativa entre professor e alunos é o momento em que estratégias de elaboração (ou escolha) de respostas são ensinadas: ensina-se a elaborar

respostas e não a ler um texto, o que para o professor, é uma atividade relevante para seus alunos e usada como argumento para que seus alunos assistam suas aulas, pois ele ensina “detalhes que o aluno precisa aplicar na hora do vestibular”.

No segundo momento da aula, o professor se dedicou ao tópico gramatical selecionado a partir da recorrência no texto. Para essa lição específica, os tópicos foram *Shortened Clauses* e *Question tags*:

- PC1 escreve na lousa o conteúdo gramatical a ser trabalhado, com exemplos:

### **Shortened clauses**

Who did you call? I called my wife.

Who called you? My wife called me/ My wife did.

Other examples:

Who helps your dad at the garage? My brother does.

Who came asking for help? Sarah did.

Who will finish this job? I will.

Who's been absent this week? The Williams brothers have.

### **Question tags**

She isn't the new teacher, is she?

Put the bag on the floor, will you?

Let's have some coffee now, shall we?

He had never done that before, had he?

I am right about this, am I not? Aren't I?

- Alunos copiam o conteúdo da lousa.
- PC1 corrige os exercícios de leitura.
- PC1 lê em voz alta o conteúdo gramatical e explica, citando os exemplos da lousa.
- PC1 pede aos alunos para abrirem a apostila referente ao ponto gramatical trabalhado e pede para os alunos fazerem os exercícios.
- PC1 corrige os exercícios em voz alta, e, quando não há tempo, as respostas são anotadas na lousa.

Nessa aula, em especial, os exemplos do tópico gramatical não foram apresentados pela apostila, mas espera-se que sejam trabalhados pelo professor, que reclamou da carga horária reduzida, argumentando que isso prejudica seu ensino, pois para ele, os textos são densos e longos e há muito conteúdo a ser trabalhado: “são duas aulas semanais que eu tenho que trabalhar textos de vestibular, questões, estruturas gramaticais (...) e os textos que a gente trabalha são um pouco mais avançados, um pouco mais exigentes, densos (...)”.

A queixa do professor advém da dificuldade de se trabalhar a grande quantidade de conteúdo com uma carga horária reduzida, uma vez que todo o conteúdo dos três anos do ensino médio tem de ser trabalhado em apenas dois anos, pois no terceiro ano, há uma revisão para o vestibular. A carga horária reduzida explicaria, inclusive, a atitude desse professor em relação às dúvidas de seus alunos: ao ser interrompido por alguma pergunta decorrente do conteúdo trabalhado, o professor optava por marcar um horário no “plantão de dúvidas” da escola para atender seus alunos.

A gramática era toda explicada por meio de metalinguagem, usando termos próprios da linguística, quais sejam sujeito, objeto, *wh word*, verbo auxiliar, por exemplo, durante a segunda parte da aula. Além do modelo de decodificação observado no momento da aula dedicado à leitura, outros momentos de sua prática mostram, ainda, a visão estruturalista que esse professor tem da língua: a língua é um sistema, um conjunto de estruturas manipuláveis.

A essa visão de língua, somam-se aspectos de seu ensino que remetem ao Método da gramática/tradução, dada a maneira pela qual ele trabalhou a gramática, a partir de modelos, com frases escritas na lousa e sua necessidade de traduzir o glossário da apostila e o texto para a língua materna, por exemplo. Observa-se, ainda, que, apesar de o tópico gramatical ser selecionado com base na ocorrência do texto da aula, os exemplos da gramática trazidos são todos descontextualizados e em nada se relacionam com o assunto do texto.

A partir dos dois momentos da aula de inglês desse contexto específico, percebe-se que, se o aluno não sabe inglês, não aprendeu inglês em outros contextos de ensino ou outras oportunidades, assistir aula desse professor não faz sentido: a aula de inglês é uma aula para quem já sabe inglês, pois não há explicações mais detalhadas ou momentos para a prática do que foi ensinado.

Com exceção dos momentos em que o professor fez questionamentos pontuais sobre o significado de algumas palavras do texto ou sobre alguma resposta dos exercícios. As poucas perguntas que foram feitas aos alunos eram apenas perguntas retóricas, respondidas, em sua grande maioria, pelo próprio professor.

O ensino foi substituído pela leitura em voz alta do conteúdo da apostila: o texto, usado como pretexto para o ensino da gramática e vocabulário e os exercícios usados para verificação de respostas corretas fornecidas pelo professor. Não se ensinou, não se trabalhou a leitura “de forma que eles também [tenham] aquele conhecimento que vai ser necessário para a vida deles (...) para o mercado [de trabalho]”, ou o construto de leitura tal qual proposto pelos vestibulares das “grandes universidades” citadas por esse professor, como a UNICAMP, por exemplo. De acordo com documentos publicados no *site* da universidade a prova de inglês não tem por “objetivo testar conhecimentos gramaticais em frases isoladas (...)” mas “medir a capacidade de compreensão de textos escritos em língua inglesa”<sup>45</sup>.

O ensino de uma língua estrangeira não deve assumir a posição reducionista de ensino e preparação dos alunos visando o acesso ao ensino superior, indo diretamente de encontro ao esclarecido por PC1, de que suas aulas não são interessantes ou necessárias para os alunos que não estão “almejando os grandes vestibulares”. Mais uma vez fica evidente que PC1 vê seu ensino, mesmo que não de maneira explicitada, como desnecessário, uma vez que não ensina “para a vida”, mas sim para esses vestibulares e, aqueles alunos que não farão esse vestibular, não precisam assistir suas aulas.

A partir da análise da prática desse professor, pode-se afirmar que não é construída tendo como foco a prova de inglês do ENEM, mas sim dos vestibulares de universidades da região, especialmente UNICAMP, Unesp e Mackenzie, o que pode evidenciar a importância desses exames para o ensino de PC1. O conteúdo das aulas é limitado ao conteúdo da apostila: textos de vestibulares já aplicados e questões de compreensão de múltipla escolha. As aulas seguem um padrão, com a leitura em voz alta do texto e posterior tradução, ambas feitas pelo professor. Sobre suas aulas, PC1 manifesta sua insatisfação em relação ao fato de ter que ensinar da leitura, pois, segundo ele, “Tem muita gramática”. Depreende-se, a partir de aspectos observados, que a visão de língua(gem) desse professor baseia em um

---

<sup>45</sup> Disponível em [comvest.unicamp.br](http://comvest.unicamp.br). Acesso em 09/06/2015 às 9:00.

paradigma mais tradicional, em que a língua é vista como um sistema, um conjunto de estruturas manipuláveis, dissociados da língua em uso, e também de leitura, uma visão mais tradicional, em que o texto é usado como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário.

#### **4.2.5 – O questionário respondido pelos alunos**

Apesar de a aprendizagem não se configurar como foco desta investigação, optou-se por compreender esse contexto de ensino também levando em consideração os participantes aprendizes.

Nesse contexto específico, os alunos mostraram bom conhecimento sobre os processos seletivos, ENEM e vestibulares, bem como conhecimento sobre características específicas dos exames de entrada das universidades do estado de São Paulo. Sabiam citar quais universidades são particulares e públicas, tanto federais quanto estaduais e as características dos exames de entrada específicos de cada uma delas.

Em sala de aula, pôde-se perceber que os alunos possuíam, além do material didático da escola, *smartphones*, *tablets* e *notebooks* com acesso à rede de internet sem fio da escola. Muitos deles afirmavam que já haviam tido experiência no exterior, por meio de viagens ou intercâmbio, e a grande maioria estudava ou já havia estudado inglês em cursos de idiomas, com exceção de três alunos do 3º ano do ensino médio que haviam recentemente sido transferidos de uma escola pública para essa escola particular, informação ratificada pelo professor. Relataram, ainda, que tinham contato constante com material escrito em inglês, por meio de textos da internet, jogos, manuais de instrução, revistas, redes sociais, além das aulas de inglês da escola.

Os alunos mostraram, por meio de seus comportamentos, pouco compromisso com as aulas de inglês, dedicadas, pela grande maioria dos alunos, especialmente os do 3º ano, ao estudo ou às tarefas de outras disciplinas. Também durante as aulas de inglês os alunos conversavam uns com os outros, acessavam a internet e trocavam mensagens de celular, o que causava certo tumulto e muito barulho durante as aulas, apesar das constantes reclamações do professor.

Os alunos do 2º ano se mostraram mais comprometidos, interessados nas aulas, participando vez por outra com perguntas sobre o conteúdo ensinado e constantes referências aos exames de entrada das “grandes universidades”, mas quase nenhum questionamento era feito sobre o ENEM especificamente. Tal comprometimento pode ser explicado, talvez, por ainda estarem no 2º ano e terem que “passar”.

Para a grande maioria dos alunos do 2º ano (34 dos 39 alunos), aprender uma língua estrangeira é aprender as quatro habilidades simultaneamente: produção e compreensão oral e escrita, o que, de acordo com as respostas dadas no questionário, não é possível na escola regular. Para três alunos apenas é aprender a gramática e o vocabulário da língua e para dois é aprender a pronúncia e desenvolver a produção oral. Interessante destacar que os três alunos que disseram que aprender inglês é aprender gramática e vocabulário foram os alunos transferidos de uma escola pública, talvez por ter sido essa a realidade que permeou suas vidas escolares desde o ensino fundamental I.

Em relação aos alunos do 3º ano (14 dos 21), aprender uma língua estrangeira é aprender as quatro habilidades simultaneamente: produção e compreensão oral e escrita, o que, de acordo com as respostas dadas no questionário, não é possível na escola regular.

Os alunos informaram, ainda, que não é possível aprender inglês na escola devido a fatores tais como, a pouca valorização do inglês em escolas regulares, afirmando, ainda, que o ensino é fraco devido à falta de motivação e interesse do professor, ao foco do ensino na gramática, no vocabulário e em textos apenas, à carga horária reduzida das aulas e ao grande número de alunos por sala. O fato de os professores não saberem falar ou não ensinarem por meio de uma metodologia apropriada, ensinando sempre o verbo to be também foram apontados pelos alunos.

Ressaltam-se aqui dois aspectos interessantes: o primeiro diz respeito aos objetivos de aprendizagem (e ensino) traçados para esses alunos. A escola prioriza, nas aulas de inglês e nas das demais disciplinas, a preparação para os vestibulares, que, na aula de inglês, é feita por meio da leitura de textos, ensino de gramática e de vocabulário, o que vai de encontro à opinião dos alunos sobre o que é aprender inglês: é aprender as quatro habilidades simultaneamente, ou seja, para

a grande maioria dos alunos o que acontece na aula de inglês não é aprender inglês.

Esse aspecto aponta para a frustração dos alunos em relação a suas expectativas, o que pode explicar o comportamento de desmotivação nas aulas e o “descaso” observado pelo professor.

Escola particular	2º ano (39 alunos)	3º ano (21 alunos)
Aprender inglês é aprender as 4 habilidades	34	14
É possível aprender inglês na escola regular	9	13
Estudam inglês em institutos de idiomas	34	17
Farão vestibular e ENEM	35	15
Farão ENEM apenas	0	0
Farão vestibular apenas	2	1
Não farão vestibular ou ENEM	2	5
Pretendem estudar em uma universidade Pública	34	11
Pretendem estudar em uma universidade Particular	3	5
Solicitarão financiamento do governo	3	1
Fazem curso preparatório para o ENEM	2	0

Quadro 9: Dados tabulados a partir do questionário respondido pelos alunos da escola particular

Outro aspecto a ser ressaltado é que os alunos veem o professor como desmotivado e desinteressado durante as aulas, mesmas características atribuídas pelo professor a eles, seus alunos. Será que essa sensação de descontentamento e

desmotivação não é resultado da maneira, do “jeito” pelo qual o conteúdo é ensinado? O professor ensina, do “jeito” que não gosta e os alunos são expostos a um conteúdo que eles não acham que faça parte de um verdadeira e efetiva aprendizagem de inglês, a aprendizagem para “a vida real”, para “o mercado”, muito mencionadas pelo professor. Assim, os alunos não acham que “aprendem” o que é ensinado do “jeito” que é ensinado e, por isso, não veem objetivo nas aulas, mostrando o desinteresse e a desmotivação relatados pelo professor e pela coordenadora geral: o desânimo de um alimenta o do outro que é, reciprocamente, alimentado.

Sobre perspectivas futuras, seus objetivos após a conclusão do ensino médio, se pretendiam cursar o ensino superior, seja em uma universidade pública ou particular, 35 dos 39 alunos do 2º ano relataram que fariam as provas de vestibular e do ENEM, sendo que apenas três deles tentariam o acesso à uma universidade particular, os mesmos três que vieram transferidos da escola pública. No 3º ano, do total de 21 alunos, cinco não pretendiam estudar em uma universidade e onze alunos queriam estudar em uma instituição pública de ensino superior.

#### **4.2.6 – As avaliações**

Com o objetivo de observar as características da prática avaliativa desse professor e a importância da avaliação para esse contexto, procedeu-se à análise das avaliações por ele usadas em sala de aula.

Segundo relato de PC1, as provas de inglês eram elaboradas de maneira diferente das demais disciplinas, em que os professores sugeriam e preparavam questões para as avaliações de rendimento em conjunto com os coordenadores de área. As provas de inglês eram todas elaboradas pelo coordenador de área, dados os distintos locais de trabalho (o coordenador trabalha na sede da escola em outra cidade). Durante a elaboração das provas de inglês, o professor não era consultado e via a prova dias antes da aplicação, o que diverge da informação dada pela coordenadora geral, que afirmou que a elaboração das provas era um trabalho conjunto entre os professores das disciplinas e os coordenadores de área.

As avaliações seguem o mesmo formato das aulas da apostila: um texto para leitura com questões de múltipla escolha sobre o texto e sobre os tópicos gramaticais trabalhados durante as aulas. Os textos são retirados de provas de vestibulares já aplicados por universidades.

As datas eram estabelecidas pela coordenação geral da escola e seguia o modelo de aplicação das provas de vestibulares: provas de várias disciplinas distribuídas em dois dias e uma prova de redação.

As avaliações não ocupam papel central da prática desse professor, e nem são usadas como demonstração de poder: em nenhum momento, durante as observações das aulas, as notas foram usadas para ameaçá-los ou para solicitar mais participação.

Os resultados dessas avaliações também não eram usados por PC1 para um (re)olhar sobre a prática, (re)direcionar seu ensino no sentido de melhor preparar seus alunos para os exames de entrada tão importantes para esse contexto escolar.

A presente Seção objetivou analisar os dados coletados na escola particular. Na Seção 4.3 a seguir, os dados referentes à escola pública serão analisados.

### **4.3 - A escola pública**

A escola da rede pública estadual se localiza na periferia de uma cidade da RMC, no Estado de São Paulo. As salas de aula são equipadas com ventiladores e quadro negro, mas há uma sala especial com material áudio visual e computador com acesso à internet.

Com aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, é uma escola de ensino fundamental I e II e ensino médio, com aproximadamente 1500 alunos. Diferente da escola particular, a grande maioria dos alunos pertence às classes baixa e média baixa e trabalha em período integral, e, por isso, no período diurno havia apenas uma turma do primeiro e uma do segundo ano do ensino médio. As demais turmas do primeiro e segundo anos e todas as turmas do terceiro eram do noturno.

O material didático adotado pela professora desse contexto é o “Caderno de Inglês”, elaborado e distribuído com gratuidade pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

As duas aulas semanais de inglês aconteciam em um único dia, com uma aula de cem minutos. Com 24 alunos, as aulas do 2º ano aconteciam às terças, das 10h40min às 12h20min. Uma vez que a entrada e saída dos alunos eram controladas e os alunos não podiam decidir quais aulas assistir, todos eram obrigados a assistir a todas as aulas do período, sendo que aqueles que não o faziam, eram advertidos pela direção da escola.

As aulas do 3º ano, com 27 alunos, aconteciam às segundas-feiras das 19h00min às 20h40min. Ressalta-se que, nesse contexto investigado, todos os grupos de terceiro ano estão no período noturno dada a demanda da comunidade, posto que a grande maioria dos aprendizes trabalhava em período integral. Havia alunos que estudam inglês em institutos particulares de idiomas, mas que nunca viajaram para países onde a língua inglesa é falada.

Foram observadas 30 aulas no 2º ano e 30 aulas no 3º ano do ensino médio. Cada aula tinha a duração 100 minutos, perfazendo um total de 3000 minutos, ou seja, 50 horas de aulas observadas em cada uma das turmas: um total geral de 100 horas de aulas observadas nessa escola.

De acordo com o pontuado anteriormente, as discussões dos dados comporão o próximo capítulo. Nesta Seção, os dados concernentes à escola particular terão suas análises apresentadas na seguinte ordem:

- A coordenadora geral;
- A professora e suas percepções;
- O Caderno de Inglês;
- As aulas;
- Os questionários respondidos pelos alunos;
- As avaliações.

#### **4.3.1 – A coordenadora geral**

A coordenadora, também professora de matemática da escola no período noturno, mostrou-se bastante receptiva, dizendo ser política da diretora geral da escola receber alunos de universidades para pesquisa. A coordenadora da escola pública não contava com o auxílio de coordenadores de área, mas havia um inspetor de alunos, que a auxiliava com a parte disciplinar da escola.

Para a coordenadora, apesar da política administrativa da escola, em que alunos “mal comportados” eram punidos e, eventualmente, convidados a se transferirem da escola, havia alunos que não eram interessados nas aulas ou nas atividades escolares.

#### **Excerto 14:**

aqui tem os bons alunos e os alunos ruins, que não estão interessados em nada. Não participam das atividades, não fazem nada extra. Querem terminar o 3º, começar a trabalhar e ajudarem casa. A gente chama os pais, eles vêm, mas não muda muita coisa não. Alguns pais acham que a culpa é da escola mesmo. Mas os bons alunos, geralmente são os alunos que estão aqui desde o 6º ano, há muito tempo, são crias da escola e já conhece como trabalhamos (Entrevista com a coordenadora geral da escola pública).

Na escola pública, os alunos “desinteressados” pretendiam apenas terminar o ensino médio para poderem trabalhar e, assim, aumentarem a renda familiar. Havia, ainda, os alunos “crias da escola”, os “bons alunos”, que estavam na escola desde o ensino fundamental I, caracterizados como sempre interessados, participando de atividades extracurriculares, sempre comprometidos com seus processos de aprendizagem.

Em relação à preocupação da escola com o ENEM e sobre o interesse dos alunos em estudar em universidades, em fazer algum exame de entrada, em especial o ENEM, e, ainda, se havia algum controle sobre quais alunos faziam a prova e dos resultados por eles obtidos, a coordenadora informou que:

**Excerto 15:**

A maioria fala, especialmente os bons alunos, tanto do segundo quanto do terceiro anos. Você vê a atitude deles: participam, estudam, são bem interessados. Mas o ENEM, antes, era bem divulgado aqui na escola, no estado todo. Era ordem. Assim que começava o ano, todos os alunos eram informados para fazerem CPF e identidade para inscrição do ENEM e quando as inscrições começavam, a própria escola se encarregava das informações e tudo. A gente acompanhava tudo de perto (...) E quem não faxia a inscrição, a gente chamava pra conversar. Os resultados, as notas, tudo. Punha os resultados nos murais ... mas não acompanhamos mais, agora faz quem quer, geralmente são os bons alunos, eles são os responsáveis por tudo. Nós só informamos as datas e a documentação necessária. O resto é com eles (Entrevista com a coordenadora geral da escola pública).

Percebe-se que nesse contexto de ensino, apesar de já ter sido considerado como prioridade da escola, com a divulgação das datas, o controle da participação dos alunos e o interesse pela divulgação dos resultados obtidos pelos alunos, o ENEM não interessa mais e hoje fica a cargo do aluno, sem uma participação mais efetiva da escola.

A posição da escola provocou questionamentos, pois o ENEM é um exame criado para democratizar o acesso ao ensino universitário, especialmente dos alunos que vêm de escolas públicas. Então, ao ser indagada sobre as razões para a mudança de posicionamento da escola em relação ao ENEM, a coordenadora esclarece:

**Excerto 16:**

(...) antes, só tinha o ENEM. A escola tinha resultados dos alunos e tudo. Tudo era acompanhado pelo resultado do ENEM. Agora, desde 2009, 2010,

mudou. Agora o estado de São Paulo tem o SARESP e isso é muito importante para nós. Esse, a escola acompanha de perto: a inscrição, tudo. Tudo a gente vê bem de perto. (...) é a partir do SARESP que todas as escolas do Estado são avaliadas. A prova é feita pelos alunos, mas o resultado deles conta para a avaliação da escola e dos professores. Nós ganhamos bônus ou não ganhamos pelos resultados. A escola é divulgada pelo resultado do SARESP. Sabe qual é a escola boa ou ruim pelos resultados divulgados pelo estado (Entrevista com a coordenadora geral da escola pública).

A coordenadora revelou que, apesar da demonstração de interesse dos “bons alunos” pelo ENEM, não havia publicação dos alunos aprovados no exame ou nenhum controle sobre quem faria ou não a prova. No passado, a escola possuía, inclusive, uma lista para controlar os alunos que já haviam se inscrito e, aqueles que ainda não haviam feito sua inscrição, eram chamados à sala da coordenadora da escola para esclarecimentos, o que não acontece nos dias atuais.

Nos últimos anos, a partir de 2009, a escola, gradativamente, deixou de se preocupar com o ENEM e passou a se preocupar de maneira mais efetiva com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, SARESP<sup>46</sup>, um exame de diagnóstico aplicado anualmente pelo governo do estado de São Paulo. Para a coordenadora, o SARESP passou a ser mais importante (e mais interessante), pois é a partir dele que a escola, bem como seus professores, são avaliados e bônus financeiros são distribuídos. Essa preocupação com os resultados do SARESP também foi externada por PC2, professora colaboradora desse contexto, o que remete à situação semelhante vivida por professores nos Estados Unidos com a *accountability*, responsabilização, no programa *No Child Left Behind*<sup>47</sup> (Nenhuma Criança deixada para trás), conforme discutido na Seção 2.5.

Apesar dessa escola não se preocupar com a preparação de seus alunos para as provas do ENEM, ou o ingresso ao ensino superior, a coordenadora informou que são organizadas visitas às universidades públicas do estado de São

---

<sup>46</sup> O SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, é uma avaliação de múltipla escolha aplicada anualmente no final do ano letivo e avalia matemática e português e redação.

<sup>47</sup> No Child left behind

Paulo, como a USP e UNICAMP, por exemplo, visitas não obrigatórias aos alunos, uma vez que são pagas.

### **Excerto 17:**

A gente tenta preparar os alunos, né. Organiza visitas às universidades da região, USP, UNICAMP, mas não é obrigatório porque as visitas são pagas. Tem de pagar o ônibus e a gente [a escola] não tem recursos. Também tem as provas do ENEM, como um simulado, pra eles verem como é que é o exame. Os professores entregam as provas e comentam com eles [os alunos].

(...) as provas do SARESP, a gente prepara também. No calendário já tem as datas para aplicar os simulados. Eles já sabem. Nesse dia não tem aula não. Depois os professores corrigem as provas e comentam com os alunos as notas, o gabarito, tudo isso (Entrevista com a coordenadora geral da escola pública).

Há, ainda, aplicação de provas de simulado do ENEM, quando os alunos do ensino médio fazem provas já aplicadas em anos anteriores, o que fica sob responsabilidade dos professores de cada uma das disciplinas. A aplicação do simulado do SARESP, contudo, é diferente. A escola se mobiliza, as aulas são canceladas para que os alunos façam as provas na escola em data previamente selecionada, seguindo o modelo de aplicação de um exame real. As provas do simulado do SARESP são corrigidas pelos próprios professores da escola e os resultados divulgados na própria instituição.

O depoimento da coordenadora da escola pública difere da fala da coordenadora da escola particular, onde os exames de entrada são vastamente divulgados, especialmente os vestibulares das “grandes universidades”. Os testes simulados são, no contexto particular de ensino, institucionalizados, fazem parte do dia-a-dia dos alunos, com datas e horários marcados. Outra diferença surge se comparadas as oportunidades de informação sobre as datas dos exames de

entrada, vestibulares ou ENEM. Na escola particular, as datas são amplamente divulgadas por meio de cartazes, panfletos, avisos em sala de aula, o que não foi percebido na escola pública, em que nenhuma informação é divulgada.

Em relação à elaboração das avaliações, a coordenadora afirmou que os professores têm ampla autonomia para divisão de notas, número, frequência e elaboração das avaliações, seguindo o calendário estabelecido pela escola, o que difere da escola particular, onde as avaliações eram elaboradas pelo coordenador da área de inglês e nenhum espaço era dado ao professor no sentido de contribuir com a elaboração das provas.

#### **4.3.2 - A professora e suas percepções**

A professora colaboradora da escola pública, doravante PC2, tem 48 anos de idade é técnica em logística e graduada em Letras português/inglês por uma universidade particular da região. Atua como professora da rede pública há 20 anos e há cinco anos na escola em que as aulas foram observadas. Apesar de estar na rede pública há bastante tempo, PC2 ainda não pertencia ao quadro efetivo da rede em 2013. Uma de suas metas era ser aprovada em um concurso público e tornar-se professora efetiva. Ela reiterou seu desejo de prestar o concurso que aconteceria em novembro de 2013, queria passar no concurso para provar para ela mesma que era capaz, era uma cobrança pessoal, porque ela se testava muito.

PC2 leciona em turmas dos dois últimos anos do ensino fundamental II (oitavo e nono anos) e em uma única turma do segundo ano do ensino médio no período matutino. No período vespertino, PC2 retorna à escola para aulas dos anos iniciais do ensino fundamental I, e à noite, PC2 leciona para turmas dos três anos do ensino médio.

PC2 nunca fez um curso de pós-graduação, mas participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do estado e nunca teve a oportunidade de viajar para o exterior. PC2 comunica-se em inglês com alguma dificuldade e apresenta problemas de pronúncia. As aulas são dadas exclusivamente em português, mas há momentos em que algumas expressões ou instruções são dadas em inglês.

PC2 é a responsável pela elaboração das avaliações de rendimento que são aplicadas em suas turmas durante o período letivo, ficando a seu critério a distribuição, frequência e datas das avaliações, tendo apenas que respeitar o período de início e fim dos bimestres para a entrega dos resultados dos alunos à secretaria.

A entrevista com a professora colaboradora da escola pública, PC2, aconteceu no período matutino, na própria escola, em uma sala de aula que se encontrava vazia, em horário pré-estabelecido por ela. Em momento que precedeu a entrevista, PC2 foi esclarecida sobre o sigilo da pesquisa e reiterou-se que a escola, seus alunos e ela teriam seus nomes preservados. Mesmo estando em uma sala de aula vazia, PC2 parecia temer ser ouvida, pois manteve um tom de voz baixo, olhando, às vezes, para os lados, como uma maneira de se certificar que não estava sendo ouvida ou observada por outras pessoas, além da pesquisadora.

PC2 demonstrou muito orgulho em fazer parte daquele quadro docente, reiterando que se tratava de um quadro docente unido, sempre apoiado pela direção e coordenação da escola, o que fazia com que todos daquele contexto trabalhassem juntos, em sintonia, enaltecendo a busca pela disciplina e pela organização que pautavam o trabalho da direção.

A professora comparou a instituição de ensino onde trabalha às escolas particulares da região, elogiando os profissionais que dela faziam parte e destacando as virtudes de sua escola: uma escola limpa, bonita, com ensino de qualidade, com professores interessados, que não se parecia com uma escola pública, parecendo reconhecer, pelo menos no que tangem às condições físicas, que a escola particular tem mais qualidade, afirmando que “Graças a Deus essa escola aqui é boa, (...) é muito boa, (...) toda é limpa (...) é uma escola diferente (...) Tem pessoas que até pensam que é escola particular pela maneira de agir dos professores, da direção”.

Sobre sua longa carga horária de trabalho, reiterou que permanecia na escola nos três turnos, esclarecendo que também era responsável pelas aulas de língua portuguesa de todos os grupos do ensino médio e de alguns grupos do ensino fundamental I e II.

Na área da língua inglesa era responsável por todo o ensino médio: as duas turmas do período da manhã (uma do primeiro e outra do segundo ano) e

todas do período noturno, e ainda, as turmas dos ensinos fundamental I e II, as quais compartilha com outra professora.

Apesar do desinteresse de alguns alunos, que não davam muita importância às aulas de inglês, a professora via suas aulas como importantes, pois significavam o único momento que seus alunos tinham para aprender inglês: “os alunos não percebem que essa é a única chance que eles têm de aprender inglês”.

Em sala de aula, havia os alunos que não prestavam atenção às aulas, não faziam tarefas, nem se preparavam para as avaliações, o que vai ao encontro do relato da coordenadora, ao estabelecer uma comparação entre os “bons alunos” e os alunos desinteressados, os que não reconheciam que as de inglês eram a única oportunidade que tinham de estudar a língua:

#### **Excerto 18:**

Eu tenho sorte, mas tem alguns que... Deus me livre. Tem alguns que não querem nem saber. Não fazem nada. Ficam lá, parados. Eu dou muitas chances: mando fazer trabalhos, dou várias provas, trabalho individual, em grupo na sala, tarefa, mas não adianta. São sempre os mesmos. Não fazem e pronto. E os pais não ajudam como eu te falei. Você chama os pais e eles falam que é você que pega no pé deles [dos alunos] porque em casa eles não são assim. É, não são assim mesmo, porque lá eles não têm que estudar (Entrevista com PC2).

Além do desinteresse de alguns alunos, há, ainda, o fato de que, para a sociedade de maneira geral e mesmo dentro do próprio contexto escolar, considera-se a escola regular como um ambiente de ensino em que não se aprende inglês, especialmente porque, para muitos, o professor da escola pública não sabe o idioma que ensina. Esse aspecto pode ser percebido abaixo, no excerto da entrevista com PC2:

#### **Excerto 19:**

Acham que eu trabalho aqui dando aula de inglês porque não sei inglês, não sei conversar (...) Quem sabe inglês é o professor do cursinho particular (...) eles [os alunos] não prestam atenção nas minhas aulas porque acham que eu não sei nada, que não sei falar (Entrevista com PC2).

Segundo PC2, seus alunos dão importância ao ensino da produção oral, vista por muitos como sendo uma habilidade de maior dificuldade, que demanda mais estudo e preparação dos profissionais, reforçando a dicotomia escolas regulares e escolas de idiomas, ensino de leitura, gramática (fácil) x ensino de produção e compreensão oral (difícil), escola particular (ensino bom) x escola pública (ensino ruim), aspectos que contribuem para o aumento e reforço do descaso com que o ensino de inglês de escola regular, principalmente da rede pública de ensino, é visto.

Tal descaso foi percebido em momento relatado anteriormente, na escola particular, quando o professor daquele contexto afirmou “que tem alguns alunos (...) Que não sabem nada. Que vieram de escola pública. Estudaram lá a vida toda”.

A escola pública é caracterizada, geralmente, como lugar em que se encontram os professores menos preparados, em contraposição com a escola particular, cujos professores são bem qualificados e oferecem um ensino de alta qualidade. Esse posicionamento pôde ser evidenciado também em alguns momentos das aulas de inglês na escola pública, durante as observações, pois notou-se que as aulas foram, em várias ocasiões, “tomadas” para treinos e jogos interclasse, ensaios de peças teatrais, avisos e esclarecimentos advindos da direção da escola e de outros professores, o que era visto como positivo pela professora de inglês, pois ela teria mais tempo para a correção de provas e para lançar dados nos diários de classe.

Sobre o fator “sorte”, PC2 esclareceu que havia alunos em suas salas do ensino médio definidos por ela como “alunos UNICAMP” que “têm nível UNICAMP”, estudarão na UNICAMP, alunos caracterizados como interessados, comprometidos, que faziam tarefas, participavam das aulas e tiravam “boas notas”, talvez características que ela julgasse relevantes e suficientes para garantir que seus alunos “passassem” na prova do vestibular dessa instituição. São os alunos dos

quais ela tinha orgulho, “as crias da escola”, pois estavam na escola desde o ensino fundamental I e que, segundo ela, conseguiriam passar em vestibulares de qualquer universidade pública, fazendo especial referência a uma das universidades da RMC, a UNICAMP, e, mesmo que indiretamente, remetendo ao vestibular, exame de entrada ainda utilizado pela instituição em questão.

Em relação às suas aulas e a seu ensino de modo específico, a professora afirma que:

**Excerto 20:**

Eles [os alunos] têm que saber a **interpretação**. Eu insisto muito. Não tem que traduzir não, porque não faz sentido. Tem que saber interpretar, entender o que o texto quer dizer. Não tem que **traduzir**. Assim, **traduzir** é importante, porque você tem que saber o que as palavras significam, mas tem que **interpretar**, porque às vezes só a **tradução** não faz sentido. Eu insisto muito nisso (ênfase da pesquisadora).

E eu ensino eles assim. Ao invés de **traduzir**, **interpretar**. Eu **traduzo**, eu faço eles **traduzirem**. Como a música, eles vão ter que **traduzir**, mas eles têm que **interpretar**. Esse aí eles só vão ter que **interpretar**. Que é o que está lá, só que ao invés de escreverem a **interpretação**, vão ter que mostrar pela imagem nesse primeiro trabalho. O que cada estrofe quer dizer. E eles fazem (Ênfase da pesquisadora) (Entrevista com PC2).

A professora caracteriza seu ensino dando ênfase à interpretação de textos, afirmando que não “ensina” tradução, atendendo aos objetivos de ensino estabelecidos pelo “Caderno de Inglês” que usa durante suas aulas. Contudo, há uma contradição em seu discurso que ilustra a inquietação que permeia a construção de sua prática: ensina a **interpretar**, mas também ensina a **traduzir**, não deveria traduzir, mas traduz.

Essa contradição demonstra, de certa maneira, que PC2 conhece o discurso dos textos oficiais do governo sobre as diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras em escolas regulares e as páginas de referência para o professor

constantes dos “Cadernos de Inglês”. Contudo, conhecer o discurso oficial parece ter criado um conflito entre o que ela tradicionalmente faz (e provavelmente tem feito nos vinte anos de sua docência), a tradução, e o que é esperado que ela faça (a prática teórica dos documentos oficiais): seu discurso contraditório é baseado no **desejo** de ter a teoria dos documentos, a **interpretação**, e a **contingência** de seu ensino, a **tradução**, conforme indicação da professora desse contexto:

### **Excerto 21:**

Na realidade eu não deveria passar a tradução para eles (...) traduzo porque ajuda, porque se eu for deixar eles traduzirem eu tenho um dia só de aula e demora muito. Então eu traduzo e eles respondem (...) eu dou muito texto porque no ENEM é só texto (...) eu trabalho muito texto (Entrevista com PC2).

Nesse contexto, fundamentar sua prática sobre os alicerces seguros da tradução viabiliza o ensino de PC2, pois não há, segundo ela, tempo hábil para a interpretação de textos, como se a atividade de leitura fosse uma atividade cognitiva controlável, um momento em que seria possível decidir entre uma leitura que objetiva apenas a tradução e outra que foque a interpretação, uma leitura dissociável e dissociada.

A professora evidencia seu desconforto estabelecendo uma relação de conflito para sua prática: interpretar, que permite ao leitor construir sentidos e posicionar-se criticamente, e traduzir, uma leitura cuja visão é mais tradicional. Assim, a professora, mesmo apesar de saber que a leitura como atividade social seja a desejada, dá prioridade à tradução, a qual “ajuda” e viabiliza seu ensino, pois permite economizar tempo.

Como a professora espontaneamente mencionou o ENEM durante a entrevista, e sabendo que a escola “não se importa com o ENEM”, de acordo com o relatado pela coordenadora, a pesquisadora perguntou, então, qual a relação da prova de inglês do ENEM e o seu ensino. Apesar de sempre fazer referências ao ensino de inglês, PC2 mencionava aspectos de suas aulas de português também, sendo necessárias perguntas mais específicas, conforme percebido a seguir:

**Excerto 22:**

Só que nós temos que prepará-los para isso. Nós temos que prepará-los, principalmente quem está no 3º ano. E a gente faz isso aqui. Por que eles [os alunos] vão cobrar. Nós não temos que esperar eles cobrarem. Nós temos que fazer.

Nós... eu tenho a prática de fazer porque eu já trabalhei muito na correção de vestibular, a gente já tem uma bagagem. Mas na parte de português, eu trabalho toda parte que eu já sei que o ENEM vai pedir em relação a textos, textos informativos, literários, tanto que eles do 2º ano, eu já estou fazendo eles lerem o livro "O Cortiço" e eles vão fazer até uma encenação do livro.

E o inglês?

Aqui eu uso os cadernos que o estado manda. É um caderno por bimestre e os alunos recebem também de graça. Então eu seleciono o que é mais importante e ensino. Então aqui eu dou chance para eles aprenderem pronúncia, falar, ler, interpretar. Eu trabalho com interpretação. Não com tradução só. Falo para eles não traduzir não porque é mais difícil. Ensino interpretar. Trazer para o português interpretando porque se for traduzir palavra por palavra não dá certo. O livro do professor é bom para um apoio. Eu uso ele assim. Para acompanhar a apostila deles, você tem que ficar lendo para saber onde é que está. Você tem que entender a resposta aí. Na realidade eu não deveria passar a tradução para eles. Só que eu passo e eles trabalham depois a interpretação em inglês. Eles não respondem em português. Eles têm que responder em inglês porque na prova que eu passo para eles, eles têm que saber a resposta em inglês porque é o mesmo texto. Eu traduzo porque ajuda, porque se eu for deixar eles traduzirem eu tenho um dia só de aula e demora muito. Então eu traduzo e eles respondem. Na prova eu coloco as perguntas daí, da apostila deles. Na hora de corrigir, demora muito, porque não é só colocar um x. Você viu. Eles tentam manipular a correção. Falam que eu errei e passam por cima a resposta

certa. Então eu tenho que corrigir tudo na prova. Tudo mesmo, porque se não eles passam a gente pra trás (Entrevista com PC2).

Sobre o ENEM, a professora disse se preocupar, pois, por se tratar de um exame conhecido, sabe que, se ela não ensinar as atividades do ENEM, preparar os alunos para o Exame, seus alunos solicitarão tais atividades. Ela esclareceu que já fez parte de bancas corretoras da redação de vestibulares, e que, durante suas aulas de inglês, procura trabalhar os textos do “Caderno de Inglês”, selecionando o que é mais importante para suas aulas. Em relação ao critério de seleção, PC2 esclareceu que, de maneira geral, trabalha em sala os textos e a gramática e, deixa para os alunos fazerem em casa, a interpretação da tradução e os exercícios.

Apesar de afirmar que se preocupa com o ENEM, a preparação dos alunos para o exame não é prioridade da escola.

### **Excerto 23:**

Não, a escola não tem esse hábito não. Antes a gente até sabia quem ia prestar ENEM. Era uma campanha o ano inteiro. Começava o ano, a agente já falava para fazerem identidade e cpf porque para o ENEM, precisa. Já fazia lista de quem queria fazer a prova, forçava para fazer inscrição. O governo mandava a gente fazer isso. Depois mudou (Entrevista com PC2).

O relato de PC2 coaduna com o que a coordenadora geral informou sobre o ENEM. Até 2009, todos os professores alertavam sobre a importância do Exame e solicitavam que os alunos providenciassem a documentação necessária para a inscrição da prova, tudo sob controle da direção e coordenação da escola, condição que mudou em decorrência do SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, exame aplicado anualmente aos 2º, 3º e 5º anos do ensino fundamental I, 9º ano do ensino fundamental II e ao 3º ano do ensino médio pelo governo do Estado de São Paulo. As áreas avaliadas pelo exame são

língua portuguesa e matemática para todas as séries, acrescentando ciências naturais para as duas séries do ensino fundamental II e ensino médio:

**Excerto 24:**

Por quê mudou?

Com o SARESP. Porque para a escola é mais importante.

Com o resultado do SARESP a escola é avaliada?

Quanto melhor o resultado do SARESP melhor para a escola, em todos os sentidos. Você colocaria seu filho numa escola que não ensina direito? As escolas são classificadas. Tem as metas, tem um limite de metas. Se a escola superar, o ensino está ótimo, para você que é mãe do aluno. A meta é uma porcentagem. O aluno está, fez o SARESP. A mãe vai ver em que lugar está a escola que o filho estuda. Se ela baixar, ela fala: Vou mudar meu filho da escola. É bem por aí. Quanto melhor o Estado, melhor a situação da escola. O Estado costuma te pagar bônus que se refere ao rendimento escolar, e é o SARESP que acusa esse rendimento. Não é por causa do SARESP. Por exemplo, você está trabalhando. Aí teve o SARESP que é a meta que a escola atingiu. Então se o Estado for pagar um bônus para a escola, dependendo a nota do ensino fundamental, se ele não atingiu, então o bônus vai lá pra baixo. Não é por causa da escola. É pela meta da escola e por nível. Se o ensino médio foi bom, os professores do ensino médio ganham um bônus bom, e se for ruim, o bônus é ruim. O estado avalia assim (Entrevista com PC2).

Apesar de sua disciplina, o inglês, não se configurar como disciplina avaliada no SARESP, a importância a ele atribuída pôde ser percebida pela frequência com que a professora mencionou o exame durante a entrevista: o vestibular da UNICAMP, duas vezes, o ENEM, quatro e o SARESP, sete vezes.

Por meio dos resultados dos alunos no SARESP, as escolas, bem como os professores das áreas avaliadas são também avaliados. A partir dessa avaliação, as escolas recebem verbas estaduais, os professores recebem bônus em forma de

gratificação financeira e, ainda, as escolas entram em uma espécie de “ranking” do SARESP, o que fez com que, a partir dos resultados divulgados os próprios pais passassem a cobrar, tanto da escola quanto dos professores, melhores resultados. Sobre a importância do SARESP para a comunidade escolar de maneira geral, a professora manifestou-se com uma pergunta: “Você colocaria seu filho numa escola que não ensina direito? As escolas são classificadas!”.

Com base em Glover (2014), pode-se perceber o efeito retroativo de exames a partir de relatos dos participantes envolvidos, daí a necessidade de ouvir, em entrevista, a professora da escola pública. A entrevista com PC2, professora da escola pública, faz com que algumas considerações sejam feitas: a professora não tem uma visão positiva ou negativa em relação à prova de inglês do ENEM que não interfere em seu ensino, apesar de ensinar por meio de textos. Nesse contexto de ensino, não se objetiva preparar os alunos para o ENEM ou para outros exames de entrada. Entretanto, pode-se perceber que há outro exame, o SARESP, que exerce grande influência sobre a escola como um todo, dada sua relevância para alguns dos protagonistas desse contexto de ensino: professores, coordenadora e diretor da escola.

#### **4.3.3 - O Caderno de Inglês**

O “Caderno de Inglês” faz parte de um material elaborado pelo programa São Paulo faz Escola para todas as disciplinas do currículo escolar. O material, produzido com o objetivo de auxiliar os professores da rede pública estadual no planejamento das aulas, alinhando a proposta curricular com a prática, é distribuído gratuitamente a todos os alunos e professores da rede estadual desde 2007. Diferente do material dos alunos, o Caderno do Professor traz orientações sobre o conteúdo de cada um dos volumes, as competências e as habilidades, as orientações acerca da metodologia e técnicas de ensino a serem utilizadas em cada uma das aulas, denominadas “Tema”, bem como orientações sobre o processo avaliativo.

De acordo com a carta de introdução do material aos professores, o Caderno:

**Excerto 25:**

tem a proposição de apoiá-los no planejamento de suas aulas para que explorem em seus alunos as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante, por parte dos docentes, das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino e a melhoria da qualidade do fazer pedagógico. (Caderno do professor: LEM - Inglês, ensino médio, 3ª série, v. 4. p. 6).

Assim, no sentido de aprimorar a aprendizagem da língua inglesa por meio da leitura e da escrita, o material objetiva propor atividades que promovam a reflexão dos alunos como cidadãos, no sentido de poderem “aplicar” o conteúdo trabalhado em sala de aula na vida real, no “mercado de trabalho”, sugerindo a leitura e produção de textos de diferentes gêneros. Além das atividades das “Situações de Aprendizagem”, são sugeridos *sites* e atividades complementares, os quais podem ser usados por professores durante as aulas, no sentido de trazer informações adicionais aos temas do Caderno.

No que tange às habilidades e competências, o Caderno objetiva trabalhar e explorar “todas as competências avaliadas pelo Enem”, fazendo referência especial ao uso de códigos e linguagens e à criação de diferentes sentidos por meio da leitura, diferentes compreensões, diferentes interpretações sobre um mesmo tema, que, nos documentos oficiais do ENEM, referem-se às Competências 1 e 2, respectivamente. Em relação ao ensino pretendido para as aulas de inglês, o Caderno traz orientações no sentido de privilegiar alguns “princípios”, ou seja, construtos mais contemporâneos de língua(gem), de ensino e aprendizagem de língua inglesa, ressaltando que:

**Excerto 26:**

(1) língua é um complexo instrumento de interação social e de ação e reação no mundo; (2) aprender uma língua é aprender com o outro, trabalhando em equipe para a construção de conhecimento; (3) aprender uma língua estrangeira de uma perspectiva interacionista pressupõe vários momentos sucessivos de aproximação do aluno com o objeto de estudo; (4) dessa perspectiva, pressupõe-se que todos os alunos são corresponsáveis pela aprendizagem de seus pares e também por sua própria aprendizagem (Caderno do professor: LEM - Inglês, ensino médio, 3ª série, v. 4. p. 9).

De acordo com o Caderno, a língua estrangeira, inglês, deve ser usada (ensinada e aprendida) no sentido de promover interação, ação e reação sociais, por meio de atividades que motivem a participação dos alunos, no sentido de que eles próprios se vejam e se tornem sujeitos responsáveis por seus processos de aprendizagem.

Além das orientações pedagógico-metodológicas sobre os “Temas”, o Caderno do Professor apresenta, ainda, propostas de avaliações e “Propostas de Situações de Recuperação”, sugerindo uma avaliação composta de três partes: a processual, baseada no desempenho dos alunos em sala de aula, a formativa, com a produção de um *portfolio* composto de uma síntese de conteúdo trabalhado em sala seguida de uma auto-avaliação, e a somativa, as avaliações individuais de rendimento.

Nesse sentido, em uma lição, um “Tema”, que tem a duração prevista para três aulas, há uma proposta a ser desenvolvida, dividida em “Situações de Aprendizagem”. Na aula Tema *Constructing a CV*, literalmente Construindo um CV, por exemplo, as “Situações de Aprendizagem” propostas são:

**. Situação de Aprendizagem 1: Knowing about CV formats;**

Have a look at the text and say the names given to the CV formats:

texts: "Writing a CV"

"Golden rules for an Effective CV"

**. Situação de Aprendizagem 2: How to write a CV - part 1;**

Have a look at the text and find what it is about:

text: "Writing a CV - How to write a CV"

**. Situação de Aprendizagem 3: How to write a CV - part 2;**

Have a look at the two job ads and find out the position offered.

text: "Job ad 1", "Job ad 2"

Have a look at Marcy's CV and identify the CV format and its focus.

text: "Marcy's CV"

**. Situação de Aprendizagem 4: Production: Writing a CV;**

Suppose you are looking for a job online. Work in groups of three to construct a curriculum vitae. Your CV can be chronological or functional; it depends on the job ad you will choose. You can decide if it will be real or fictitious.

text: "Job ads 1 - 5"

Em momento inicial, há uma proposta de discussão, um "warm up" em que os alunos, geralmente em grupos, devem discutir aspectos relacionados ao Tema, que, nesse caso específico, a procura por um emprego. Em momento posterior à discussão, há o texto a ser lido na "Situação de Aprendizagem 1", com perguntas. Para essa "Situação de Aprendizagem 1", há dois textos a serem lidos: *Writing a CV* e *Writing a CV: Golden Rules for an Effective CV*, também seguidos de perguntas. Nota-se que os textos apresentados para esse Tema não são autênticos, ou seja, foram especialmente escritos para uso em sala de aula.

Na "Situação de Aprendizagem 2 - part 1", há outro texto a ser lido "How to write a CV", também seguido de perguntas. A "Situação de Aprendizagem- part 2" traz duas propostas de emprego *Job ad 1* e *Job ad 2*, com perguntas e, ainda, o

texto *Marcy's CV*, também com perguntas, *Expansion activity* e *Extra activities*. A Situação de Aprendizagem 4: *Production: Writing a CV*, traz 5 textos, todos em inglês, com propostas de empregos a serem escolhidas pelos alunos. Os textos também são seguidos de exercícios escritos e, como atividade final, os alunos produzirão, por escrito, um CV a ser entregue.

Os exercícios que se seguem aos textos são todos propostos em inglês e variam entre exercícios de múltipla escolha, complementação de frases, quadros e tabelas, e, ainda, perguntas abertas. Contudo, apesar da grande variedade de questões propostas, os exercícios configuram-se, em sua maioria, como atividades de localização de informação do texto, mais do que leitura para a construção de sentidos, para a compreensão, para a formação leitores capazes de se posicionarem, agirem e reagirem no mundo, conforme explicitado nas orientações do próprio Caderno. As atividades são facilitadas pela maneira em que os textos foram produzidos, pois não são autênticos e contém um grande número de palavras cognatas.

Os exercícios não levam à reflexão sobre a leitura como processo, não se ensina a leitura, mas se avalia a leitura, há uma busca pelo seu resultado final: as respostas às perguntas no sentido de verificar sentidos, mais do que construí-los. Ao leitor, cabe também a função de localizador de informações por meio de elementos do texto, tais como as palavras cognatas, organização dos textos ou pistas tipográficas, por exemplo, o que remete ao modelo psicolinguístico de leitura, em que o leitor ocupa papel central do processo, construindo sentidos de um texto em uma atividade ativa, em um movimento descendente, *top down*, no sentido do leitor para o texto.

#### **4.3.4 - As aulas**

Em sua sala de aula, a professora, PC2, contava com quadro negro e giz, utilizando apenas para as anotações gerais no momento em que chegava. Havia a sua disposição, também, outra sala equipada com computador com acesso à internet, aparelhos de *cd* e *dvd player* e um aparelho de tv. Durante suas aulas,

eram utilizados os “Cadernos do Estado”, material didático elaborado e distribuído a alunos e professores gratuitamente pelo estado de São Paulo para todas as disciplinas do currículo escolar. Além do “Caderno de Inglês”, PC2 também fez uso de atividades fotocopiadas (palavras cruzadas, caça palavras e letras de música), as quais revelaram ser, na prática, atividades avaliativas, muito presentes na rotina da prática de ensino da professora.

Ao chegar em sala de aula, a professora cumprimenta os alunos com a saudação em inglês *Hello, people!* e solicita que os alunos organizem suas carteiras em filas para dar início às atividades da aula. A professora escreve a data da aula no quadro, e, em uma espécie de contagem regressiva, conta o número de aulas, alertando seus alunos para o número de aulas restantes até o fim do ano: “Pessoal, vamos prestar atenção no que a professora vai falar. Vocês sabem que o tempo da gente é curto. Daqui a pouco já é outubro, depois novembro, tem pouca aula de inglês. Então tem que correr para avaliar vocês”. Percebe-se, pelo discurso da professora, sua preocupação com a avaliação, com o número de aulas e com a restrita carga horária das aulas de inglês.

A professora registra, ainda, as datas das avaliações e pede a seus alunos que fiquem atentos a suas notas, alertando aqueles que estavam “com vermelho” para que reajam, pois ela não quer perder seu período de férias com a recuperação. Esse momento inicial é comum às turmas do 2º e 3º anos.

Em relação à movimentação dos alunos, após a entrada da professora em sala, nenhum aluno pode entrar sem sua autorização e, em caso de atraso, devem solicitar, por escrito, autorização da direção da escola ou a companhia do inspetor de alunos.

As aulas acontecem em língua materna, salvo os momentos em que a professora cumprimenta seus alunos no início e fim da aula, durante a chamada, ou ao repreendê-los pelo barulho, “*People, be quiet!*”.

Embora a coordenadora e a professora desse contexto tenham relatado o desinteresse de alguns alunos e estabelecido diferenças entre os “bons” e os “maus” alunos, o que se demonstra em sala de aula é um grande respeito dos alunos pela professora e interesse (mesmo que aparente) pelas aulas de inglês, respeito e interesse advindos, talvez, do rigor da professora e da direção da escola.

Outro aspecto que pode justificar a garantia do interesse dos alunos é a maneira como a professora conduz o processo avaliativo de suas aulas: todas as

atividades propostas por PC2 são atividades avaliativas, “valem nota”, são “vistadas” e devidamente registradas no diário de classe, como poderá ser percebido na subseção 4.3.6 a seguir. Pode-se perceber que, antes do início das aulas, alguns alunos se reúnem e compartilham os “exercícios de casa” para que, aqueles que não os tinham feito, possam copiá-los e “ganhar os pontos”, não sendo, assim, advertidos por PC2 perante os colegas, o que vez por outra acontece.

Apesar de todo o rigor para garantir o interesse de seus alunos durante as aulas, nota-se, entretanto, que, quando as aulas de inglês acontecem nos primeiros horários, como no caso do 3º ano, sem que a professora perceba, alguns dos alunos passam a aula de inglês fazendo tarefas de outras disciplinas.

Qualquer atitude considerada pela professora como desrespeitosa é por ela imediatamente relatada à direção da escola e repreendida com advertência escrita a ser assinada pelos pais ou com suspensão das aulas. Essa situação pode explicar a atitude de alguns alunos durante as aulas de pronúncia: como nessas aulas os textos são lidos em voz alta pela professora, que apresenta muitos problemas na pronúncia de palavras em inglês, ao perceberem os problemas, os alunos ou pronunciam a palavra de maneira correta, ou comentam com um colega próximo sobre o erro, sempre em voz baixa para que a professora não perceba.

Em relação à configuração espacial da sala de aula, os alunos, tanto do 2º quanto do 3º ano, sentam-se em carteiras organizadas em filas, organização que reflete o tipo de interação mais assimétrica característica desse contexto específico.

Diferente do professor da escola particular, a professora não se movimenta entre as carteiras, ocupa sempre a frente da sala, espaço geralmente ocupado por professores em contextos mais tradicionais. O turno é especialmente de PC2, sendo cedido aos alunos após esses levantarem a mão e solicitá-lo e, os alunos que interrompem PC2 durante a aula, são por ela imediatamente repreendidos.

A divisão dos alunos, em sala, reflete a preferência de PC2: os alunos com as melhores notas, seus favoritos, os que ela afirma que entram na UNICAMP ou em qualquer outra universidade pública que quiserem, sentam-se à frente da sala, participando das aulas de maneira mais ativa, respondendo em voz alta às perguntas feitas e advertindo os demais colegas em momentos de indisciplina ou conversas. São claras a divisão da sala, a preferência da professora por determinados alunos e a atmosfera de animosidade que permeia a relação entre a

professora e os demais alunos, os não-favoritos, os caracterizados como desinteressados e que se sentam na “periferia” da sala, distantes da professora.

Comum a todas as suas aulas, o momento inicial revelava uma série de ações introdutórias em que:

- PC2 solicita aos alunos que organizem suas carteiras em filas e que façam silêncio. PC2 anota no quadro data, a atividade a ser trabalhada durante a aula e datas de avaliações futuras;
- PC2 dirige-se a sua mesa, abre seu diário de classe e inicia a chamada;
- Após o término da chamada, PC2 chama, individualmente, cada um de seus alunos para que mostrem as tarefas feitas em casa para que sejam “vistas” e registradas no diário de classe para nota.

No momento inicial da aula, os primeiros trinta minutos, havia a chamada em inglês, por números, que deveria ser respondida também em inglês, sendo advertidos quando usavam a língua materna. Após a chamada, seguia o “visto” das atividades designadas para serem feitas em casa, que eram, geralmente, os exercícios de compreensão de texto propostos pelo “Caderno de Inglês”. A professora chamava os alunos um a um à sua mesa, anotando quem havia feito a tarefa de casa e advertindo quem não fazia, dizendo seus nomes em voz alta e muitas vezes os chamando à frente da sala, para que todos os alunos pudessem ver quem “não fez”, construindo uma prática mais controlada e controladora.

### **Excerto 27:**

Não fez? Não fez. Vem aqui na mesa. É só você? Então podem vir aqui na mesa, por favor. Quais os números [de chamada]? Eu mandei você sair daqui? [Os alunos à frente da sala, riem] Isso. Pode rir a vontade. Eu estou achando muita graça. Podem sentar. Quem não entregou trabalho, está esquecendo o bimestre que está? (Aula de PC2).

Essa atitude se repetia sempre que algum aluno não havia feito tarefa de casa e servia ao objetivo de mostrar aos demais alunos quem fez, o que contribuía para a piora do relacionamento entre a professora e “os alunos desinteressados”: era visível a tensão que existia entre eles. Ressalta-se um momento em que um dos “alunos desinteressados”, que havia faltado em aula anterior (e perdido a “atividade avaliativa do dia-a-dia”), solicitou à professora que desse a ele “a cruzadinha da aula passada”, sendo imediatamente por ela repreendido: “Não é cruzadinha não, meu filho, é A - V - A - L - I - A - Ç - ã - O. E não pense que é assim tão fácil. Faltou e vai fazer outra. Não é não. Tem que comprovar porque faltou. Ninguém mandou faltar, não levar a sério as aulas”, reforçando a importância atribuída à avaliação para seu ensino, pois era por meio delas que os alunos davam “importância para a matéria” ou a levavam “a sério”. A atitude da professora e a ênfase dada por ela sobre a importância da avaliação para seu ensino foram observadas na grande maioria das aulas do 2º e do 3º anos.

Pode-se depreender, assim, que o que ela chamava de “bons alunos, alunos Unicamp”, eram aqueles alunos que faziam todas as tarefas, sentavam-se nas carteiras da frente da sala, participavam de todas as atividades por ela propostas e usadas como avaliação. Eram alunos que “tiravam” boas notas e que estavam inseridos em um contexto escolar em que a avaliação era usada como instrumento de controle, uma avaliação que promovia “alunos Unicamp, nível UNICAMP. Muito inteligentes mesmo. Os melhores da escola” e ao mesmo tempo excluía, por meio de visões impressionistas, os alunos que “Não fazem nada. Ficam lá, parados”.

Após os 30 minutos iniciais, em que a professora fazia os alertas sobre as avaliações, contava o número de aulas restantes até o fim do ano e “vistava” as atividades de casa, o que acontecia em todas as aulas, a aula propriamente dita começava, com o tempo restante sendo dedicado ou às atividades do “Caderno de Inglês”, ou às músicas, que, para a professora, eram as “atividades de pronúncia”, ou às avaliações, o que poderia levar a uma classificação das aulas em três diferentes categorias: as aulas em que o “Caderno de Inglês” era usado, as aulas de pronúncia e as aulas de avaliação, em que as “avaliações de conteúdo”, as “avaliações de pronúncia” e as “avaliações do dia-a-dia” eram aplicadas.

Em uma aula em que o Caderno de Inglês era utilizado:

- Há as atividades iniciais de 30 minutos anteriormente descritas;

- PC2 pede silêncio para que ela inicie a leitura em voz alta do texto em inglês;
- PC2 lê o texto e, após cada parágrafo, traduz o texto para o português;
- PC2 pede aos alunos que anotem a tradução do texto “ditada” por ela;
- PC2 explica as atividades propostas pelo “Caderno de Inglês” e pede aos alunos que, ao lerem o texto novamente, não traduzam, mas o interpretem;
- PC2 pede que as atividades de interpretação do texto sejam feitas em casa, pois serão “vistas” na aula seguinte e valerão nota.

Em uma das aulas em que o “Caderno de Inglês” foi utilizado, por exemplo, a aula *Constructing a CV*, O “Caderno do Professor” sugeria que os alunos, em grupos, discutissem sobre a proposta da aula, no sentido de trabalhar com o conhecimento prévio dos alunos sobre o Tema que, nesse caso específico, eram a organização, os objetivos e os tipos de currículos. A professora iniciava a leitura do texto sem a discussão sugerida, já fazendo referência à avaliação e solicitando aos alunos que abrissem o “Caderno de Inglês”, ao qual ela se refere como apostila:

### **Excerto 28:**

Bom, vamos abrir aí, que vai fazer parte da prova também, na página 5 e antes na página 4. Tem aí falando do documento que vocês usam demais, porque sem ele você não consegue arrumar emprego. Vamos pôr a data primeiro. Vamos prestar atenção. Está escrito assim: Knowing about formats. Quem consegue traduzir pra mim? Formato de que? Tem o infinitivo know mais o gerúndio -ing. Conhecendo sobre formatos CV. What is CV? Curriculum Vitae. A maioria aqui trabalha. Vocês fizeram currículo para entrar no trabalho? Quem elaborou? (...) Vamos ver aí na apostila. Eu vou direto com vocês. Suppose you are applying for a job. Suponha que você está procurando um emprego. Já escreveram aí? (Aula de PC2).

Apesar de não solicitar que os alunos trabalhem em grupos para a discussão proposta pelo “Caderno”, há um momento para discussão em que a própria professora faz os questionamentos. Contudo, aos alunos não é dado tempo para resposta, o que é feito pela própria professora: ela mesma pergunta e responde, a exemplo do que também acontecia na escola particular, em que as perguntas do professor eram apenas perguntas retóricas e não objetivavam interação ou troca de informações entre professor e alunos.

A leitura do texto é feita em voz alta pela professora, fazendo pausas apenas para traduzir o trecho lido, para alertas sobre as palavras do texto que já foram estudadas por seus alunos e também para se certificar de que seus alunos estejam copiando a tradução do texto ditada por ela. Assim, eram comuns perguntas como “Pronto, gente? Já copiaram? Rápido pra eu continuar ditando”.

Ao ler o título do texto apresentado, por exemplo, refere-se à presença de um gerúndio no título e procura atribuir um significado a cada uma das palavras, o que também pode ser percebido quando a professora continua a leitura do texto dessa aula:

### **Excerto 29:**

Suppose you are applying for a job. Suponha que você está procurando um emprego. Já escreveram aí? (...) Agora, eu vou traduzir para vocês, para dar tempo de vocês fazerem a prova dia 11 [próxima aula] esse texto aí da página 5. Depois vocês respondem as perguntas porque eu vou colocar algumas na prova. Então vamos lá. Onde está Writing a CV. Como eu traduzo? (...) Standart quer dizer padrão. O primeiro e mais comum dos formatos padrões é o cronológico. Gente, eu estou ditando rápido? (Aula de PC2)

Apesar de conhecer que há a possibilidade de leitura “para interpretar”, o que acontece no ensino da professora é a tradução, vista por ela como facilitadora. A professora constrói sua prática com o desconforto de sua opção, entre uma abordagem de ensino que julga ser a mais adequada para sua prática, a dos documentos oficiais, a do manual do professor, uma abordagem mais comunicativa que permite trabalhar sentidos do texto, e uma mais tradicional, mais estruturalista, a

tradução *per se*, que é mais rápida e, assim, permite cumprir o conteúdo estabelecido pelos “Cadernos que o estado manda”, dada a carga horária reduzida de suas aulas.

Assim, sob a justificativa de economizar tempo, pois, de acordo com PC2 a tradução economiza tempo (e seus alunos podem interpretar o texto depois, em casa) e sem pretender uma leitura que objetive a construção de sentidos, conforme sugere o “Caderno de Inglês”, a leitura continua em voz alta, com as interrupções para a tradução, a qual é feita palavra por palavra. Esse aspecto da prática dessa professora vai de encontro ao esclarecido por ela sobre seu ensino, quando relatou “ensinar a interpretar” e não a “traduzir”. Ao contrário, na aula, a leitura é trabalhada de maneira mecanicista, como se a atividade de leitura fosse uma simples tarefa de identificação e transferência de informações.

Ao finalizar a tradução do texto, a professora solicita aos alunos que façam o primeiro exercício e, mais uma vez, ela começa a tradução do enunciado para que os alunos possam responder às perguntas. Contudo, durante a tradução, ela mesma já responde as perguntas, apesar de alguns alunos tentarem, em vão, se manifestar levantando a mão.

A professora alerta para o fato de que a interpretação do texto lido em sala, bem como os demais exercícios do “Caderno”, deverão ser feitos em casa para serem “vistados” por ela na aula seguinte. A interpretação do texto à qual a professora se refere configura-se, na verdade, à releitura do texto já traduzido por ela, em sala de aula, para o português. Assim, o que realmente ocorre nesse contexto de ensino é a leitura do texto traduzido para o português, e não em inglês como esperado.

Em outra categoria de aula, em que as atividades de pronúncia (letras de música) são trabalhadas:

- Há as atividades iniciais de 30 minutos, comuns a todas as aulas;
- PC2 pede silêncio aos alunos;
- PC2 distribui as cópias com a letra da música;
- PC2 lê e traduz a letra da música em voz alta;
- PC2 pede para que os alunos anotem a tradução;
- PC2 lê a letra da música em voz alta novamente, fazendo pausas para que os alunos repitam, em voz alta, o trecho lido;

- PC2 toca a música, fazendo pausas para que os alunos repitam o trecho ouvido e pede para que os alunos cantem;
- PC2 pede para que os alunos estudem a letra da música, pois na aula seguinte haverá uma “atividade avaliativa de pronúncia”;
- PC2 retira-se da sala quando o sinal toca.

Definidas pela professora como outra maneira que ela encontrou para elevar a motivação de seus alunos, as “aulas de pronúncia” têm como objetivo trabalhar letras de músicas com foco na pronúncia das palavras, aspecto que ela julga muito importante, mesmo reconhecendo que não é (ou não deveria ser) o objetivo de suas aulas. As músicas são selecionadas por ela, apesar de ter solicitado aos alunos que trouxessem para a sala sugestões de músicas, as músicas que quisessem ouvir.

Durante as atividades em si, a professora lê a letra da música em voz alta, seus alunos repetem, para posteriormente ouvirem a música e cantarem, para, em momento posterior, fazerem a atividade avaliativa.

Para a professora, as atividades de pronúncia configuram-se como “mais um texto que têm que acostumar com a pronúncia que no dia da prova vai estar tanto uma quanto outra. Então agora nós vamos ensaiar a pronúncia”. Mesmo apesar dos protestos dos alunos, que se manifestam em relação ao fato de terem de repetir a letra da música à exaustão, a professora tenta, por meio da repetição, fazer com que seus alunos memorizem a pronúncia das palavras para a avaliação, que aconte sempre na aula seguinte à atividade de sala de aula.

Apesar de não fazer parte do escopo de seu ensino e de não ser uma habilidade avaliada nos exames de entrada, em especial o ENEM, ela “cobra” pronúncia, ela avalia pronúncia, talvez em um trabalho tentativo de mostrar a seus alunos que também ela, apesar de não ser uma professora da rede particular nem de um instituto de idiomas, “sabe” inglês, “sabe” a pronúncia das palavras.

Já na terceira categoria de aulas, as atividades avaliativas eram aplicadas:

- Há as atividades iniciais de 30 minutos, comuns a todas as aulas;
- PC2 pede silêncio aos alunos;
- PC2 distribui as cópias das atividades;

- PC2 pede que as atividades sejam feitas individualmente, pois valerão nota;
- PC2 lê as instruções para que a atividade seja feita;
- PC2 aguarda o término das atividades sentada em sua mesa, atualizando seu diário e corrigindo as provas feitas por seus alunos;
- Assim que os alunos finalizam a atividade, caminham até a mesa do professor para a entrega da avaliação;
- O sinal que indica o término da aula toca e PC2 retira-se da sala.

Nessas aulas, a professora alerta sobre os procedimentos e explica o que dever ser feito e, durante o tempo restante, enquanto os alunos fazem a atividade avaliativa, a professora permanece em sua mesa corrigindo avaliações e atualizando os lançamentos de matéria em seu diário de classe, aguardando o fim do horário da aula.

Aspectos de um ensino mais tradicional permeiam a prática de PC2, podendo ser percebidos através da maneira pela qual PC2 conduz seu ensino de leitura, de pronúncia e, ainda, pela constante presença da avaliação, que ocupa papel central no ensino dessa professora.

Contudo, mesmo sendo seus alunos potenciais candidatos a fazerem as provas dos exames de entrada que possibilitam o acesso ao ensino superior, o ENEM e outros exames de entrada, como o vestibular da UNICAMP, muito citado pela professora, nesse contexto específico, apesar do trabalho com textos em salas e aula, tais exames não exercem influência sobre o ensino, não são foco de seu ensino. Durante todo o período de observação de aulas, o único aspecto que poderia remeter ao ENEM ou a outro exame de entrada foi o trabalho com textos. Contudo, não se pode atribuir aos exames a opção pelo ensino da leitura, mas sim ao uso dos “Cadernos de Inglês”, os quais enfatizam que o ensino de inglês deva se dar, essencialmente, por meio de textos.

PC2 fez poucas referências à prova de língua inglesa do ENEM em si, referindo-se, apenas, a esclarecimentos sobre aspectos gerais do Exame, tais como a documentação necessária para o dia da prova, o material permitido a ser levado, o cuidado ao transferir as respostas para o gabarito oficial, por exemplo. PC2 também distribuiu uma prova de inglês do ENEM já aplicada em anos anteriores para que os

alunos fizessem em casa e trouxessem pronta na aula seguinte, também para ser “vistada”.

Outro momento em que o ENEM foi mencionado foi após a aplicação oficial do Exame. PC2 preocupou-se com a prova de redação, perguntando quem havia feito a prova (que tinha acontecido no fim de semana anterior à aula) e qual havia sido o tema da redação.

Observou-se que, apesar de o ENEM, em sua atual configuração, ser um exame de entrada e como tal pode ser de alta relevância, não foram percebidas influências da prova de inglês do ENEM sobre a prática de ensino dessa professora. Com o pretexto de expor seus alunos à pronúncia, a leitura é feita em voz alta pela professora e, após a leitura, há a tradução do texto, o que evidencia a visão de leitura que orienta a prática dessa professora: a decodificação. Não há preocupação com a leitura para a construção de sentidos ou com a preparação dos alunos para a próxima etapa de seus estudos, a universidade, onde a leitura de textos em inglês é uma habilidade que possibilita um bom desempenho acadêmico.

Tais aspectos podem ser vistos como evidências contrárias à visão determinista do efeito retroativo, e enfatizam a importância de se reconhecer outras forças externas ao exame, tais como crenças e formação acadêmica de professores, que atuam diretamente entre um exame e seu potencial efeito retroativo (Alderson & Wall (1992), Gimenez, (1999), Watanabe (1996) e Scaramucci (2002).

Na próxima seção, serão discutidos os dados provenientes dos questionários respondidos pelos alunos.

#### **4.3.5 – O questionário respondido pelos alunos**

Como esclarecido em momento anterior, apesar de a aprendizagem não se configurar como foco desta investigação, optou-se por compreender esse contexto de ensino também levando em consideração os participantes aprendizes.

Um elemento a se destacar é a pouca familiaridade dos alunos da escola pública com instituições de ensino superior e com os processos seletivos de acesso a ele, ou, em outras palavras, a pouca familiaridade com os exames de entrada,

talvez explicado pela pouca ênfase que se dá a esse assunto na escola pública. Em contraste com o que se percebeu na escola particular, contexto em que os alunos estão ativamente envolvidos com exames de entrada- vestibulares (e ENEM inclusive, mesmo não sendo objetivo da escola particular) - e sabem caracterizar, diferenciar e citar as características particulares de cada um dos exames, especialmente das universidades públicas, os alunos da escola pública pouco conhecem sobre o tema.

Apesar de serem potenciais candidatos ao ENEM ou aos vestibulares e de alguns serem caracterizados pela professora como “alunos UNICAMP”, alunos que teriam potencial para entrar na UNICAMP, os alunos não conhecem a maneira pela qual se tem acesso ao ensino superior, se por vestibular, ENEM ou ambos, não sabendo nomear ou diferenciar uma universidade particular de uma pública, tampouco conhecem seu direito de acesso ou a gratuidade do ensino nas instituições públicas. Esse aspecto foi percebido quando os alunos disseram que instituições como UNICAMP e UNESP, por exemplo, dada a qualidade de ensino, são particulares, com mensalidades de alto custo, e, por isso, a eles, inacessível, a exemplo do que acontece no ensino médio.

Provavelmente devido ao fato de muitos reconhecerem que, nos momentos de ensino que antecedem a universidade, as escolas particulares são de melhor qualidade, muitos alunos tanto do 2º quanto do 3º anos, em especial os “bons alunos”, os “alunos UNICAMP”, mencionaram o desejo de estudar em uma universidade particular, como a UNICAMP. Ao serem indagados sobre a preferência por essa universidade “particular”, justificou-se pela boa qualidade de ensino dessa instituição.

No que tange a aprendizagem de inglês, 21 dos 24 alunos do 2º ano achavam que aprender uma língua estrangeira é aprender as quatro habilidades simultaneamente, ou seja, compreensão e compreensão oral e escrita. No que se refere à possibilidade de se aprender inglês na escola regular, 50% dos aprendizes do 2º ano não acham ser impossível aprender inglês na escola, atribuindo, como explicação ao fato de não acharem possível aprender inglês na escola regular fatores tais como desinteresse e falta e motivação do professor e dos alunos, o grande número de alunos por sala, reduzida carga horária, a pouca valorização do inglês em escolas regulares.

No 3º ano, 21 dos 27 alunos respondentes achavam que aprender uma língua estrangeira é aprender as quatro habilidades simultaneamente, e 14 achavam ser possível aprender inglês na escola. Os demais alunos também explicam que fatores tais como desinteresse e falta de motivação do professor e dos alunos, o grande número de alunos por sala, reduzida carga horária, a pouca valorização do inglês em escolas regulares são responsáveis pela inviabilidade de se aprender inglês na escola regular. Alguns alunos apontaram, ainda, que os professores não sabem falar inglês, não preparam aulas interessantes, não sabem ensinar “matérias” diferentes, afirmando que desde o 6º ano os professores ensinam sempre o mesmo conteúdo, o alfabeto, os números e o verbo to be. O quadro abaixo mostra os dados tabulados a partir dos questionários:

Escola pública	2º ano (24 alunos)	3º ano (27 alunos)
Aprender inglês é aprender as 4 habilidades	21	21
É possível aprender inglês na escola regular	12	14
Estudam inglês em institutos de idiomas	8	15
Farão vestibular e ENEM	17	23
Farão ENEM apenas	5	2
Farão vestibular apenas	1	1
Não farão vestibular ou ENEM	1	1
Pretendem estudar em uma universidade Pública	4	11
Pretendem estudar em uma universidade Particular	19	14
Solicitarão financiamento do governo	19	14
Fazem curso preparatório para o ENEM	5	0

Quadro 10: Dados tabulados a partir do questionário respondido pelos alunos da escola pública

Em relação às perspectivas futuras, dos 24 alunos do 2º ano, 23 intentam o ingresso a uma universidade pública ou particular, sendo que 17 farão tanto as

provas do ENEM quanto de vestibulares. Nesse contexto específico, apenas quatro alunos pretendem ingressar universidades públicas, o que pode ser explicado pelo fato de não conhecerem quais são as universidades públicas e não as reconhecerem como sendo instituições de qualidade que oferecem ensino gratuito.

Vinte e três alunos do 3º ano pretendem estudar em uma universidade, sendo que 14 mencionaram a preferência por uma universidade particular.

Em relação ao ENEM, cinco alunos do 2º ano informaram fazer cursos preparatórios, por se julgarem despreparados para o exame. Quando comparado ao contexto da escola particular, apenas dois alunos relataram se preparar para o ENEM fazendo cursos específicos de redação, pois, na escola particular, os alunos se julgam preparados para as demais provas do exame.

Destaca-se aqui que o relato dos alunos da escola pública e as possíveis explicações por eles encontradas para tentar explicar o porquê de não se aprender inglês em escolas regulares coadunam com o apontado pelos alunos da escola particular, apesar das diferenças entre as realidades, compondo e remetendo ao discurso uníssono da sociedade em geral: não se aprende língua estrangeira na escola pública.

#### **4.3.6 – As avaliações**

Apesar das orientações trazidas no Caderno do Professor para as avaliações, as quais deviam constar de uma avaliação processual, uma formativa e uma somativa, PC2, a professora da escola pública elaborava suas próprias avaliações seguindo critérios e objetivos próprios e representavam uma maneira de, se não aumentar a motivação de seus alunos, pelo menos garantir o interesse no sentido de fazer com que eles prestassem mais atenção às suas aulas e fizessem as tarefas de casa quando solicitados. Assim, aplicando frequentes atividades avaliativas, PC2 ratificava que tudo que era trabalhado “valia nota”.

A avaliação, que, na prática, era composta de uma coletânea de atividades diversas, podia ser classificada em três categorias: as “avaliações de conteúdo”, as “avaliações de pronúncia” e as “avaliações do dia-a-dia”.

As “avaliações de conteúdo” eram aplicadas ao final de cada mês e tinham como centro um texto. Tais avaliações eram retiradas do “Caderno de Inglês” do professor ou do próprio material do aluno, e, nesse caso, eram geralmente os exercícios não trabalhados em sala, as tarefas de casa. A professora via nessa prática uma maneira de assegurar que seus alunos fizessem as tarefas de casa e participassem de suas aulas de maneira mais efetiva, pois sabiam que, de uma maneira ou de outra, seriam avaliados: avaliados por terem feito a tarefa, que era “vistada” pela professora e registrada no diário de classe, ou avaliados por terem participado das aulas fazendo atividades, o que também era registrado.

As avaliações de pronúncia eram as músicas ouvidas, lidas em voz alta e traduzidas em sala de aula pela professora. A professora afirmava que, apesar de não se configurar como objetivo de seu ensino ensinar pronúncia, ela o fazia para deixar os alunos mais “preocupados”:

**Excerto 30:**

Não é que eu vou cobrar oral na prova. Eu falo porque aí eles vão se preocupar, se não... Eu dou é na escrita depois. Pego parte da palavra e deixo espaço. Aí ouvindo, eles vão ter que saber que palavra é (Depoimento de PC2 em conversa com a pesquisadora).

Um trecho de uma atividade avaliativa de pronúncia típica desse contexto de ensino é apresentado abaixo, referente à música *What a wonderful world*, previamente trabalhada em sala:

Complete os espaços da música abaixo, usando a palavra correta:

I \_\_\_\_\_, red roses too.

I \_\_\_\_\_, for me and you.

And I think to \_\_\_\_\_.

What a wonderful world.

I \_\_\_\_\_ and clouds of white.

The bright \_\_\_\_\_,

The dark \_\_\_\_\_

Essa avaliação, com preenchimento de lacunas, tipo *cloze* remete a um modelo de avaliação mais psicométrico e estruturalista, que encontra fundamentação teórica na linguística estruturalista. A língua, considerada um sistema, um conjunto de estruturas manipuláveis, é dissociada de qualquer contexto social. A avaliação de pronúncia da maneira como foi proposta, apesar do desejo da professora, não avaliava a pronúncia de fato, mas sim, verificava a ortografia e a capacidade de memorização dos alunos. Ortografia, pois exatamente o que o aluno ouve, a música, tem de ser escrito de maneira correta e a acuidade ortográfica era avaliada pela professora, e memória, pois, uma vez que já conheciam a letra da música e sabiam que seriam avaliados a partir dela, poderiam ter “decorado”, memorizado a letra, sendo desnecessário, assim, conhecer/saber a pronúncia das palavras ou ouvir a canção novamente para preencher lacunas.

As atividades avaliativas do “dia-a-dia” eram atividades surpresa, aplicadas em algumas aulas e em nada tinham relação com o conteúdo ensinado ou proposto pelos “Cadernos”. Eram atividade distribuídas aos alunos, feitas durante as aulas e “valiam nota”.

Ressalta-se aqui a visão equivocada de PC2 sobre esse tipo de atividade avaliativa, pois como eram atividades caça-palavras ou palavras-cruzadas configuravam-se como atividades que avaliavam apenas a concentração dos alunos,

os quais deveriam encontrar palavras em meio a um emaranhado de letras ou encontrar o lugar correto para inserir as palavras.

As atividades eram realizadas em sala, durante todo o horário da aula (100 minutos) e, os alunos que não conseguiam encontrar todas as palavras, eram punidos, pois não recebiam a nota referente àquela atividade. Os alunos que faltavam, poderiam fazer a atividade, desde que a falta fosse previamente justificada e comprovada por meio de documentos, tais como atestados médicos ou comprovantes de entrevistas de emprego, por exemplo.

Nesse contexto, usa-se a avaliação como ferramenta de controle do comportamento dos alunos e como maneira de fazer com que respeitem a professora e valorizem as aulas de inglês, ou que pelo menos assistam as aulas de inglês, talvez como uma tentativa de evitar o que acontece no contexto da escola particular, em que os alunos, de acordo com o professor daquele contexto, “matam aula mesmo”.

Assim, a avaliação, vista desse modo, altamente ritualizada, remete à uma visão mais tradicional de avaliação, uma avaliação que pune, que “vigia” as ações, reações e comportamentos de alunos em sala de aula e mesmo fora dela, fazendo com que indivíduos sejam diferenciados e classificados: a avaliação atua como dispositivo de disciplina.

Neste capítulo, foram analisados os dados coletados nos dois contextos desta pesquisa: a escola particular e a escola pública. No capítulo a seguir, procederemos à discussão dos dados, tendo como fio condutor, as perguntas propostas para esta investigação.

## **CAPÍTULO 5**

### **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Configura-se como objetivo desta pesquisa a investigação da maneira pela qual a prova de inglês do ENEM influencia as práticas de ensino de dois professores, ou, em outras palavras, do possível *efeito retroativo* da prova de inglês do ENEM sobre a prática de ensino de inglês desses professores do ensino médio de duas escolas regulares do interior do estado de São Paulo.

Tendo como aporte a teoria sobre efeito retroativo, e ainda, os dados registros analisados no capítulo anterior, este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão dos resultados e as considerações finais. Para tal, as perguntas de pesquisa são aqui revisitadas:

- Como se caracterizam as práticas de ensino de dois professores de inglês do ensino médio, no que diz respeito às visões de leitura e avaliação?
- A prova de inglês do ENEM exerce algum efeito retroativo sobre essas práticas de ensino?
- Qual a natureza desse efeito (se existente) e de que maneira ele acontece?

Nas próximas Subseções, serão discutidas as análises dos registros gerados para esta investigação, considerando os dois contextos de ensino envolvidos: a escola pública e a escola particular.

### ***5.1 – Como se caracterizam as práticas de ensino de dois professores de inglês do ensino médio, no que diz respeito às visões de leitura e avaliação?***

Para proceder à discussão dos dados, há de se retomar, primeiro, os perfis dos dois professores colaboradores, PC1 e PC2. PC1 é um professor jovem que trabalha em duas escolas da RMC: uma escola regular particular, onde está desde 2011, um dos contextos desta pesquisa, e em uma escola particular de idiomas, onde, desde 2009, também é coordenador de ensino. PC1 fez um ano do ensino médio nos Estados Unidos, fala inglês, cursou letras, momento em que estudou linguística, pela qual tinha grande interesse, e disciplinas relacionadas às teorias do texto das quais não gostava. Iniciou um curso de pós-graduação em

literatura da língua inglesa do qual teve de desistir dada a impossibilidade de conciliar o trabalho com os estudos. PC2, por sua vez, também é graduada em letras, mas, além dos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, não fez nenhum curso de pós-graduação. PC2 está na rede pública há vinte anos e na escola onde as aulas foram observadas há cinco anos. Apesar de já ter tentado fazer parte do quadro efetivo de professores por meio de concursos públicos, PC2 ainda não é professora efetiva, um de seus maiores recentimentos.

Apesar de seus distintos perfis, pode-se perceber que os dois professores colaboradores, PC1 e PC2, apresentam aspectos muito semelhantes em suas práticas e posicionamentos também semelhantes em relação às suas percepções sobre o ensino de inglês na escola regular e a seus alunos, os quais foram caracterizados, em sua maioria, como desinteressados e desmotivados, apesar da presença de “bons alunos” em suas salas de aula.

No que tangem às suas aulas, são fundamentalmente centradas nos professores, com explicações de gramática, com uso de metalinguagem, momentos que se assemelham a palestras, com pouca solicitação da participação dos alunos. As perguntas feitas pelos professores em sala de aula se configuram, em sua grande totalidade, como perguntas retóricas, o que faz com que, durante as aulas, os alunos sejam meros expectadores, “assistindo” a aula, sem nenhuma participação ativa.

As práticas se fundamentam, basicamente, na leitura, sempre feita em voz alta pelos professores, seguida de ditados das traduções dos textos lidos, não havendo preocupação com a interpretação: a leitura, nos dois contextos, não é um processo fundamentado na construção de sentidos, mas na decodificação de símbolos gráficos impressos na página em unidades sonoras, sendo a língua considerada como um sistema, um conjunto de estruturas.

Tal abordagem de ensino de leitura remete às visões mais tradicionais, como a visão de leitura como decodificação, que ocorre em um movimento ascendente, *bottom up*, com o texto ocupando papel central e sendo usado como pretexto para o ensino de gramática e vocabulário. O ensino da língua inglesa acontece sem nenhuma referência à realidade, ou à perspectiva de seu uso fora da sala de aula.

Contudo, apesar da visão tradicional de leitura observada nas aulas, a partir das entrevistas feitas com os professores, ambos demonstram conhecer aspectos das visões mais contemporâneas de leitura, “ler, interpretar”, uma leitura mais crítica que permite o posicionamento do leitor, uma leitura que possibilita a produção de sentidos, indo ao encontro das propostas de ensino de leitura apreçadas pelo material didático usado nas aulas de inglês da escola pública, ou pelos exames de entrada, como o vestibular da UNICAMP, por exemplo, muito citado por PC2 e pelo professor da escola particular.

Na entrevista, os professores afirmam que ensinam “para a vida” e trabalham textos interpretando-os, por meio de uma visão mais contemporânea de leitura, **ensino que ambos desejam**, mas fundamentam suas práticas na tradução, **seus ensinamentos de fato**, uma abordagem que refutam (?), mas adotam. Um ensino tradicional, com base na estrutura da língua, um ensino mais “seguro”, dada as contingências de seus contextos de ensino, evidenciando a dicotomia que vivem em suas práticas.

No que tangem aos aprendizes, tanto os alunos da escola particular quanto os da escola pública, em sua maioria, informam não ser possível aprender inglês na escola regular, usando como justificativas aspectos tais como, a carga horária reduzida, falta de motivação e interesse de professores e alunos, o pouco conhecimento linguístico dos professores e a ênfase dada ao ensino da gramática e do vocabulário, por exemplo.

Apesar das semelhanças nas práticas de ensino de ambos os professores, a avaliação é um aspecto bastante distinto. Na escola particular, PC1 não tem autonomia sobre as avaliações, as quais são elaboradas pelo coordenador da área de inglês. As avaliações são testes de múltipla escolha, elaboradas a partir de uma coletânea de textos usados em vestibulares já aplicados em diversas regiões e universidades do país. Não é atribuída grande importância às avaliações de rendimento que acontecem nesse contexto de ensino específico, ou às notas, pois, na escola particular, o ensino tem um objetivo único: a aprovação nos vestibulares das “grandes universidades”.

As avaliações se configuram como oportunidades para os alunos simularem uma situação real (ou próxima do real) de aplicação de provas de vestibulares. Pode-se pensar, nessa direção, que, durante as avaliações de rendimento, os alunos são avaliados em relação ao conteúdo ensinado, a leitura de

um texto como pretexto para avaliar gramática e vocabulário, e também em relação aos seus conhecimentos sobre como resolver as provas. PC1 relatou, e mostrou em sua prática, que suas aulas são momentos úteis àqueles alunos que intentam ingressar em uma “grande universidade”: explica como responder as provas, mostra como elaborar as respostas, atividades que, de acordo com PC1, “engordam os olhos deles”, alunos.

Por outro lado, na escola pública, a distribuição das notas e elaboração das avaliações de inglês ficam a critério da própria professora. Contrário à recomendação do Caderno do Professor, as avaliações, usadas como motivação negativa, ocupam papel importante nesse contexto e remetem ao aspecto mais tradicional do ato de avaliar: a avaliação somativa, psicométrica, mecanicista, da nota pela nota, com vistas ao resultado final apenas. A avaliação, com foco nos alunos, é usada pela professora para estabelecer diferenças entre os alunos, punir, controlar comportamentos e mostrar autoridade.

Luckesi (2006, p.18–19), ao tratar de aspectos que caracterizam as práticas da avaliação da aprendizagem na escola brasileira de maneira geral, parece descrever esse contexto de ensino em particular:

Os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: “Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal no dia da prova”. Quando observa que os alunos estão indisciplinados, é comum o uso da expressão: “Fiquem quietos! Prestem atenção! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer”. Ou, então, ocorre um terrorismo homeopático. A cada dia o professor vai aunciando uma pequena ameaça. Por exemplo, em um dia diz: “A prova deste mês está uma maravilha!” Passados alguns dias, expressa: “Estou construindo questões bem difíceis para a prova de vocês”. Após algum tempo, lá vai ele: “As questões da prova são todas do livro que estamos utilizando, mas são difíceis. Se preparem!”. E assim por diante... Sadismo homeopático (LUCKESI, 2006, p. 18-19).

São essas as características da avaliação que permeia a prática de ensino de PC2, o que demonstra a visão equivocada que a professora desse contexto tem sobre avaliação: os resultados são usados de maneira abusiva, e, por

isso, são importantes aos alunos, não por causa da relevância dos conteúdos para a formação de um cidadão emancipado, mas porque são ameaçados pelas notas e pelas provas elaboradas, muitas vezes, para avaliar o que os alunos não sabem, como a prova de pronúncia aplicada por PC2 (vide Subseção 4.3.6).

Embora distintas, as práticas avaliativas nas escolas particular e pública, contextos deste estudo, não são usadas com função diagnóstica, o que possibilitaria um (re)visitar e (re)olhar as práticas de ensino dos dois professores colaboradores, ou como “pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (LUCKESI, 2006, p. 34). A avaliação, com essa perspectiva diagnóstica, é formativa e progressista, que mostra o que foi aprendido ou não, o que precisa ser retomado ou melhorado, promovendo a real inclusão.

Scaramucci (2014)<sup>48</sup> comenta que “um dos maiores problemas da exclusão é a avaliação mal conduzida. Os alunos bons continuam bons e os ruins, continuam ruins. Não há ações para mudança”, realidade percebida na escola pública, em que alunos são pré-julgados, classificados e discriminados pela nota.

## ***5.2 - A prova de inglês do ENEM exerce algum efeito retroativo sobre essas práticas de ensino?***

Considerando efeito retroativo e impacto sinônimos, como em Cheng (1998) e Scaramucci (1999), e retomando a definição de efeito retroativo pretendida para este trabalho, de acordo com a qual efeito retroativo é o possível efeito que testes exercem sobre o ensino e a aprendizagem que os antecedem, podendo ser percebidos quando professores e alunos têm atitudes diferentes, fazem coisas que não fariam se o teste não existisse (ALDERSON & WALL, 1993), nesta investigação se pretendeu investigar o efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre as ações, as atitudes de dois professores de inglês do ensino médio.

Em relação às influências, ao efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre as práticas dos professores, aspectos semelhantes são percebidos. Apesar de ter sido proposto também com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino

---

<sup>48</sup> SCARAMUCCI, M. **Letramento em Avaliação no Contexto de Línguas**, palestra proferida na Universidade de Brasília em 27/03/2014. Vídeo disponível em YouTube.

superior, especialmente de universidades públicas federais, ou às escolas técnicas federais, percebe-se que nas duas escolas, tanto na pública, quanto na particular, contextos desta investigação, pouco se ensina (e se comenta) sobre o Exame. A influência da prova de inglês do ENEM é percebida na habilidade trabalhada em sala de aula: a leitura, apesar de não poder ser atribuída ao Exame em si, mas ao material didático adotado nos dois contextos, e aos vestibulares, especialmente na escola particular.

Na escola pública percebe-se que há efeito retroativo da prova de inglês do ENEM no Caderno de Inglês elaborado e distribuído pelo estado de São Paulo, conforme explicitado nas páginas do Caderno do Professor: é objetivo ensinar para o SARESP, o Ideb e também ensinar “Todas as competências avaliadas pelo ENEM, principalmente em relação ao uso de linguagens e códigos (...)”. As atividades propostas pelo material têm como centro um texto e são questões que levam a discussões dos temas dos textos e questões de compreensão *per se*.

Entretanto, PC2 subverte o material, não fazendo as atividades como sugerido. As atividades que poderiam conduzir a construção de sentidos do texto são ignoradas e substituídas pela tradução em voz alta feita pela professora, o que, segundo ela, “economiza tempo”.

PC2 informa preparar seus alunos para a prova de inglês do ENEM, pois se ela não o fizer, seus alunos pedem para que a preparação aconteça. Entretanto, apesar de se perceber em seu discurso influências da prova de inglês do ENEM, tal influência não é transportada para a prática. Scaramucci (1998), Watanabe (2004) e Glover (2014) alertam para o fato do efeito retroativo de um exame estar presente no discurso de professores, mas ausente nas ações em sala de aula desses mesmos professores, fator que reforça a necessidade posta por Alderson e Wall (1993) de investigações sobre efeito retroativo envolverem vários instrumentos de geração de registros, e não apenas um único, como anteriormente acontecia com as pesquisas da área.

Não se configura como objetivo de ensino da escola pública preparar os alunos para estudarem em uma universidade. A prática da professora é construída a partir do conteúdo do “Caderno de Inglês”, mas não para o Exame. Pouco se fala sobre a prova de inglês do ENEM ou de qualquer outro exame de entrada, seja ele de universidade pública ou particular, mesmo sendo a qualificação universitária uma oportunidade de ascensão social para esses alunos. As referências feitas sobre a

prova de inglês do ENEM são no sentido de alertar os alunos sobre a documentação necessária a ser levada nos dias das provas e sobre o cuidado que devem ter ao transferir as respostas ao cartão-resposta. Os exames de entrada não exercem qualquer influência sobre a prática, parecendo significar que a conclusão do ensino médio seja, literalmente, o fim.

Nota-se, contudo, que, apesar de não haver uma prova de língua estrangeira, outro exame entra em cena e ocupa um importante papel nesse contexto de ensino: o SARESP, um exame diagnóstico externo de baixa relevância para os alunos, pois nenhuma decisão importante é tomada a partir dos resultados, configura-se, para os professores e a administração escolar, como um teste externo de alta relevância, posto que, a partir do desempenho dos alunos, decisões relevantes ao ambiente escolar são tomadas: recursos financeiros são distribuídos, os professores são premiados com bônus, as escolas são classificadas e os resultados amplamente divulgados, o que ocasiona, também, cobrança dos pais junto à escola: os pais questionam o desempenho da escola.

O SARESP, um exame cujos objetivos estão além do ensino e da aprendizagem de sala de aula, é mais do que um exame externo de diagnóstico. Ele é um teste em seus aspectos mais tradicionais, os testes que vigiam e que punem, que garantem a “normalidade”, o “equilíbrio”, uma vez que avaliam para qualificar e punir.

Assim, contrário ao que Shohamy, Donitsa-Schmidt e Ferman (1996) mostraram, afirmando que quando testes são impostos como ferramentas prescritivas, impondo o que pode ou não pode ser feito em sala de aula, sem que haja uma discussão prévia com a comunidade envolvida, nessa escola há comprometimento com as mudanças pretendidas pelos elaboradores das políticas públicas, o que demonstra, mais uma vez, quão complexa é a relação que se estabelece entre exames externos e os mais diversos contextos de ensino, dada a existência de forças outras, externas às escolas. O SARESP representa o estado em todas as instituições educacionais públicas, tentando garantir o cumprimento das metas estabelecidas para o ensino, além de servir como um instrumento potencial que parabeniza e condecora os bem sucedidos e pune com rigor o mau desempenho.

Já na escola particular, mesmo apesar do significativo número de alunos que farão as provas do ENEM, as aulas de inglês acontecem em torno dos “grandes

vestibulares”. Nesse contexto, a exemplo do que acontece na escola pública, apenas aspectos superficiais da prova de inglês do Exame são abordados e não são percebidas influências significativas sobre a prática de ensino, o que corrobora as conclusões de Scaramucci (2002) e Cheng (1998, 2004, 2005).

Scaramucci (op. cit.) e Cheng (op. cit.), ao investigarem os impactos de dois exames de alta relevância em Campinas e em Hong Kong respectivamente, observaram que as mudanças esperadas no ensino podem não ocorrer, ou, caso aconteçam, são transformações superficiais: um exame, *per se*, não é um instrumento suficientemente “forte” para provocar mudanças sobre a prática de ensino de professores, especialmente no que se refere à abordagem de ensino (ALDERSON e HAMP-LYONS, 1996; WATANABE, 2004).

Glover (2014) e Scaramucci (2014)<sup>49</sup> alertam que um teste pode provocar mudanças nos discursos de professores, mas a prática, em si, não muda, permanece inalterada e Watanabe (2004) ressalta que vários elementos podem interferir na ocorrência de efeito retroativo, como o prestígio do teste, por exemplo.

Na escola particular, a prova de inglês do ENEM não provoca preocupações para o professor, o qual a considera uma prova fácil, com cinco textos curtos com apenas cinco questões de múltipla escolha, que se perdem em meio às provas das outras áreas.

Por ser uma prova que apresenta “textos curtos”, que “não são densos”, que não “exigem muito dos alunos”, PC1 parte do pressuposto que, se ensinar para os vestibulares das grandes universidades públicas do estado de São Paulo, os quais também avaliam leitura, ensina para a prova de inglês do ENEM, um exame considerado fácil, que não apresenta grandes dificuldades a um aluno bem preparado. O Exame, em sua totalidade, ainda apresenta problemas: há falhas na impressão e distribuição das provas, vazamento de temas da redação, problemas na correção, furtos de partes da prova, aspectos que, somados às características da prova de língua estrangeira, contribuem para a falta de prestígio da prova de inglês.

Os exames de entrada que para PC1 são importantes e influenciam sua prática são os vestibulares das universidades da região em que a escola se localiza, por serem de maior tradição e, ainda, por algumas universidades, especialmente as

---

<sup>49</sup> Scaramucci, M. V. em Letramento em Avaliação no Contexto de Línguas, palestra proferida na Universidade de Brasília em 27/03/2014. Vídeo disponível em YouTube.

do estado de São Paulo, região onde a pesquisa foi conduzida, não utilizarem o ENEM como único exame de entrada.

Somam-se a isso o fato de as diretrizes de ensino da escola terem como foco principal a preparação dos alunos para os “grandes vestibulares” e não para o ENEM, além da constante cobrança dos coordenadores geral e de área sobre os professores em relação aos resultados dos alunos nos vestibulares, resultados vastamente divulgados pela escola, a cobrança dos pais dos alunos que esperam que seus filhos sejam preparados para tais exames. Além disso, o material didático, a apostila elaborada nos padrões dos “grandes vestibulares” para ser utilizada durante as aulas, materializam o vestibular, assegurando sua constante presença em sala de aula.

Assim, nesse contexto, há outras forças, externas à sala de aula, que influenciam a operacionalização do efeito retroativo (ALDERSON & HAMP-LYONS, 1996). Essas forças são representadas pelos objetivos de ensino da escola, o posicionamento dos pais dos alunos e a cobrança dos coordenadores. Para Bailey (1996), há três elementos que influenciam e sofrem influência de um exame: os participantes, alunos, pais de alunos, diretores e professores, por exemplo, o processo, os materiais didáticos, o currículo proposto, a abordagem de ensino, e aspectos relacionados à aprendizagem, tais como estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos, e o produto, o que é aprendido.

Outro aspecto a ser ressaltado é o caráter não determinista do fenômeno, já discutido em Alderson e Wall (1993): a introdução de um exame (bom ou ruim) não necessariamente levará à produção automática de efeitos (positivos ou negativos).

Apesar de a verificação das hipóteses levantadas por Alderson e Wall (1993) não se configurar como objetivo desta investigação, não se pode ignorá-las, contudo.

Considerando as hipóteses apresentadas em Alderson e Wall (1992, 1993) e revisitadas por Alderson e Hamp-Lyons (1996), pode-se perceber que, apesar de o ENEM em sua atual configuração ser um exame de entrada com potencial para tornar-se um exame de alta relevância, ele não exerce efeito retroativo sobre o ensino de PC1. Nesse contexto, os vestibulares “das grandes universidades” afetam a prática do professor da escola particular no que diz respeito

ao conteúdo ensinado, à profundidade e à sequência do ensino e as ações do professor em sala de aula.

Apesar de o ENEM ser agora também um exame de entrada, como os tradicionais vestibulares, ele não é uma preocupação para o esse professor, o que pode ser explicado pela percepção de relevância do ENEM para os outros protagonistas: seus alunos, os pais de seus alunos, sua coordenadora e a direção da escola, que esperam que ele “prepare seus alunos para os grandes vestibulares”. Soma-se a isso o fato de o professor considerar a prova de inglês “uma prova fácil” sem “maiores dificuldades” para seus alunos. O professor está, assim, no centro das forças e essas, por sua vez, são externas (e por isso, não controladas ou controláveis) pelo Exame.

O texto ocupa papel central das aulas, apesar de ser usado como pretexto para o ensino de gramática e vocabulário; procura-se ensinar a partir de textos “mais densos” e “mais longos”, enfatizando a ordem dos tópicos gramaticais, dos menos complexos aos mais complexos; em sala de aula o tempo de cada atividade é controlado, há total rigor em relação à carga horária, reflexo da restrita carga horária das aulas para se trabalhar os conteúdos de todo o ensino médio em apenas dois anos.

Entretanto, no que tange, especificamente, a “como” esse ensino acontece, a “como” os textos são trabalhados em sala de aula, remetendo à abordagem de ensino, ou à visão de leitura ascendente, de decodificação, a “maneira” que conduz seu ensino está mais relacionada ao próprio professor e às suas preferências e crenças sobre o que seja ensinar leitura em língua estrangeira, do que aos exames *per se*. Corroborando os resultados de Alderson e Wall (1993), pode-se afirmar que um teste influencia o que se ensina (o conteúdo) mas não influencia, necessariamente, como se ensina (a abordagem de ensino).

Assim sendo, não se pode atribuir apenas aos “grandes vestibulares” a responsabilidade de explicar a prática de ensino de PC1, ou justificar a maneira que ele ensina como ensina. Há de se refletir sobre o que realmente se configura como efeito retroativo dos vestibulares (que nesse contexto se materializa em sala de aula através da apostila) e o estilo pessoal de ensino do professor ou ao que ele acredita ser o ensino de leitura.

O ensino por meio de estruturas gramaticais descontextualizadas, com leitura e tradução do texto em voz alta que permeia a prática do professor da escola

particular (e também da escola pública) é construído a partir de suas próprias decisões e de seu estilo de ensinar, a partir do que ele crê que seja ensino de leitura, apesar dos “grandes vestibulares” ou de qualquer outro exame de entrada. O “jeito” de ensinar de PC1 resulta de suas preferências pessoais: PC1 relatou gostar muito de linguística e não se simpatizar com as teorias do texto, por exemplo, eliminando assim, a possibilidade de uma prática de ensino de leitura que viabilize a formação de alunos, candidatos às provas dos “grandes vestibulares”, mas, prioritariamente, leitores, cidadãos inseridos “na vida real” de uma sociedade e não na sala de aula apenas.

Sobre a hipótese relacionada aos efeitos de testes de alta relevância, segundo a qual “Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo”, de acordo com o observado em ambas as escolas, apesar de ter se tornado um exame de alta relevância, pois traz “consequências importantes” a partir de seus resultados, a prova de inglês do ENEM não exerce efeito retroativo significativo sobre as práticas dos professores cujas aulas foram observadas, o que corrobora o argumento de Alderson e Wall (1992, 1993) e de Wall (1996) de que se faz necessária a associação de outras áreas de conhecimento, como a teoria da inovação em educação, por exemplo, para investigações sobre efeito retroativo.

Para que a implementação de uma inovação (no caso desta pesquisa, a prova de inglês do ENEM) tenha sucesso e seja aceita pela sociedade de maneira geral e pela comunidade escolar de modo específico, todos os participantes envolvidos na inovação têm que compreender seus diversos papéis no processo, o que não acontece em nenhum dos contextos investigados: os professores não se percebem formadores de leitores, futuros universitários, cuja vida acadêmica estará permeada por textos, muitos deles em inglês.

Em relação à prova de inglês do ENEM especificamente, uma possível razão para que não tenha sido percebido nenhum efeito retroativo sobre o ensino de inglês nos dois contextos desta pesquisa pode ser encontrada em Wall (1996, 2005), que, buscando fundamentação teórica em estudos sobre inovação em educação, explica as possíveis razões para que haja promoção de efeito retroativo de um teste. De acordo com a autora, a maneira pela qual o teste foi proposto (e divulgado) no sentido de envolver e orientar professores durante sua implementação e seu desenvolvimento nos diversos contextos de ensino podem afetar a implementação do teste e viabilizar (ou não) a ocorrência de efeito retroativo. No caso do ENEM,

percebe-se o envolvimento das universidades, principalmente das federais, e de seus professores, mas não se percebe um trabalho que envolva, de maneira efetiva e ativa, os protagonistas responsáveis pelo ensino que antecede o ENEM, os professores.

Segundo Wall (1996, 2005) questionamentos tais como “Quem adota o que onde, quando, por que e como?” estabelecem uma relação entre quem toma a decisão sobre o início da inovação (os representantes do poder público); quem implementa e põe a inovação em prática (os professores), quem recebe a inovação (os alunos), quem fornece os materiais necessários para a inovação (os elaboradores de materiais didático-pedagógicos e instrucionais), todos em um trabalho conjunto no sentido de reconhecer o que inovar, onde inovar, o contexto de aplicação e de implementação da inovação, quando, a duração da implementação da inovação, e o por que adotar a inovação, aspectos que não foram observados no contexto nacional. Se algum elemento dessa relação não se comprometer ou não compreender a relevância de seu papel no processo, a inovação é posta em risco.

### ***5.3 - Qual a natureza desse efeito (se existente) e de que maneira ele acontece?***

Para estabelecer a natureza do efeito retroativo nos dois contextos, há de se remeter à Watanabe (1996, 2004) e considerar as dimensões que entram em cena: a especificidade, a intensidade, a extensão, a intensionalidade e o valor.

Na escola pública, o efeito retroativo pode ser caracterizado como geral, pois PC2 informa sobre aspectos do Exame, sobre a documentação a ser levada no dia da prova e a atenção necessária para a transferência das respostas. Apesar de geral, há aspectos do ensino de inglês na escola pública que podem caracterizar o efeito retroativo da prova também como específico. No material didático observa-se a preocupação com a preparação para a prova de inglês do ENEM, o que justifica a opção pela habilidade foco do ensino, a leitura, a mesma habilidade da prova de inglês do ENEM.

Contudo, a análise das aulas de PC2 mostrou que, a despeito das orientações do livro do professor, não há preocupação com a preparação para o ENEM e nem com o ensino da leitura, apesar de, durante a entrevista, PC2 ter demonstrado conhecer a necessidade de se ensinar a leitura de textos em inglês que leve a “interpretar”, a “construir sentidos”, o que não foi, de fato, percebido no ensino de PC2.

Na prática, apesar do uso de textos, a leitura acontece por meio da tradução em voz alta, como um ditado, havendo pouca preocupação com o ensino de leitura para a construção de sentidos: os textos são usados como pretexto para o ensino de vocabulário e de gramática e o ensino de leitura é pautado em aspectos de visões mais tradicionais de leitura, como a decodificação.

A intensidade, aspecto também abordado em Cheng, 1998, e Scaramucci, 1999 (*washback intensity*), o efeito retroativo da prova de inglês do ENEM na escola pública se apresenta como fraco, pois não exerce influência sobre a sala de aula. A prática de PC2 não se organiza em torno da prova de inglês do Exame e nem são direcionadas por ele: não se prepara para o Exame e, apesar da distribuição de provas de inglês do ENEM para os alunos, não se ensina por meio dessas provas.

Em relação à extensão, intencionalidade e valor, esses aspectos não são passíveis de discussão nesse contexto, pois, conforme esclarecido pela coordenadora geral da escola, preparar para a prova de inglês do ENEM, ou qualquer outro exame de entrada, não se configura como objetivo de ensino da escola pública.

Na escola particular, por sua vez, apesar de ser um exame potencialmente de alta relevância, não se estabelece uma relação direta entre ensino de inglês e a prova de inglês do ENEM. Nesse caso, considerando as orientações feitas pelo professor sobre aspectos superficiais da prova, o efeito retroativo pode ser considerado geral e fraco.

Todavia, foi percebida uma forte relação entre o ensino de PC1 e as provas de inglês dos “grandes vestibulares”. Nesse contexto, ao se considerar o efeito retroativo que esses vestibulares exercem sobre o ensino, pode caracterizá-lo como específico, pois o conteúdo e a habilidade ensinada são selecionados a partir dos vestibulares, cujo efeito sobre a prática do professor é, ainda, limitador e, por isso, pode ser qualificado como negativo, no sentido de que, visando a preparação

para essas provas, há a redução da carga horária em razão da revisão para os vestibulares, o que, indiretamente, estreita o currículo e limita o conteúdo ensinado.

Devido ao fato de as provas dos vestibulares serem provas de leitura, na escola particular “ensina-se” apenas o conteúdo para o vestibular. Entretanto, os textos são usados para se ensinar gramática e vocabulário, e não se vê a leitura como uma habilidade a ser ensinada e desenvolvida, corroborando o já apontado por Scaramucci (2005) ao afirmar que “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).

Outro aspecto que contribui para que o efeito retroativo dos vestibulares, percebido nesse contexto, seja caracterizado como de natureza negativa está no fato de que o exame “força” os protagonistas, professor e alunos, desse contexto, a fazerem coisas que não gostariam de fazer (Alderson & Wall, 1992, 1993). De acordo com o relato do professor e com as respostas obtidas através do questionário respondido pelos alunos, os exames os forçam a trabalhar com a leitura de textos quando, na verdade, gostariam de desenvolver as quatro habilidades da língua alvo.

Por outro lado, o efeito retroativo dos vestibulares das “grandes universidades” sobre o ensino de inglês da escola particular pode também ser considerado geral, pois há preparação para os vestibulares “das grandes universidades”, não havendo priorização de um único exame.

Ao contrário do que acontece na escola pública, na escola particular há preparação dos alunos para as provas e os professores, as coordenações de ensino e os elaboradores de material realizam um trabalho conjunto (e uníssono) nessa direção, com o intuito de, a partir dessa preparação, viabilizar a entrada de seus alunos em “grandes universidades”.

Em relação à extensão, o efeito retroativo das provas de inglês dos “grandes vestibulares”, na escola particular ele é longo, uma vez que seus efeitos já têm sido percebidos por um longo espaço de tempo, mesmo após o início da aplicação do ENEM em sua atual configuração.

Esse aspecto evidencia, mais uma vez, a natureza não determinista e complexa do fenômeno. Em uma mesma região, a Região Metropolitana de Campinas, os mesmos exames não afetam os protagonistas da escola particular e pública da mesma maneira: apesar de exercerem um forte efeito retroativo de natureza positiva e negativa na escola particular, não exercem efeito sobre o ensino da escola pública, reiterando que um mesmo exame poderá causar forte efeito retroativo em alguns professores e alunos, mas não em todos do mesmo modo e ao mesmo tempo, ao que Scaramucci (1998, 1999, 2002) e Cheng (1997, 1998, 1999, 2005) chamaram de “intensidade do efeito retroativo” (*wahsback intensity*): um mesmo exame pode provocar reações diversas em diferentes protagonistas envolvidos nos mais variados contextos de aprendizagem: protagonistas diversos reagem de maneiras diversas em diversas intensidades em face de um mesmo exame.

A partir do observado, analisado e discutido, para esta pesquisa, o modelo de efeito retroativo da prova de inglês do ENEM pode ser pensado a partir da combinação de aspectos considerados, principalmente por Alderson e Wall, Alderson e Hamp-Lyons em relação à natureza complexa do efeito retroativo e de aspectos do modelo proposto por Bailey (1996), conforme Figura 5 que se segue:

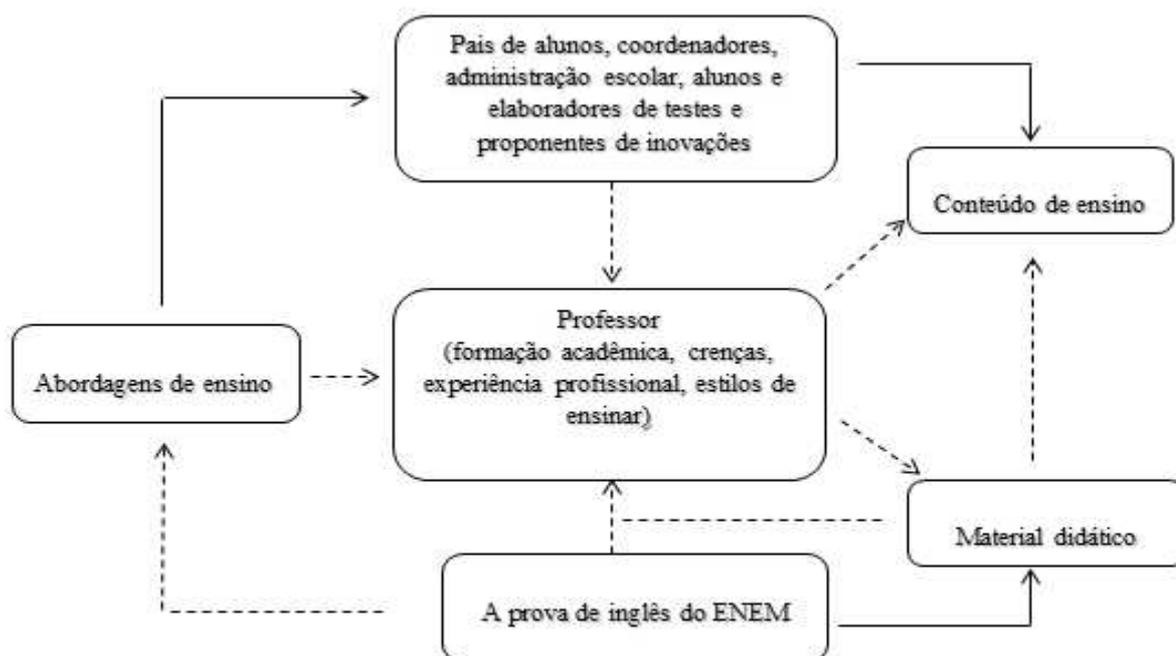


Figura 5: Modelo de funcionamento da prova de inglês do ENEM nos contextos observados

De acordo com o modelo proposto para os dois contextos desta investigação, o ENEM não exerce forte influência sobre as práticas dos dois professores colaboradores.

Assim, a linha pontilhada foi utilizada entre o teste e o professor por se entender que um exame de alta relevância não necessariamente exerce influência, efeito retroativo, sobre o ensino, de onde se depreende que nem todo exame de alta relevância exercerá influência sobre aspectos do ensino relacionados ao professor, quais sejam crenças, formação acadêmica, experiência profissional ou abordagem de ensino, por exemplo.

Por outro lado, um teste de alta relevância influencia a elaboração do material didático (linha contínua), poderá influenciar o ensino (linha pontilhada) no sentido de determinar e estabelecer o conteúdo. A linha é pontilhada, pois há a possibilidade de o professor subverter o material didático e, por consequência, o conteúdo a ser ensinado.

Nesse modelo, todos os elementos do processo de ensino convergem para o professor, o qual seleciona e decide o conteúdo a ser ensinado e, a partir de suas crenças, experiência profissional e estilo pessoal de ensinar, constrói sua

prática, apesar do exame. É o professor quem decide o que (e quem) influenciará seu ensino de maneira direta e efetiva.

#### **5.4 - Considerações Finais**

O objetivo deste trabalho foi investigar a relação que se estabelece (ou não) entre a prova de língua inglesa do ENEM e as práticas de sala de aula dos professores colaboradores da pesquisa, no que diz respeito a aspectos relativos ao ensino de leitura, as visões dos dois professores sobre avaliação e a natureza do *efeito* dessa prova de inglês sobre as ações dos professores nos contextos investigados: duas escolas regulares, uma pública e uma particular, ambas da Região Metropolitana de Campinas. Para tal, buscou-se fundamentação teórica acerca de efeito retroativo de exames externos de alta relevância.

Os resultados indicam que, apesar dos distintos perfis e contextos de ensino dos professores colaboradores, suas práticas ainda são permeadas por uma visão tradicional de ensino de inglês, centrada no professor, detentor de conhecimento, pautada na tradução e no ensino de vocabulário descontextualizado e estrutura gramatical. Essa visão tradicional de ensino tem reflexo no ensino de leitura, o qual se fundamenta no modelo de decodificação, ascendente, em que o leitor ocupa papel coadjuvante, passivo, e o texto, centro do processo, é utilizado como pretexto para o ensino da gramática e vocabulário, o que sinaliza para a necessidade de letramento em avaliação, a necessidade de se (re)pensar cursos de formação inicial e continuada de professores de inglês.

Outro aspecto comum observado nos dois contextos foi o fato de o ENEM não exercer nenhum efeito retroativo significativo sobre as ações dos professores quando em sala de aula. Na escola particular, a prova de inglês do ENEM não causa preocupação. A não preocupação com a prova de inglês do ENEM pode ser atribuída ao reduzido número de questões da prova e ao fato de ser considerada uma prova fácil se comparada aos “grandes vestibulares”, os exames de entrada das universidades públicas da Região Metropolitana de Campinas.

Nesse contexto específico, percebeu-se que os vestibulares das “grandes universidades”, materializados pela apostila utilizada durante as aulas, configuraram-se como objetivo de ensino, exercendo efeito retroativo forte e com aspectos negativos, no sentido de que limita e define a habilidade ensinada, a leitura, a profundidade em que o conteúdo é trabalhado, e a sequência de ensino, por exemplo. Por outro lado, ao considerar o fato de os alunos serem preparados para os exames de entrada dessas universidades, o que viabiliza, conforme percebido a partir da análise dos dados apresentados no Relatório Pedagógico do ENEM, o acesso às universidades, o efeito retroativo percebido na escola particular pode ser também de natureza geral, pois não se prepara os alunos para um exame de entrada específico, mas para os vestibulares das “grandes universidades”.

Na escola pública, a avaliação foi percebida ainda com base em seus aspectos mais tradicionais, a avaliação que pune e classifica a partir de elementos impressionistas. Em relação à prova de inglês do ENEM, não foi observada nenhuma influência significativa desse exame (ou de nenhum outro exame de entrada) sobre o ensino de inglês, pois não se configura como objetivo de ensino desse contexto a preparação de seus alunos para o ingresso ao ensino universitário, mesmo que o ensino superior signifique uma oportunidade de ascensão social para os alunos. O ensino médio é considerado como o fim do período escolar e não cabe à escola pública preparar seus alunos para a continuação de seus estudos em uma universidade. Nesse contexto, o SARESP parece ser o exame que provoca grande mobilização entre professores e administração escolar, por configurar-se como um exame de alta relevância para esses protagonistas especificamente, uma vez que, a partir dos resultados dos alunos no SARESP, o governo do estado de São Paulo distribui bônus aos professores e administradores e, ainda, verbas às escolas.

Nessa direção, a partir das observações das aulas enriquecidas pelas notas de campo, dos questionários respondidos pelos alunos e das entrevistas com os professores e coordenadoras dos dois contextos, percebeu-se que a hipótese de que testes de alta relevância, como é o caso do ENEM, provocarão efeito retroativo (Alderson & Wall, 1992, 1993) não foi percebida, mesmo apesar do discurso oficial, institucional do MEC de que o ENEM é um exame de entrada alta relevância e não um exame diagnóstico apenas.

A “ausência” do efeito retroativo da prova de inglês do ENEM, o fato de o exame (a inovação) não se configurar entre os objetivos de ensino em nenhum dos

dois contextos e, assim, não exercer efeito retroativo significativo, pode ser explicada por fatores, tais como a decisão unilateral pela aplicação do ENEM tomada pelos representantes do poder público, os elaboradores das leis, os proponentes do Exame, a não discussão com professores, alunos, comunidade escolar, aqueles diretamente envolvidos com o ensino e responsáveis pela implementação do novo exame e a não percepção, por parte da comunidade escolar como um todo, do poder atribuído ao ENEM, de sua importância e sua real configuração

Outro aspecto que pode contribuir para a ausência de efeito retroativo da prova de inglês do ENEM é o reduzido número de questões da prova: a prova de inglês é curta se comparada ao restante do Exame e sua nota não é divulgada separadamente, mas em conjunto com os demais componentes curriculares que compõem a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, aspectos que limitam seu potencial efeito.

Observou-se que os professores não percebem a prova de inglês do ENEM como meio para o acesso à universidade, contexto em que a leitura acadêmica em inglês é necessária. Consequentemente, os professores não percebem seus papéis como formadores de leitores, não compreendendo a relação entre os princípios que fundamentam o exame e suas práticas, e nem a importância da habilidade de leitura no contexto universitário. Por isso, os professores não viram razão para mudança em sua abordagem de ensino de leitura, a qual já estava sendo ensinada antes da proposta e aplicação da prova de inglês do ENEM.

Ainda foi observado que os professores acreditam que ensinar o conteúdo (gramática e vocabulário) seja mais importante (e mais viável) do que o ensino da leitura como processo, a qual, segundo os dois professores, demanda muito tempo.

Os diferentes objetivos de ensino das escolas regulares também podem explicar a ausência de efeito retroativo da prova de inglês do ENEM: não se configura como objetivo de ensino da escola pública a preparação de alunos para o ensino universitário, e, na escola particular, ensina-se para os “grandes vestibulares”.

Nesse sentido, depreende-se que o efeito retroativo de exames de alta relevância não deve ser considerado como um fenômeno linear, ou como em uma relação de causa (a introdução de um exame de alta relevância) e efeito (influência de um exame sobre o ensino), uma vez que não são apenas aspectos relacionados

exclusivamente a existência do exame que afetam ou determinam a natureza do efeito retroativo sobre o ensino, mas aspectos outros advindos do contexto educacional também contribuem para a percepção do fenômeno, quais sejam os objetivos de ensino da instituição escolar e as impressões que professores, alunos, coordenadores têm do exame, por exemplo.

Assim, a introdução da prova de língua estrangeira – inglês - no ENEM *per se* não foi capaz de produzir efeito retroativo (positivo ou negativo) no sentido de trazer inovações ou promover mudanças no ensino de língua inglesa, nas práticas ou nas concepções de ensino dos dois professores colaboradores da pesquisa, evidenciando não ser verdadeira, para esta investigação, a relação direta entre ENEM/efeito retroativo, pois “a mudança está nas mãos dos professores. Quando a porta da sala de aula é fechada e ninguém está por perto, o professor pode selecionar e ensinar qualquer curriculum que julga ser apropriado, apesar das diversas reformas, inovações e exames externos (CHENG, 2005, p. 254).

Tal constatação ratifica, mais uma vez, a natureza complexa do efeito retroativo e evidencia a necessidade de se conduzir estudos sobre efeito retroativo que abranjam aspectos outros além de elementos concernentes apenas à elaboração, qualidade ou tipos de testes, os quais, apesar de seu potencial poder de mudanças, não são capazes de, por si mesmos, provocar mudanças nos comportamentos, nas crenças ou nas ações de professores em sala de aula.

Entretanto, apesar do sistemático processo de coleta de registros no sentido de dar voz (e vez) aos *stakeholders* envolvidos nos dois contextos, este estudo apresenta algumas limitações, sendo a primeira delas a dificuldade de se encontrar instituições de ensino, coordenadores, diretores e professores, especialmente na rede pública de ensino, que aceitassem contribuir com a pesquisa, mesmo apesar da garantia de sigilo e de seu caráter não avaliador.

Considerando a natureza complexa do efeito retroativo, dos protagonistas envolvidos e inseridos em contextos também complexos, com características muito particulares e peculiares, não se configurou como objetivo desta investigação assumir um caráter generalizador, as considerações finais provenientes das análises e discussão dos dados são relativas aos dois contextos investigados apenas, apesar de poder sinalizar aspectos da relação que se estabelece entre a prova de inglês do ENEM e o ensino de inglês em escolas regulares de maneira geral.

Há de se considerar, ainda, a limitação temporal da coleta de registros para a pesquisa: os dados foram coletados em 2013 e, desde então, muitas mudanças podem ter ocorrido nos dois contextos de ensino investigados.

### **5.5 – As contribuições da pesquisa**

Sem pretender assumir um caráter generalizador, esta pesquisa permitiu, a partir de uma sistemática coleta de registros, investigar a relação entre avaliação externa e ensino, ou de modo mais específico, a prova de língua inglesa do ENEM e o ensino da língua inglesa no ensino médio, no sentido de viabilizar uma melhor percepção dos possíveis *efeitos* desse Exame externo, agora de entrada, sobre a construção do ensino que o antecede.

Apesar de o ENEM ter sido proposto como uma tentativa de democratizar o acesso às universidades e, ainda como uma maneira de, por meio do exame, garantir a qualidade do ensino, por exemplo, com a análise dos registros e a discussão dos resultados coletados para esta pesquisa, observou-se que a prova de língua inglesa do ENEM não influencia o ensino ou a maneira em que o professor (re)constrói seu ensino e que exames de entrada mais tradicionais, os vestibulares, ainda exercem grande influência sobre o ensino médio em escolas particulares, as quais continuam preparando seus alunos para o elitizado ensino em universidades públicas, principalmente.

Em relação ao aspecto geográfico, esta pesquisa procurou preencher uma lacuna existente em relação às pesquisas sobre os possíveis efeitos do ENEM sobre o ensino em uma região em que não há um elevado número de universidades públicas federais: as duas escolas que foram contextos desta investigação estão localizadas na RMC, no interior do estado de São Paulo, uma região em que há uma grande concentração de universidades públicas estaduais, as quais ainda não adotaram o ENEM como exame de entrada<sup>50</sup>, o que sinaliza para a necessidade de mais investigações que tematizem o estudo do efeito retroativo da prova de inglês do ENEM sobre o ensino de inglês no ensino médio dessa e demais regiões do país.

---

<sup>50</sup> Algumas faculdades da Universidade de São Paulo (USP) já aprovaram o uso do ENEM como único exame de acesso.

Assim, pode-se afirmar que, para os contextos investigados, a utilização de um exame de alta relevância *per se* em um sistema educacional não necessariamente muda o *status quo* ou influencia o que acontece em sala de aula, não provoca, necessariamente, efeitos retroativos (positivo ou negativo). Essa constatação sinaliza que há elementos outros que entram em cena na construção da prática de um professor e que apenas políticas públicas não são capazes de atingir um ambiente complexo como a sala de aula, ou os protagonistas que a ela estão relacionados, como professores e alunos, por exemplo, e, ainda, que a responsabilidade por mudar condições desfavoráveis ou melhorar a qualidade do ensino ou do sistema educacional como um todo não podem ser atribuídas somente aos exames externos de alta relevância (CHENG, 2014) <sup>51</sup>.

Tal constatação sugere que estudos sobre efeito retroativo devam incluir áreas outras que tragam contribuição para um melhor compreender o complexo fenômeno, considerando forças outras que atuam, como a teoria da inovação em educação, por exemplo, conforme apontado por Alderson e Wall (1992, 1993), Scaramucci (1995), Watanabe (2004), Alderson (2004), Wall (2005) e Cheng (2005).

Outro aspecto observado apontou que apesar do avanço nas pesquisas em relação ao ensino de línguas estrangeiras, as práticas continuam as mesmas e o ensino de leitura em inglês continua sendo construído com base em aspectos tradicionais de ensino, fundamentado em uma visão de leitura, ainda trabalhada a partir do modelo de decodificação, sendo o texto usado como pretexto para o ensino de gramática e de vocabulário, sinalizando, ainda, que, a exemplo do observado na escola pública, a avaliação é usada como instrumento de controle, de mostra de poder para a garantia do “bom” comportamento de alunos. Não se discutiu, e ainda não se discute o ensino de inglês na escola regular, momento que antecede a universidade.

Nessa direção, este estudo aponta para a necessidade de mais discussões que tematizem a relação entre a prática de sala de aula de LEs e a avaliação, bem como a necessidade de se (re)pensar a base curricular de cursos de formação inicial e continuada de professores de LEs no sentido de se formar professores críticos de suas práticas e avaliadores capazes de refletir sobre a

---

<sup>51</sup> Comunicação pessoal em 11 de novembro de 2014, Faculty of Education, Queen’s University, Kingston, Canadá.

relevância e implicação social do ensino de LEs e das mais variadas práticas avaliativas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALDERSON, J. C. Innovations in language testing. In: PORTAL, M. (ed.) Innovations in language testing. Proceedings of the IUS/ NFER Conference, Windsor, UK: NFER - Nelson, p. 93 - 105, 1986.

\_\_\_\_\_. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. p. ix-xii.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? Working Paper Series II. CRILE. Lancaster, 1992.

ALDERSON, J. C. & WALL, D. Does washback exist? Applied Linguistics 14, 115 - 129. 1993.

ALDERSON, J. C. & WALL, D. The Sri Lankan O-Level Project. Second Interim Report. Lancaster University, 1990.

ALDERSON, J. C. & WALL, D. The Sri Lankan O-Level Project. Third Interim Report. Lancaster University, 1991.

ALDERSON, J. C.; HAMP-LYONS. TOEFL preparation courses: a study of washback. Language Testing, 13 (3), p. 280 - 297, 1996.

ALDERSON, L. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment (Part I). Language Testing, United Kingdom, v. 34, p. 213-236, 2001.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. Language test construction and evaluation. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Inglês e Espanhol no 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos. Brasília, 2010. Disponível em <http://www.sala.org.br/artigos-de-capas/ingles-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflexoes-sobre-seus-possiveis-desdobramentos>.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ANDREWS, S. Washback and curriculum innovation. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. P. 137-150.

ARAÚJO, K. S. A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

AVELAR, F. J. de S. **Visões e ações de um professor em serviço**. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e Reforma Educacional: perspectiva histórica e algumas abordagens**. Trabalho de qualificação de área (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2013. Não publicado.

AVELAR, S.L.T. de. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino médio e técnico**. 2001. 208 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13 (3), 1996, p. 257 - 279.

BARTHOLOMEU, M. A. N. Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio. 2002. 127 f. Dissertação (Mestre) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Caa,pinas, Campinas, 2002.

BLANCO, J. A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar. 2013. 132p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF,

v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: SEMTEC, 2000. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf).

\_\_\_\_\_. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio como procedimento de avaliação e resolve sobre a utilização de seus resultados para certificação. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807\\_18\\_06\\_10.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/legislacao/2010/portaria807_18_06_10.pdf).

\_\_\_\_\_. Edital nº 12, de 8 de maio de 2014. Torna pública a realização da edição do ENEM 2014. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, 233 DF. Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/edital/2014/edital\\_ENEM\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/edital/2014/edital_ENEM_2014.pdf).

BRASIL/ ACS. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>.

BRASIL/ CNE/CEB. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil] Brasília, DF. Disponível em:  
[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf).

BRASIL/ SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Parte I, Bases Legais. Brasília, DF: SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Cartilha do Inscrito. Brasília, 2007. BRASIL/ INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – (ENEM): fundamentação teóricometodológica. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 1998. Brasília: O Instituto, 1998. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2001. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/70>.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2002. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/265>.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2010 (Prova). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/provas/2010/AZUL\\_Domingo\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2010/AZUL_Domingo_GAB.pdf). Acesso em: 04 jan. 2013. BRASIL/MEC/ INEP.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2011 (Prova). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/provas/2011/07\\_AZUL\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2011/07_AZUL_GAB.pdf). Acesso em: 23 jan. 2013. BRASIL/MEC/ INEP.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2012 (Prova). Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/provas/2012/caderno\\_ENEM2012\\_dom\\_azul.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2012/caderno_ENEM2012_dom_azul.pdf). Acesso em: 23 fev. 2013. BRASIL/MEC/ INEP.

\_\_\_\_\_ Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM/2013 (Prova). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/ENEM/provas/2013/caderno\\_ENEM2013\\_dom\\_azul.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/provas/2013/caderno_ENEM2013_dom_azul.pdf). Acesso em: 02 jan. 2014. BRASIL/MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf).

BUARQUE DE HOLANDA, 2010. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2222p.

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. (ed.) **Washback in language testing: research contexts and methods**. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p. 113 - 128.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, nº 1, p. 1 - 47. 1980

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (eds.) **Language and communication**. London: Longman. 1983.

CANÇADO, M. Um Estudo sobre a Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1994, 23: 55 – 69.

CAVALCANTI, M. C. Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula. In: de PASCHOAL, M.S.Z. & CELANI, M. A. A. (orgs.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, Pontifícia Universidade Católica, 1992, p. 223-229.

\_\_\_\_\_. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Lingüística Aplicada. In Moita Lopes, L. P. da (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 233 – 252.

CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 1991, 17: 133 – 44.

CHENG, L. How does washback influence teaching? Implications for hong Kong. **Language and Education**, v. 11, p. 38 - 54. 1997.

\_\_\_\_\_. Impact of public English examination change on students' perceptions and attitudes toward their English learning. **Studies in Educational Evaluation**. 24(3), 279 — 301. 1998.

\_\_\_\_\_. Changing assessment: washback on teacher perceptions and actions. **Teaching and teachers education**, v. 15, p. 253 - 271. 1999.

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

\_\_\_\_\_. Washback, Impact and Consequences. In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment**, 2 ed., v. 7, p. 349-364, 2008.

CORREIA, R. M. D. **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário**. 2003. 172 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ERICKSON, Frederick. **What Makes Scholl Ethnography “Ethnographic”?** *Anthropology and Education Quarterly*, 1984, v. 15, p. 51 – 66.

\_\_\_\_\_ **Qualitative Methods in Research on Teaching.** In Wittrock, M. C. (org.) Handbook of Research on Teaching. New York, Macmillan, 1986.

\_\_\_\_\_ Prefácio. In: COX, Maria Inês P. & ASSIS-PETERSON, Ana A. de. (org.) **Cenas de sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9 – 17.

FABRICIO, Branca F. Lingüística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem. In: MOITA LOPES, L.C. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, p. 45-66.

FERMAN, I. Washback of an EFL National Oral Matriculation Test to Teaching and Learning. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). **Washback in Language Testing: research contexts and methods.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2004. p. 191-210.

FORBES, D. Selling English Short. **English Language Teaching Journal.** nº 27, p. 132-7. 1973.

FREDERIKSEN, J. R.; COLLINS, A. A system approach to educational testing. **Educational Researcher.** v.18, n. 9, p. 27 - 32, 1989.

FREDERIKSEN, N. The real test bias: influencing of testing on teaching and learning. **American Psychology,** n. 39, p. 193 - 202. 1984.

FULLAN, Michael. **The Meaning of Educational Change.** New York: Teachers College Press, 1991.

FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change.** New York: Teachers College Press, 2001.

GIMENEZ, T. N. **Vestibular e ensino de 2º grau: coexistência pacífica?** Trabalho publicado nos Anais do VIII ENPULI, Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_ Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 34, p. 21-37, 1999.

\_\_\_\_\_. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**, 1994. 342 f. Tese (Doutorado). Lancaster University. 1994.

GOLIATH, P. H. **O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB sobre as avaliações em context escolar: um estudo de caso**. 2015. 270 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

GLOVER, P. Do language examinations influence how teachers teach? **International Online Journal of Education and Teaching**, v. 1, n. 3, p. 24-42, 2014.

GOLDBART, J. & HUSTLER, D. Ethnography. In: SOMEKH, B. & LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**. 2005, p. 16 – 23.

GOSA, C. M. C. **Investigating washback: a case study using student diaries**. Tese (Doutorado). Lancaster, UK: Lancaster University, 2004.

GOODMAN, K. S. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, H. & RUDDELL, R. (orgs.). **Theoretical models and the process of reading**. 2ª ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976.

GRONLUND, M. A. & LINN, J.E. **Measurement and evaluation in teaching**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990.

HALADYNA, T. M.; MPLEN, S. B.; HAAS, N. S. Raising standardised achievement test scores and the origins of test score pollution, **Educational Research**, v. 20, n. 5, p. 2 - 7. 1991.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J (ed.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

HUGHES, J. **A Filosofia da Pesquisa Social**. Tradução Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Zahar. 1983.

HUGHES, A. Introducing a needs-based test of English proficiency into an English-medium university in Turkey. In: HUGHES, A. **Testing for university study**. ELT Documents 127, Modern English Publications, 1988.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University press, 1993.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

KHANIYA, T. R. The washback effect of a textbook-based test, Edinburgh, **Working Papers in Applied Linguistics**. nº 1, p. 48 - 58. 1990.

KELLAGHAN, T. GREANEY, V. **Using examinations to improve education: a study of fourteen African countries**. Washington, DC: World Bank, 1992.

KELLAGHAN, T.; MADDAUS, G. F.; AIRASIAN, G. F. **The effects of standardized testing**. London: Kluwer, Nijhoff Publishing, 1982.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAWTON, T.A., TURNER, J.C., & ROTH, J.L. A developmental perspective on standardized achievement testing. **Educational Researcher**, 20(5), 12-20. 1991.

LANZONI, H. P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês: um estudo sobre efeito retroativo**. 2004. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Cortez Editora, 2006. 180 p.

McNAMARA, T. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000. 140p.

McNAMARA, T. F. **Measuring Second Language Performance**. Longman: London, New York, 1997.

MADSEN, H. S. **Techniques in testing**. New York: Oxford University Press, 1976.

MARKEE, N. The diffusion of innovation in language teaching. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 229 - 243. 1993.

\_\_\_\_\_. **Managing curricular innovation**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1997.

MESSICK, S. A. Validity, In: LINN, R. (ed.) **Educational Measurement**, New York: Macmillan, p. 13 - 103. 1989.

\_\_\_\_\_. Validity and washback in language testing. **Language Testing**. v. 13, n. 3, 1996, p. 241 - 256.

MORROW, K. Evaluating communicative tests. In Anivan, S. (ed.) **Current developments in language testing**. Anthology Series 25, Singapore: Regional Language Centre, p. 111 - 118. 1983.

SILVA, R. M. R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

OLIVEIRA, J. A. S. de. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do Ensino Fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (Inglês)**. 2009. 228f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2<sup>a</sup> ed. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Interpretativista em LA: a Linguagem como Condição e Solução**. Delta, 1994, 10 – 2: 295 – 458.

\_\_\_\_\_. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NEWFIELDS, T. **TOEIC Washback Effects on Teachers: a Pilot Study at One University Faculty**. Toyo University Keizai Ronshu, v. 31, nº 1, p. 83-106, 2005.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 249 p.

NUNAN, D. The more things change the more they stay the same: Or why action research does not work. In NUNAN, D.; Berry, V. (org.) **Bringing about change in language education**, Hong Kong: University of Hong Kong, Dept. of curriculum studies, p. 1 - 19. 1996b.

OLLER, J. **Language Tests at School**. London: Longman, 1979.

OLIVEIRA, J. A. S. de. **O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do Ensino Fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (Inglês)**. 2009. 228f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. **Vertentes**, nº 16 – Jul/Dez. p. 24-29, 2000.

PESSÔA, A. R. **O efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília no ensino de língua inglesa do distrito Federal**. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 10 agosto 2009.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In:

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. C. (orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. 1ª ed. Campinas: Pontes editores, 2014. P. 205-240.

QI, L. Has a high-stakes test produced the intended changes? In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.) **Washback in language testing: research contexts and methods**. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p. 171-190.

READ, J.; HAYES, B. **The impact of IELTS on preparation for academic studies in New Zealand**. International English Language Testing System (IELTS) Research Reports, v. 4. Australia: National Library of Australia, 2003.

RAUBER, B.B. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão**. 110f. Dissertação (Mestre) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Percepções do Professor sobre o SAEB: um estudo sobre o Efeito Retroativo**. Revista Educação & Tecnologia, Curitiba, v. 1, p. 133-174, 2010.

SAVILLE, N. & HAWKEY, R. The IELTS impact study: investigating washback on teaching materials. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. p. 73-96.

SCARAMUCCI, Matilde. V. R. A Dicotomia Quantitativo/ Qualitativo na Pesquisa em Lingüística Aplicada: Paradigmas Opostos ou Métodos Complementares? **Anais do IV Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. UNICAMP. 4 - 6/ 09/ 1995.

\_\_\_\_\_. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. 345p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. In: **XIII Encontro Nacional da ANPOLL**, GT de Linguística Aplicada, Caderno de Resumos, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação de rendimento no ensino/ aprendizagem de português LE. In: Almeida Filho, J. C. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, p. 75-88, 1997.

\_\_\_\_\_. Avaliação: mecanismo proúlsor de mudanças no ensino/ aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**. São José do Rio Preto, v. 4, p. 115-124, 1998/ 1999.

\_\_\_\_\_. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, v. 34, p.7-29, 1999.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 36, 11-22, jul/dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (inglês). **Revista Contexturas**. São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000/2001.

\_\_\_\_\_. O projeto Celpe-Brás no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. 2ª ed. Campinas: Pontes, p. 77-90, 2001.

\_\_\_\_\_. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAWA, L. (org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: Língua Estrangeira**. 1ª ed. v. 1. Ijuí: Editora da UNIJUI, p. 49-64, 2006.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. EFL reading assessment and construct validity. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan/abr de 2009.

\_\_\_\_\_. Validade e consequências sociais das avaliações em contexto de ensino de línguas. **LINGUARUMARENA**, v. 2, p. 103-120, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento em avaliação no contexto de línguas.**

Palestra ocorrida na Universidade de Brasília, em 11 de abril de 2014. Disponível no YouTube. Acesso em 24 de março de 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. & RODRIGUES, M. S. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: uma análise do desempenho de candidatos hispano-falantes. In: SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M. & WIEDMANN, L. (orgs.). **Português para falantes de espanhol – artigos selecionados escritos em português e inglês.** Campinas: Pontes, p. 126-144, 2004.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M.; PRATI, S. ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: Impactos da Construção de Parâmetros Comuns de Avaliação de Proficiência em Português e em Espanhol. In: ZOPPI FONTANA, M. G. (org.). **O português do Brasil como Língua Transnacional.** Campinas: Editora RG, p.95-122, 2009.

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

SOUZA, L. G. **Ensino da produção escrita em língua estrangeira (inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou concepção escrita do professor?** 2002. 125 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SHOHAMY, E. Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. **The Modern Language Journal**, nº 76, p. 513 - 521. 1992.

SHOHAMY, E.; DONITA-SCHMIDT, S.; FERMAN, I. Test impact revisited: washback effect over time. **Language Testing**, v. 13, n. 3, 1996.

SMITH, F. **Reading.** New York: Longman, 1978.

SMITH, M. L. Put to the test: the effects of external testing on teachers. **Educational Researcher**, v. 20, n. 5, p. 12-19, 1991.

\_\_\_\_\_. The examination of classroom backwash cycle: Some historical cases, In: NUNAN, D.; Berry, V (org.) **Bringing about change in language education**, Hong Kong: University of Hong Kong, Dept. of curriculum studies, 1994.

SPRATT, M. Washback and the classroom: the implications for the teaching and learning of studies of washback from exams. **Language Teaching Research**, v. 9, n. 1, p. 5 – 29, 2005.

TAYLOR, L. Developing Assessment Literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 29, p. 21-36, 2009.

VAN LIER, Leo. **The Classroom and the Language Learner – Ethnography and second-language classroom research**. Harlow: Longman, 1988. 262 p.

VICENTINI, M. P. OLIVEIRA, J. A. S. de. **A redação no ENEM e a Redação no 3º Ano do Ensino médio: Efeitos Retroativos nas Práticas de Ensino da Escrita**. 2015. 268f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

WALL, D. Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory. **Language Testing**. v. 13, n. 3, 1996, p. 334 - 354.

\_\_\_\_\_. The Impact of High-Stakes Testing on Classroom Teaching: A Case Study Using Insight from Testing and Innovation Theory. **Studies in Language Testing**, v. 22. Cambridge ESOL and Cambridge University Press. 2005.

\_\_\_\_\_. **The TOEFL Impact Study: Phase 1. The Baseline Study**. **TOEFL Monograph Series** 34. Princeton, NJ: Educational Testing Service. 2006.

WALL, D. & HORÁK, T. **The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe: Phase 2, the Baseline Study. TOEFL Monograph Series**, Report Number RR. 06.18. Princeton, NJ. Educational Testing Service. 2006.

\_\_\_\_\_. The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in Central and Eastern Europe: Phase II, the Baseline Study. **TOEFL Monograph Series**, Report Number RR. 08.37. Princeton, NJ. Educational Testing Service. 2008.

WALLACE, C. Critical Literacy Awareness in the EFL Classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (org.). **Critical Language Awareness**. Harlow: Longman, p. 59-92, 1992.

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

\_\_\_\_\_. Methodology in washback studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.) **Washback in language testing: research contexts and methods**. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p. 19 - 36.

\_\_\_\_\_. Teacher factors mediating washback. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.) **Washback in language testing: research contexts and methods**. New jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p. 129 - 146.

WESDORP, H. Backwash effects of language-testing in primary and secondary education, **Journal of Applied Language Study** , nº1, p. 40 – 50, 1982.

## APÊNDICES

### Apêndice A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADORAS

Nesse encontro, o objetivo foi esclarecer aspectos da pesquisa e falar com o coordenador sobre alguns aspectos da escola.

1 – Qual é seu nome?

2 – Qual é sua formação?

3 - Há quanto tempo você está aqui na escola?

4 - Quantos alunos há na escola?

5 - Quantas turmas do ensino médio há aqui na escola?

6 – E os professores de inglês? Quantos são? Eles usam material didático? Qual?

7 - Quem elabora as provas?

8 - E a prova de inglês?

9 - E você percebe que os alunos estão interessados no ENEM?

10 - E como vocês sabem?

11 - E de que maneira a escola trabalha em relação a esse exame?

12- Vocês preparam os alunos especificamente para os outros exames (vestibulares)?

#### Apêndice B – ENTREVISTA COM PROFESSORES

1 - Qual é o seu nome?

Qual é sua formação? E sua experiência profissional?

3 - Há quanto tempo você trabalha aqui nesta escola? Qual é sua carga horária?

Quantas turmas você tem?

4 - Em sua opinião, qual a importância do ensino da língua inglesa nas escolas (regulares)?

Como você caracterizaria seus alunos dos 2º e 3º anos?

5 - E qual a importância do ENEM, para o seu ensino? E a importância dos vestibulares?

6 - Como você caracterizaria suas aulas no 3º ano? Quais são seus objetivos de ensino para o 2º e 3º anos?

7 – Como você trabalha a leitura dos textos em sala de aula? Você usa algum material didático? Qual? Todos os alunos têm o material que você usa? Você usa algum material extra/ complementar em suas aulas?

6 - E as suas avaliações? Quem elabora? Você usa algum material para elaborar suas provas? Quem decide sobre o calendário das avaliações? E sobre a distribuição das notas?

7 - E para o ensino médio, em sua opinião, qual a importância da avaliação para o seu ensino?

## Apêndice C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

### QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre ensino de língua inglesa e avaliação. Se você aceitar o convite para participar da pesquisa acima citada, suas respostas serão usadas. Saiba, porém, que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar.

Data: ...../ ...../..... Qual é sua idade? ..... Sexo: ( ) M  
( ) F

2- Você utiliza a língua estrangeira em atividades do dia a dia? ( ) Sim ( ) Não  
Qual ? .....

3-Em que atividades você utiliza a língua estrangeira?

( ) assistindo filmes na língua estrangeira

( ) conversando com nativos da língua estrangeira

( ) na Internet

( ) lendo revistas/ jornais na língua estrangeira

( ) em nenhuma atividade

( ) jogos de vídeo game ou no computador

( ..... )outras. Quais?

.....

4- Em sua opinião, aprender uma língua estrangeira é:

( ) aprender a gramática dessa língua

( ) aprender vocabulário

( ) aprender a pronúncia das palavras

( ) desenvolver a parte oral

( ) aprender a gramática dessa língua, vocabulário, ler, escrever e desenvolver a parte oral

5- Em sua opinião, por que você precisa estudar uma língua estrangeira?

( ) ENEM ( ) trabalho ( ) vestibular ( ) viagem  
( ) Outros. Quais?

.....

6 – Qual língua estrangeira você aprende na escola regular?

( ) inglês ( ) espanhol ( ) francês

7 – Qual carga horária para o estudo da língua estrangeira você tem no ensino médio?

.....  
.....

8- Você acha possível aprender uma língua estrangeira na escola de ensino regular?

( ) Sim ( ) Não

Explique sua resposta

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9– Você já estudou uma língua estrangeira em um instituto particular de idiomas?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, quando você estudou? ..... Qual idioma?

.....

Por quanto tempo? .....

10-Em que ano você concluirá o ensino médio? .....

11 – Após o término do ensino médio, você pretende

( ) trabalhar ( ) ingressar em um universidade

12 – Você fez algum curso preparatório para o vestibular? ( ) Sim ( ) Não

E para o ENEM? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, especifique qual carga horária e que tipo de curso você frequenta.

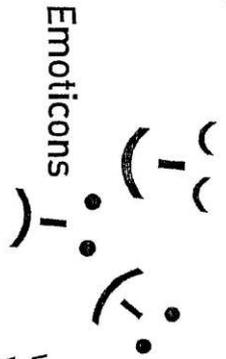
.....  
.....  
.....  
.....

*Muito obrigada por sua colaboração!*

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 – ATIVIDADE AVALIATIVA DA ESCOLA PÚBLICA**

ILUSTRACIÓN: AERONO ENMIENOS



## Emoticons

An **EMOTICON** is an expression of emotion typed into a **MESSAGE** using standard **KEYBOARD** characters. They are used in e-mail, chats and other forms of communication using **COMPUTERS**.

The most **POPULAR** emoticons are the smiling **FACEs** (smileys or **SMILIES**). To see that it represents a face, tip your **HEAD** to the left and **LOOK** at it again. The **COLON** represents the **EYES**, the **DASH** represents the **NOSE**, and the **PARENTHESIS** represents the **MOUTH**.

Take a look at some emoticons:

- :-) - smile
- :-( - sad
- :-) - wink
- :D - big smile
- :O - mouth open in amazement
- :Q - tongue hanging out in nausea

### VOCABULARY:

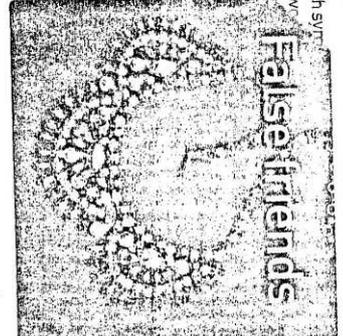
- standard - padrão
- tip your head - incline sua cabeça
- colon - dois pontos
- dash - travessão; traço

## wordsearch

Find and circle the capitalized words in the text below. They are hidden in the word grid and may go backwards, forwards, upwards, downwards or may even run diagonally across.

W K G R A L U P O P R J S  
 V N J L X A H T L F J D I  
 K E Y B O A R D S C C P S  
 G X Q H B F C Z F H D Q E  
 Z X M S X A Y A S Q V C H  
 V B E G N H H A A N N Q T  
 A Q S H S F D C T Y T V N  
 K L S S W O Q Q Y V L P E  
 F G A Z J V Q R N K M W R  
 X B G W C G C N R S V M A  
 D H E A D V O W R R T W P  
 H R L A Q M M O U T H R G  
 P W C H O Q P P W Q A R Y  
 N L C R Q R U X M M V G Z  
 O R V Q P C T D V D J Q N  
 C F M T V M E C G M Z F P  
 I N S T W Y R C C O J P K  
 T G A E X R S R W T V W Z  
 O Q L Y C Z R F C T L W H  
 M B B H L A F N O S E Z J  
 E D T R P L F P X V Q T L  
 R A Z R L X O R K S T V W  
 M R G O G N C W N K K C Q  
 V B O C S N O L O C M B Z  
 D K D W C P C L Y X X J L  
 V F V X K C A H T G N F Z  
 S M I L I E S L H X J K L  
 G C C P B G T D Z X K B J  
 Y C E Y E S F W Q X J K Z

## cryptsearch



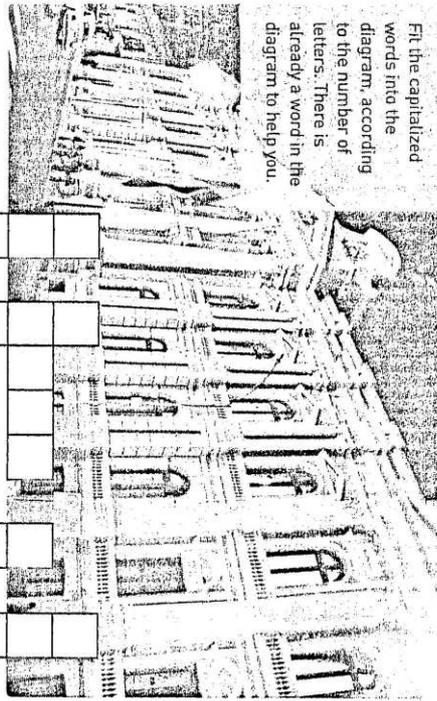
Each symbol of two False Friends in two different languages that sound alike, but differ in meaning.

- ACTUAL** (exato; verdadeiro) — **CURRENT** (atual)
- ASSIGN** (designar) — **To sign** (assinar)
- Cigar** (charuto) — **CIGARETTE** (cigarro)
- Collar** (colarinho; coleira) — **NECKTIE** (colar)
- COLLEGE** (faculdade) — **High school** (colégio)
- DATA** (dados; informação) — **Date** (data)
- Deception** (trapaça; fraude) — **DISAPPOINTMENT** (decepção)
- EXQUISITE** (refinado) — **Strange** (esquisito)
- Intend** (pretender) — **PRETEND** (fingir)
- PARENTS** (pais — mãe e pai) — **RELATIVES** (parentes)
- Push** (empurrar) — **PULL** (puxar)
- RECORD** (gravar) — **Remember** (recordar)
- Sensible** (sensato) — **SENSITIVE** (sensível)
- STRANGER** (desconhecido) — **Foreigner** (estrangeiro)

Find and circle the capitalized words below. They are hidden in the word grid, and may go backwards, forwards, upwards, downwards, or may even run diagonally across.

S N D J T C C O E Z X A S I  
 P B Q A A T B P O J C F G C  
 O B N R P Z H O C Q A M X B  
 R I M O C A G Q F A Q R Q W  
 P R E T E N D M R Z U N U G  
 A P S T Z U E L O X B N P V  
 E L U N S E V I T A L E R H  
 V H B L A A F O P W Z L J H  
 I A N Q L H V F A X R F H I  
 T T E B E T T E R A G I C C  
 I Q G O L N R M E P A I D Z  
 S J U U P A Q X N L A R I X  
 N V E L V C Z G T D Q D S Q  
 E P E N F T M F S M X R A R  
 S E G C Z U N N C U E L P V  
 A N E R O A X H T C B P P U  
 J U L L T L U D O M F N O J  
 E M L I R J U R V C Q G I T  
 E Q O L U O D N Q O D I N Q  
 A E C U R R E N T R P S T X  
 L T T B Z P N Q P O S M N  
 E X Q U I S I T E L L A A E H  
 R C U D P X Z B B T A H N L  
 Z I Q N E C K L A C E O T E  
 B N S J V O V D U A Z D J L  
 Q C O R E G N A R T S E G F  
 H S R P V T F O J N P G O F  
 L J Z G N V Q J G O X M D S  
 J R R O I P L B L D C T X V

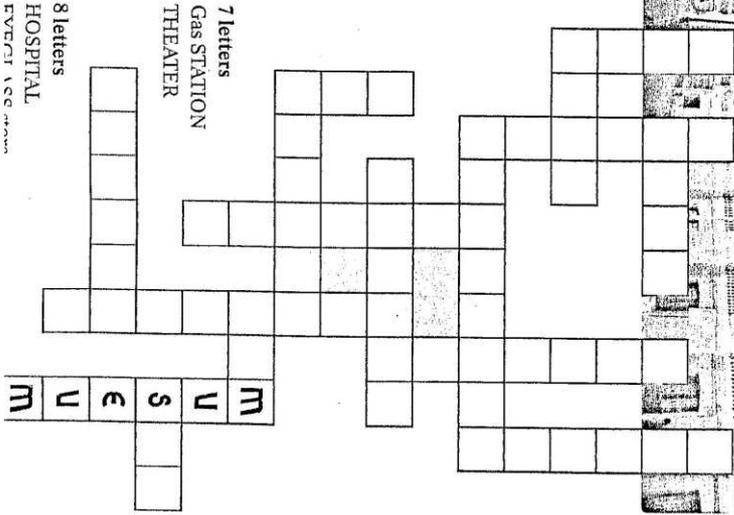
fit word



Fit the capitalized words into the diagram, according to the number of letters. There is already a word in the diagram to help you.

Places around town

- 3 letters  
GYM  
SPA  
ZOO
- 4 letters  
Concert HALL  
PARK  
Pizza SHOP
- 6 letters  
BAKERY  
CHURCH  
MOVIES
- 8 letters  
HOSPITAL  
SCHOOL



wordsearch

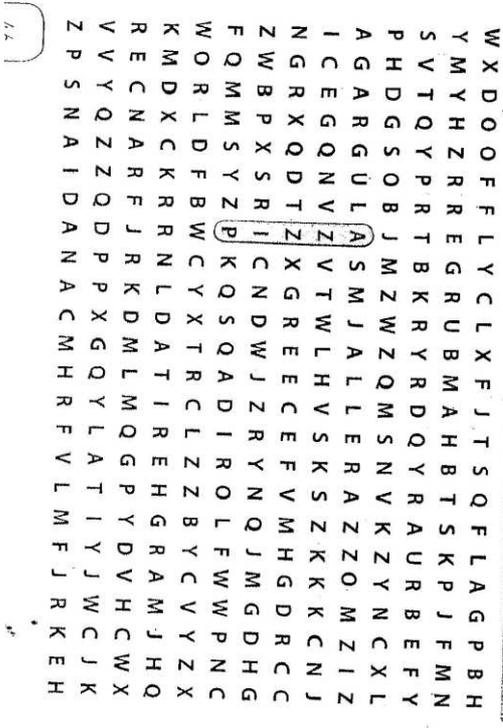
Find and circle the capitalized words in the text below. They are hidden in the word grid, and may go forwards, backwards, upwards, downwards, or may even run diagonally across.

Pizza curiosities

- PIZZA originated in early GREECE, not in Italy. The idea of flat BREAD found its way to ITALY only in the 18th century.
- In about 1889, to honor Italian Queen MARGHERITA, Chef Rafaele Esposito decided to make a very special pizza just for her. He baked a pizza topped with tomatoes, MOZZARELLA cheese, and fresh basil to represent the colors of the Italian FLAG. He created the Pizza Margherita, which has now spread throughout the WORLD.
- Pizza spread to America, FRANCE, England and SPAIN after World War II.
- FEBRUARY 9 is International Pizza Day.
- The largest pizza ever made and eaten was created in FLORIDA and was 100 feet and 1 INCH across.
- Americans and CANADIANS eat an average 23 POUNDS of pizza, per person, per year.
- Pizza is second only to the HAMBURGER as this continent's favorite HOOD.

VOCABULARY:

flat – liso, achatado  
topped with – coberta com  
basil – manjericão  
spread – espalhar  
an average – uma média de; em média



**What a Wonderful World**

I see trees of green, red roses too

I see them bloom for me and you  
And I think to myself, what a wonderful  
world

I see skies so blue and clouds of white

The bright blessed days, the dark sacred  
night  
And I think to myself, what a wonderful  
world

The colors of the rainbow, so pretty in the  
sky  
Are also on the faces of people going by

I see friends shaking hands, saying,  
"how do you do?"  
They're really saying, "I love you"

I hear babies cry, I watch them grow  
They'll learn much more, than I'll never  
know  
And I think to myself, what a wonderful  
world

Yes, I think to myself, what a wonderful  
world

Avaliação das palavras relacionadas ao texto da música: What a Wonderful World

Name: \_\_\_\_\_ Nr \_\_\_\_\_ 3.º \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Complete os espaços da música abaixo, usando a palavra correta:

I \_\_\_\_\_, red roses too.

I \_\_\_\_\_, for me and you.

And I think to \_\_\_\_\_.

What a Wonderful World.

I \_\_\_\_\_ and clouds of white.

The bright \_\_\_\_\_,

The dark \_\_\_\_\_.

And I think to \_\_\_\_\_.

What a Wonderful World.

The \_\_\_\_\_ of the rainbow so pretty in the \_\_\_\_\_

Are \_\_\_\_\_ on the faces of people \_\_\_\_\_ by.

I see friends shaking \_\_\_\_\_, saying. " \_\_\_\_\_?"

They're \_\_\_\_\_ saying. "I \_\_\_\_\_".

I hear \_\_\_\_\_ cry, I \_\_\_\_\_ them grow,

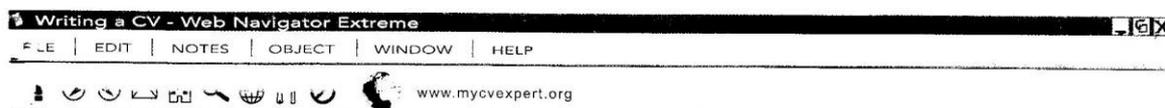
They'll learn \_\_\_\_\_, Than I'll never \_\_\_\_\_.

And I think to \_\_\_\_\_.

What a Wonderful World.

## KNOWING ABOUT CV FORMATS

1. Get in groups of four and follow your teacher's instructions.
2. Have a look at the text and say the names given to the CV formats.



There are two traditional CV formats. The first and most common standard is the chronological CV format. It is good for job seekers with a steady, consistent employment history. The second one is the functional CV format, which may be the best one if you are entering the workforce, have a limited job history or are changing careers. It emphasizes your skills, capabilities and accomplishments rather than your work history. It will highlight your strengths instead of your shortcomings. Depending on your situation, you may choose one of them. Here is a brief outline of each one.

### Chronological CV outline

- a) Career objective
- b) Work experience
- c) Education and qualifications
- d) Skills and interests or Additional information
- e) References

### Functional CV outline

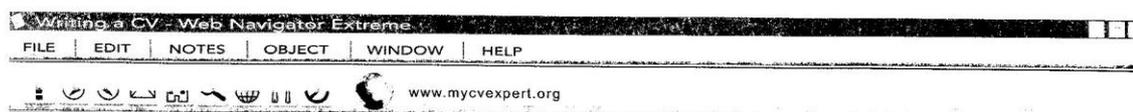
- a) Career objective
- b) Accomplishments and capabilities
- c) Work experience
- d) Education and qualifications
- e) Skills and interests or Additional information
- f) References

Job seekers who take a functional CV format may organize it intentionally omitting company names, employment dates and positions because the focus is on their accomplishments and capabilities. This kind of CV may work for new graduates entering the job market.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

3. Read the text. Complete the sentences below and answer the questions.
  - a) A chronological CV format is good for \_\_\_\_\_
  - b) A functional CV format is good if you are entering \_\_\_\_\_
  - c) A chronological CV emphasizes \_\_\_\_\_
  - d) A functional CV emphasizes \_\_\_\_\_
  - e) Analyze the two CV outlines. What is the difference between them?
  - f) You are almost leaving High School. Which CV format would be the best for you? Why?

4. During a job selection process a CV is usually discarded when it
- contains spelling or grammatical errors.       is poorly formatted.
- is too wordy.       presents you as a serious potential worker
- has one page.       is too long.
5. Have a look at the following text and find out how many pages a CV can have.



## Writing a CV

### Golden Rules for an Effective CV

Here are some simple DOs and DON'Ts that can help you avoid many of the most common mistakes when writing a CV.

#### DOs

- ▶ Make sure your CV is easy to read. Remember, it is a summary.
- ▶ Focus on information that is relevant to the position you are applying for. Focus on the employer's needs.
- ▶ Highlight your past accomplishments and skills to make the employer call you for an interview.
- ▶ Keep your CV short, one or two pages. An employer will only scan it for a few seconds.
- ▶ Use action words, such as developed, managed, designed, accomplished, conducted, established, collaborated, coordinated, organized, planned, produced, supervised, etc. Remember: verbs are always in the past tense.
- ▶ Read your CV many times looking for mistakes. It is a good idea to have your best friend look it over, and then ask your parents or teachers to do the same. It has to be free of grammar errors.
- ▶ Be sure to use good quality paper. Keep the color neutral: white or ivory.
- ▶ Have your CV word-processed.
- ▶ Make sure your CV is neat and visually organized. Use normal margins (2 cm on top and bottom, 2.5 cm on sides).
- ▶ Remember: a CV is a fundamental tool in the job-seeking process.

#### DON'Ts

- ▶ Don't lie. Be honest. Always tell the truth about your skills and work experience.
- ▶ Don't repeat information. If you have performed a specific task at more than one job, list it in one place only.
- ▶ Don't use personal pronouns, such as "I" and "me".
- ▶ Don't forget to list your volunteer work. You probably have learned a lot from volunteering at local charities.
- ▶ Don't create your own CV format. Respect the prescribed formats.
- ▶ Don't staple your résumé.
- ▶ Don't write your CV in a hurry. To have an effective CV you must take the time to do it right.

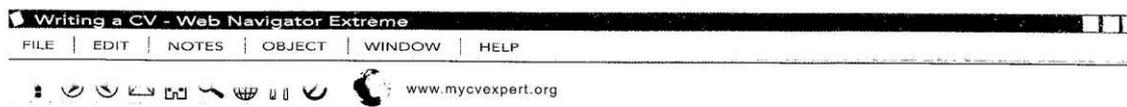
Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

6. Read the text and write T (true) or F (false) to the following sentences.
- Light blue or green are good colors for your CV.
- An employer will read your CV carefully.
- Remember to include your volunteer work.
- Be creative and design your own CV.
- Ask someone you trust to check your CV over for mistakes.

## HOW TO WRITE A CV – PART I

1. Have a look at the text and check what it is about.

( ) How to evaluate a CV.      ( ) How to correct a CV.      ( ) How to elaborate a CV.



### How to write a CV

The outline of a CV can be defined according to your necessities; you may write a chronological or a functional CV. But what kind of information is relevant in each part of a CV?

First of all, organize the information about your work experience by describing your relevant activities.

After that, organize the data about your education. Remember to select courses and certificates that are relevant to the job you are applying for. This is the most important point of your CV if you are a recent graduate.

Let's have a look at these topics to check how a CV is organized.

**Personal details:** full name, address, telephone number and email. This information has to be placed in the center of the page, preferably in bold.

**Career objective:** a short sentence describing the job you are applying for.

**Work experience:** a list showing the companies where you have worked. For each job experience, include: company name, your position and relevant activities and responsibilities. Begin with the most recent job. Include your volunteer work.

**Education and qualifications:** a list showing the most important courses that are specifically relevant to the job you are applying for. Be sure to include the name of the school where you attended the course, its duration and the type of certificate or degree you have acquired.

**Additional skills:** languages, computer skills and others.

**Interests:** hobbies and main interests.

**References:** you may include the full reference (name, contact address, telephone number and email) or write *References available on request*.

**Remember:**

Use double space after each topic: OBJECTIVE double space EXPERIENCE double space EDUCATION double space ADDITIONAL SKILLS double space REFERENCES.

Use left side alignment in all topics, except for your name and address, which will be in the center of the page, preferably in bold. It will give your CV a positive and professional layout.

2. Read the text and answer:

a) Where was this text taken from? How do you know?

b) What kind of information is necessary in each of the following topics? Complete the chart.

<b>Personal details</b>	
<b>Career objective</b>	
<b>Education and qualifications</b>	
<b>Work experience</b>	
<b>Additional skills</b>	
<b>Interests</b>	
<b>References</b>	

3. Have a look at these two CVs. Pay attention to the way they are organized and match the columns. Support your answer.

a) Curriculum Vitae 1

( ) Chronological CV format

b) Curriculum Vitae 2

( ) Functional CV format

1. Have a look at the two job ads and find out the position offered.

Writing a CV - Web Navigator Extreme  
 FILE EDIT NOTES OBJECT WINDOW HELP  
 www.mycvexpert.org

**JOB - ad 1**  
**Retail Sales Assistant for Big Feet Sports**

Part-time Retail Sales Assistant. Must be friendly, articulate and enjoy working with the public. Duties include making recommendations on different kinds of products, including athletic shoes and a large number of accessories for running and fitness. Retail experience is a plus. Must be able to work on weekends and 15 hours per week minimum. Benefits: training, flexible schedule, pleasant atmosphere, discounts on our products for you and your family.  
**Reply to:** job\_76890345@jobemail.com

**APPLY NOW!**

**JOB - ad 2**  
**Boutique Retail Sales Assistant**

New York's most valued, luxury fashion landmark has openings for experienced Boutique Retail Sales Assistants, full-time, seeking to develop a career in designer ladieswear, menswear and accessories. The successful candidate will be able to demonstrate his/her abilities for selling cutting edge boutique fashion and have experience in this area. We offer competitive salaries, annual bonus, the opportunity to provide the ultimate luxury fashion shopping experience.  
**Requirements:** excellent customer service skills. Well-spoken. Impeccably well-dressed.  
**Reply to:** job\_76890345@jobemail.com

**APPLY NOW!**

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

2. Read the job ads and complete the chart.

	Job ad 1	Job ad 2
<b>Position</b>		
<b>Kind of job</b>		
<b>Experience required</b>		
<b>Benefits</b>		

3. Have a look at Marcy's CV and identify the CV format and its focus.

Marcy Garbanzo  
2892 Hemingway Ln.  
Austin, TX 78722  
(512) 234-7788  
mgarbanzo@email.com

**Career objective**

Dependable and mature high school student looking for a part-time retail sales position in a youth-oriented clothing business to gain experience and insight into the fashion industry for a future career in fashion and design.

**Work experience**

Municipal Library (Fall 2008)

- Collected and delivered catering and supplies for luncheons and functions.
- Mail sorting and delivery.
- Document delivery.
- Assisted students in the library and in dealing with computers.
- Delivered books to and from the Municipal Library and other libraries nearby.

**Volunteer work**

Street Kids Projects (2006 – 2007)

- Assisted with and participated in group activities.
- Monitored children during activities.
- Tutored ages 6-10 and assisted with homework assignments.

School for the Blind (2007)

- Book reader
- Read different kinds of books into a tape recorder to be used by the community.
- Assisted with volunteer office duties.

**School events organization and other experience**

Graduation Party (2007)

Secretary

Spring Party (2005 and 2006)

Decorations Committee Chair

Class Student Representative (2007 and 2008)

**Education**

Municipal High School (Graduation in 2010)

### Expansion activity

- Read the CV and answer.
  - a) What position is Marcy applying for?
  - b) Does she have experience in the area she is applying for?
  - c) What is Marcy's educational level? Did she graduate?
  - d) Which of the jobs in Activity 1 could Marcy apply for? Why?
  - e) Is Marcy's CV well organized enough for her to apply for that position? Support your answer.

### Extra activities

1. Peter Okra is having a job interview with a famous magazine. Complete the conversation using the sentences in the box.

- a) That's right. I've been working for *Inland Geographic Resources* for six years and a half in the international area too.
- b) Yes, I'm fluent in Spanish, French, German and Italian. I also speak basic Japanese.
- c) My first job? I was an international photographer for WCKI International.
- d) It was an excellent course. I had the opportunity to learn a lot.
- e) Sure, it was a great first job. I have learned a lot about international issues, reporting and taking pictures all over the world.
- f) Sure. Word-processing, electronic spreadsheets, web design, electronic image treatment.
- g) Yes, I took a Photography course there.
- h) I'd like to work as an international photographer for your magazine.

**A:** OK, Peter, let's talk about your education and experience.

**B:** Yes, of course.

**A:** You graduated from Barry University, Florida, in 1998.

**B:** \_\_\_\_\_

A: OK. How did you like the course?

B: \_\_\_\_\_

A: And what was your first job after graduation?

B: \_\_\_\_\_

A: Did you like it?

B: \_\_\_\_\_

A: And nowadays you're with *Inland Geographic Resources* magazine.

B: \_\_\_\_\_

A: Very interesting. And what would you like to do for our company, Peter?

B: \_\_\_\_\_

A: Do you have any computer skills?

B: \_\_\_\_\_

A: Do you speak any foreign languages?

B: \_\_\_\_\_

2. Look at the interview with Peter Okra again and complete his CV.

1	Peter Okra
2	346 Berkshire Ave.
3	Cohoes, NY 12047-1613
4	Fone: 518-2359889
5	pokra@email.com
6	CAREER OBJECTIVE
7	_____
8	WORK EXPERIENCE
9	2002 – present _____
10	1998 – 2002 _____
11	EDUCATION
12	1995 – 1998 _____
13	SKILLS
14	Computer: _____
15	Languages: _____

**Text Comprehension. Short Answers / Shortened Clauses / Question-tags**

Living Room

**Text**

1. 

I CAN'T GET THIS STUPID HAIR TO COMB RIGHT.

SEE HOW IT STICKS OUT AT THE BACK?

MAYBE YOU NEED A HAIRCUT.

YEAH, BUT BARBERS NEVER CUT IT THE WAY I WANT.

BOY, WHAT A GREAT IDEA! THANKS!

THIS IS EASY! YOU REALLY THINK YOUR MOM WILL PAY ME EIGHT BUCKS?

2. 

SO EXACTLY HOW WOULD YOU LIKE THE BACK CUT?

JUST TRIM THE PART THAT STICKS OUT AND TAPER IT A LITTLE.

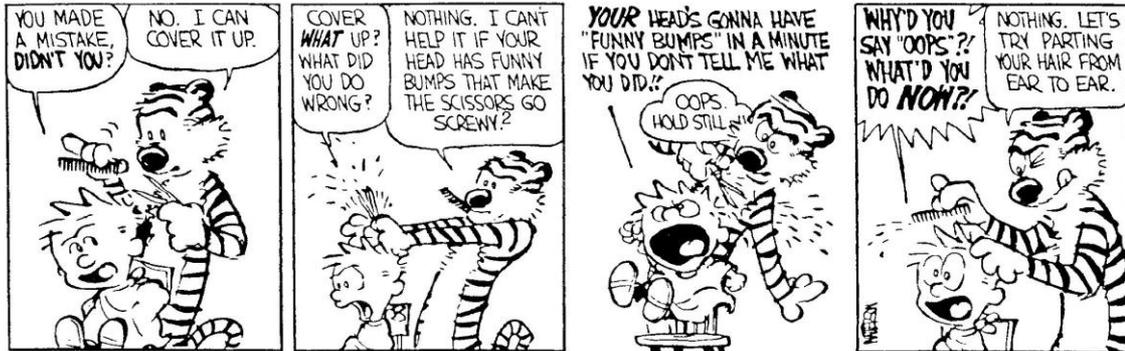
WOULDN'T YOU RATHER HAVE IT REAL SHORT?

NO, JUST CUT A LITTLE BIT.

ARE YOU SURE? DON'T YOU THINK IT SHOULD BE REAL SHORT? IT LOOKS LIKE IT SHOULD BE REAL SHORT.

ARE YOU TRYING TO TELL ME SOMETHING?

NO, I JUST THINK IT SHOULD BE REAL SHORT. ESPECIALLY, OH, RIGHT HERE.

3. 

YOU MADE A MISTAKE, DIDN'T YOU?

NO, I CAN COVER IT UP.

COVER WHAT UP? WHAT DID YOU DO WRONG?

NOTHING. I CAN'T HELP IT IF YOUR HEAD HAS FUNNY BUMPS THAT MAKE THE SCISSORS GO SCREWY.

YOUR HEAD'S GONNA HAVE "FUNNY BUMPS" IN A MINUTE IF YOU DON'T TELL ME WHAT YOU DID.

OOPS. HOLD STILL.

WHY'D YOU SAY "OOPS"? WHAT'D YOU DO NOW?

NOTHING. LET'S TRY PARTING YOUR HAIR FROM EAR TO EAR.

4. THIS HAIRCUT HAD BETTER LOOK GOOD, FUZZ BRAIN. YOU'LL LOVE IT. IT'S KIND OF "NEW WAVE."

NEW WAVE? LIKE HOW? WELL, SORT OF "PUNK," ACTUALLY.

LIKE A MOHAWK? IN *SOME* PLACES IT'S SORT OF LIKE A MOHAWK.

I WANT A MIRROR. YOU KNOW WHAT'S THE RAGE THIS YEAR? ...HATS.

5. LOOK WHAT YOU DID TO MY HAIR! IT LOOKS LIKE IT WAS CUT WITH A NEED-EATER!

NOTHING A LITTLE TONIC AND COMBING CAN'T FIX. GET AWAY FROM ME, YOU MENACE!

IF MOM SEES THIS, SHE'LL BLOW HER BLOOD VESSELS! WHAT AM I GOING TO DO??

HOW'S THAT? SORT OF THE "LAWRENCE OF ARABIA" LOOK! SORT OF THE "LOBOTOMY PATIENT" LOOK.

6. MY CIGARETTE SMOKE MIXED WITH THE SMOKE OF MY .38. IF BUSINESS WAS AS GOOD AS MY AIM, I'D BE ON EASY STREET. INSTEAD, I'VE GOT AN OFFICE ON 49TH STREET AND A NASTY RELATIONSHIP WITH A STRING OF COLLECTION AGENTS.

YEAH, THAT'S ME, TRACER BULLET. I'VE GOT EIGHT SLUGS<sup>9</sup> IN ME, ONE'S LEAD, AND THE REST ARE BOURBON. I'M A PRIVATE EYE.

SUDDENLY MY DOOR SWUNG OPEN, AND IN WALKED TROUBLE, BRUNETTE, AS USUAL.

TAKE YOUR HAT OFF AT THE DINNER TABLE, CALVIN. IT'S NOT POLITE.

SHE WAS A PUSHY<sup>6</sup> DAME, BUT SHE HAD A CASE?

7. TAKE YOUR HAT OFF AT THE DINNER TABLE, CALVIN. HERE COMES THE HURRICANE.

YOU CUT YOUR HAIR!! NO I DIDN'T. HOBBS DID.

WHY ON EARTH DID YOU CUT YOUR OWN HAIR?! LOOK AT YOU! I SAID HOBBS CUT IT! YOU THINK I'D DO THIS??

...WELL, I DIDN'T!



Something under the bed is drooling.  
A Calvin and Hobbes Collection by Bill Watterson

GLOSSARY

1. to taper(ed): to make smaller/narrower/thinner
2. screwy (colloquial): crazy
3. weed: erva daninha
4. on easy street: wealthy
5. slug: bala (projétil); trago (de bebida)
6. pushy: aggressive
7. to have a case: to have good reasons
8. to stiff(ed): to fool(ed)
9. to make it up to: to compensate
10. honest(ly): really

Your Notes

### Exercise 1

Read strips 1 to 10 of the cartoon to answer questions 1 to 15.

1. According to strip 1:
  - I. Calvin likes his hair standing on end.
  - II. Calvin believes Hobbes will solve his hair problem.
  - III. Hobbes offers to cut Calvin's hair for \$ 8.
  - a) Only I is correct.      d) I and II are correct.
  - b) Only II is correct.    e) II and III are correct.
  - c) Only III is correct.
2. Choose the alternative that has all the words related to **hair**:
  - a) comb; haircut; buck; mistake; weed-eater
  - b) stick; barber; cut; trim; menace
  - c) comb; buck; menace; bullet; polite
  - d) comb; haircut; menace; trim; weed-eater
  - e) comb; haircut; barber; straight; curly
3. The sentence "*Wouldn't you rather have it real short?*" (strip 2) means:
 H5
  - a) Don't you think it is better to have very little hair?
  - b) Wouldn't you like to have a lot of hair?
  - c) Wouldn't you preferably have your hair real short?
  - d) Would you agree to cut your hair really short?
  - e) Don't you think you would look great if your hair were shorter?
4. When Calvin says "*You made a mistake, **didn't you?***" (strip 3), the words in bold indicate:
  - a) agreement                      d) confirmation
  - b) disagreement                e) invitation
  - c) confrontation
5. In the fragment "*... your head has funny bumps*" (strip 3), the word **bumps** could be translated as:
  - a) verrugas.                      d) falhas.
  - b) pintas.                         e) buracos.
  - c) galos.
6. In the sentence: "*You know what's the rage this year?*" (strip 4), the expression **what's the rage** could be replaced by:
 H5
  - a) who's furious.                d) what's prohibited.
  - b) what's violent.                e) what's fashionable.
  - c) why there's anger.
7. The question "**Like a Mohawk?**" (strip 4) suggests:
  - a) Calvin asks if Hobbes likes Mohawk Indians.
  - b) Calvin wants his head bald.
  - c) Calvin thinks Mohawks are punks.
  - d) Calvin asks if his hair style now resembles that of a Mohawk Indian.
  - e) Calvin asks a Mohawk about his new wave hair style.
8. When Calvin says "*Get away from me, you menace!*" (strip 5), he suggests that:
 H7
  - a) Hobbes is a friend.
  - b) Hobbes represents a nuisance to him.
  - c) He is running away because Hobbes is trying to hurt him.
  - d) Hobbes brings bad luck.
  - e) He'll ask his Mom to threaten Hobbes.
9. In "*If business was as good as my aim (...)*" (strip 6), the word **aim** means:
 H7
  - a) alvo.                              d) pretensão.
  - b) objetivo.                        e) intenção.
  - c) pontaria.
10. In the fragment "*Instead, I've got (...)*" (strip 6), the word **instead** gives an idea of:
 H7
  - a) consequence.                d) substitution.
  - b) condition.                    e) conformity.
  - c) cause.
11. The sentence "*I'm a private eye*" (strip 6) means approximately the *same* as:
 H7
  - a) I'm blind in one eye.
  - b) I'm absent-minded.
  - c) I'm a private detective.
  - d) I'm never seen in public.
  - e) I'm particular about my looks.
12. The opposite of "*Take your hat off*" (strip 6) would be:
  - a) Take your hat on.
  - b) Put your hat on.
  - c) Bring your hat closer.
  - d) Put your hat out of here.
  - e) Put your hat in.
13. The sentence "*Hobbes did*" (strip 7) could be rewritten as:
  - a) Hobbes cut it.                d) Hobbes cutted it.
  - b) Hobbes cuts it.                e) Hobbes had cut it.
  - c) Hobbes has cutted it.
14. The phrase "*(...) looking like I've got mange!*" (strip 8) means Calvin's appearance suggests:
 H7
  - a) he has a skin disease.
  - b) his schoolmates have shaved his head.
  - c) he is a prisoner.
  - d) he is handsome.
  - e) he is an Army recruit.

15. The words **marker** (strip 9) and **saver** (strip 10) are nouns that have been formed by adding the suffix **-er** to the corresponding verbs or nouns. Choose the alternative in which *all* the words are formed in this way.
- employer; laborer; baby-boomer
  - deeper; quiver; starter
  - stronger; trumpeter; headquarter(s)
  - swimmer; faster; cheer
  - painkiller; painter; wonder

### Exercise 2

Choose the correct **question-tag** for each of the following sentences.

- He never takes his hat off, \_\_\_\_\_?  
 a) doesn't he                      d) did he  
 b) isn't he                         e) is he  
 c) does he
- His car hit the tree, \_\_\_\_\_?  
 a) didn't it                         d) didn't he  
 b) doesn't it                       e) did it  
 c) wasn't he
- Let's wait in line, \_\_\_\_\_?  
 a) are we                             d) won't we  
 b) shall we                         e) isn't it  
 c) will you
- I'm not forcing you to go, \_\_\_\_\_?  
 a) aren't I                           d) will I  
 b) will you                         e) am I  
 c) do I
- There's plenty of room for all of us, \_\_\_\_\_?  
 a) isn't it                             d) isn't there  
 b) is there                           e) hasn't it  
 c) are there
- Women look after their children, \_\_\_\_\_?  
 a) do they                             d) didn't they  
 b) don't they                       e) aren't they  
 c) doesn't she
- This can't be true, \_\_\_\_\_?  
 a) can it                               d) is it  
 b) can this                           e) can't it  
 c) can they
- Do your homework by yourself, \_\_\_\_\_?  
 a) don't you                         d) will you  
 b) aren't you                       e) shall we  
 c) do you
- She hasn't done anything wrong, \_\_\_\_\_?

- does she                             d) is she
- had she                               e) hasn't she
- has she

10. Your parents won't be back soon, \_\_\_\_\_?  
 a) do they                             d) won't they  
 b) are you                            e) will they  
 c) will you

### Exercise 3

Fill in with the corresponding **question-tag** or the adequate word(s) to complete the **short answers** or **shortened clauses**.

- Has she forgotten to bring the money?  
 Yes, \_\_\_\_\_.
- I'm trying to help, \_\_\_\_\_?
- Who is ill in that house?  
 The children \_\_\_\_\_.
- Must I count the money?  
 No, you \_\_\_\_\_. It's already been counted.
- Who speaks German in your family?  
 My grandparents \_\_\_\_\_.
- What has apparently become an epidemic in the US?  
 School shootings \_\_\_\_\_.
- The little boy cut his hair short, \_\_\_\_\_?

### Consulte

Livro 2 – Capítulo 37

Caderno de Exercícios 2 – Capítulo 37

### Tarefa Mínima

#### AULA 29

- Leia o **Texto 42**.
- Faça o exercício 1.
- Leia o **Texto 43**.
- Faça os exercícios 2 e 3.

#### AULA 30

- Leia os itens 1 a 4.
- Faça os exercícios 4 a 13.

### Tarefa Complementar

#### AULA 29

Faça os exercícios 14, 15 e 16.

#### AULA 30

Faça os exercícios 17 a 27.

## Question-tags

O exercício 1 baseia-se no **Texto 42**.

One can infer from the cartoon that:

- a) Calvin's father had caused some damage in the house.
- b) Calvin's mother wanted the contractor to pay \$200 to fix the damage.
- c) what Calvin's father had really wanted was a dog.
- d) Calvin's mother wanted to get Calvin a dog.
- e) the contractor was charging \$200 to raise Calvin.

Os exercícios 2 e 3 baseiam-se no **Texto 43**.

De acordo com o cartum, pode-se depreender que o senhor de óculos:

- a) está em férias.
- b) encontra-se desempregado no momento.
- c) está aguardando um emprego temporário de carteiro.
- d) é o próximo a ser atendido pelo médico.
- e) está viajando e quer enviar postais da cidade.

A enfermeira:

- a) não quer atender o pedido do senhor de óculos imediatamente.
- b) chamou o médico para resolver o impasse.
- c) diz que não vende selos.
- d) está surpresa com o pedido do senhor de óculos.
- e) resolverá o problema o mais rápido possível.

In exercises 4 to 11, choose the alternative that best completes each sentence.

(UFGO) Did scientists know everything about birds' long-distance flights?

- a) No, they don't.
- b) No, they aren't.
- c) No, they hadn't.
- d) No, they weren't.
- e) No, they didn't.

5. (PUCCamp-SP) Who telephoned while I was out?

- a) I am not knowing.
- b) Tom telephone.
- c) Tom did.
- d) Was Tom.
- e) Tom does.

6. (UGF-RJ) If everything went well, it would all be finished by the end of the week, \_\_\_\_\_?

- a) won't it
- b) didn't it
- c) couldn't it
- d) will it
- e) wouldn't it

7. (UCSAL-BA) There were lots of people at the stadium, \_\_\_\_\_?

- a) were they
- b) weren't they
- c) weren't there
- d) were there
- e) wasn't it

8. (PUCCamp-SP) Pay attention, \_\_\_\_\_?

- a) did you
- b) do you
- c) don't you
- d) can you
- e) will you

9. (UFMT) He said that the papers will be ready tomorrow, \_\_\_\_\_?

- a) didn't he
- b) didn't they
- c) wouldn't they
- d) no
- e) doesn't he

10. (Med. Rio Preto-SP) This bus stops at the next corner, \_\_\_\_\_?

- a) does this
- b) didn't it
- c) doesn't it
- d) isn't it
- e) is this

11. (UEL-PR) She never said a word about it, \_\_\_\_\_?

- a) did she
- b) didn't she
- c) said she
- d) did it
- e) didn't it

In exercises 12 and 13, complete the sentences using **question-tags**.

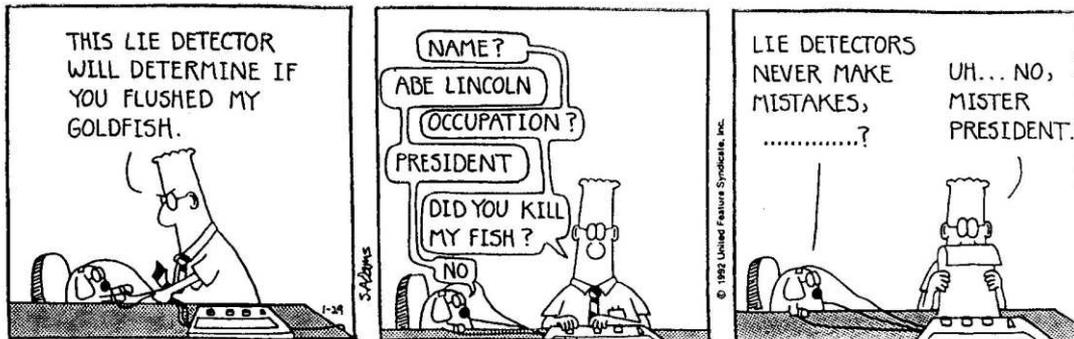
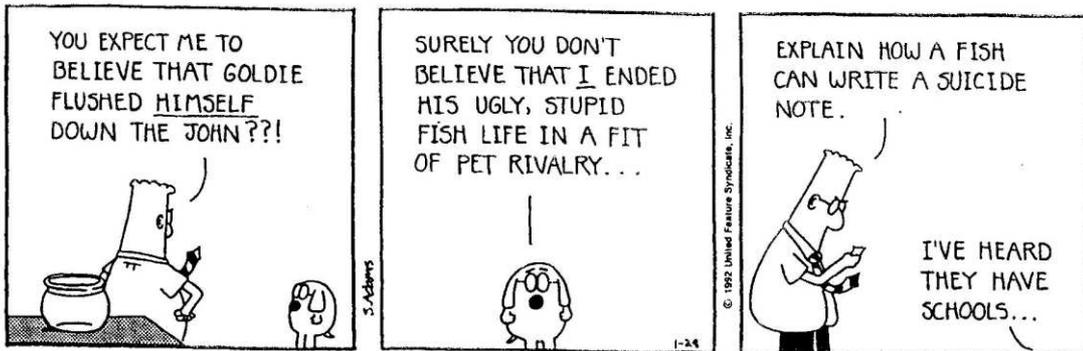
12. (UFMG)

- a) The old woman never hurries, \_\_\_\_\_?
- b) The old man wasn't able to walk in a straight line, \_\_\_\_\_?
- c) The dog will be killed one of these days, \_\_\_\_\_?
- d) The villagers knew how old he was, \_\_\_\_\_?

13. (FUVEST)

- a) Mathematics became his best subject, \_\_\_\_\_?
- b) We'd be more comfortable here, \_\_\_\_\_?

Cartoon para os exercícios 14, 15 e 16



It's obvious you won't survive by your wits alone. A Dilbert Book by Scott Adams.

The correct **question-tag** to fill the blank at the end of the cartoon is:

- a) did they
- b) does it
- c) don't they
- d) do they
- e) doesn't it

One can infer that:

- I. Dogbert and the goldfish are both pets.
- II. The goldfish killed himself.
- III. Dogbert killed the goldfish by flushing him down the toilet.

Choose the correct alternative:

- a) Only sentence I is correct.
- b) Only sentence II is correct.
- c) Only sentence III is correct.
- d) Sentences I and II are correct.
- e) Sentences I and III are correct.

16. A **lie detector** determines if a person is or is not:

- a) at rest.
- b) telling the truth.
- c) a liar.
- d) a, b and c are correct.
- e) b and c are correct.



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

## **MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM 2009**

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

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

## **Anexo 10 – MATRIZ DE REFERÊNCIA POR COMPETÊNCIAS DA ÁREA LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.**

**H12** - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

**H13** - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

**H14** - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

**Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**

**H15** - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

**H16** - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

**H17** - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

**Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.**

**H18** - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

**H19** - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

**H20** - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

**Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.**

**H21** - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

**H22** - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

**H23** - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

**H24** - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

**Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.**

**H25** - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

**H26** - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

**H27** - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

**Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.**

**H28** - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

**H29** - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

**H30** - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.